

i

**“DESCRIBIENDO ESTOY, COMPRENDIENDO VOY”
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA SEMÁNTICA DESDE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN
SECUENCIAS TEXTUALES DESCRIPTIVAS MULTIMODALES**

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN

ERIKA MARÍA MURILLO ÁLVAREZ
MARIBEL OCAMPO MEJÍA
LILIANA MARÍA PÉREZ PALACIO
PAULA ANDREA RUIZ BETANCUR

ASESOR TEMÁTICO:
JUAN DAVID MARTÍNEZ HINCAPIÉ

ASESOR-TALLER DE LÍNEA:
JAIR HERNANDO ÁLVAREZ TORRES

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2018

DEDICATORIA

A nuestros estudiantes, razón de ser de nuestra labor docente.

AGRADECIMIENTOS

Al Ministerio de Educación Nacional, por otorgarnos la beca de “Excelencia Docente”, permitiéndonos desarrollar la Maestría en Educación.

A la Universidad de Medellín, por vincularnos a sus procesos de cualificación y mejoramiento profesional, apostándole a la educación del país.

A nuestro Asesor temático, Juan David Martínez Hincapié, por su paciencia, apoyo, sabiduría y comprensión, con todo el proceso desarrollado.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa República de Honduras, espacio vital de nuestra labor pedagógica, educativa e investigativa, por su apoyo y acompañamiento.

A nuestros compañeros de Maestría por todos los momentos vividos y saberes compartidos, que movilizaron reflexiones y grandes experiencias.

A nuestras familias, por su comprensión, apoyo y amor, fundamentales para darle feliz término a nuestro proceso formativo de maestría.

A Dios, por darnos el don de la perseverancia, para alcanzar nuestra meta.

RESUMEN

La competencia semántica, como aspecto fundamental en el desarrollo de habilidades comunicativas, hace referencia a la construcción de significados en la relación entre texto y contexto, es por ello que se configura como elemento primordial en el fortalecimiento de la comprensión de lectura, en tanto aporta sentido a la interpretación. Desde la práctica docente se evidencian las falencias que al respecto los estudiantes manifiestan por diferentes vías, ya sea en su cotidianidad, en sus interacciones, en su desempeño académico y, en general, en su modo de ver el mundo. En concordancia, surge la iniciativa no solo de identificar este problema como un factor generalizado en la etapa escolar, sino de proponer, mediante el diseño de una ruta de acción, la intervención hacia el mejoramiento de los aprendizajes en la esfera señalada, específicamente, en la recuperación de información explícita e implícita del contenido del texto.

Para el caso que nos ocupa, la investigación e intervención se realizó en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa República de Honduras, ubicada en el barrio Santa Cruz la Rosa de la ciudad de Medellín, para lo cual fue necesario, además de identificar el problema, diseñar una evaluación inicial tipo Saber, con el fin de reconocer, grosso modo, su nivel de interpretación.

En este orden de ideas, el objetivo general de la propuesta de investigación es fortalecer el componente semántico, mediante el diseño y puesta en marcha de estrategias, con la implementación de la ruta didáctica “Describiendo estoy comprendiendo voy”, de manera que al final o en el momento determinado para aplicar de nuevo los instrumentos de evaluación, se pudiera percibir una interpretación diferente a la apreciación inicial.

En lo referido al diseño metodológico, la propuesta se fundamentó en el enfoque cualitativo dentro de la estrategia de la investigación acción educativa, con la cual se pudo evidenciar, entre otros aspectos, un proceso gradual de fortalecimiento en el nivel

de comprensión literal e inferencial, sobre todo, cuando los textos se vinculan a la realidad social del estudiante.^v

Palabras Claves: Componente semántico, comprensión de lectura, secuencias textuales descriptivas, textos multimodales.

ABSTRACT

The Semantic Competence, as a fundamental aspect in the development of communication skills, refers to the construction of meanings in the relationship between text and context. That is why such competence is configured as a fundamental element in the strengthening of reading comprehension, since it contributes to the construction of meaning in the process of interpretation. From the teaching practice, the shortcomings the students manifest in different ways about the Semantic Competence have been evidenced either in their daily lives, in their interactions, in their academic performance and, in general, in their way of seeing the world. In concordance with this, this research project starts with the purpose of not only identifying this problem as a generalized factor in the school period, but also proposing, through the design of a course of action, an intervention towards the improvement of learning in the semantic field, specifically in the retrieval of explicit and implicit information from the content of the text.

For the case in hand, the research and intervention were carried out on third grade students of Institución Educativa República de Honduras, located in Santa Cruz la Rosa neighborhood, Medellín. Consequently, it was necessary, besides identifying the problem, designing an initial Saber test type evaluation, in order to recognize, concisely, their level of interpretation.

Therefore, the general objective of this research is to strengthen the Saber test Semantic component, through the design and implementation of strategies, and with the implementation of the didactic sequence "I am describing, I am understanding", so that in the end or at a certain time determined to apply the evaluation instruments again, we could see a different interpretation of texts from the one obtained by students at the beginning of the process.

Regarding the methodological design, the research was based on the qualitative approach within the Educational Action Research strategy, with which it was possible to

demonstrate, among other aspects, a gradual process of strengthening of the level of literal and inferential comprehension, especially when the texts are linked to the social reality of the student.

Keywords: Semantic component, reading comprehension, descriptive textual sequences, multimodal texts.

Tabla de Contenido

Introducción.....	15
Capítulo I. El Problema.....	19
1.1 Planteamiento del Problema.....	19
1.2. Justificación.....	24
1.3 Objetivos	26
1.3.1 General	26
1.3.2 Específicos.....	26
Capítulo II. Marco Teórico	28
2.1 Estado del Arte.....	28
2.2 Marco Conceptual	36
2.2.1 El Texto.....	37
2.2.2 La Comprensión de Lectura	54
2.2.3 Componente semántico.....	71
Capitulo III. Marco Metodológico	79
3.1 Tipo de Investigación.....	79
3.2 Población y Muestra	81
3.3 Hipótesis	82
3.4 Sistema de variables	82
3.5 Técnicas de recolección de datos.....	82
3.6 Técnicas e instrumentos de análisis de resultados.....	85

3.7 Validez	86
Capítulo IV. Descripción de la Intervención	87
4.1 Fases del Estudio	87
4.2. Descripción de la intervención	88
Capítulo V. Análisis de Resultados	92
5.1 Hallazgos	92
5.2. Discusión y Análisis	108
Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones	116
6.1. Conclusiones	116
6.2. Limitaciones	119
6.3 Recomendaciones	120
Referencias Bibliográficas	122
Anexos	134
Anexo 1. Consentimiento Informado	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 2: Formato de Diario de campo.	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 3: Formato de Secuencias Didáctica.	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 4: Validación, pares evaluadores, acuerdo por calculador de Kappa .	¡Error!
Marcador no definido.	
Anexo 5: Rejilla de para el vaciado de resultados de las secuencias didácticas.	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 6: Ficha Bibliográfica de Revisión Documental.	¡Error! Marcador no definido.

Anexo 7: Evaluación Inicial (versión en digital)	¡Error! Marcador no definido. ^x
Anexo 8: Evaluación Intermedia (versión en digital)	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 9: Evaluación Final (versión en digital)	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 10: Rejilla con el vaciado del desempeño de los estudiantes por Indicador (Versión Digital)	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 11: Matriz por categorías para el análisis de resultados. ..	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 12: Rejilla Totalizante (versión en digital)	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 13: Informe de consolidado de resultados por indicador, cruzando Evaluaciones y aplicación de la Ruta Didáctica (versión en digital).	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 14: Secuencias Didáctica 1 (versión en digital).....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 15: Secuencia Didáctica 2 (versión en digital)	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 16: Validación, pares evaluadores, de instrumentos. (Versión en digital)	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 17: Fotografías. (Versión en digital)	¡Error! Marcador no definido.

Listado de tablas

Tabla 1. Comparativo de resultados Ev. 1, Ev. 2 y Ev. 3, para C1.....	96
Tabla 2. Comparativo de resultados Ev. 1, Ev. 2 y Ev. 3 para C3.....	108

Lista de Gráficas

<i>Gráfica 1.</i> Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado del 2015, 2016 20172017. Fuente: ICFES, 2018.	21
<i>Gráfica 2.</i> Resultados de la prueba Saber en lenguaje competencia lectora 2015	22
<i>Gráfica 3 .</i> Resultados de la prueba Saber en lenguaje competencia lectora 2016	22
<i>Gráfica 4 .</i> Resultados de la prueba Saber en lenguaje competencia lectora 2017	22
<i>Gráfica 5 .</i> Dimensiones y niveles en el texto.	39
<i>Gráfica 6 :</i> Prototipo e secuencia descriptiva según Adam.....	48
<i>Gráfica 7 .</i> Indicador 3, G.E, Ev. Fuente: elaboración propia.....	94
<i>Gráfica 8 .</i> Comparativo C.1. Resultados de las Ev. Entre G.E. Y G.C	96
<i>Gráfica 9 .</i> Comparativo entre G.E y G.C. en el Indicador 1 en las Ev.	97
<i>Gráfica 10.</i> Indicador 1, grupo experimental S.D 1.....	98
<i>Gráfica 11.</i> Indicador 1, G.E. S.D 2.	98
<i>Gráfica 12.</i> Indicador 2, S.D 2 en G.E.	99
<i>Gráfica 13.</i> C1, comparativo entre S.D 1 Y S.D 2	100
<i>Gráfica 14.</i> Indicador 9, resultados de G.E. en S.D 1.	101
<i>Gráfica 15 .</i> Indicador 9, grupos experimental S.D 2.....	102
<i>Gráfica 16.</i> C 2. Comparativo de resultados entre S.D 1 y S.D 2.	103
<i>Gráfica 17 .</i> Indicador 12, resultados de G.E. en la S.D 2.	105
<i>Gráfica 18</i> Indicador 12, Comparativo Resultados de Ev. entre G.E y G.C.	105
<i>Gráfica 19 .</i> Indicador 13, resultados de G.E. en S.D 1.	106

<i>Gráfica 20</i> . Indicador 13, grupos experimental S.D 2	xiii 107
<i>Gráfica 21</i> . Comparativo de la C.1 de resultados entre las Ev. del G.E.....	109
<i>Gráfica 22</i> . Comparativo C.1 de resultados entre S.D 1 y S.D 2.	110
<i>Gráfica 23</i> . Comparativo C. 2, de Secuencias Didácticas S.D 1 y S.D. 2	112
<i>Gráfica 24</i> . C.3 en los resultados de las Evaluaciones en el grupo Experimental	114
<i>Gráfica 25</i> . Comparativo C. 3, de Secuencias Didácticas S.D 1 y S.D. 2	114

Lista de anexos

- Anexo 1. Consentimiento Informado.....¡Error! Marcador no definido.4
- Anexo 2: Formato de Diario de campo.¡Error! Marcador no definido.37
- Anexo 3: Formato de Secuencias Didáctica.¡Error! Marcador no definido.
- Anexo 4: Validación, pares evaluadores, acuerdo por calculador de Kappa¡Error! Marcador no
- Anexo 5: Rejilla para el vaciado de resultados de las secuencias didácticas.¡Error! Marcador no
- Anexo 6: Ficha Bibliográfica de Revisión Documental.¡Error! Marcador no definido.41
- Anexo 7: Evaluación Inicial (versión en digital)¡Error! Marcador no definido.
- Anexo 8: Evaluación Intermedia (versión en digital)
- Anexo 9: Evaluación Final (versión en digital)
- Anexo 10: Rejilla con el vaciado del desempeño de los estudiantes por Indicador
(Versión Digital)
- Anexo 11: Matriz por categorías para el análisis de resultados.¡Error! Marcador no definido.42
- Anexo 12: Rejilla Totalizante (versión en digital)
- Anexo 13: Informe de consolidado de resultados por indicador, cruzando
Evaluaciones y aplicación de la Ruta Didáctica (versión en digital)
- Anexo 14: Secuencias Didáctica 1 (versión en digital)
- Anexo 15: Secuencia Didáctica 2 (versión en digital)
- Anexo 16: Validación, pares evaluadores, de instrumentos. (Versión en digital)
- Anexo 17: Fotografías. (Versión en digital)

Introducción

La comprensión de lectura, como uno de los aspectos del lenguaje y como estrategia en la adquisición de bagaje académico y cultural, es bastante compleja y requiere de habilidades cognitivas, en tanto se trata de un procesamiento mental que involucra otras competencias y elementos para la elaboración y significación del texto. Entre dichas competencias se encuentra indudablemente el componente semántico referido al constructo de significados y sentido que adquieren no solo las palabras, oraciones y el conjunto de materia física que ocupa el texto, sino también todo el entramado de discursos subrepticios que se alojan más allá de lo literal u observable en un texto. En otras palabras, la comprensión textual está íntimamente ligada a otros procesos mentales y psicológicos como es lo semántico para inferir contenido implícito y explícito.

Es lógico suponer que el proceso de lectura se afecte por las dificultades de interpretación que surjan en el camino, pues si un lector no percibe las aristas o detalles que el texto le ofrece dado su déficit de comprensión, no podrá ascender en otros niveles interpretativos, de manera que si la competencia semántica es básica, el lector tendrá serias dificultades para moverse dentro de campos de significación que le permitan ampliar su perspectiva del mundo y estará limitado a la decodificación y automatización en la lectura. Justamente esta cuestión puede observarse de manera amplia en la cotidianidad del aula en donde se puede vislumbrar, como consecuencia, desmotivación para acceder al texto como libro o soporte físico y al texto como elemento dotado de significado.

La situación descrita corresponde a una dificultad que se evidencia no solo en los resultados de pruebas internas y externas, sino en las vivencias y procesos de la práctica educativa, así como en la interacción con el entorno. De ahí surge la inquietud y el interés por reconocer en términos claros, específicos y comprobables esta dificultad a partir de una propuesta de investigación en profundización que se direccionara hacia el mejoramiento de la comprensión de lectura, de tal forma que el estudiante tuviera

mayor facilidad para extraer información explícita e implícita del texto, a partir de herramientas diseñadas para dicho fin. Para lograr el objetivo, se propuso una ruta didáctica compuesta por elementos pedagógicos para menguar el problema, desde la incorporación de secuencias textuales descriptivas multimodales que permitieran el reconocimiento de variables para acceder a la comprensión textual con el mismo propósito comunicativo, esto es presentar la información con diversidad de formato.

Además del problema referido a las deficiencias en los procesos de lectura y la injerencia de lo semántico para la comprensión, es preciso resaltar la dificultad para enriquecer el marco teórico o referencial de la investigación, considerando la ausencia de investigaciones afines al tema en el marco local, regional y nacional, pues el enfoque desde el componente semántico, en su relación con la comprensión textual en secuencias textuales descriptivas con textos multimodales, aún no se ha explorado o analizado en forma sistemática y rigurosa.

De acuerdo con lo anterior, se propuso un camino en doble vía que además de generar una iniciativa de mejoramiento de los desempeños frente a los procesos de comprensión, también representara un conato de investigación en el problema identificado y que sirviera de referente para futuras propuestas investigativas o didácticas.

El campo de acción definido para la identificación del problema, la implementación de las estrategias, el seguimiento a la propuesta y la evaluación del impacto, es la Institución Educativa República de Honduras ubicado en el barrio Santa Cruz de la ciudad de Medellín, específicamente, con los estudiantes de grado tercero, a quienes se les realizó un diagnóstico o una prueba de caracterización sobre comprensión de textos multimodales. Posteriormente se diseñó una ruta didáctica que contempla actividades y estrategias para la comprensión de lectura en los estudiantes a partir de secuencias textuales descriptivas multimodales que permitieran evaluar la apropiación de los aprendizajes específicos del componente semántico.

Para la presentación de la investigación la información se organizó según el desarrollo temático y por capítulos, de la siguiente manera:

El primer capítulo hace referencia al problema de la investigación desde el planteamiento inicial, la justificación y los objetivos que direccionaron el desarrollo de la propuesta, para lo cual se consideró importante incluir el análisis de los resultados de las pruebas Saber ICFES, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y la Matriz de Referencia de Lenguaje del Ministerio de Educación.

En el segundo capítulo se aborda el Marco Teórico, el cual comprende el estado del arte, de modo que se indagó sobre la existencia de investigaciones relacionadas con el tema específico desde la esfera local hasta la global. Así mismo, se definieron los constructos teóricos del tema de investigación, desde diferentes autores, tales como: el texto, la comprensión de lectura y el componente semántico, abordando los elementos más relevantes para ponerlos en contexto.

El tercer capítulo define el marco metodológico y se delimita la propuesta de investigación desde la Investigación Acción Educativa y el enfoque cualitativo, el cual pretende describir el fenómeno del bajo desempeño de los estudiantes del grado tercero en el componente semántico para la comprensión de lectura. Adicionalmente, se hace alusión a las técnicas para la recolección de la información, entre las cuales se encuentra la observación participante, el taller interactivo (escrito, lúdico y creativo) y la rúbrica de seguimiento a las secuencias didácticas, para lo cual se utilizaron instrumentos que sirvieran para sistematizar la información, tales como el diario de campo, la rejilla de análisis de datos y la ficha bibliográfica para la recolección de datos. Se especifican las características de la población y la muestra atendida que corresponde al grado tercero de la Institución Educativa República de Honduras, además de las hipótesis formuladas de acuerdo con los criterios de análisis: Comprensión de Lectura, secuencias textuales descriptivas multimodales y textos multimodales.

La intervención desarrollada y la descripción del trabajo de campo realizado directamente en el aula de clase son tratadas en el cuarto capítulo, en el cual se expone, además, la ruta de mejoramiento denominada “Describiendo estoy, Comprendiendo Voy”, compuesta por una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión de lectura desde secuencias textuales descriptivas multimodales.

Una vez se aplicaron los instrumentos de recolección de la información y de intervención para el mejoramiento de los aprendizajes, se detectaron los hallazgos más significativos con respecto al componente semántico bajo tres categorías de análisis: comprensión de lectura, secuencias textuales descriptivas y textos multimodales, los cuales están referidos en el quinto capítulo. Adicionalmente, se presentan en esta misma sección los resultados o interpretación de los hallazgos en concordancia con el sustento teórico.

En el sexto capítulo se exponen las conclusiones en donde se hace alusión a las potencialidades y vacíos que deja el proceso investigativo, tanto para la práctica docente como para posibles investigaciones. Se determinó la coherencia con los objetivos inicialmente propuestos y con el planteamiento de las hipótesis para, finalmente, ofrecer algunas recomendaciones enfocadas hacia el mejoramiento de los aprendizajes con relación al problema identificado.

Capítulo I. El Problema

1.1 Planteamiento del Problema

La comprensión de lectura como proceso fundamental en el desarrollo de competencias, y como aspecto transversal para todo aprendizaje, requiere de elementos imprescindibles que ayuden a descifrar o complementar esta acción; entre ellos se encuentra la semántica como el componente que aporta sentido al texto. Indudablemente, sin el andamiaje de significación que aporta esta rama de la lingüística para una lectura comprensiva, no es posible trascender en términos de interpretación.

En la práctica docente se observan, de manera regular, las dificultades que surgen a la hora enfrentar situaciones que ameritan el desarrollo y uso de competencias. Para el caso que nos ocupa, se hace referencia específicamente a las que están intrínsecas en el proceso lector, cuyas falencias se hacen manifiestas no solo en los resultados que arrojan las pruebas internas y externas, sino también en el diario vivir o las relaciones cotidianas de los estudiantes, quienes se remiten a lo literal o explícito en aquello que requiere la elaboración de inferencias y de habilidades de pensamiento.

En esta preocupación, por los desempeños en el asunto mencionado, surge la inquietud por determinar un campo de acción en el cual, además de identificar el problema, se pudiese implementar una ruta didáctica que posteriormente, sirviera para un análisis de resultados y como referencia para la intervención pedagógica e investigativa. Todo este proceso, se aplicó en estudiantes del grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa República de Honduras, ubicada en el barrio Santa Cruz de la ciudad de Medellín, debido a que las participantes de esta investigación ejercen como docentes, en el área de lenguaje y, como es de suponerse, al socializar sobre la condición de sus estudiantes, detectaron esta problemática en su quehacer pedagógico y se propusieron sistematizar dicha dificultad mediante un trabajo de intervención, lo cual se sustenta con los documentos que hacen referencia a los

resultados institucionales de pruebas externas que ratifican que el desempeño en competencia lectora se encuentran en un nivel que evidencia esta situación.

Como ya se mencionó, el componente semántico constituye uno de los aspectos fundamentales en la comprensión textual para la construcción de sentidos, por tanto, se identifica que las actividades propuestas en las clases de lengua castellana para el desarrollo de esta competencia, carecían de un propósito enfocado hacia lo semántico como estrategia para la ampliación de su visión de mundo a partir del significado.

Este componente es uno de los aspectos evaluados en la Pruebas Saber ICFES, en el cual, en los últimos años se ha hecho significativo el reporte de bajo desempeño por parte de los estudiantes. A pesar de ser evidente dicha condición, en el momento actual, tanto a nivel institucional como local, no se referencian actividades investigativas que aborden el componente en mención como cuestión de análisis u objeto de estudio a profundidad, en el nivel escolar de la básica primaria, grado tercero.

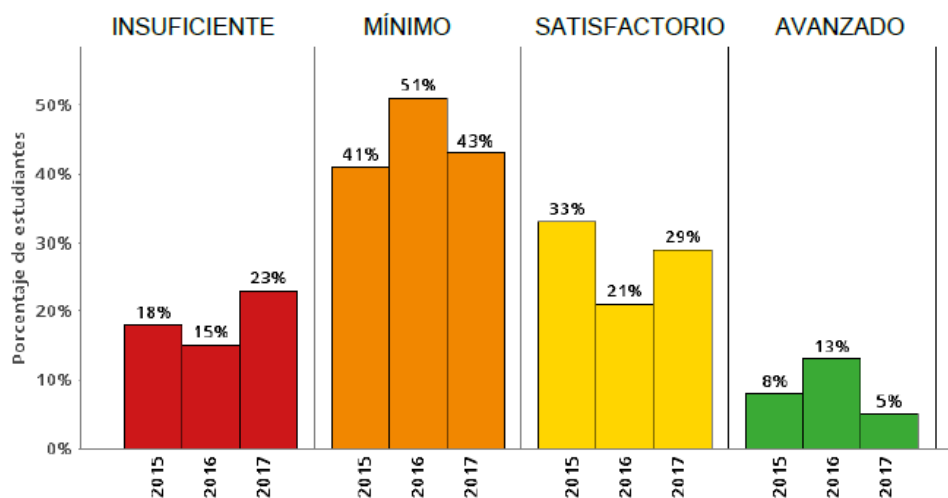
En cuanto a las acciones institucionales semejantes, se ha aprovechado la apuesta ministerial dirigida por el programa Todos a Aprender 2.0- Pioneros, la cual plantea “acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer las prácticas en el aula, (...) por medio del uso de materiales educativos para los maestros y estudiantes, los cuales deben estar acordes con los ambientes de aprendizajes” (Mineducación, 2016).

Pero dicha programa, no fue lo suficientemente articulado al trabajo docente, por lo cual no fue operativa su implementación y desarrollo. Además no atendió solo el componente semántico en particular, sino que fue más global a nivel de la competencia comunicativa, por lo cual, no se pueden establecer claramente, los avances en el componente en mención.

En pertinencia, para plantear la investigación, se observaron los resultados de las pruebas Saber ICFES de los años anteriores, en cuanto al comparativo de los años 2015 -2016 y 2017, de la prueba de lenguaje del grado tercero. Es así como se observó que los estudiantes del tercer grado de la I.E. República de Honduras de la ciudad de

Medellín, presentaron un bajo desempeño, en la prueba Saber de Lenguaje entre 2015 y 2017, de acuerdo al reporte histórico, que se presenta a continuación en las figura:

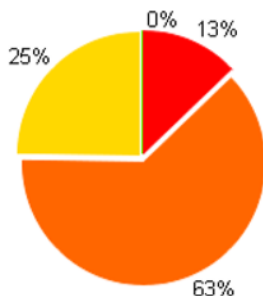
Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado



Gráfica 1. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado del 2015, 2016 20172017. Fuente: ICFES, 2018.

Los resultados de las pruebas Saber del 2015 y 2016, fueron entregados en el informe por institución de manera impresa y, permiten visibilizar el estado de las competencias y aprendizajes en cada área, en el establecimiento educativo. Se conserva la referencia de los colores para reportar el estado mismo de cada aprendizaje, siendo rojo el más insatisfactorio y verde el más avanzado. Además estos colores hacen referencia a los aprendizajes evaluados, los cuales aparecen de manera explicativa, en la Matriz de Referencia de Lenguaje, socializada por el MINEDUCACIÓN en el año 2016.

A continuación se presentan las gráficas de los resultados de la prueba Saber en lenguaje, en la competencia lectora de los años 2015, 2016 y 2017 respectivamente:

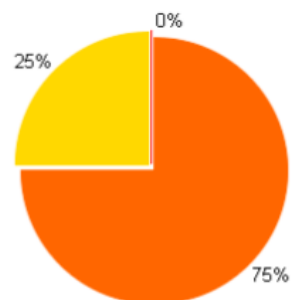


De los aprendizajes evaluados en la competencia, su establecimiento educativo tiene el 13% de aprendizaje en rojo, el 63% en naranja, el 25% en amarillo y 0% en verde. Ponga especial énfasis en los aprendizajes que están en rojo y naranja para implementar acciones pedagógicas de mejoramiento y siga fortaleciendo los que están en amarillo y verde.

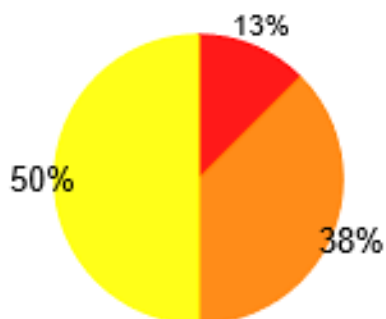
Gráfica 2. Resultados de la prueba Saber en lenguaje, en la competencia lectora 2015
Fuente: Siempre día E, 2016, p. 9.

De los aprendizajes evaluados en la competencia, su establecimiento educativo tiene el 0% del aprendizaje en rojo, el 75% en naranja, el 25% en amarillo y 0% en verde.

Ponga especial énfasis en los aprendizajes que están en naranja para implementar acciones pedagógicas de mejoramiento y siga fortaleciendo los que están en amarillo y verde.



Gráfica3. Resultados de la prueba Saber en lenguaje, en la competencia lectora 2016
Fuente: Siempre día E, 2017, p.7.



De los aprendizajes evaluados en la competencia, su establecimiento educativo tiene el 13% de aprendizaje en rojo, el 38% en naranja, el 50% en amarillo y 0% en verde.

Ponga especial énfasis en los aprendizajes que están en rojo y naranja para implementar acciones pedagógicas de mejoramiento y siga fortaleciendo los que están en amarillo y verde.

Gráfica 4. Resultados de la prueba Saber en lenguaje, en la competencia lectora 2017
Fuente: Siempre día E, 2018, p.7.

Si comparamos los resultados de 2015 a 2017 presentados en las gráficas, es satisfactorio que desaparezca el color rojo en la gráfica del 2017, lo que indica que hubo mejoramiento en el nivel satisfactorio. Pero es circunstancial, ya que no se tienen

valoraciones en verde que sería el puntaje óptimo y el nivel de aprendizaje máximo esperado, además se observa un aumento mínimo del nivel insuficiente que había desaparecido en el año 2016.

Los resultados de las pruebas Saber ICFES de 2015 a 2017, reportan un listado de aprendizajes en los cuales se sugiere implementar acciones pedagógicas de mejoramiento. Dichos aprendizajes responden a la matriz de referencia de Lenguaje¹; que en el caso particular de la institución educativa, las de mayor falencia en el 2016, corresponden a la competencia lectora, en cuanto al componente semántico, con un 75% de falla en las respuestas en los aprendizajes a evaluar en dicho componente (como se observa en la gráfica 3); lo que hace necesario un plan de acción para que los estudiantes mejoren en los resultados pertinentes a dichos aprendizajes.

De igual manera, en otros tipos de evaluaciones estandarizadas, como son el caso de Aprendamos 2.0 y Supérate con el Saber, en los resultados arrojados durante el año 2016, se hacen recomendaciones semejantes, en las cuales es claro que el desempeño de los estudiantes en el proceso de lectura, en cuanto al componente semántico del área del lenguaje es demasiado básico.

Este resultado no es sorpresivo, pues es el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de lenguaje se ha ocupado más por la comprensión literal de textos narrativos descuidando el desarrollo de competencias básicas: interpretación, argumentación y proposición desde diferentes géneros discursivos.

Para que la problemática identificada se constituyera en un tema de investigación que contara con todos los lineamientos, se hizo el rastreo bibliográfico, a nivel local, nacional e internacional, de lo cual no se halló documentación que refiriera investigaciones anteriores sobre el tema en cuestión, lo que le otorga mayor dificultad a

¹ Las matrices de referencia presentan las competencias que evalúa el ICFES por área a través de las pruebas Saber, relacionado los aprendizajes y evidencias que se espera alcancen los estudiantes. Estas, son un elemento que aporta a los procesos de planeación y desarrollo de la evaluación formativa” (MINEDUCACIÓN, 2016)

la identificación del problema y al planteamiento de posibles soluciones, en tanto esta situación no tiene precedentes que sirvan como referente. Así mismo, en los proyectos o planes institucionales, tampoco se ha planteado una iniciativa de acción que implique el estudio de este tema en una comunidad de aprendizaje formalizada para articularlo con las prácticas de aula, ni se cuenta con una experiencia pedagógica que así lo aluda, de ahí la necesidad de desarrollar la investigación relacionada con el componente semántico y las secuencias textuales descriptivas multimodales para el mejoramiento de la comprensión de lectura.

Bajo esta perspectiva, se propuso la reflexión y planteamiento de diferentes alternativas que conlleven a fortalecer las situaciones comunicativas desde la comprensión de lectura, de tal manera que surgió el siguiente interrogante: *¿qué incidencia tiene la implementación de estrategias de comprensión de lectura de secuencias textuales descriptivas de textos multimodales, en el fortalecimiento del componente semántico en los estudiantes de tercero de la Institución Educativa República de Honduras de la ciudad de Medellín?*

1.2. Justificación

Una de las preocupaciones que más inquieta el quehacer del docente está relacionada con los desempeños de los estudiantes, no solo en términos académicos, sino también en aquellos saberes y habilidades para la vida. Sin duda, la lectura es uno de los aspectos que más incide en la adquisición y afianzamiento de competencias, razón por la cual, la comprensión textual es un proceso básico para el procesamiento o elaboración de las ideas.

En este sentido, preocupa que los estudiantes manifiesten falencias muy pronunciadas en la interpretación del texto, ya que se truncan otros procesos que se derivan al tratarse de un asunto transversal que compete a todas las áreas del saber. De hecho, no solo se percibe esta dificultad en el área de lenguaje, sino también en

otras áreas académicas que presentan actividades que incluyen habilidades de pensamiento vinculadas a la interpretación textual, de tal forma que se trata de un problema generalizado. Sin embargo, es el área de lenguaje la llamada a estructurar alternativas para menguar esta situación, ya que cuenta con el diseño curricular propio para el desarrollo de las habilidades del lenguaje.

Al considerar que era perentorio establecer un plan de acción, más allá de la identificación de un problema, se hizo relevante indagar sobre la relación con el entorno social, económico y cultural del estudiante, ya que este entramado juega un papel fundamental en la construcción de sujeto, y por ello determina, en gran manera, parte de las habilidades y comportamientos. Para el caso específico de la comprensión de lectura, se percibe una estrecha relación con un entorno en donde escasamente se establecen actividades colectivas, desde el ámbito familiar e individual, para tener hábitos de lectura y, más aún, una lectura comprensiva con todo lo que esta implica.

Al reconocer algunos factores posibles como la influencia del contexto, también se analizó el diseño didáctico de los libros de texto y otros materiales educativos más recurrentes, los cuales no contaban con un diseño enfocado hacia el componente semántico en la comprensión textual, sino con un énfasis mayor en la decodificación y automatización de textos. Adicionalmente, hay predominio de la tipología textual narrativa, en tanto se acude con frecuencia a textos de fácil reconocimiento en los estudiantes, sin explorar otras posibilidades en la construcción de saberes, aspecto que limita sus habilidades de pensamiento y su apertura hacia todos los matices que ofrecen el texto y la lectura.

Como estrategia, desde lo que corresponde a la intervención pedagógica, se pensó en el diseño de una ruta didáctica cuya implementación permitiera establecer, de manera secuencial, las competencias acordes con el progreso en la reconstrucción del pensamiento, hacia el mejoramiento de la comprensión de lectura. Dicha ruta didáctica se fundamenta en la utilización, interpretación y análisis de secuencias textuales descriptivas multimodales, encaminadas a la construcción de diferentes procesos de

pensamiento, necesarios para la aprehensión e interpretación del mundo, como son: observar, identificar, clasificar, categorizar y comparar (De Sánchez, 1995).

Las secuencias textuales descriptivas multimodales, que se implementan desde esta investigación, propician el acercamiento a la realidad, no solo desde lecturas y escrituras convencionales, sino también desde múltiples posibilidades que ofrece el mundo de lo verbal y no verbal, de manera que vinculen al estudiante de manera significativa, pues se trata de generar afinidad con todo aquello que lo moviliza y lo afecta en su cotidianidad.

El desarrollo de la ruta didáctica “Describiendo Estoy, Comprendiendo Voy”, como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del componente semántico, favorece el acceso a un universo de significados y significantes en el estudiante, quien a partir del desarrollo de las propuestas o actividades, contará con mayores posibilidades de construir una reflexión sobre su realidad, lo cual incidirá en un mejoramiento de su desempeño escolar y, por ende, en sus interacciones cotidianas.

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Fortalecer el componente semántico en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa República de Honduras de la ciudad de Medellín, a partir del desarrollo de estrategias de comprensión de lectura de secuencias textuales descriptivas multimodales.

1.3.2 Específicos

-Identificar el nivel de comprensión de lectura en secuencias textuales descriptivas multimodales.

-Diseñar la ruta didáctica “Describiendo Estoy, Comprendiendo Voy”, que permita la identificación e interpretación de información explícita e implícita en secuencias textuales descriptivas multimodales.

- Implementar la ruta didáctica “Describiendo Estoy, Comprendiendo Voy”, con los estudiantes del grado tercero.

- Evaluar el fortalecimiento del componente semántico alcanzado por los estudiantes posteriores a la aplicación de la ruta didáctica “Describiendo Estoy, Comprendiendo Voy”.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1 Estado del Arte

Los antecedentes bibliográficos frente al tema a investigar, arrojan pocos resultados en cuanto a la realización de anteriores investigaciones en relación al componente semántico y secuencias textuales descriptivas multimodales, lo que permite reconocer el reto que se tiene al hacer el análisis de los resultados y los hallazgos pedagógicos que se pueden alcanzar para el mejoramiento de las prácticas educativas en el grado tercero; pero a la vez se convierte en un limitante para el enriquecimiento de la propuesta desde las diferentes posturas que se puedan encontrar frente a la investigación en cuestión. Teniendo en cuenta lo enunciado anteriormente, encontramos en el ámbito local, nacional e internacional, las siguientes investigaciones cercanas al tema de investigación.

En el campo local encontramos a Amaya y Muñetón (2015) con su trabajo de grado “Análisis de la comprensión inferencial en primaria: un estudio transversal” En esta investigación se realizó un estudio exploratorio descriptivo transversal, en el que se buscó comparar el desempeño en la comprensión inferencial, en las modalidades oral y escrita y en diferentes tipos de texto (narrativo, expositivo y descriptivo) de los niños de 3 y 5 grado de educación básica Primaria, en una escuela pública de la ciudad de Medellín. Para lograrlo, se diseñaron pruebas de comprensión lectora en ambas modalidades, considerando los diferentes tipos de texto y, en donde se plantearon preguntas literales, inferencias puente e inferencias elaborativas, de acuerdo con la clasificación de McKoon y Ratcliff (1992).

Como resultado, se encontró que al interior de los grados se evidencia un mejor desempeño en la modalidad oral sobre la escrita en lo referente a la resolución de inferencias. Además, en el grado quinto se evidencia comprensión en la complejidad de los tipos de texto y los tipos de pregunta. Lo encontrado puede servir para diseñar a

futuro, estrategias que apunten a mejorar la comprensión inferencial escrita en los niños de primaria.

Así mismo, Múnera (2013) realizó una investigación que se fundamenta desde la indagación acerca de si la práctica de leer un texto con la secuencia: digital, cómic, cine, incidía en la comprensión de textos literarios clásicos, permitió revisar los niveles de comprensión lectora de los niños de 5o año de la Institución Educativa Benjamín Herrera en la ciudad de Medellín. Para ello, se diseñó una intervención que, relacionando la lectura de los textos digitales e impresos, el cine, el video y el cómic, permitiera una aproximación de forma placentera a la lectura de textos literarios, en la que partiendo de algunos supuestos como el de que las nuevas generaciones son más cercanos a la imagen y a la ilustración grafica de los textos, pudiéramos percibir si el aprovechamiento en el aula de este tipo de formatos como el cine, el video y el cómic, incidía en la comprensión de textos literarios clásicos. Una de las intenciones de este estudio, que consistió en determinar los niveles de comprensión lectora de textos literarios en diversos formatos, se logró a partir de la recolección de datos, y del análisis estadístico; también, con la aplicación de diferentes pruebas de comprensión lectora. Muchas preguntas condujeron a trazar el estudio orientado a plantear una estrategia novedosa para abordar la lectura de textos literarios.

En este mismo ámbito se puede nombrar la investigación realizada con los estudiantes de básica primaria de la zona urbana del municipio de Yarumal, donde las investigadoras Palacio y Palacio (2017), abordaron la temática “Las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en los procesos de enseñanza como factores determinantes en el aprendizaje de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de básica primaria de la zona urbana del municipio de Yarumal”. De ahí que las investigadoras buscaron determinar la mediación que tienen en el aprendizaje de estos estudiantes el nivel de lectura y escritura desarrolladas desde los procesos de enseñanza a partir de su descripción, caracterización y establecimiento de conexiones entre las acciones e intenciones propias de cada uno de los participantes involucrados en esta investigación. Teniendo en cuenta la observación participante y entrevistas a docentes, este estudio

facilitó una reflexión acerca del papel de la lectura y la escritura en el proceso formativo de los estudiantes, cuando estas prácticas vinculan una relación dialógica frente a las concepciones propias y la de los demás trascendiendo la praxis social.

También se indagó en el trabajo de grado para la Maestría “Prácticas de lectura: una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria” realizada por el investigador Montoya (2016), de la Universidad de Antioquia. En este trabajo se realizaron tres reflexiones sobre las tres prácticas de lectura en los grados tercero y quinto: La primera que aborda lo que circula en la escuela, el segundo que indaga por las reflexiones y estrategias pedagógicas de las maestras y el tercero que aproxima a los asuntos que emergen en la escuela sobre las prácticas de lectura en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario.

Este trabajo de grado contribuye en la propuesta de investigación porque reconoce que, en la escuela, aunque existen prácticas de lectura, estas están por fuera de una propuesta sociocultural incidiendo en los bajos desempeños académicos y en resultados de bajo nivel de las pruebas externas. Aunque se demuestra como en el discurso de los docentes hay claridad teórica sobre la importancia de movilizar pensamiento crítico a partir de la comprensión, en el momento de enseñar en el aula, esta práctica se hace de manera mecánica y repetitiva, lo que conlleva a una desmotivación en los estudiantes. Además, se demuestra una ruptura de este proceso con el contexto educativo, Ya que por fuera de la institución sedan pocas actividades de lectura, de ahí la necesidad de romper con esta dicotomía y así incidir en la formación de verdaderos lectores y escritores.

En el ámbito nacional, se encontró el estudio realizado por Rodríguez, Calderon, Leal y Arias (2016), titulado: “*Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia*”. Esta investigación indagó el efecto de una intervención en aula usando la metacomprensión con énfasis en la formulación de autopreguntas, en el mejoramiento de la comprensión lectora de estudiantes de tercero y cuarto grados de

primaria. La comprensión lectora se entendió como proceso que relaciona contenido, texto e inferencias, facilitada por la metacompreensión, o uso de actividad metacognitiva en el trabajo de comprensión lectora. Participaron dos grupos de estudiantes de tercero y cuarto grados: el grupo de intervención (que tuvo una evaluación inicial, un trabajo de aula en metacompreensión formulando autopreguntas —implementado por las tres primeras autoras de este artículo— y una evaluación final) y el grupo de comparación (que tuvo una evaluación inicial, el trabajo de aula que venían siguiendo habitualmente con sus docentes y una evaluación final).

Se aplicó la prueba de comprensión lectora Comprensión Lingüística Progresiva y el cuestionario sobre estrategias metacompreensivas en la evaluación inicial y final con ambos grupos. Dicha información se complementó con datos de entrevistas (aplicadas una sola vez) a otros docentes (que no eran los investigadores) que también laboran en la institución educativa, con el fin de conocer la perspectiva que ellos tenían sobre comprensión lectora, que pudiese respaldar sus prácticas de enseñanza de la lectura. Los resultados mostraron aumento en las puntuaciones en comprensión lectora y diversificación de las estrategias metacompreensivas solamente en el grupo de intervención, y diferentes concepciones de los demás docentes sobre la comprensión lectora, que no relacionaron con estrategias metacompreensivas.

Dicha investigación referenciada, funciona con antecedente de la presente propuesta investigativa, en cuanto a lo referenciado sobre las estrategias metacompreensivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, para el caso del grado 3º, a través de las preguntas que se establecen para la auto regulación del aprendizaje.

Por otro lado Gonzalez, Peñaranda y Peñaranda (2017) en su investigación *La lectura multimodal como estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto de primaria*, como trabajo de grado de maestría; la cual tuvo como objetivo general diseñar una estrategia de lectura multimodal para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto de primaria de la Institución

Educativa Estatal Gabriel Escobar Ballestas, del municipio de Plato, Magdalena, en razón de los resultados deficientes obtenidos en la Institución. Esta investigación realizada se enmarcó de forma coherente en el enfoque cualitativo. Además, la propuesta buscó desarrollar una serie de acciones que ayudan, desde el trabajo interdisciplinar y colaborativo, de manera intencional, a la mejora de los resultados de los estudiantes en las pruebas externas Saber del ICFES.

Se encontraron además otros trabajos de grado relacionadas con el tema de indagación, como es el caso de la investigación *Caracterización del desarrollo de los procesos de la lectura y la escritura en el nivel de básica - ciclo primaria de la institución educativa ambientalista de Cartagena*. Los autores López y Chaverra (2018) abordaron la caracterización de los procesos de lectura y escritura en el nivel de básica –ciclo primaria mediante el análisis de los factores que inciden para que una gran parte de dicha población no internalice estos procesos para así determinar el grado de responsabilidad que tienen la escuela y la familia, y de esta forma proponer e implementar estrategias didáctico-pedagógicas que permita a los estudiantes tener un avance el desarrollo de los niveles de lectura y escritura.

Con relación al texto multimodal y la comprensión de lectura se encontró la trabajo de grado de maestría realizada por las docentes Gonzalez, Peñaranda y Peñaranda (2017) denominada *La lectura multimodal como estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto de Primaria* desde la cual se investigó la percepción de los docentes acerca de los factores que inciden en los niveles de comprensión de lectura que poseen los estudiantes de la Institución educativa Gabriel Escobar Ballestas del municipio de Plato Magdalena.

Se rastrea la anterior trabajo de grado para conocer la manera como las investigadores analizaron los datos sobre comprensión de lectura en quinto de primaria desde el diseño de una lectura multimodal para así entrar a reconocer la importancia de desarrollar una serie de acciones encaminadas a un trabajo disciplinario y colaborativo

entre docentes de manera intencional que incidan en el mejoramiento de los resultados de las pruebas saber.

Con respecto a la documentación y puesta en marcha de acciones pedagógicas y formativas, encontramos los textos, artículos y apuestas teóricas que han sido producidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con su propuesta de Siempre día E, (2015,2016,2017,2018), la cual se ha convertido en una posibilidad de reflexión y generación de conocimiento de las diferentes falencias que presentan los estudiantes de la básica primaria en las instituciones educativas, en cuanto a las áreas de lenguaje y matemáticas, especialmente desde sus tres ejes conceptuales: las prácticas pedagógicas, el currículo y la evaluación; para así incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación. El material de Siempre día E, ha sido entregado a las instituciones educativas de manera impresa, pero además cuenta con el portal web Colombia Aprende, para acceder a la mayoría de las herramientas que pertenecen a la propuesta (documentación, videos, talleres).

En el ámbito Internacional Goutman (2003) en un artículo de revista, presenta su trabajo de grado doctoral, *Sema, semántica, semiótica y cultura*, realizada en la universidad de Coyoacán-Méjico, en la cual analizó el significado, la significación y la semiótica de la cultura, desde diferentes posturas investigativas y teóricas a través de la historia, hasta llegar al momento actual, el cual está marcado por su evidente polémica, por lo cual se constituye en un trabajo aun inacabado,

En este proyecto, el concepto de semiosis sostiene la tarea de marcar al más alto grado de generalidad el hecho mismo de un signo o, más aún, su principio constitutivo, su dinámica productiva. La semiosis es la operación de presuposición recíproca entre la forma de la expresión y la del contenido que produce signos, o entre el significante y el significado. (p. 36)

Se encontró el estudio realizado por Villalonga, Padilla y Burin (2014) titulado: *Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria, en el cual se abordó tema sobre la decodificación, el*

conocimiento léxico-semántico y los procesos de integración textual desarrollado en la investigación. El diagnóstico permitió determinar que las dificultades en la comprensión lectora pueden deberse a la decodificación ineficaz. Las investigadoras concluyeron que las habilidades lectoras se hallan relacionadas y el vocabulario es un componente básico para las habilidades de mayor nivel como las inferencias. Para la presente investigación se toma como antecedente porque permite comprender la influencia directa que tiene la capacidad de fluidez lectora y la riqueza lexical en la comprensión de lectura específicamente en el nivel inferencial.

Se concluye el artículo afirmando de acuerdo a Goutman (2003) que “la investigación semiótica está estrechamente ligada no sólo a la cultura de la época, sino a la cultura nacional y a la tradición científica, y la división en escuelas es un hecho de carácter convencional e histórico” (p. 47).

También se rastrearon antecedentes relacionados con comprensión lectora, textos multimodales y la metacognición, como es el caso del artículo *Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales* publicado por la Universidad Francisco de Caldas en la revista “Colombian Applied Linguistics Journal”, escrito por los doctores chilenos Farias y Araya (2014), donde se aborda de manera crítica la alfabetización de textos multimodales a partir del estudio de dos modelos que proponen los autores Magariños (1991), Kress y van Leeuwen (2001); el primero propone un modelo de lectura visual de nueve relaciones entre forma, existencia y valor. Los segundos plantea un modelo de descomposición de imágenes donde se articula lo ideal, lo real, lo dado y lo nuevo en el diseño textual.

Entre los hallazgos encontrados a partir del análisis de estos dos diseños en los procesos de significación en lectura, se puede decir que el modelo de Magariños (1991) es más efectivo en la exploración de signos y significaciones culturales, mientras que el diseño de Kress y van Leeuwen (2001) ofrece mayores posibilidades de organización de la estructura y la relación entre texto e imagen. De ahí que los autores del artículo

concluyeron que la aplicación de estos modelos a nivel pedagógico y didáctico ayuda a desarrollar nuevas competencias de pensamiento crítico y a la innovación de estrategias pedagógicas en el lenguaje.

Otros de los antecedentes internacionales rastreados presentan una temática vinculada a la noción de lectura y el uso de las macroreglas. Esta temática se desarrolló en el artículo *Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macroreglas* publicado en la revista *Ra Ximhai* de la Universidad Autónoma Indígena de México. Donde los docentes de la unidad académica preparatoria Navolato de la universidad Autónoma de Sinaloa, Montes, Rangel y Reyes (2014) reivindican la importancia que ha tenido para la educación mexicana la noción de lectura y las habilidades de comprensión como base de todo aprendizaje. De igual manera los autores del artículo mencionan los aportes de la escritora Frida Díaz Barriga, la cual reafirman la importancia que tiene la comprensión crítica y reflexiva de textos para la construcción de significados.

Estos autores concluyeron que las habilidades de comprensión de lectura se desarrollan en los estudiantes de manera estratégica y autorregulada, además evidencian la importancia de desarrollar competencias comunicativas para que los lectores adquieran habilidades para la confrontación de saberes de manera colaborativa y competente.

Por último en el ámbito internacional se encontró para esta investigación un artículo del trabajo de grado acerca de las “Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de lectura” este artículo fue escrito por los maestrantes Sequea y Barboza (2012) de la Universidad Nacional experimental Rafael María Baralt del estado de Zulia, Venezuela; donde se propone la importancia de desarrollar estrategias interactivas de comprensión lectora en el aula. Esta investigación arrojó evidencias de mejoramiento de comprensión de lectura con los estudiantes del programa proyectos de educación integral, de la universidad Nacional experimental: este fortalecimiento en la comprensión se observó sobre todo en la lectura inferencial, así mismo se hace relevante que el clima de aula, el trabajo

cooperativo, aprendizaje significativo y la mediación entre aprendizaje y procesos metacognitivos son importantes para la comprensión de lectura.

El rastreo bibliográfico permitió determinar que los referentes analizados sobre el tema afín con la investigación muestran diversidad de estudios en relación con el tema en cuestión y sus categorías de análisis, aunque se percibe que la especificidad señalada como asunto a indagar, no cuenta con suficiente campo de análisis, razón por la cual las fuentes bibliográficas son aisladas o no abordan la problemática de manera directamente relacionada.

2.2 Marco Conceptual

La competencia semántica se refiere a la construcción de significados en el lenguaje y es considerablemente amplia, de manera que existen diversos referentes conceptuales que abordan dicho aspecto teniendo en cuenta su complejidad, razón por la cual hoy nos ocupa al constituirse como eje central de esta investigación, cuyo propósito es fortalecer las relaciones semánticas en la praxis educativa, específicamente, al diseñar una estrategia didáctica para la aprehensión y aplicación para llegar a un aprendizaje significativo o capacidad de articulación con la vida práctica . Se requiere, entonces, precisar en cuál corriente de pensamiento se inscribe cada referente, con el fin de presentar el sustento teórico que le otorgue sentido, rigor académico y pedagógico.

En concordancia con lo anterior, se hace necesario establecer una aproximación disciplinar a cada uno de los conceptos que determinan la comprensión de la competencia semántica en el área de lenguaje. En este caso, dichos aspectos se presentarán no en su connotación más general, sino en la perspectiva adoptada, de acuerdo con su enfoque. Los conceptos desarrollados se exponen teniendo en cuenta el orden que a continuación se señala con la intención de ubicar al lector en las bases teóricas que sustenta la presente propuesta:

-El texto, se aborda desde su tipología en la relación con lo multimodal, es decir el texto dinámico y estático según su realidad semiótica, además de géneros discursivos, los modos de organizar el texto y las secuencias textuales descriptivas.

-La comprensión de lectura se enfoca en el nivel inferencial y en las estrategias de comprensión, las cuales están relacionadas con procesos de metacognición y metacompreensión.

-La competencia semántica se desarrolla desde diferentes apreciaciones teóricas y su aplicación en el contexto pedagógico, así como su relación con la cotidianidad

2.2.1 El Texto

Para muchos estudiosos, el texto representa una multiplicidad de concepciones en la construcción teórica del lenguaje, pues suscita figuraciones mentales con respecto a la materialización de lo que se pretende comunicar, además del tejido simbólico que recoge su acepción en sus variaciones lingüísticas. Por esta razón, es importante delimitar el concepto, aunque parezca ambiguo y difícil de abordar por sus múltiples matices o aristas, pues se trata de tener una idea más concreta de lo que en el concepto de *texto* se entreteje en su relación con la competencia semántica.

Al respecto, el lingüista Van Dijk (1993) plantea que el texto es,

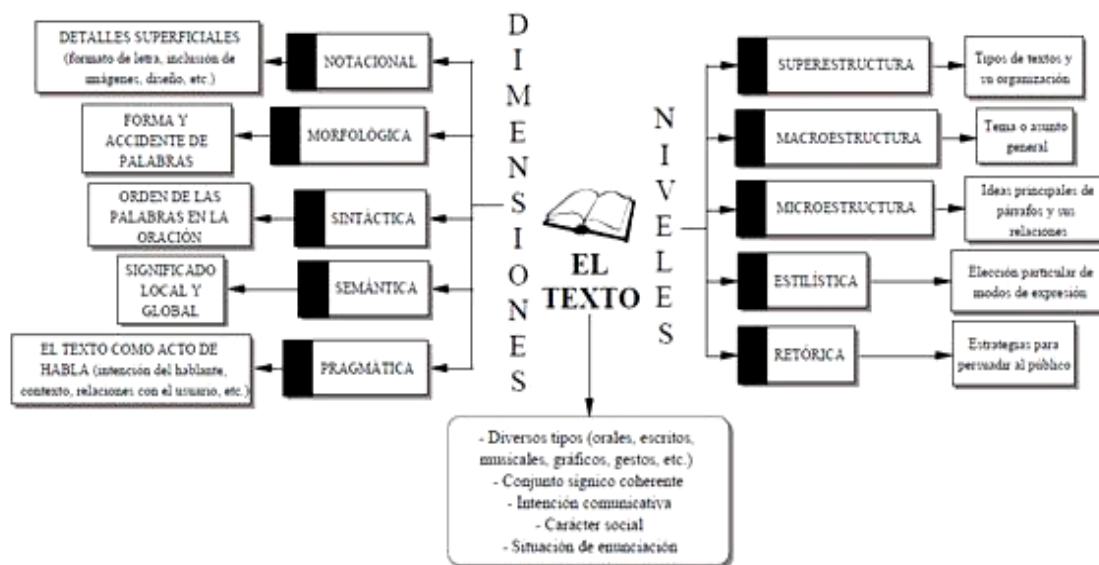
Una construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un discurso. Aquellas expresiones a las que puede asignarse estructura textual son, pues, discursos aceptables de la lengua— en este nivel de explicación de la aceptabilidad— esto es, están bien formados y son interpretables (p.32).

El texto, de acuerdo con lo expuesto por van Dijk, es una representación simbólica inmersa en el lenguaje, en cualquiera de sus manifestaciones, pues el discurso de una

lengua está conformado por todo el entramado de texto, desde sus variadas funciones y no como soporte portador de subtextos o discursos.

El sentido de un texto se construye teniendo en cuenta dos elementos fundamentales que son la coherencia y la cohesión, de manera que, según Van Dijk (1980) “una secuencia de oraciones se considera coherente si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas” (p.25). De acuerdo con el lingüista holandés, hay una relación de interdependencia semántica entre la macro y la micro estructura, por ello la necesidad de estudiar la correlación de la semántica local o lineal referida a las oraciones individuales del texto, pero también la importancia de comprender una semántica global o el abordaje del texto entendido como un todo, para ello el teórico en mención trató de describir reglas fundamentales o macrorreglas que se aplican al texto, justamente, para entender su macroestructura, es decir, el contenido semántico que es necesario para comprender el texto completo.

El texto como una unidad de significación está compuesto, entonces, por la relación micro o local enfocada en las pequeñas unidades de sentido, mientras que la macroestructura, referida a lo global, no puede aislarse, sino que ambos se complementan y se confieren significado en su relación interdependiente. Para comprender el texto, Van Dijk no sólo alude a la implicación de lo global y lo local, sino que desarrolla los elementos que dotan de significación al texto y propone, para tal fin unas dimensiones y niveles como se observa en la siguiente figura:



Gráfica 5. Dimensiones y niveles en el texto. Fuente Van Dijk (1980)

Como bien se percibe, el texto en su complejidad de significación implica una multiplicidad de elementos que componen su estructura lingüística, de manera que se trata de una interconexión de componentes que aportan tanto para la producción como para la comprensión textual, así que estamos hablando de una mezcla dinámica de factores que demuestran, una vez más, que el texto en su indescriptible amplitud requiere variadas miradas y supone un sinfín de construcciones pragmáticas y teóricas.

En ese orden de ideas vale la pena resaltar el aporte de Calsamiglia y Tusón (1999) quienes ratifican que el texto no es la representación o sumatoria de cosas aisladas, sino un conjunto de todo aquello que brinda información e ideas de manera articulada, es decir que todo presenta una correlación o correspondencia como un tejido de elementos. De esta manera, Scandell (1993); Vallverdú y Bobo (2003), citados por Calsamiglia y Tusón (1999), establecen que el concepto de texto “hace referencia a tejido, en cuanto a que no se trata de una secuencia de oraciones, sino que, a partir de un conjunto de operaciones de diferente orden –trama y urdimbre-, constituye una unidad semántico-pragmática” (p. 217).

Al hablar de lo semántico se hace alusión directa al significado y al sentido particular o global de cualquier noción y en su relación pragmática se vincula con la vida cotidiana, por ello es posible afirmar que el texto es todo un entramado de enunciados, simbolismos y representaciones que permiten relacionar a los seres humanos en el acto comunicativo, lugar en donde el texto juega un papel trascendental, en tanto no sólo se trata de contener un formato físico que porte la información, sino que prima la diversidad de contenidos que pueden ser simbolizados desde diferentes tipos de textos construidos por el ser humano y que tienen en cuenta rasgos característicos del discurso, como lo es su dinamismo y transformación de acuerdo con las necesidades comunicativas y de significación que se construye con los otros y el entorno.

Como lo plantea Beaugrande, Robert-Alain de y Dressler, Wolfgang Ulrich (1997) un texto es un acontecimiento comunicativo que nombrado de esta manera debe cumplir con siete normas de textualidad como lo son: la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad, lo que le posibilita al lector contar con los principios constitutivos de un texto que proporciona una información textual.

Los textos se caracterizan por ser dinámicos y estáticos al mismo tiempo. El texto dinámico se identifica por dos aspectos: uno en cuanto a la obligación de una velocidad de lectura igual para todos los lectores, ya que las letras se mueven o aparecen y desaparecen, como ocurre con el video y la canción que son dinámicos en el tiempo. El otro aspecto es un dinamismo en el espacio, es decir, “el lector puede o debe mover, cambiar o esconder letras u otros elementos textuales” (Zabalbeascoa, 2001, p. 116). Adicionalmente, se puede decir que los textos dinámicos tienen la particularidad de que el lector puede acceder e interactuar navegando entre las oraciones, las palabras, las imágenes o cualquier otra parte del texto, de manera que permiten conexiones de navegación hacia otra dirección que permite ampliar las lecturas y organizar sus

propios textos a partir del texto inicial, todo ello arroja una nueva noción de textos, lectores, prácticas y usos de las diferentes lecturas.

En lo que se refiere al texto estático de acuerdo a Delabastita (1989) este es definido dentro del parámetro "sólo visual, «estáticos» ya que están totalmente inmóviles y permiten que el lector progrese a la velocidad de lectura que más le convenga, de forma lineal" (p.199). Este tipo de texto posee la propiedad de ser leídos de forma continua, retórica y secuencial, es decir, tienen una estructura con un inicio, un desarrollo y un final, porque están organizados en un formato muy predecible, en tanto el soporte físico no facilita la inclusión de elementos sorpresa, sino que su contenido, aunque es ilimitado, también es inmodificable tales como ilustraciones, mapas, esquemas, organigramas, gráficos y demás estructuras comunicativas que cumplan con estas condiciones.

En definitiva, la forma o configuración del texto aporta elementos adicionales para la interpretación de sentido. Sin embargo, el texto brinda un sinfín de posibilidades independiente de su estructura; pues su naturaleza compleja con un entramado de significados nos permite trascender, interpretar, viajar, imaginar y traspasar mundos posibles que se enlazan, a su vez, con otros textos para multiplicar las posibilidades de pensar y conocer el mundo infinito que nos presenta el texto en toda su complejidad. Bajtín (1999) define el texto de manera general como "cualquier conjunto de signos coherentes" (p. 294); igualmente lo complementa afirmando que este es la única realidad inmediata (realidad del pensamiento y de la vivencia) que viene a ser punto de partida para todas las disciplinas como dato primario, donde no hay texto, no hay objeto para la investigación y el pensamiento.

Textos Multimodales

Las representaciones simbólicas del texto y sus diferentes usos comunicativos requieren indicar y aclarar las diversas maneras en que se presenta el discurso teniendo en cuenta su significado desde el texto y el contexto en el que se desarrolla, lo

que influye de manera directa en la comprensión y en las diferentes formas de encontrar un sentido a las posibilidades que brinda el lenguaje.

Justamente, el texto en sus variadas posibilidades y el lenguaje como proveedor de los elementos estructurales puede darse, en múltiples estructuras como es el caso de la multimodalidad. Al respecto, los lingüistas Kress y Van Leeuwen, *Multimodal discourse*: consideran la multimodalidad como el “uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la forma particular en la que estos modos se combinan y pueden reforzarse mutuamente, cumplir roles complementarios, o estar jerárquicamente ordenados”.

La novedad que representa los textos multimodales se atribuye a la necesidad innata del ser humano por buscar diversas maneras en su comunicación con el otro, con su entorno y de comprender su mundo. De ahí la importancia de vincular el hecho natural de dialogar entre textos con buscar distintos modos de presentar la información como ocurre con la multimodalidad, la cual reconoce y valora la variedad de modos semióticos para significar que se utilizan con fines de enseñanza, que superan la lengua oral o escrita Kress y Van Leeuwen (2001). Es así como en palabras de Maquin (2011):

(...) multimodalidad apunta a la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en un mismo evento comunicativo. Este enfoque se ha hecho ineludible especialmente debido a los cambios en las prácticas de lectura y escritura de las generaciones actuales, quienes no solo leen y escriben textos en soporte papel, sino que además cotidianamente leen y escriben textos digitales e hipertextos, los cuales ofrecen potencialidades innovadoras de crear significado (p. 5).

Lo que reafirma, que en la contemporaneidad, la comunicación traspasa los usos de la tinta, el papel y la voz, para apropiarse de herramientas gráficas, coloridas, sistemáticas, digitales y audiovisuales, que además de llamativas, pueden ser compartidas o transmitidas en segundos. Es de aclarar, que todos estos elementos, o

recursos semióticos usados en un texto, son mediadores de la comunicación del significado lingüístico que realmente posee el texto Kress y Van Leeuwen (2001). A continuación, se describen las variaciones de textos multimodales, de acuerdo a Anstey y Bull (2006, p. 60).

1. Textos Lingüísticos: que se refieren a aspectos como el repertorio léxico, y las representaciones gramaticales (oraciones, párrafos del lenguaje ya sea de manera oral o escrita.

2. Textos Visuales: Referidos a aspectos como los colores, los vectores y dimensión o profundidad, relacionados con las imágenes fijas o en movimiento.

3. Textos Auditivos: Que comprenden características relacionadas con el ritmo, el volumen y el tono de diversos sonidos o de melodías musicales.

4. Textos Gestuales: Relacionados con aspectos kinestésicos, referidos al movimiento, la velocidad y o la inercia en las expresiones faciales y o expresiones del cuerpo, igualmente con forma no verbales de la oralidad como es la proxémica.

5. Textos Espaciales: Relacionados con aspectos tales como la proximidad, la dirección, la posición de la disposición y organización de objetos en el espacio

Algunos de estos tipos de textos son:

- Libros ilustrados: (picture books) 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, una presentación Power Point y los anuncios publicitarios.

Los sistemas semióticos contribuyen al significado de la historia, a la ampliación del sentido comunicativo y a la clarificación o sustento de la información presentada. Igualmente como lo plantea Benveniste (2002) Los sistemas de signos determinan

nuestra vida entera; estos signos parecen producirse y multiplicarse en virtud de una necesidad interna, que en apariencia da respuesta también a una necesidad de nuestra estructura mental. El carácter común a todos los sistemas y el criterio de su pertenencia a la semiología es su propiedad de significar o significancia, y su composición en unidades o signos.

Algunos ejemplos de textos multimodales son los libros ilustrados o libro-álbum, las páginas web, los infográficos, las historietas o cómics, las películas, una presentación *Power Point* y los anuncios publicitarios (Amaya y Muñetón 2015). De ahí que, por su potencial comunicativo, los textos multimodales favorecen el intercambio de información circunstancial y el desarrollo de competencias lingüísticas en los estudiantes, en tanto que, pueden deducir, inferir e interpretar sentidos y significados que van más allá de los modos textuales escritos. Así, los estudiantes que poseen dificultades para exponer sus ideas de manera textual, unificante, pueden hacer uso de los pictogramas para facilitar la comprensión y sus pares interlocutar desde estas representaciones divergentes.

De igual manera, para evaluar un texto multimodal es necesario entender la gramática de cada sistema semiótico teniendo en cuenta las características distintivas de estos planteadas por Benveniste (2002):

El modo de operación: es la manera como el sistema actúa, especialmente el sentido (vista, oído, etc.) al que se dirige.

El dominio de validez: es aquel donde se impone el sistema y debe ser reconocido u obedecido.

La naturaleza y el número de los signos: son función de las condiciones mencionadas.

El tipo de funcionamiento: es la relación que une los signos y les otorga función distintiva.

Cuando estas características se conjugan en un texto multimodal, el todo debe ser mejor que la suma de las partes, lo que significa que la evaluación de los distintos modos en sí mismos no es suficiente, lo ideal es que sea en conjunto, como lo esbozan Anstey y Bull (2006). Es importante tener en cuenta como el uso del texto multimodal viene siendo progresivo en las diferentes propuestas de enseñanza-aprendizaje, para así darle diversidad de sentidos a las formas de representar un mismo acto comunicativo que conlleven a comprender otras maneras de comprensión distintas a las formas tradicionales de la expresión oral y escrita.

Secuencias Textuales Descriptivas

La comprensión de lectura requiere para su aprehensión del conocimiento de diversas maneras de construir un texto con su propósito comunicativo, para distinguir así diferentes situaciones comunicativas que involucran al lector en algunos paisajes, relatos, imágenes, espacios reales o imaginarios desde los cuales él va a extraer un sentido o significado para su vida cotidiana.

Hacer una lectura detallada de la realidad o conocer los elementos descriptivos que se pueden encontrar en los diferentes tipos de textos, suscita la interacción con los sentidos para lograr encontrar esos rasgos característicos en lugares, objetos y personas que permitan construir así elementos más particularizados de la realidad que conlleven a una mejor comunicación de los distintos aprendizajes.

La escritora Berasaín (1992) en su texto *La descripción: Análisis y producción de textos descriptivos* afirma que de manera general y partiendo de una definición enciclopédica, la descripción permite conocer de manera detallada los rasgos característicos de un objeto, lugar o persona ya sea de manera real o abstracta, pero que den cuenta de su materialización (p.288), de igual manera define los rasgos característicos de la descripción, reconociendo en ellos su concisión, es decir no debe ser demasiado alargado, ni recurrir a un léxico demasiado especializado; su precisión, ya que debe aparecer en un momento exacto del texto; su carácter independiente, “ya que gozan de un flujo textual precisando cuando empiezan y cuando terminan” (p. 288),

afirmando que la característica más importante de estos textos es el “caudal léxico”, que da cuenta del saber enciclopédico del autor.

En este sentido Calsamiglia y Tusón (1999) plantean que, la descripción “representa la diferenciación y la relación de lo que percibimos en el espacio y se ha asociado con la representación de escenas a través del dibujo, la pintura, la fotografía o el film” (p. 279), pues es a través de la descripción que se “representa lingüísticamente” el mundo social y personal del ser humano, en cuanto a lo que constituye como real, concreto, imaginario o ficticio; siendo la descripción una de las maneras de expresar el mundo de los sentimientos y las emociones, la manera en cómo se percibe el mundo a través de los sentidos, una visión momentánea que se perpetua en una construcción lingüística, en cuanto función textual de describir se trata. Se puede precisar así que la descripción se convierte en una práctica pedagógica importante para “la explicación de textos y la práctica regulada del léxico” (p.289). Por lo tanto, se requiere desarrollar un conocimiento profundo de este, para aprovechar su potencial educativo en la construcción de un lenguaje más comprensivo y diverso en su significación.

En este mismo sentido y según Berasaín (1992) es más apropiado hablar de “secuencias textuales descriptivas para referirnos al pasaje incluido en el relato que contiene la descripción” (p. 289). Este pasaje requiere para su diferenciación dentro de un texto del conocimiento de ciertos signos demarcativos como lo son: las señales tipográficas, referida esta al uso de signos de puntuación, las señales morfológicas que se refieren al cambio del modo y el tiempo en la narración; “las intrusiones por parte del narrador, que indican el inicio de una descripción, la introducción de términos metalingüísticos, tales como retrato, cuadro, paisaje, entre otros; el cambio de ritmo en la lectura y el empleo de un léxico más rico” (p.290). Es decir, el reconocimiento de un relato descriptivo requiere del aprendizaje de los elementos del lenguaje que hacen posible la caracterización detallada de un objeto, lugar o persona, cuyos rasgos descriptivos son diferentes para cada caso.

Adam citado por Bernárdez (2000), explica que no existen textos puros, es decir que sean puramente narrativos o descriptivos, sino que el texto se concibe como un conjunto de secuencias de varios tipos que se articulan entre si y se van alternando. Es así como este planteamiento propone cinco secuencias prototípicas la secuencia descriptiva, la narrativa, expositiva, argumentativa y dialogal. Es de suma importancia destacar que la teoría de Adam los modelos superestructurales son modelos tipológicos que controlan la producción y la comprensión de los textos. Igualmente Adam (1992), propone que se debe dejar atrás los estudios mínimos de tipologías de texto y seguir un modelo de análisis textual que se basa en la reflexión sobre las relaciones organizativas del texto. Habla de diferentes planos de organización textual y define el texto como “una estructura compuesta de secuencias”. Las secuencias textuales descriptivas según Adam (1987) son “una estructura, una entidad relativamente autónoma con respecto al texto dotada de una organización interna que le es propia y por consiguiente, en relación de dependencia-independencia con el conjunto más vasto de la cual forma parte” (p. 24).

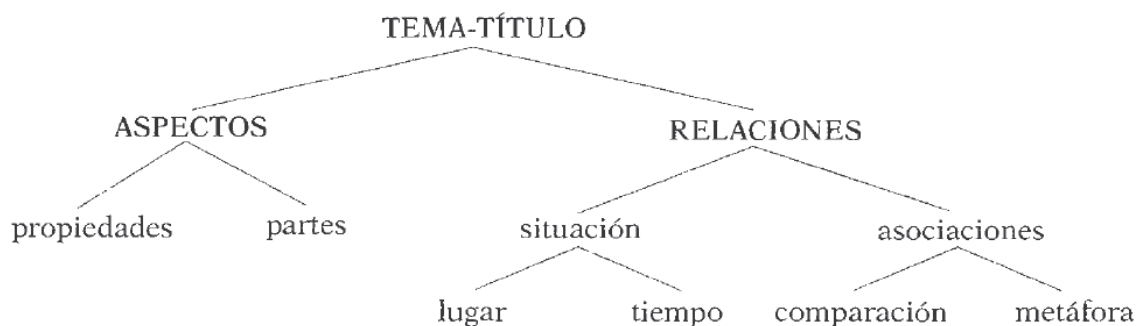
Por consiguiente, la secuencia descriptiva se caracteriza por ser autónoma con respecto al texto, además posee una organización interna propia que se puede descomponer en diferentes partes. La secuencia descriptiva permite representar con palabras el mundo real, dando características del objeto. La estructura de dicha secuencia se caracteriza por unas etapas que son: el tema, aspectualización, puesta en relación con el mundo exterior y finalmente la tematización.

De una manera más clara Bernárdez (2000), parafraseando a Adam (1987) explica las características propias de una secuencia descriptiva “el núcleo es un “tema-título” que se desarrolla mediante procedimientos como la “aspectualización”, centrada en la presentación de las partes del objeto descrito, así como de sus propiedades; además, el tema-título puede relacionarse con otros objetos, situaciones, etc. En este mismo sentido Adam (1987) citado por Calsamiglia y Tusón (1999) propone un esquema de organización para la secuencia descriptiva (ver gráfica 6), en la que se dan de manera sistemática, tres procedimientos ordenados:

-“El anclaje descriptivo, determinación el tema

-La aspectualización, donde se distinguen cualidades, propiedades o partes del objeto de la descripción

-La puesta en relación con el mundo exterior, desde la relación espacio temporal, como con otros mundos posibles o análogos. Muy presente en este las comparaciones, las adivinanzas y las metáforas” (p. 280).



Gráfica 6: Prototipo e secuencia descriptiva según Adam.

Fuente: Calsamiglia y Tusón, (1999, p. 280)

La secuencia textual descriptiva o modo de organización del discurso descriptivo, presenta tres tipos de componentes: nombrar, localizar–situar y calificar. Estos permiten caracterizar objetos, personas, situaciones o procesos a partir de sus cualidades o circunstancias temporales y espaciales (Parodi, 2008). Es importante resaltar de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999) que los “elementos lingüísticos-discursivos más característicos de la secuencia descriptiva son los que se encuentran en el léxico nominal (sustantivos y adjetivos)” (p. 280), los cuales permiten representar “la escena” o la impresión que se tiene de ella o del tema objeto de la descripción.

Cabe anotar, que la descripción, como secuencia o modo de organizar el discurso, está supeditada por los actos racionales y emocionales de manera mezclada, los cuales están condicionados por los valores culturales vigentes de la época y de la comunidad en que se subyace, así como de la propia interpretación personal que se tiene del mundo. Solo aquellas descripciones que se dan en el campo de la ciencia y la

tecnología pueden llamarse descripciones objetivas, en cuanto real y concreto es el tema u objeto descrito.

Con base en lo anterior, en la descripción -objetiva o subjetiva- herramientas como la enumeración, la definición, el uso de analogías, comparaciones y metáforas son de gran ayuda, para la construcción del texto, de manera secuencial, ordenada e incluso yuxtapuesta, lo que permitirá así una mejor comprensión de lectura de estos tipos de textos.

Géneros discursivos

Si bien, en el presente trabajo de investigación se realizó una profundización de las secuencias textuales descriptivas a partir de la teoría propuesta por Adam (1987), se hace referencia a los géneros discursivos como una posición teórica que sustenta una forma integral de organización de la estructura de los textos.

Todas las relaciones y actividades humanas están mediadas por el lenguaje, el cual resulta ser tan diverso como las mismas funciones que envuelven al ser humano. Bajtin (1982) afirma que “el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana” (p.85). A la hora de construir un discurso se ponen en juego no solo los elementos gramaticales de la lengua, sino que se dinamizan los estilos verbales, los recursos léxicos, el contenido y la composición para darle sentido al propósito comunicativo; esto lo nombra Bajtín como géneros discursivos, ya que “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos”. (p.85).

Dichos géneros son variables que, como ya se mencionó, imprimen heterogeneidad al discurso y estructura textual. Desde esta perspectiva, la actividad humana está inmersa en el amplio universo de la comunicación, en todas sus dimensiones, de tal manera se puede afirmar de acuerdo con Bajtin (1982) que “en cada esfera de la praxis existe un repertorio de géneros discursivos que se diferencian

y crecen a medida que se desarrollan y se complica la esfera misma” (p.85). En términos coloquiales, es posible reconocer géneros discursivos en un sencillo diálogo cotidiano, en los relatos, en una carta y en múltiples manifestaciones científicas, dada la amplia gama de funciones que convergen en la construcción de significados.

Evidentemente, la vida misma en todas sus manifestaciones está impregnada de gran riqueza discursiva, es por ello que vale la pena mencionar que los géneros discursivos se encuentran clasificados en dos grandes grupos: primarios y secundarios. Los primeros hacen referencia a la comunicación discursiva inmediata, que implican la interacción directa con el interlocutor. En el caso de los géneros secundarios, se trata de aquellos que son motivados en el marco de la comunicación cultural, tales como novelas, dramas, investigaciones científicas, entre otras; cuya esencia se caracteriza por ser de mayor complejidad, desarrollo y organización desde la expresión escrita (p.86).

La conceptualización del autor complementa los géneros secundarios que absorben y reelaboran a los géneros primarios, aclarando que, la diferencia entre estos, no es de carácter funcional sino comunicativo, es decir que, los actos comunicativos cotidianos son resignificados en los discursos más especializados, permitiendo así mayor riqueza y diversificación del lenguaje.

De acuerdo con lo anterior se reconoce como los géneros discursivos, se han confundido con la tipología textual, la cual ha tenido diversidad de textos subyacentes del acto comunicativo humano. Si bien otros han hablado incluso de tipologías textuales (Parodi, 2008), el concepto de género se ha extendido para clasificar otras manifestaciones culturales que usan la palabra como un elemento fundamental.

En su disertación sobre la diferencia entre tipología textual y género discursivo, Parodi (2008) hace referencia a estos desde una perspectiva socio-cognitivista, cuyo propósito es generar un marco de reflexión que haga explícita la concepción integral y enfatice en una perspectiva multidimensional de los géneros discursivos. Es decir, la

noción de género se articula de modo integral -desde un enfoque socio constructivista- al menos en tres dimensiones: cognitiva, social y lingüística. Esto hace que la definición de ser humano y lenguaje, con relación a los principios ontológicos y epistemológicos, traigan consigo un concepto más integral de los géneros discursivos Alexopoulou (2010).

Por tanto, las dimensiones cognitiva, social y lingüística convergen en la configuración de los géneros discursivos y, por ende, en los diferentes actos comunicativos. Es preciso enunciar que la dimensión cognitiva se articula con lo social, y que esta a través de la dimensión lingüística destaca al ser humano como agente comunicativo vital. Sin embargo, desde una perspectiva multidimensional, estas dimensiones se deben visualizar como ejes esenciales de los géneros discursivos, ya que les dan forma, que establecen una relación de tipo semiótico, considerando que hay diversidad de interacciones implicadas en este concepto de género, que llevan a visualizarlos como constructos cognitivos, sociales y culturales que solo son contemplados cuando se ubican en un determinado contexto.

Así mismo, desde lo cognitivo, en los géneros discursivos se incluyen modelos relevantes: 1). el modelo situacional plantea una representación de alto nivel del conocimiento en el procesamiento del discurso y, 2). el modelo de contexto que resalta el carácter cognitivo del constructo "contexto". Estos dos modelos ofrecen un camino para la mejor comprensión y explicación del modo de operar –cognitivamente- de los géneros discursivos.

De igual forma, esta dimensión rescata el rol central del ser humano como sujeto/hablante/escritor/oyente/lector, en un proceso de comunicación dinámico y participativo. El conocimiento de los géneros discursivos ya sea individual o social, se almacena a modo de representaciones cognitivas, para así, ser materializados en textos específicos dentro de contextos sociales y culturales según sea el uso. Por tanto, para Parodi (2008), los géneros discursivos no son entidades que existen exclusivamente "allí afuera" (p. 18), sino que se articulan a partir de conocimientos elaborados –socioconstructivamente- que se almacenan y activan desde diversos tipos

de memoria (sensorial, emocional, histórica), donde la dimensión lingüística permite su construcción cognitiva, con base en la interacción que se da con el contexto social externo en el cual habita el sujeto, para así comprenderlos como una concepción integral que refleja la multidimensionalidad del concepto de género discursivo haciendo a un lado, una definición simplista que deviene solo como constructos sociales y da lugar a la significación simbólica del sujeto y su internalización.

En la misma línea Gütenney y Knodblanch, citados por Calsamiglia y Tusón, (1999), definen el género discursivo como un “patrón comunicativo complejo de elementos que se pueden situar en tres niveles: un nivel de estructura interna, el nivel situacional -de la interacción- y el nivel de estructura externa”. Estos elementos, además, son determinados por la relación que pueden tener en el ámbito social establecido, y están supeditados a las condiciones socioculturales y lingüísticas en que se dan.

Por consiguiente, este concepto se puede comprender como las formas Calsamiglia y Tusón (1999) expresan que “formas de organizar lo diversos aspectos que intervienen en los complejos comunicativos y en proyectarlos hacia la observación, descripción y análisis de ese producto sociocultural, que es el género discursivo” (p. 261). Esto hace que el género discursivo se convierta en una herramienta de interacción social que necesita de una representación cognitiva de los participantes y de sus potenciales roles, para que un escritor y un hablante puedan comprender de qué hablan y qué funciones comunicativas se ponen en juego a través del lenguaje para dar cuenta de una realidad que se expresa teniendo en cuenta las emociones y el contexto mismo en el que se da la comunicación Peralta (2008) y Navarro (2003).

Es claro que el contexto activa estos conocimientos, pero si no existe una construcción previa de ello, almacenada en la memoria, la interacción social fracasará en su objetivo comunicativo los cuales están relacionados con su uso social y cultura, que le permitirán al hablante interactuar adecuadamente de acuerdo con cada situación comunicativa Serrano (2014). Por esta razón, los géneros discursivos son

transversales, ya que éstos ponen en juego unas acciones y relaciones vinculantes que dan paso a la construcción de nuevos conocimientos Parodi (2008).

Por ello, los géneros discursivos hacen parte del repertorio colectivo, social e individual de los seres humanos, en cuanto al acto comunicativo en sí, ya que constituyen un conocimiento en sí mismo de la vida en comunidad, de la forma organizacional cognitiva en que éstos se estructuran y en el uso mismo que se les da. Breaugrande y Dressler (s.f), citados por Calsamiglia y Tusón (1999), aportaron al estudio del género discursivo -con su análisis textual cognitivo- los niveles de clasificación necesarios para distinguir unos textos de otros, teniendo en cuenta “procesos mentales que llevan al autor a seleccionar los conceptos o los procedimientos que darán como resultado un texto” (p. 263). Estos niveles son:

- Nivel 1: Tipos de función.
- Nivel 2: Tipos de situación.
- Nivel 3: Tipos de procedimiento.
- Nivel 4: Tipos de estructura textual.
- Nivel 5: Esquema de formulación prototípico.

Asimismo Werlich citado por Calsamiglia y Tusón (1999) fundamenta las “bases textuales” como “unidades estructurales elegibles (...) y que pueden ser desplegadas en los textos en secuencias sucesivas” (p. 265). Estas bases textuales, se pueden reducir a cinco modelos básicos: base descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directiva. Esta definición de base textual se fundamenta en las dimensiones discursiva-social y lingüística-estructural, esto hace que no se hable de una simple clasificación textual, sino que le da importancia al entramado social y cognitivo que deviene del constructo social, en términos de una lengua materna, habitar en un espacio-tiempo determinado y compartir -o no- unas prácticas y creencias, que le dan sentido al discurso en sí mismo.

Todos los aspectos mencionados anteriormente, configuran los *modos de organización del discurso*, Charaudea citado por Calsamiglia y Tusón (1999), los

cuales se relacionan de manera directa con “funciones textuales como narrar, describir y argumentar” (p.269).

Es de destacar que el género discursivo en el que se estructura un texto, ya sea que se desarrolle por medio de la vinculación de un solo modo de organización del discurso, o de manera sincrónica, combinada o superpuesta por diversos modos de organización, su génesis depende del propósito, del contexto de desarrollo, los niveles de sentido y la significación que se quiere lograr.

En definitiva, los conceptos anteriormente mencionados constituyen una base teórica importante para la comprensión del componente semántico que se hace visible en los diversos significados y sentidos que se cimientan en las diferentes teorías acerca del texto de manera simbólica y en su representación de la realidad con sus múltiples posibilidades de comunicación que construyen así un entretejido de situaciones expresivas del lenguaje en todas sus dimensiones.

2.2.2 La Comprensión de Lectura

Para comenzar a hablar de comprensión de lectura, es necesario especificar como es comprendido y definido desde el presente trabajo de grado, la lectura.

El marco conceptual construido desde el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (1998) hace referencia a la lectura como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (p. 73). Para comprender un texto es necesario dar cuenta de sus elementos cognitivos y lingüísticos, ubicar ideas, identificar intenciones en los discursos y establecer relaciones lector, texto, contexto; de manera que para comprender un texto se requiere “un proceso interactivo del que se debe construir representaciones del texto actualizando la información del mundo con su propio modelo de comprensión, se interpreta los textos según su realidad interior, nivel de desarrollo cultural y experiencias cognitivas” (p. 73). En este mismo sentido los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana plantean la lectura como “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado,

complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que, en última instancia, configura al sujeto lector” (Mineducación, 1998, p. 27). La relación de estas dos definiciones sobre lo que es la lectura, implica la reflexión del quehacer pedagógico con relación al desarrollo didáctico de la lectura como un proceso de interacción cargado de significado entre lector y texto más allá de la decodificación.

Comprender es una actividad humana vinculada con la búsqueda de sentido a las diferentes experiencias que se manifiestan tanto en la vida personal, social como académica. Estas experiencias están relacionadas con la lectura, porque más allá de percibir un fenómeno, los seres humanos buscan darles significado a sus actividades interpretando los diversos símbolos que ha construido para interactuar e intentar apropiarse de la realidad, ya sea a través de textos escritos, orales imágenes o las muchas maneras que puede encontrar el hombre para comunicarse con su mundo interior y exterior.

Por lo tanto, es necesario hacer de la lectura una verdadera actividad de pensamiento, de comunicación y creación, de tal manera que deje de ser concebida como un acto repetitivo y rutinario que conlleve más a la decodificación que a la búsqueda de sentido y significación que involucre al lector con el texto y el contexto (Aguirre, 2003 p.385)

Las actividades de leer y escribir son desarrolladas por el ser humano desde el inicio de su vida escolar Chaux, Lleras, y Velásquez (2012) y Cajiao (1996), pero es necesario desarrollar capacidades lingüísticas y cognitivas para que estos procesos se vayan fortaleciendo; es por esto, que es importante despertar un interés especial por la investigación sobre la comprensión de lectura, en la que están presentes estos dos procesos, con el fin de diseñar nuevas prácticas pedagógicas que mejoren los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes (Herrada y Herrada, 2017 y Naranjo, 2012).

En este sentido, atender a un solo concepto de comprensión lectora sería muy arbitrario, ya que diversos autores han fijado su atención en definir este concepto. Para Arroyo y Santibáñez (2009) la comprensión lectora es una noción que surge de preguntarse qué es leer, y la define como una interacción que tiene lugar en un contexto determinado y entre un lector y un texto, está poniendo a interactuar dos conceptos más, lector y texto.

Todos los textos tienen una organización, que distribuye la información en unidades y estas unidades son las que el lector tomará como guía para comprender y seguir un ciclo del contenido del texto. Este contenido del texto se compone de macroestructura y microestructura; la microestructura se refiere a las ideas elementales del texto, la continuidad temática entre esas ideas, la progresión temática/hilo conductor y la relación entre las ideas en términos causales, motivacionales o descriptivos, en general, la organización local del texto y la relación con los niveles cohesivos (Jimeno, 2006). Estas pequeñas uniones se integran para dar paso a la macroestructura, como lo referencia Montealegre (2004) y Bernárdez (2000), entendiendo esta como el significado global que impregna y da sentido al texto, cumpliendo funciones como proporcionar coherencia global, individualizar la información referida al tema central, permitir reducir extensos fragmentos a un número de ideas manejables; la identificación de la macroestructura permite individualizar la información y diferenciar el grado de importancia de unas ideas respecto de otras.

La comprensión de lectura es concebida por el ICFES como un proceso por medio del cual se analiza un texto en sus componentes sintáctico, semántico y pragmático y las relaciones entre ellos. De esta forma, y en concordancia con los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de Educación (1988), un estudiante logra comprender un texto cuando puede dar cuenta acerca de qué dice (información textual, inferencial y crítico textual), cómo está organizado (estructura textual) y cuál es su propósito comunicativo (según el contexto y la audiencia).

Complementario a esto, la comprensión de lectura -al igual que el pensamiento- se puede dar en diferentes niveles, que dependen de las necesidades que el lector tiene cuando afronta la tarea de leer. Según Pérez (2003) se puede dar una comprensión a nivel literal, cuya base es la identificación de significados -en su mayoría lingüísticos- sobre lo que se lee; otro nivel de comprensión es el inferencial, que se caracteriza por la extracción de conclusiones a partir del texto; por último, está la comprensión crítica que se caracteriza por la toma de postura frente al texto.

Pero la comprensión de lectura, también se define como un proceso que ayuda a representar y significar el contenido del texto a través de una actividad constructiva. Asimismo, Suárez (2004, p.110) indica la importancia del descubrimiento del propósito predominante del autor/escritor del texto: informar, persuadir, comparar, argumentar, expresarse, crear belleza, lo que le permite al lector una vez identificada la intención interpretar el contenido del texto haciendo posible su propio proceso de comprensión de lectura.

Por su parte McNamara (2004) también resalta que durante la lectura se deben realizar procesos de autoexplicación y automonitoreo que ayudan a alcanzar la comprensión; estos procesos hacen que el lector pueda ir conectando la información explícita con la implícita y la información previa con la nueva. Autores como Minervino y Oberholzer, Pérez y Bolla, y González, citados por Chaves y Romero (2013) se han interesado por la capacidad para combinar la información previa con la información nueva, porque se conforma como una de las condiciones más importantes para la formación de inferencias durante la lectura, y luego ser utilizadas al finalizar la lectura de este.

En esta misma investigación Chaves y Romero (2013), se alusión de como Saldaña, Marmolejo y Jiménez, encontraron que otra de las capacidades que interviene en la comprensión de un texto -con relación a la realización de inferencias- es poder comprender las emociones de otro. Cuando se comprende la emocionalidad, se logran establecer relaciones entre una acción y la consecuencia que ésta produce en una

persona y no solamente de las consecuencias de acciones entre objetos, lo que permite realizar inferencias más complejas de carácter mental.

Para Alonso y del Mar (1985) la comprensión lectora no se reduce al significado de un conjunto de palabras decodificadas, sino que es la habilidad para extraer significado del texto. Así también, García (2006) señala que hay dos requisitos básicos para el desarrollo de la comprensión lectora: en primer lugar, adquirir y dominar las habilidades de reconocimiento y decodificación de las palabras; y en segundo lugar adquirir habilidades de búsqueda y construcción de significado, utilizándolas estratégicamente y con un adecuado control metacognitivo. Ambos requisitos siguen una secuencia evolutiva específica, ya que las primeras son necesarias para adquirir las segundas.

La comprensión lectora es un proceso complejo que, como afirma Alonso y del Mar (1985) depende en parte de, los conocimientos que el lector posea sobre el tema específico que trata el texto, sobre el mundo general y sobre la estructura del texto y, en parte, de los procesos y estrategias que use para coordinar su conocimiento previo con la información textual y para adaptarse a las demandas de la tarea.

Para complementar este concepto es necesario vincular la comprensión y a metacompreensión lectora, como lo propone Nieto (2005), estos dos conceptos están estrechamente vinculados en una relación de complementariedad. Comprender un texto es una de las metas de la lectura, para lograrlo, las actividades cognitivas implicadas en el proceso lector deben centrarse en el control de la comprensión o metacompreensión. Para ejemplificar ésta relación Brown, citado por Jiménez (2004), dice que “entender el contenido de un texto sería un ejemplo de comprensión lectora y entender que uno ha hecho eso, es un ejemplo de metacompreensión”. Los autores que utilizan el término metacompreensión difieren sobre su contenido preciso.

En este mismo sentido, Bernárdez (2000) considera la metacompreensión como,

(...) la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y a la habilidad para controlar las acciones cognitivas en el transcurso de esta mediante la utilización de estrategias que faciliten la comprensión del texto en relación con diferentes propósitos (p. 282).

Por lo anterior, es importante tener en cuenta, el concepto de leer definido como el proceso que permite descifrar el código de la letra impresa para que ésta 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).

En el mismo sentido, López y Tapia (1996) nombran que cuando se lee un texto se construye una representación de su significado guiado por las características de este, letras y palabras y ello conduce a la comprensión. Desde un enfoque escolar, tener una buena competencia lectora es primordial para el aprendizaje, ya que muchos problemas son explicados por la falta o insuficiencia de habilidades para leer comprensivamente.

En el plan de estudios, la lectura es un instrumento de comprensión para los estudiantes, ya que les permite el acercamiento a la cultura y al aprendizaje de las diferentes áreas. Para Solé (1992), tener una adecuada competencia lectora en términos de comprensión es una herramienta útil para acceder al conocimiento escrito, y en la escuela, esta competencia es fundamental para la exploración y disposición de la información en textos impresos e Internet, para resolver distintos problemas, para interpretar gráficos, comparar datos, analizar mapas y muchas otras actividades

Para entender que es una estrategia de lectura, se hace necesario reconocer que estas son procedimientos de orden elevado que implican la cognición y la metacognición (Solé, 1992), ya que, a diferencia de cualquier otro procedimiento, las acciones se hacen más automáticas para la búsqueda de una meta; entonces las

estrategias de comprensión de lectura parten del autocontrol de las acciones reguladas, reflexivas, planificadas y evaluadas para la consecución de éstas.

Desde una perspectiva cognitivo-constructivista la comprensión de la lectura está dada desde tres aspectos: claridad y coherencia del contenido del texto; es decir que este cuente con las condiciones estructurales para que el lector pueda acceder a su significado, de la pertinencia entre los conocimientos previos del lector y el contenido del texto; para así poder construir el significado del mismo, de las estrategias que el lector utilice para intensificar la comprensión, del recuerdo de lo que lee y también detectar los errores que se tiene cuando no se comprende.

Estas estrategias utilizadas por el lector para lograr la comprensión se hacen de manera inconsciente, solo cuando el lector se tropieza con una dificultad para alcanzar el significado del texto, este entra en lo que Isabel Solé (1992) llama *un estado estratégico*, caracterizado por la necesidad de aprender, aclarar dudas y ambigüedades de manera planificada y deliberada. De este modo las estrategias de lectura como procedimiento elevado de comprensión hace posible su objetivo principal que es la consecución de una meta por parte del lector y permite que este siga el curso hacia un significado del texto.

Las estrategias de comprensión de lectura se caracterizan por que no están sujetas a un contenido o aun tipo de texto exclusivamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura, además comprenden los procesos metacognitivos, donde el lector experto, no solo adquiere significado importante del texto, sino que además entiende que comprendió y cuando no se logró esta meta.

Para Solé (1992), la formación de lectores autónomos está relacionado con el encuentro del lector con el texto, es decir con la posibilidad de aprender a partir de las preguntas que se hace de su propia comprensión, de lo que sabe y de sus experiencias personales, de la posibilidad de modificar sus conocimientos y realizar generalizaciones que le permitan aplicar lo aprendido en otros contextos. Es así como para la formación

de estos lectores, se plantea la necesidad de enseñar estrategias de lectura desde la planificación, la motivación, disponibilidad y la revisión y el control de lo que se lee en función de los objetivos que se persiguen. Uno de los peligros que se plantean en este texto sobre la enseñanza de las estrategias de comprensión de lectura es que estas se conviertan en un fin, y no en un medio para la enseñanza de la lectura y se afirma: “Lo que queremos no son niños que posean amplios repertorios de estrategias, sino que sepan utilizar las estrategias adecuadas para la comprensión del texto” (p. 67)

Teniendo en cuenta lo anterior Solé (1992) citando a Palinesar y Brown, explicita que mediante el uso de estrategias de comprensión de lectura deberían ser movilizadas actividades cognitivas que están relacionadas con los propósitos explícitos e implícitos de la lectura que responde a las preguntas ¿qué tengo que leer?, ¿por qué/ para qué tengo que leerlo?, los conocimientos previos del texto y su pertinencia frente a lo que se lee, dirigir la atención a lo que es fundamental y va en sentido del propósito de lectura, evaluar la consistencia interna del contenido del texto y su compatibilidad con los conocimientos previos, con lo que dicta el sentido común que activen preguntas frente a su pertinencia, coherencia y discrepancia con el pensamiento del lector y su argumentación lógica. Además, es necesario fomentar la comprobación continua del momento en que se da la comprensión, si es mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto-interrogación, por último elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

Las estrategias de comprensión de lectura se ubican desde un aprendizaje constructivista y se plantea como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes, es decir se le brinda al alumno las herramientas necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje, en este caso las relacionadas con alcanzar un significado global del texto. Isabel Collins y Smith citados por Solé (1992), asume que es necesario enseñar una serie de estrategias que de manera progresiva contribuyan a la comprensión y que estas se pueden dar en tres fases.

Se hace relevante pensar en los diferentes momentos de la lectura, cuyas estrategias están determinadas por los objetivos de esta de acuerdo a las necesidades del lector y del contenido del texto, por tanto es importante establecer antes de leer cuales son los propósitos de cada lectura y así construir las estrategias para cada caso, de esta manera en el texto se propone diferentes situaciones de lecturas, que a su vez generan diferentes necesidades de comprensión, ya que no es lo mismo leer para obtener una información precisa de un texto, para obtener información general, revisar los propios textos o el leer por placer entre otras necesidades. Así cada lectura tiene su objetivo y los estudiantes requieren conocerlos para alcanzar sus metas de aprendizaje, como también se hace fundamental que el estudiante construya sus propios objetivos de lectura de manera adecuada y de acuerdo con sus intereses.

Es en este momento en el cual el docente como modelo de aprendizaje expone ante el estudiante como construye sus predicciones, como las verifica, en que índices del texto se fija para el uno y para el otro, etc. Como también el estudiante realiza sus hipótesis, verifican y realizan sus propias interpretaciones entre otros. Isabel Solé expone la importancia que tiene la lectura compartida, donde se comparten una serie de conocimientos en la que se aprende a utilizar toda una serie de estrategias que deberían formar parte del bagaje del alumno de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma (Solé, 1992).

Por lo tanto, las tareas de lectura compartida, que en este texto se promueven como estrategias de enseñanza de la comprensión de lectura, son primordiales para regular la comprensión, ya que estas tareas implican que el profesor y los alumnos asuman unas veces unos y unas veces otros la responsabilidad de organizar las tareas de lectura, como lo sugiere Solé (1992).

En conclusión, se podría decir que lo que se busca es que el estudiante vaya alcanzando una interpretación significativa del texto a medida que lee, teniendo en cuenta que enseñar a leer, significa enseñar a evaluar lo que comprendemos y lo que no comprendemos y su importancia para alcanzar el significado del texto (Solé, 1992).

Además, aplicar estrategias de lectura que permitan compensar la no comprensión y así contribuir a la formación de lectores activos, que sepan que leen, porque lo hacen y sean controladores de sus propios procesos de comprensión.

La Inferencia

La asimilación del discurso es un asunto primordial y necesario en todos los aspectos comunicativos. Su relevancia hizo posible que en su gran mayoría los psicólogos cognitivos se dedicaran a descifrar los mecanismos y procesos mentales de la comprensión. Desde la psicología cognitiva la comprensión se entiende como un proceso complejo e interactivo que requiere de la activación de una cantidad considerable de conocimientos por parte del lector y de la generación de un gran número de inferencias (León, 2001).

De igual manera Pérez (2005) en su artículo *Evaluación de la comprensión lectora dificultades y limitaciones*, plantea

Que el nivel de comprensión de un texto equivaldría pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión lectora (p.122).

Este proceso mental requiere de estrategias cognitivas potencializadas a partir del uso de diversos géneros discursivos, que permitan la activación de inferencias para el mejoramiento de la comprensión de lectura.

El análisis y reconocimiento de como comprendemos ha llevado a muchos autores citados por León (2001) (Kintsch, 1988; León, 1996; Van Den Broek, 1990 y Otero, 2001), al estudio de los procesos de inferencia, la cual permite clasificar lo que se hace para llenar de coherencia aquello que se percibe.

Siguiendo esta línea de pensamiento Martínez (2013) en su texto el procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? Expresa que

(...) las formas del texto en todos los niveles de funcionamiento discursivo, así como la dimensión del enunciado, se construyen en función de formas típicas o géneros discursivos ya asentados en la comunidad en la que vivimos. Así una de las primeras inferencias a realizar es la que tiene que ver con la identificación del género discursivo, en el cual se inscribe el texto oral y escrito y las condiciones de producción evocadas en las formas de manifestación de los enunciados del texto” (p.129).

Dicho en otras palabras, entre más se diversifique las situaciones comunicativas en los estudiantes y se vinculen éstas al contexto se podrán generar en los sujetos habilidades de comprensión inferencial. Así pues, se comprende cuando aquello que se lee logra generar en el lector ideas nuevas a partir de lo que está explícito en el texto o contribuye a generar nuevas expectativas y visiones de lo planteado en el mismo. Todo este proceso se entreteje en el interior del individuo en la medida que el lector/ oyente recupere sus ideas previas, enriquezca y diversifique sus lecturas y las articule con nuevos aprendizajes (Gutierrez,1999).

Por lo tanto, la inferencia es la clave para encontrar el núcleo de la comprensión, la interpretación y de la explicación humana, como lo plantea León (2001); ya que su importancia ha llevado a nuevas investigaciones que vinculan la inferencia con otros procesos mentales tan estrechamente relacionadas como es la memoria. Brunner citado por León (2001), plantea como está considerada la mente humana como una *máquina de inferencias* al referirse a sus destrezas para activar el conocimiento ya almacenado y utilizado para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos (p.23). Esta afirmación sigue vigente en el componente inferencial presente, partiendo desde el procesamiento de oraciones, hasta en el más global o situacional en el que se da el discurso.

La mente humana podría tener un trabajo más sencillo, si al decodificar un texto este presenta tan solo una idea que fuese representada proposicionalmente como una unidad en el concepto de la comprensión y sería una tarea basada en la simple extracción de la información explícita en el texto. Pero la complejidad de las estructuras discursivas de los textos, las cuales pueden presentar varias ideas y proposiciones, además de las relaciones de lo leído con las ideas previas del lector, es el centro de la relación de inferencias.

En efecto, se podría afirmar de manera más generalizada que la inferencia es cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él León (2001). Esta definición del significado de inferencia conlleva a pensar como la comprensión lectora está vinculada a los diferentes conocimientos que tiene el sujeto sobre lo que lee, a la importancia que tiene dentro de su contexto los diferentes tipos de texto y la capacidad de describir y dar cuenta de aquello que lee, no solo literalmente, sino en las relaciones que establecen entre el contenido, sus conocimientos previos y el contexto.

La comprensión de un discurso requiere un flujo inferencial complejo, que parte de la información entregada por el texto y desde la cual el lector construye un conjunto de proposiciones explícitas e inferidas y al mismo tiempo construye un modelo situacional a partir de las ideas y preguntas disponibles. De esta manera se logra procesar más información de la que leímos de manera explícita, ya que se integra lo que se ha leído con aquello que sabemos acerca de algo (León, 2001).

Igualmente Gutierrez (1999), “la inferencia son representaciones mentales que el lector /oyente construye o añade al comprender el texto/discurso a partir de la aplicación de sus propios conocimientos y a las indicaciones explícitas en el mensaje” (p. 231). Lo expresado anteriormente permite comprender que la inferencia depende en buena medida de lo que el sujeto posea, es decir conocimientos previos y como lo relaciona con el texto, para así construir un conjunto de conocimientos entre escritor y

lector que llevan a la comprensión e interpretación de lo que se lee en diferentes situaciones comunicativas.

Teniendo en cuenta las investigaciones realizadas en relación con los conocimientos previos, Gutiérrez (1999) citando a Singer, (s.f) que las inferencias se producen en función de los conocimientos previamente disponibles por el lector, con los cuales interpreta el texto. Los efectos de estos conocimientos serán analizados teniendo en cuenta dos cualidades: su grado de disponibilidad por el lector y su accesibilidad. En cuanto a la disponibilidad depende del grado de conocimiento que el lector tenga sobre el tema, lo que hará que el lector se sienta más seguro en sus juicios sobre implicaciones derivadas del texto, lo anterior hace suponer que los expertos hacen más inferencias que los inexpertos, o sea los que conocen menos del tema (p. 231).

En relación con la accesibilidad es el grado en que los conocimientos disponibles pueden recuperarse de la memoria a largo plazo, y ser utilizados en la memoria operativa para procesar nueva información. La accesibilidad puede estar determinado por dos factores: Uno corresponde a la propia estructura interna de la memoria y una red jerárquica de almacenamiento. Otra a la información externa que puede inducir activación transitoria de algunos contenidos almacenados.

Para mejorar el nivel inferencial del lector/oyente, como centro de la comprensión de lectura es fundamental ampliar el bagaje cultural de este. Es decir, según Gutierrez (1999)

darle a conocer diferentes formas de leer e interpretar, presentando la información en diferentes géneros discursivos, teniendo en cuenta las situaciones comunicativas planteadas. Las cuales pueden ser descritas, al relacionarse con su vida o realidad social y así llenar de significado su mundo cotidiano (p. 233).

La forma más frecuente en que han sido clasificadas las inferencias, ha sido en dos grupos: inferencias hacia atrás e inferencias hacia adelante; las cuales permiten

determinar la referencia pronominal y nominal, de igual manera también cumplen otra función en el proceso de comprensión, como la eliminación de la ambigüedad léxica, como lo es lógica proposicional de la semántica, la cual tiene como función la interpretación, donde cada letra de un enunciado que introducimos en el lenguaje le corresponde un enunciado que puede ser verdadero o falso. La operación de asignarle el valor 0 (falso) o el valor 1 (verdadero) a una determinada letra de un enunciado, se denomina interpretar; técnicamente, una interpretación puede entenderse como una función que asigna valores de verdad a letras de enunciados del lenguaje. El término “hacia atrás”, estas inferencias han recibido el nombre de “puente”, “integrativas” o “conectivas”. Otros autores como Martto (2007), Domínguez (2010) y Salcedo (2015), se refieren al tema de la clasificación de inferencias como un tema de estudio importante para la comprensión de la lectura que precisa de la articulación de otras variables que hacen posible la formación de lectores más comprometidos con su proceso de formación como los son la metacognición y la metacompreensión, las cuales se describían a continuación.

La metacognición

La metacognición es una actividad mental, por medio de la cual procesos como conocer, reproducir, memorizar, sintetizar, aplicar, entre otros, llegan a ser objetos de reflexión. Tras los primeros estudios de Flavell y Wellman (1977) sobre los procesos de la memoria (metamemoria) se fue ampliando el concepto a través de las diferentes investigaciones de autores que indagaron algunas perspectivas, como Baker (1997), Brown (1981), Miller (1982) entre otros. Para comenzar se identificará la posición que tiene Flavell en donde afirma que: “la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, o a cualquier otro asunto relacionado con ellos. La metacognición se refiere, entre otras cosas a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de una meta u objetivo concreto” (pág. 232).

Es de gran importancia saber que desde la década de los 70, Flavell J. (1981) introduce este concepto de manera teórica y luego aplicativa, y comienza a trascender a la rama de la psicología cognitiva y así colonizar con gran relevancia la pedagogía. Flavell comenzó a emplear este término con frecuencia en sus estudios sobre la meta-memoria y pronto lo relacionó con temas específicos, como la lectura, la comprensión, la interacción social y la atención.

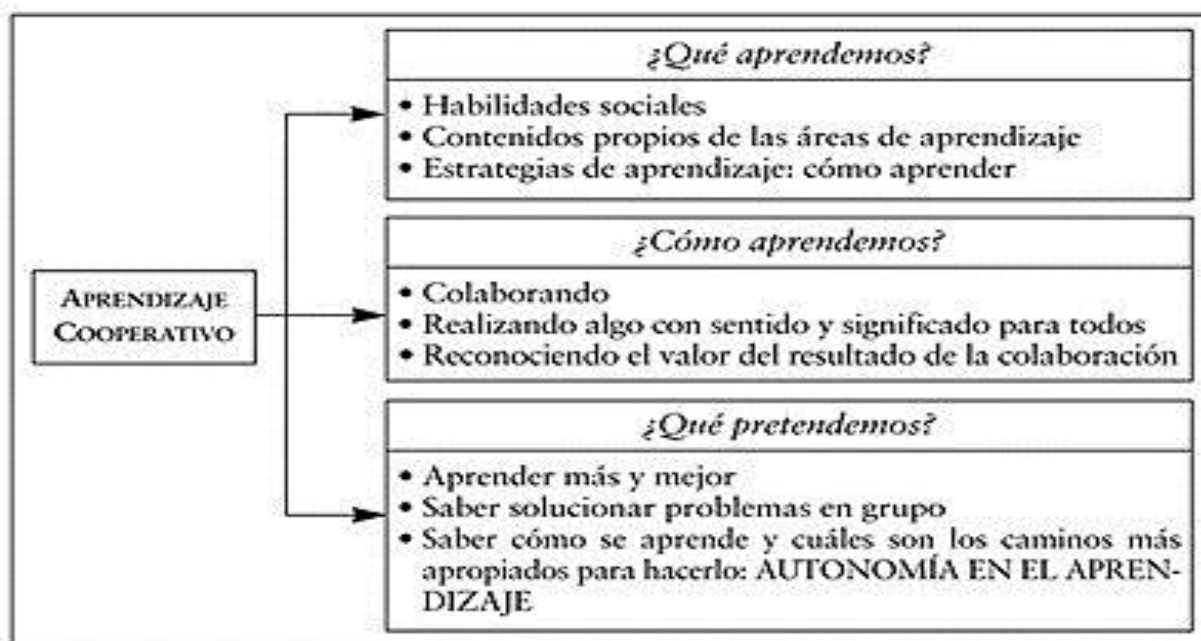
En esta definición se destacan dos componentes de la metacognición: el conocimiento de la actividad cognitiva y las estrategias de supervisión y regulación de la propia actividad cognitiva. Posteriormente, Flavell (1981) sugiere la distinción entre conocimientos y experiencias metacognitivas como conceptos claves en el dominio de la metacognición, señalando “En la metacognición se puede diferenciar entre el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas, y entre las estrategias cognitivas y metacognitivas” (p. 38). En esta última definición resalta la importancia del conocimiento y experiencias metacognitivas, así como de las estrategias cognitivas puestas al servicio de alguna meta o tarea cognitiva. En sus estudios plantea sobre los componentes de la metacognición en los cuales incluye: el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, el uso de las estrategias cognitivas y las metas cognitivas.

El conocimiento metacognitivo incluye el saber y el reconocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, de lo que se espera que conozcan los seres humanos en general y de las características de cada persona específica, (en especial de uno mismo) como individuos conocedores y pensantes; es igualmente una serie de aprendizajes almacenados en la memoria y se recurre a ellos para guiar la actividad cognitiva. Ahora se hará referencia a las experiencias metacognitivas, que son reacciones espontáneas que surgen en el momento en que se realiza una tarea cognitiva.

Según Flavell (1987) “a veces las experiencias metacognitivas ocurren cuando falla el conocimiento y es probable que tengamos pocas experiencias conscientes

cuando la actividad procede fluidamente”. Estas experiencias juegan un rol muy importante en la vida diaria, en la medida en que la persona desarrolla, interpreta y responde a estas experiencias en forma adecuada, como se refleja en el comportamiento diferente del niño y adulto; ambos tienen la experiencia metacognitiva, pero es el adulto quien la interpreta en forma adecuada.

Como Flavell, existen un grupo de investigadores de la metacognición, los cuales desde tiempo atrás le han apostado a este tema para el mejoramiento de la persona, de sus procesos mentales, académicos y sociales entre ellos se destaca Brown (1987), la cual señala que la metacognición es “el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva”, (p. 68), pues en la metacognición, una serie de actividades son las que regulan esta tarea como el antes, el durante y el después, en los cuales la persona debe ser consciente de sus habilidades y limitaciones, frente a diferentes tareas o procesos cognitivos que se encuentre realizando, a la vez que debe aprender a generar diferentes estrategias que lo lleven a desarrollar los procesos que está ejecutando, una de ellas estrategias se vislumbra a partir del aprendizaje cooperativo como lo muestra la siguiente gráfica:



Gráfica 7, Aprendizaje Cooperativo

Fuente: <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2015/09/11/caracteristicas-del-aprendizaje-cooperativo/>

El aprendizaje autónomo, se puede entender como la construcción del sentido del conocimiento, donde se fortalecen los procesos en los cuales el alumno codifica, organiza, elabora, transforma e interpreta la información recibida con anterioridad, según Monereo y Pozo (1999, p. 87) el conocimiento autónomo se fundamenta en saber explorar las propias competencias y los recursos más apropiados a las circunstancias contextuales en las que se debe actuar, es así como el estudiante autónomo como sujeto activo de su proceso de aprendizaje, se formula metas, organiza el conocimiento, construye significados, utiliza estrategias adecuadas y elige los momentos que considera pertinentes para luego socializar aquello que ya ha aprendido.

Con respecto al aprendizaje cooperativo, este busca que a través de la formación de diferentes grupos o también llamados comunidades de aprendizajes, cada uno de sus participantes aporte sus diferentes conocimientos, poniéndolos al servicio para los nuevos aprendizajes, como lo referencian Johnson, Johnson, y Holubec, (1999), es “aquella situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos solo puede alcanzar sus objetivos si, y solo si, los demás consiguen alcanzar los suyos” (p. 65).

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje cooperativo se centra en la relación estudiante-estudiante, con la finalidad de ir favoreciendo su autorregulación, confrontando sus conocimientos con el otro, invitando a cada participante a tener su propia apertura para sí integrarla con los demás y tomar decisiones conjuntas y generar nuevos saberes y estrategias.

A manera de síntesis es importante precisar que la comprensión de lectura es una actividad que se aleja de un nivel mínimo de decodificación y requiere de la realización de una cantidad de inferencias desde el orden literal hasta llegar a extraer información

no explícita del texto lo cual está relacionado con la capacidad inferencial. Por lo tanto, es necesario hacer de la lectura un ejercicio cotidiano de interacción entre saberes previos contenido y contexto para llegar cada vez más a la formación de un lector competente.

2.2.3 Componente semántico

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ha planteado dentro de sus política públicas, la evaluación por competencias, en las áreas de Lengua Castellana y matemáticas, aplicando pruebas estandarizadas en los grados de finalización de ciclo. En lo competente a la investigación en cuestión, el interés está marcado en la competencia comunicativa, en el proceso de lectura, en cuanto a los aprendizajes y evidencias que se vinculan al componte Semántico, lo cual, aparece establecido en la Matriz de Referencia de Lenguaje para el Grado Tercero (2016), y clarificado en la Guía de Orientación Saber 3º (2017). Si bien lo que evalúan las pruebas Saber, son las competencias que los estudiantes han alcanzado a potenciar hasta el nivel escolar en cuestión, las cuales fueron estipuladas por el Ministerio en los estándares; para poder hacer operativo la valoración de éstas, el Ministerio, ha definido tres componentes como referentes conceptuales que estipulan los conocimientos específicos y que corresponden a evidencias particularizadas para cada uno de estos.

Con respecto a los componentes que se evalúan, el pragmático, el semántico y el sintáctico, en la Guía de orientación Saber 3º (2017), se aclara como en una situación comunicativa estas habilidades se usan de manera sincrónica o de apoyo; por eso para poder evaluar dichas competencias, se optó por nombrarlas como componentes, los cuales son definidos como “categorías de análisis” (Minieducación, 2016) relacionadas con núcleos problematizadores del área.

En relación a lo anterior, el componente semántico es definido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en la Guía de orientación Saber 3º (2017) como

aquella categoría que “hace referencia al sentido del texto en términos de su significado (...) que indaga por el qué se dice en el texto” (p. 11); en términos generales, se ocupa de qué dice, cómo lo dice y cuál es el propósito que tiene el texto, para dar cuenta de la capacidad que posee el estudiante para efectuar lecturas literales, inferenciales e incluso críticas. Lo anterior, se puntualiza en enunciados que conciernen a los conocimientos que posee el educando dado su desempeño, los cuales son sustentados en afirmaciones llamadas evidencias de aprendizaje.

Considerando que el componente semántico hace referencia a la semántica directamente, y que dese el Ministerio de Educación Nacional, no está totalmente definido, se considera pertinente abordar dicho concepto, para clarificar sus implicaciones en la acción comunicativa.

Por lo que se refiere entonces a la semántica, el escritor y filósofo Umberto Eco (2011) lo vincula con el estudio de los procesos culturales, es decir, aquellos en los que entra en juego agentes humanos que se ponen en contacto sirviéndose de convenciones sociales y como proceso de comunicación. Es necesario esclarecer que la semántica junto con la sintaxis y la pragmática son ramas de la semántica y, para el caso de esta investigación, la profundización teórica hace referencia a la semántica.

En la construcción de sentido, es importante conocer como el sujeto procesa la información de un texto. Para García Madruga (1997),

los logros de comprensión de lectura exigen del lector diversas tareas y procesos, entre los cuales cabe destacar la decodificación de las palabras y el acceso a su significado, el análisis de la estructura sintáctica de las oraciones y el análisis de las relaciones semánticas dentro del texto. Para desarrollar esta capacidad los sujetos requieren de unos recursos cognitivos (p. 100).

Dichos recursos, han evolucionado hasta convertirlo en un lector adulto experto que posee unas habilidades para realizar una interpretación completa y coherente del texto. El procesamiento eficaz parte del papel activo que tiene la memoria a largo plazo

en el funcionamiento cognitivo general, de ahí que Baddeley y Hitch (1974) diseñaran un modelo de memoria operativa que es fundamental para la cognición humana y que juega un papel primordial en la comprensión del lenguaje oral y escrito.

Inicialmente se dice que la semántica se conecta genéticamente con la lingüística convirtiéndose en una de sus ramas, deducción que elabora el lingüista Bréal (1897) definiendo la semántica como la ciencia de los significados que toma como punto de partida los cambios de significados de las palabras y las expresiones (citado por Shaff, 1969). Sin embargo, existen otros autores como Witold, citado por el lingüista Adam Schaff (1969, p. 17) que plantea, que en la raíz del análisis semántico, está la cuestión filosófica en la cual existe una relación inquebrantable entre lo general y lo particular, teniéndose estas acepciones como necesarias de estudiar para conocer los motivos de esta diversidad semántica.

En ese orden de ideas, la semántica lingüística no solo se dedica a determinar el significado de las palabras y las relaciones que se establecen entre ellas y sus designados, sino que adicionalmente se dedica al origen, a los cambios y leyes según las cuales les ocurren estas transformaciones a los significados. No obstante, esto no implica que se deje a un lado la teoría de los signos, ya que como lo plantea Humboldt (1820), citado por el Schaff (1969, p.20), dice que “el lenguaje es un reflejo de la realidad y un sistema de signos”.

El lingüista Bulajovskii citado por Shaff (1969) especifica, en el caso de la semántica, que la función del significado de una palabra está entrelazada directamente con la función de denotación, ya que una palabra denota, ante todo, algún hecho o fenómeno real acerca del cual el individuo quiere comunicar algo a otros y esto implica que en el significado de la palabra expresada esté presente la intención comunicativa del hablante. De esta manera, el significado es el contenido mismo de la palabra, revelado por las conexiones con la realidad y con el significado propio de una palabra, lo cual le da forma a la historia de sus conexiones con la realidad, entendida como el mundo que existe objetivamente. “Competencia semántica referida a la capacidad de

reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación” (p. 51).

Smirnitskii, citado por Shaff (1969), entiende el significado de las palabras como el concepto o la representación, reproductiva o productiva, que refleja el fragmento de la realidad en cuestión, así para este autor el significado es el eslabón entre sonido y realidad, lo que ratifica la semántica lingüística como la encargada del estudio de la historia de los significados determinando las causas de la variabilidad de los significados en el lenguaje.

También es importante considerar los cambios de significado, que para Bréal (1897) citado por Shaff (1969), en la sociedad moderna, es un constante que pasa de forma más rápida que en la antigüedad o que en el pasado reciente, lo cual se debe a la mezcla de las clases sociales, a la lucha de intereses y opiniones, a la lucha de partidos políticos y a la diversidad de aspiraciones y de gustos, todo esto debe tratarse como fenómenos cuya condición básica es la diferenciación en los elementos que componen una sociedad.

Luna (2001), expresa que es en el lenguaje donde se constituye un proceso totalizante de naturaleza social, una práctica cognitiva, discursiva y cultural mediante la cual se lleva a cabo la función esencial de la significación. En las funciones del lenguaje el niño adquiere un potencial de significado que gradualmente se amplía en cuanto obtiene éxito en sus interacciones con los demás miembros de su comunidad. Los componentes sintáctico y fonológico, semántico y pragmático, conforman de manera solidaria el sistema lingüístico y, en consecuencia, requieren ser tomados como aspectos complementarios para el desarrollo de la competencia comunicativa. El discurso es el evento comunicativo, de naturaleza compleja, que involucra actores sociales con roles definidos que intervienen en actos comunicativos, los cuales se localizan en situaciones específicas, de tiempo y lugar, con propósitos definidos por un contexto institucional más amplio.

Es necesario recalcar que a lo largo de la historia, el desarrollo semántico ha sido definido como la adquisición del significado léxico y el significado proposicional, el significado de las palabras y de las oraciones, no dejando de lado la relación entre la significación de estas unidades lingüísticas y la referencia o las entidades designadas que rodean al sujeto. En forma puntual, se ha dado cuenta del hecho de que los usuarios de las lenguas emplean locuciones para nombrar categorías de acciones, estados, objetos, cambios, motivaciones y demás, de modo que el significado léxico y proposicional se corresponde con categorías conceptuales que se definen mediante modelos teóricos diversos.

Según Charles Sanders Peirce (1974) se llama semántica a la rama de la lingüística que se ocupa de estudiar el significado tanto de las palabras, como de los enunciados y de las oraciones. Este lingüista sostiene que el conocimiento es inferencial, lo que significa que un signo remite a otro signo y este a otro y así, sucesivamente. Por ejemplo, si vemos la calle húmeda, se infiere que ha llovido. Existe una doble perspectiva en la práctica de la semántica por un lado la intencional donde todo signo o enunciado designan alguna índole propia o nota de los objetos y por otro lado la extensional, la cual señala o alude al tipo o conjunto de cosas u objetos a los cuales se aplican las propiedades indicadas en los signos o enunciados.

Es así como desde este enfoque se define la semántica como el estudio del significado de los signos, de los enunciados y de cualquier texto o discurso mediático, dentro del proceso que asigna tales significados. Todo esto soporta la teoría de Peirce (1903) traducido por la filósofa Sara Barrena (2005) exponiendo que las palabras, enunciados y frases toman sentido dentro de las convenciones del símbolo tomando este como un “representante cuyo carácter representativo consiste precisamente en que es una regla que determinará su interprete” (p. 28) por lo tanto, dentro del campo de la semántica adquiere relevancia este concepto ya que la construcción de significado está determinado por un contexto que le da sentido a la comunicación.

Dado que la semántica se ha concebido como ciencia del significado y del lado semántico del lenguaje Coseriu (1978), hay que señalar que su evolución como disciplina corre paralela a la evolución de los distintos paradigmas lingüísticos, al depender de la definición del concepto de significado y del papel que se le otorga dentro de cada uno de ellos Schifko (1992). Entender la semántica como ciencia del significado implica, en palabras de Salvador Gutiérrez (1992), es entender que la semántica “domina extensos territorios de a semiótica, de la semiología (teoría de la comunicación) y de la lingüística que abarcaría, a su vez, una parcela muy amplia de estudio, puesto que todo el lenguaje es por definición semántico” (p. 11)

Igualmente el plano semántico hace referencia a la representación lingüística que posee un individuo sobre su entorno, se manifiesta en forma de significados (Sentis, Nusser y Acuña, 2009). El significado que da el niño como forma de comunicarse se ve influenciado por su interpretación individual, el conocimiento que tenga del mundo, la interpretación de su realidad y las experiencias significativas del sujeto. En ese orden de ideas, el sistema semántico está presente desde que el niño desea comunicarse. Las oportunidades que se le brinden para que se relacione con su entorno condicionarán la representación que hace de este y a partir de esto logrará establecer una comunicación y darse a entender con él. Las categorías semánticas permiten agrupar o clasificar objetos, acciones y relaciones similares, para distinguir las unidades lingüísticas de aquellas otras que son diferentes (Owens, 2003).

Lyons (1980), define la semántica como el estudio del significado y, a su vez, la semántica lingüística como el estudio de los tipos de significados codificados sistemáticamente en las lenguas naturales (p. 15). El desarrollo semántico en la etapa preescolar se caracteriza por el aumento de vocabulario en los niños, lo que permite ampliar considerablemente el léxico y reestructurar ciertos significados, se logra alcanzar un nivel más abstracto y especializado. Los rasgos semánticos se refieren a las características que definen la palabra y facilitan el acceso del individuo a significados alternativos y de mayor complejidad Owens (2003). Se profundiza además su comprensión a través de la interpretación del lenguaje figurado, como es el caso de

las metáforas y los modismos Nippold (1998). Avanzan en la comprensión de adjetivos calificativos de orden figurativo que fortalecen características físicas y psíquicas Barriga (2002). En esta etapa puede establecer con mayor eficacia los conceptos para utilizarlos en sus diferentes actos comunicativos como los discursos expositivos y argumentativos, se fortalece su competencia lingüística y se favorecen así los desarrollos cognitivos Nippold (1998).

Goodman (1982), fundador del enfoque del lenguaje integral para la enseñanza de la lengua, que consiste en la enseñanza de este saber a partir de los contextos reales de comunicación de tal forma que los estudiantes interactúen con una lengua con sentido, afirma que lo que garantiza la lectura y escritura comprensiva es el desarrollo del componente semántico, que se da como un proceso lingüístico en el que interactúan pensamiento y lenguaje. Para este autor la construcción del sentido se lleva a cabo a través del uso que hace el lector de la información semántica que está presente en el texto.

En el papel activo que el lector desempeña en el proceso de la lectura y la escritura se utiliza, tanto su conocimiento lingüístico, como su experiencia. De los cuatro procesos lingüísticos, la lectura y la escritura son productivos, la escucha y la lectura son comprensivos. Por lo tanto, las personas anticipan el significado de lo que leen, utilizan las claves que encuentra en los sistemas grafo-fonológico, sintácticos y semánticos y hace uso del lenguaje escrito.

El proceso interactivo es al mismo tiempo ascendente y descendente. Al respecto, Goodman (1982) menciona que el proceso de lectura “debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje; y el proceso debe terminar con la construcción del significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significados sin utilizar el proceso. (p. 18), por el conocimiento cultural que poseen los estudiantes, es decir, los conocimientos previos, afirma que toda lectura es interpretación y que esta depende de lo que la persona ya sabe antes de ejercer esta acción.

La comprensión durante la lectura consiste en el despliegue de un conjunto de actividades que tienen por finalidad la extracción o elaboración del significado, proceso que se hace complejo, ya que no es simplemente obtener la información literal o inferencial del texto, sino que a su vez implica “la habilidad para reflexionar sobre el propio proceso de comprensión e incluye el reconocimiento que el lector tiene de sus habilidades y recursos en función de la naturaleza de los materiales de lectura y de las demandas de la tarea” (p. 100), esta toma de conciencia que hace el lector requiere de un acompañamiento por parte del docente quien controla el proceso de adquisición de la estrategias de comprensión de lectura y media sobre los niveles de adquisición de una meta de aprendizaje.

Capítulo III. Marco Metodológico

En este capítulo, se presenta la descripción de la metodología empleada en la propuesta de investigación profundización que busca *fortalecer el componente semántico en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa República de Honduras de la ciudad de Medellín, a partir del desarrollo de estrategias de comprensión de lectura de secuencias textuales descriptivas multimodales*” los actores partícipes del estudio (muestra), los instrumentos utilizados para la recolección de información y posterior análisis de resultados.

3.1 Tipo de Investigación

La presente propuesta de investigación en profundización fue desarrollada desde el enfoque cualitativo utilizando datos cuantitativos, ya que buscó comprender en profundidad el fenómeno del bajo desempeño en el componente semántico de los estudiantes del grado tercero en las pruebas Saber ICFES, identificando la naturaleza de dicho fenómeno y la reestructuración de la realidad educativa en sí misma, no buscando generalizar los datos sino por el contrario generar estrategias de intervención específicas frente al hallazgo inicial.

Los datos cuantitativos utilizados permitieron hacer uso de la estadística descriptiva la cual permite “resumir o describir numéricamente un conjunto de datos con el fin de facilitar esa interpretación ” (Sabadías, 1995, p. 10), para así ahondar en la comprensión del anterior fenómeno, ya que el muestreo utilizado se hizo por conveniencia lo que implica que la población no sea extrapolables, es decir que los resultados encontrados solo son aplicables a la población estudiada en dicha investigación.

Dentro de dicho enfoque, se opta por el método de Investigación-Acción educativa en la cual las situaciones experimentadas por los profesores en el aula pueden ser mejoradas a través de acciones didácticas adaptadas al contexto y con la integración de miembros de la comunidad escolar. De acuerdo a Páramo, Arroyo, Santibáñez y Otálvaro (2006), la experiencia en sí misma permite comprender el problema y emprender una solución posiblemente acertada en unas delimitaciones contextuales y temporales, que deben ser reflexionadas, donde la teoría se construye desde la acción para comprender la acción.

La Investigación-Acción, es un método en el cual el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo, sino que desea también resolverlo; según Martínez (2006) “el fin principal de estas investigaciones no es algo exógeno a las mismas, sino que está orientado hacia la concientización, desarrollo y emancipación de los grupos estudiados y hacia la solución de sus problemas” (p. 136).

Es así como se buscó determinar la incidencia que tuvo en los aprendizajes de los estudiantes en el área de lenguaje, la acción y reflexión de la aplicación de la ruta didáctica “Describiendo Estoy Comprendiendo Voy”, ya que como dice Restrepo (2004) la finalidad de esta investigación-acción-educativa es el cambio.

Así mismo, es necesario explicitar que se realizó una investigación desde el diseño cuasi-experimental ya que, en palabras de Hernández y Fernández Collado, (2014) “los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos” (p. 151); que para el caso particular de la investigación en cuestión, se tomaron los grupos del grado tercero, sin tomar muestras aleatorias, sino dependientes de las variables directas, determinantes del objeto de estudio, las cuales serán clarificadas posteriormente.

3.2 Población y Muestra

Según Páramo y Otálvaro (2006) “el muestreo se considera un proceso para extraer una muestra de la población a partir de una serie de pasos y criterios para seleccionar un conjunto de individuos con el fin de obtener respuesta de estos sobre el tema que se está investigando” (p. 35).

Teniendo en cuenta estas consideraciones la población de la presente propuesta investigativa, se constituyó por un total 100 estudiantes, que cursaban el grado tercero de educación básica de la IERH; la muestra se conformó por conveniencia eligiendo a los grupos 3º02 y 3º04, como grupos experimentales, en los cuales se clasificaron los estudiantes de acuerdo a su nivel de desempeño (alto, básico y bajo) en lengua castellana, para un total de 32 estudiantes seleccionados para tener en cuenta en el análisis del fenómeno, descartando aquellos estudiantes que presentaran algún tipo de diagnóstico o barrera para el aprendizaje, ya que esto implicaría otro tipo de investigación; aunque participaron de la intervención en el desarrollo de las actividades de la ruta didáctica, no estuvieron en capacidad de enfrentarse a las evaluaciones estandarizadas, sobre todo en el uso de la hoja de respuestas. Desde el inicio del desarrollo de la propuesta investigativa, se les socializó a los grupos experimentales, el objetivo de la intervención educativa, y se les hizo entrega del consentimiento informado, para hacer parte de la investigación. (Anexo 1).

Como es diseño cuasi experimental, se tuvo una muestra llamada grupo control, para ejercer un comparativo con los resultados en las evaluaciones aplicadas (Inicial, Intermedia y Final) con respecto al grupo experimental. Dicha muestra del grupo control se conformó con 32 estudiantes en total, con características semejantes a los del grupo experimental, teniendo en cuenta el rango de edad, el contexto socio cultural y que hicieran parte del mismo nivel formativo de la misma Institución Educativa.

3.3 Hipótesis

-El componente semántico se fortalece a partir del desarrollo de estrategias de comprensión de lectura de secuencias textuales descriptivas multimodales.

-Las secuencias descriptivas son apropiadas para fortalecer el componente semántico en los estudiantes del grado tercero.

-El uso de textos multimodales, fortalece la capacidad inferencial en los estudiantes para mejorar la comprensión de lectura.

3.4 Sistema de variables

Según Hernández y Fernández Collado (2014) una variable es “una propiedad que tiene una variación que puede medirse u observarse” (p. 105); para el caso de la presente investigación, cuyo diseño es cuasi experimental, dichas variables, están directamente relacionadas con la población muestra, caracterizándose por pertenecer a una institución educativa pública estatal, estar cursando el grado tercero de básica primaria y, además ser clasificados como grupo experimental y grupo control

3.5 Técnicas de recolección de datos

En el desarrollo de la propuesta investigativa en mención las técnicas utilizadas para recolectar la información fueron las que le son propias a la investigación cualitativa, como: observación participante, técnicas interactivas, rúbrica, revisión documental y evaluación escrita. En la aplicación de cada técnica se utilizaron instrumentos precisos, diseñados para las particularidades de la investigación desarrollada.

La observación participante desde un enfoque cualitativo implica adentrarse en profundidad en situaciones sociales manteniendo un papel activo y una reflexión permanente, ya que todo puede ser considerado como relevante. Para esto, el investigador debe tener en cuenta los detalles, los cuales le servirán después para la interpretación adecuada de los hechos o acontecimientos (Martínez, 2006). En esta investigación se llevó a cabo la observación participante a través de la observación intencionada en el contexto de las aulas de clase, y en los espacios generados para la implementación de las demás técnicas de recolección de datos; esto con el fin de identificar a través de las prácticas observadas y de las conversaciones informales de los estudiantes, aspectos que tienen relación con el uso del lenguaje en diferentes contextos.

Como instrumento de registro de la información generada a través de la observación participante, se empleó el diario de campo, en formato diseñado específicamente para esta acción (Anexo 2), en el cual se registran las situaciones de interacción observadas, las prácticas de los estudiantes, las diferentes interpretaciones de los conceptos claves, y los aspectos significativos de las conversaciones informales que se establecen con ellos. Así mismo, en el diario de campo se consignaron las impresiones de los investigadores frente a la realidad estudiada y los aspectos relevantes que emergieron en el proceso de la investigación.

Las técnicas interactivas son construcciones que, desde la ubicación, la orientación y la interpretación, pretenden rescatar la experiencia humana, buscando interpretar, comprender, ubicar, orientar y explicar las acciones y las prácticas sociales, las experiencias vitales de las personas, el significado de los hechos, recuperando los saberes y las experiencias que están detrás de los actos y de las interacciones sociales Ghiso, García, González y Quiroz (2002).

De las técnicas interactivas se utilizó el taller (escrito, lúdico y creativo) Ghiso, García, González, y Quiroz (2002), comprenden estas como “un dispositivo de investigación que tiene sus regímenes, normas, indicaciones y procedimientos que

permiten o facilitan el que hacer intencionado. Estas reglas distribuyen y relacionan los componentes del taller permitiendo que los diferentes haceres acontezcan” (p.143). Para planear los talleres se utilizó el formato de secuencia didáctica (Anexo 3), entiendo esta como una manera de organizar situaciones de aprendizaje en relación con preguntas e interrogantes que el docente propone al estudiante y que están direccionadas a la construcción significativa y secuencial de la información (Díaz, 2013). En total se diseñaron dos secuencias didácticas que fueron sometidas a aprobación de pares evaluadores: un lingüista, un especialista en pedagogía y otro en didáctica; quienes a través de formato digital, utilizando como base la escala Likert, la cual consta de tres criterios: Aceptar (A), Rechazar (R), Corregir (C), valoraron los instrumentos, cuyas valoraciones con relación a 56 ítems fueron sometidas a coeficiente de Kappa, con un acuerdo general de sustancial, correspondiente a 0.607143% (Anexo 4).

Para evaluar el impacto de la secuencia didáctica, se utilizó la técnica de Rúbrica, que aludiendo a Fernández (2010) son una guía de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del estudiante, de valorar su ejecución y de facilitar la retroalimentación. El instrumento utilizado para esta técnica fue diseñado y sometido a evaluación de pares, en una rejilla (Anexo 5) particularizada a los objetivos de la propuesta de intervención.

En cuanto a la construcción del marco conceptual para constituir las bases teóricas que fundamentaron la investigación en cuestión, se utilizó la revisión documental o de la literatura, la cual fue registrada en fichas de lectura (Anexo 6). Para Hernández y Fernández (2014)

la revisión de la literatura implica detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar el problema de investigación (p. 62);

construyendo una base de datos teóricos, fundamentales y de peso conceptual especializado, ante los cuales se retoman las ideas principales y los argumentos que las sustentan, para ser contrastado o reflexionados a la luz del objeto de estudio de la investigación en cuestión.

Para recolectar información pertinente al diagnóstico, hacer seguimiento al proceso e identificar desempeños al finalizar la intervención, se utilizó la evaluación escrita, siendo esta una forma de medir los conocimientos específicos de los estudiantes con respecto al tema de la intervención, la cual fue orientada a través de preguntas cerradas con opción única de respuesta, ya que “se tiene como objetivo fundamental recoger respuestas breves, concretas y específicas” (UDLA, 2015, p. 1). Se aplicaron tres evaluaciones, una inicial (Anexo 7), otra intermedia (Anexo 8) y una final (Anexo 9). Para recolectar los resultados se utilizó una rejilla de desempeño (Anexo 10)

3.6 Técnicas e instrumentos de análisis de resultados

El análisis de los datos obtenidos por medio de las diferentes técnicas de recolección de información se realizó a través del análisis de contenido, el cual ofrece la posibilidad de investigar acerca de la naturaleza del discurso y se utiliza en marcos cada vez más variados, desde el contenido de las producciones personales, hasta el análisis de datos obtenidos de otro registro (Pérez, 1994). Este análisis se realizó teniendo en cuenta criterios como los avances de los estudiantes en el componente semántico y el impacto que tiene no solo en la clase de lengua castellana, sino también en las demás áreas del conocimiento de acuerdo con sus procesos de aprendizaje en cuanto a la comprensión de lectura.

El análisis de datos se realizó de manera paralela a la implementación de las diversas técnicas de recolección de información, teniendo en cuenta que los diseños cualitativos permiten introducir modificaciones en la investigación, de acuerdo con los

hallazgos que se van generando a partir del análisis de los datos que se van encontrando. Es así como se diseñó una matriz para el análisis de la información (Anexo 11), la cual fue sometida a pares evaluadores, siendo aceptada. En ella se presentan las categorías de análisis con sus respectivos indicadores y observaciones pertinentes.

3.7 Validez

En el proceso de la investigación, durante la segunda fase correspondiente al diseño de la ruta didáctica “Describiendo Estoy, Comprendiendo Voy”, se organizaron diferentes instrumentos, tales como: El formato de la secuencia didáctica (Anexo 3), la secuencia didáctica 1: Mi casa, Tú casa, Nuestras casas (Anexo 14), la secuencia didáctica 2: A la Memoria de Nuestros Personajes (Anexo 15).

Así mismo, en la fase de implementación de la ruta didáctica, se diseñó la rejilla de recolección de resultados de la aplicación de las secuencias didácticas y la matriz de análisis de datos, las cuales fueron sometidas a validación por partes los tres pares evaluadores, utilizando igualmente la escala de Likert como medio de valoración, y finalmente tabulando en Excel las valoraciones realizadas por los expertos, para una aceptación del 95% (Anexo 16).

Los demás formatos generados, fueron revisados y aprobados por el asesor de la investigación.

En este capítulo, se presenta la descripción de la metodología empleada en la propuesta de investigación profundización, los actores participes del estudio (muestra), los instrumentos utilizados para la recolección de información y posterior análisis de resultados.

Capítulo IV. Descripción de la Intervención

4.1 Fases del Estudio

La presente propuesta de investigación en profundización se desarrolló en cinco fases, las cuales apuntan al desarrollo de los objetivos específicos; las cuales son:

1ª Fase: Diagnóstico / Evaluación Inicial. Para el diagnóstico se tomaron los resultados históricos de las pruebas saber aplicadas en la institución durante los años 2015 a 2017; además se aplicó la evaluación inicial con los grupos experimental y control, de las que han sido liberadas por el ICFES, que sirvió como insumo para recolectar información específica del componente semántico.

2ª Fase: Diseño de la Ruta Didáctica “Describiendo Estoy Comprendiendo Voy”. Dicha ruta está compuesta por dos secuencias didácticas, teniendo en cuenta que esta forma de planeación, constituye una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con los estudiantes y para los estudiantes con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. Por ello, es importante enfatizar que no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los estudiantes, planeados de manera secuencial y organizada (Díaz, 2013).

Una secuencia didáctica se compone en lo básico de tres fases o momentos:

-La primera nombrada *Exploremos* donde se aplican las actividades de apertura, inicio o motivación y su finalidad es explorar los saberes previos.

-La segunda es *Aclaremos*, en la cual se aplican las actividades de desarrollo de las acciones individuales y colectivas, para la construcción de conocimiento, afianzamiento de procesos y experiencias de saber.

- Y la tercera nombrada como *Apliquemos*, es la última fase donde se desarrollan las actividades de finalización o cierre, que incluye una evaluación de lo asimilado o construido como saber.

3ª Fase: Implementación de la Ruta Didáctica (Secuencias Didáctica, Gestión de Aula / Evaluación Intermedia). Una vez diseñada y validada la Ruta Didáctica “Describiendo Estoy, Comprendiendo Voy”, se dio inicio la fase de intervención, la cual se desarrolló con el grupo experimental. Igualmente se aplicó a los grupos experimental y control la evaluación intermedia, de las que han sido liberadas por el ICFES, que evaluó las transformaciones que se han dado en cuanto a los procesos de lectura de los estudiantes.

4ª Fase: Evaluación de la Ruta Didáctica / Evaluación Final. Una vez finalizada la intervención se aplicó una Evaluación de las liberadas por el ICFES en años anteriores, a los grupos experimental y control, donde se recolectó información sobre los procesos de lectura de los estudiantes para ser contrastada con la información del diagnóstico y los resultados de la evaluación inicial.

5ª Fase: Elaboración del informe Final/ Resultados En esta fase se realizó el informe escrito de los hallazgos obtenidos, generando conclusiones y recomendaciones para posteriores investigaciones en este ámbito.

4.2. Descripción de la intervención

La intervención se inició con la aplicación de una evaluación inicial, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, de las liberadas por el ICFES (Anexo 7), organizada para ser constituida por 40 preguntas de selección múltiple, donde se mezclaron preguntas de los componentes semántico, pragmático y sintáctico, tanto en lectura como en escritura. Esta prueba inicial se realizó con el fin de tener una información concreta de cada estudiante, específicamente, en el componente

semántico desde la lectura teniendo en cuenta los aprendizajes y evidencias que se plantean en la matriz de referencia de Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (2016). No se extrajeron solamente las preguntas del componente semántico, ya que se considero necesario asemar las evaluaciones aplicadas en la investigación, a las condiciones en que se realizan las pruebas Saber del ICFES; además, porque los componentes guardan una interrelación sinérgica para el desarrollo global de las competencias comunicativas.

Seguidamente se aplicó la secuencia didáctica con el grupo experimental, titulada “Mi casa, Tú casa, Nuestras casas” la cual fue diseñada particularmente para los grupos experimentales, teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes, ubicando la lectura de la historia de una casa de la zona, conocida tradicionalmente como Casa Finca La Francia.

Ya que los resultados de la aplicación de la secuencia apuntaron a la necesidad de intervenir para complementar los saberes en construcción por parte de los estudiantes, se desarrollaron acciones anexas desde textos multimodales, como las adivinanzas, construidas que afianzaron la comprensión del texto de la casa Finca la Francia y ampliaron sus saberes contextuales (lectura de su barrio).

Al finalizar la intervención con la secuencia didáctica en mención, se aplicó tanto en el grupo experimental como en el grupo control, la Evaluación Intermedia (Anexo 8), también de las liberadas por el ICFES en años anteriores, compuesta por 40 preguntas de selección múltiple que apuntan a evaluar los componentes semántico, pragmático y sintáctico, tanto en lectura como en escritura.

Así mismo, para tener mayor incidencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se vio la necesidad de implementar una segunda secuencia didáctica titulada “A la Memoria de Nuestros Personajes”, la cual permitió retroalimentar el interés por el aprendizaje de secuencias textuales descriptivas multimodales, para mejor

adquisición de los saberes propios de este tipo de estructuras textuales, facilitando la lectura desde el contexto.

La ruta didáctica “Describiendo Estoy, Comprendiendo Voy” en sus dos secuencias didácticas, planteó cinco propósitos, buscando que los estudiantes:

-Identifiquen información del texto y los paratextos, para establecer relaciones de sentido.

-Sinteticen información, para construir hipótesis globales sobre el contenido de un texto.

-Establezcan relaciones de sentido entre palabras y expresiones para dar cuenta de posibles campos semánticos.

-Comprendan secuencias textuales descriptivas multimodales, en las cuales identifiquen rasgos característicos de lugares, personas y objetos.

- Desarrollen habilidades de pensamiento como la comparación, clasificación y la observación para así alcanzar mejores niveles de comprensión de lectura.

Desde la aplicación Ruta Didáctica, se tomaron dos pilares fundamentales: el primero, el uso de texto multimodales definidos como “el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la particular forma en la que estos modos se combinan” (Kress y van Leeuwen, 2001, p. 64) y el segundo, la descripción en cuanto secuencia o modo de organizar el discurso, el cual representa la diferenciación y la relación de lo que percibimos en el espacio, se aplica tanto a estados como a procesos y se realiza según la perspectiva o punto de vista determinados, en un abanico que se presenta desde el ángulo más objetivo al más subjetivo.

Esta Ruta Didáctica, contó con una rúbrica de seguimiento de los procesos de aprendizaje durante el desarrollo de esta.

Para cerrar la intervención se aplicó la Evaluación Final, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, de las liberadas por el ICFES (Anexo 9), organizada para ser constituida por 40 preguntas de selección múltiple, donde se mezclaron preguntas de los componentes semántico, pragmático y sintáctico, tanto en lectura como en escritura; que sirvió de insumo para determinar hallazgos, impresiones, futuras aplicaciones y el informe de resultados, a partir de un análisis comparativo, entre los resultados de las evaluaciones y los grupos experimental y control.

Capítulo V. Análisis de Resultados

5.1 Hallazgos

El desarrollo de la propuesta investigativa se realizó en los cuatro grupos del grado tercero, que hacen parte de la I.E. República de Honduras, de los cuales dos se encontraban ubicados en la sede principal y los otros dos en la sede Municipal La Rosa. Se trabajó en este nivel, por criterio de conveniencia, ya que los maestrantes son docentes de estos grupos.

Se determinó tener un grupo control y un grupo experimental (intervenido) en cada sede, para un total de dos grupos control y dos grupos experimentales, ya que la metodología de la propuesta investigativa fue cuasi-experimental; con los cuales se realizó un comparativo, de acuerdo al desempeño obtenido por todos los estudiantes, en tres evaluaciones (Ev.1, Ev.2, Ev.3) y en las dos secuencias didácticas aplicadas (S.D 1 y S.D 2) que componen la Ruta Didáctica, analizando tres categorías que integran el Componente Semántico, las cuales son: C1: Comprensión de Lectura, C2: Secuencias Descriptivas y C3: El Texto Multimodal.

Los resultados en cuanto al desempeño de los estudiantes en las evaluaciones y la aplicación de la ruta didáctica, fueron vaciados en una rejilla, constituida por catorce indicadores, distribuidos de acuerdo con sus propósitos en las tres categorías de análisis (Anexo12).

Es importante resaltar la interrelación que se da entre las categorías de análisis referentes al componente semántico, ya que ninguna categoría se puede aislar de las demás en dicho elemento, para así constituir una red de significados semántico que permitan la apropiación de la comprensión de lectura como propósito fundamental de la investigación.

A continuación, se exponen los diferentes hallazgos obtenidos, con respecto cada categoría.

C1. Comprensión de lectura

Esta categoría, está constituida por ocho indicadores en la rejilla de resultados obtenidos por los estudiantes, en las tres evaluaciones y en la aplicación de la ruta didáctica. Los indicadores analizados fueron retomados, teniendo como base la Matriz de Referencia del MEN para el área de lenguaje del grado tercero, así mismo se parafrasearon indicadores del documento del ICFES *Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje* (2007). Dichos indicadores dieron origen a la matriz para el análisis de la información, los cuales fueron vaciados en una rejilla, validada por expertos en pedagogía y didáctica de la lengua (anexo 11), para darle sentido desde la práctica educativa donde se desarrolla esta propuesta de investigación. A continuación, se describe cada indicador:

- En el texto el significado local de una palabra, una oración, un párrafo y una imagen. (Indicador 1)

-Parafrasea o reelabora el significado de una palabra conservando el significado literal. (Indicador 2)

-Establece relaciones de semejanza y diferencia entre palabra e imagen. (Indicador 3)

- Identifica el significado global de un texto. (Indicador 4)

- Infiere el tipo de texto y su estructura. (Indicador 5)

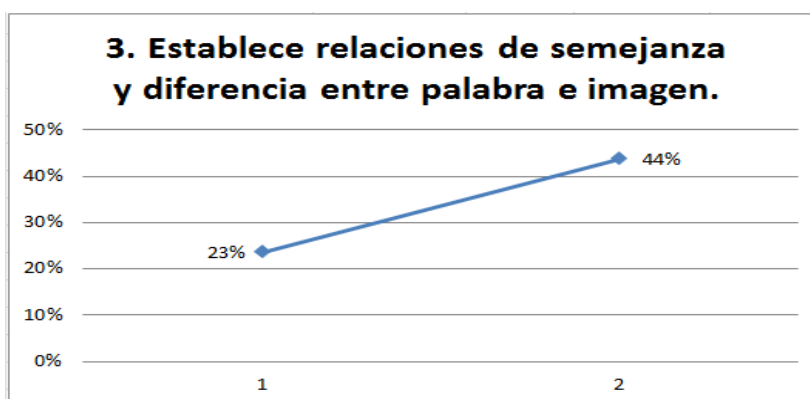
- Infiere información y accede a conclusiones que no estén dichas de modo directo en el texto. (Indicador 6)

-Interpreta y produce textos de carácter descriptivo, tales como adivinanzas, manuales, afiches, cartas, noticias. (Indicador 7).

Al realizar una lectura interpretativa de las gráficas que a continuación se presentan, Se puede afirmar que cuando se les asigna a los estudiantes las lecturas utilizando imágenes como parte del texto, las cuales describen una situación específica de dichas iconografías , se evidencia un mejor proceso de lectura literal e inferencial en ellos, esto puede constatarse en la Gráfica 7 cuyas preguntas que corresponden a los anteriores indicadores en ambas evaluaciones aplicadas (Ev.1 y Ev. 2) la información

fue presentada en afiches y/o historietas, con lo cual se puede decir que mejoraron en la lectura e interpretación de sentido de las imágenes, pasando de un 23% a un 44% para darse un avance así del 21%; ratificando con lo anterior los aciertos obtenidos por los niños en la Ev. 2 (Anexo 8), pregunta (pg.) 8 y en las reflexiones del diario de campo 1 (D.C 1.), donde la docente parafrasea las ideas de un estudiante después de hacer una lectura descriptiva de su casa:

Se evidencia, como en los trabajos realizados por los estudiantes, hay otros referentes de casa, como lugares de campo, que permiten describir los espacios y sus funciones teniendo en cuenta la relación emocional que se establecen con ellos. Se escuchan expresiones como: “en el campo no existen paredes, mi casa es un campo abierto. (D.C 1).



Gráfica 7. Indicador 3, G.E, Ev. Fuente: elaboración propia

Con respecto a las evaluaciones, es importante aclarar que el resultado de la prueba inicial o diagnóstica, la cual fue aplicada a la generalidad de los estudiantes independiente de su situación de diversidad cognitiva y que tenía como intención identificar los niveles de comprensión de lectura a partir de secuencias textuales descriptivas multimodales de los grupos experimentales, fue inferior en un 15%, en comparación con los grupos controles. Este resultado se presentó posiblemente por razones ajenas a la prueba, ya que a uno de los grupos controles se les asignó alfabetizadores para que les leyera la evaluación a los estudiantes con barreras para el

aprendizaje y así se les indicaran los textos multimodales que debían interpretar para dar las respuestas a estas evaluaciones. Esto aparece registrado en las Gráficas del consolidado de evaluaciones (Anexo 13). De las anteriores razones da cuenta el D.C.1” Algunos estudiantes demostraron dificultades para desarrollar la parte técnica de la prueba, por su poca relación con este tipo de evaluaciones. Además, a los estudiantes con dificultades para la lectura se les facilitó unos acompañantes que les leyeron la prueba. En este caso jóvenes alfabetizadores. Esto ocurrió Por falta de comunicación entre las investigadoras y se dio solo en el grupo control. Es posible que esto influya en los resultados” (D.C 1).

De igual manera en la prueba intermedia, se presentó una inferioridad del 3% del grupo experimental con relación al grupo control. Probablemente por la situación de irregularidad académica por motivos de un paro nacional del magisterio que duro casi dos meses, influyendo en el ritmo de estudio de los grupos experimentales, ya que en los grupos controles las docentes encargadas no participaron de la protesta. De las anteriores razones da cuenta el D.C. 1,

Durante el receso escolar presentado por la situación de paro del magisterio, se observó al regreso de los estudiantes una pérdida de ritmo de estudio del grupo experimental. Lo anterior probablemente influyó en que algunos estudiantes demostraron dificultades para desarrollar la prueba, ya que venían de un largo período por fuera de la rutina del aula y es importante resaltar que en sus familias existen pocos hábitos de estudio independiente (D.C 1).

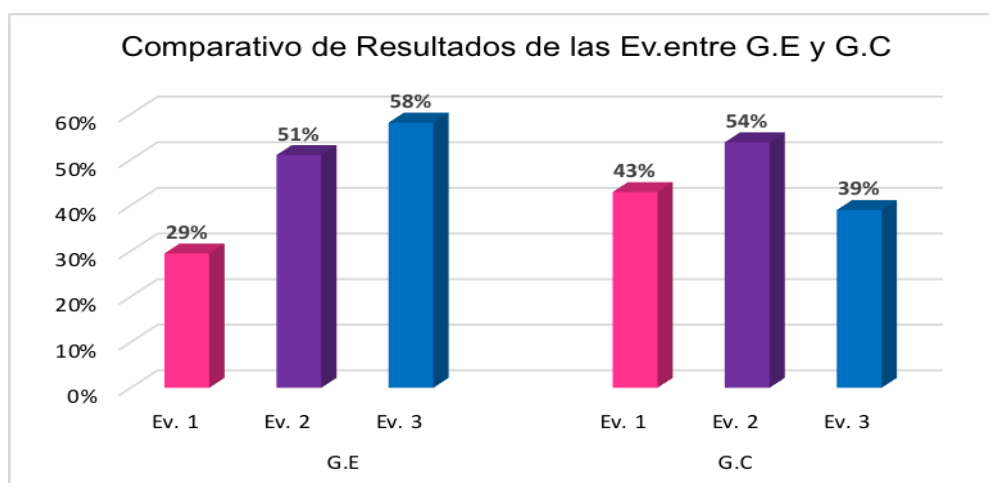
Comparando los resultados globales de las tres evaluaciones aplicadas (Ev.1, Ev. 2 y Ev.3), Tabla 1, se puede observar un mejoramiento por parte del grupo experimental, donde el indicador que menor resultado obtuvo durante la evaluación inicial fue el 3 con un promedio del 23% y el indicador 5 en la prueba final presentó un resultado del 70%, esta diferencia se obtiene probablemente por la aplicación de la Ruta didáctica donde se dio prevalencia al fortalecimiento de los procesos propios de la comprensión de lectura. Sin embargo este avance no se hace evidente en el grupo control quién no tuvo la intervención de la ruta didáctica; esto se muestra en el

comparativo de la gráfica 8. Por lo tanto podemos decir que los aprendizajes obtenidos por el grupo experimental se dieron de manera secuencial y en ascenso, mientras que el grupo control tuvo un descenso en los resultados finales de la Ev.3. Para así corroborar la pertinencia de implementar la ruta didáctica en los procesos de lectura.

Tabla 1. Comparativo de resultados Ev. 1, Ev. 2 y Ev. 3, para C1.

INDICADORES	Ev	Ev.	Ev.
	1	2	3
1. Identifica en el texto el significado local de una palabra, una oración, un párrafo y una imagen.	39 %	73 %	66 %
3. Establece relaciones de semejanza y diferencia entre palabra e imagen.	23 %	44 %	N.A
4. Identifica el significado global de un texto.	53 %	44 %	56 %
5. Infiere el tipo de texto y su estructura.	33 %	56 %	70 %
6. Infiere información y accede a conclusiones que no estén dichas de modo directo en el texto.	40 %	55 %	61 %

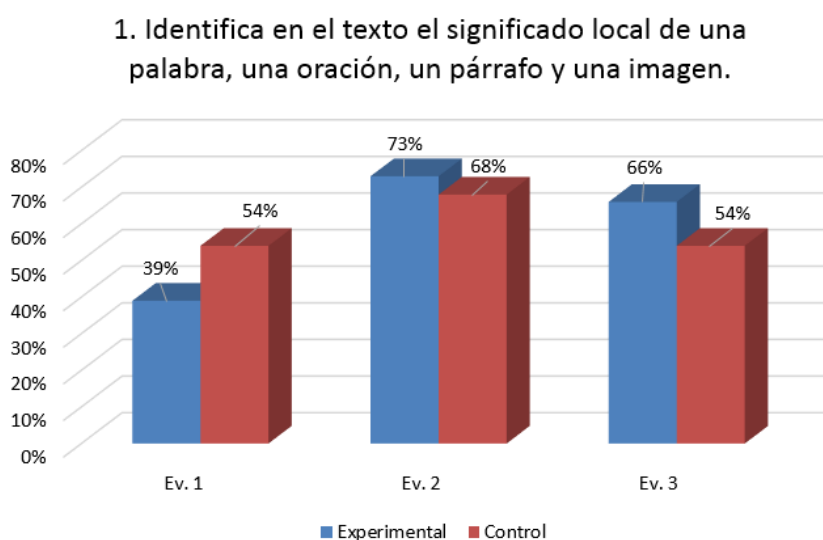
Fuente: elaboración propia



Gráfica 8.Comparativo C.1. Resultados de las Ev. Entre G.E. Y G.C

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, los estudiantes que participaron de la intervención a través de la aplicación de la ruta didáctica “Describiendo estoy Comprendiendo voy”, llamado grupo experimental (G.E), obtuvo mejor desempeño con una diferencia frente G.C, de un 12% en los resultados de la prueba final con respecto al indicador 1 (Ev.3). Esto se observa en la Gráfica 9, que establece un comparativo entre G.E y G.C. frente a este indicador relacionado con la comprensión literal de textos.

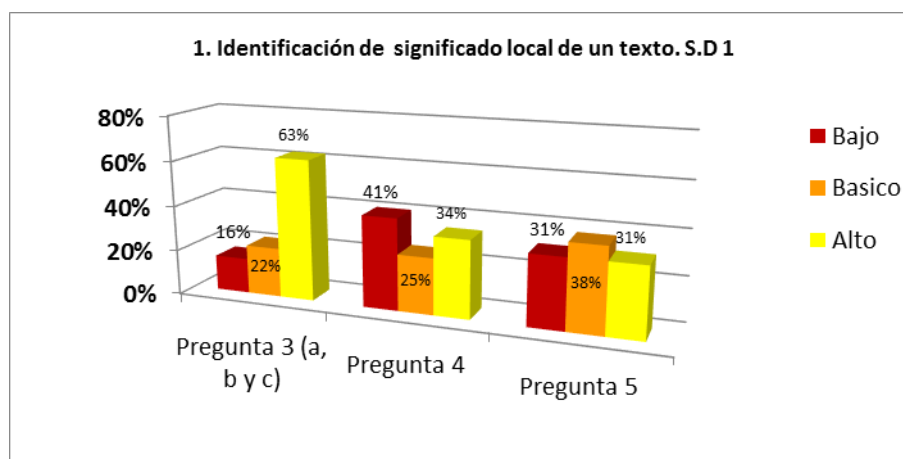


Gráfica 9. Comparativo entre G.E y G.C. en el Indicador 1 en las Ev.
Fuente: elaboración propia

Se evidencia también como los estudiantes del grupo experimental mejoraron en su proceso de lectura inferencial, lo cual queda registrado en las reflexiones realizadas en el D.C. 7 “cuando al estudiante se le hacen diferentes lecturas de una realidad, enriquece sus saberes previos y fortalece los aprendizajes adquiridos para una mejor apropiación de elementos argumentativos, sobre aquello que se está conociendo; en este caso la capacidad de describir un lugar del barrio, haciendo una lectura literal e inferencial de estos espacios” (D.C.7).

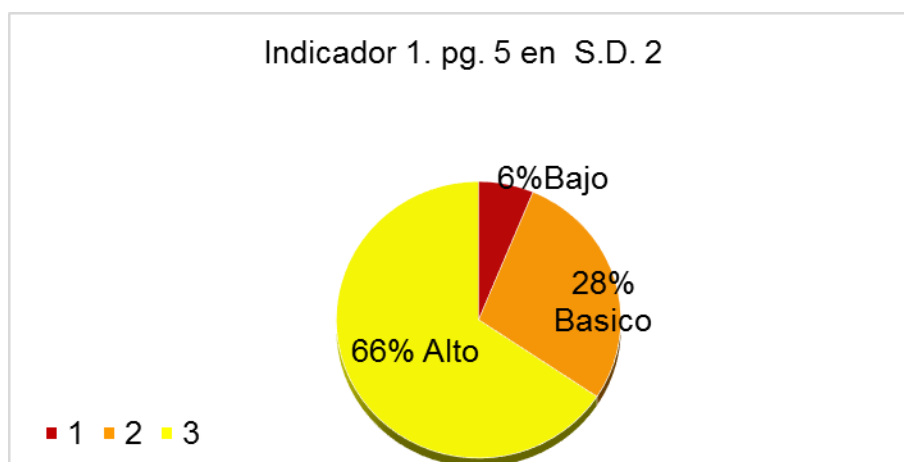
Así mismo en la aplicación de la Secuencia Didáctica 1 (S.D. 1, Anexo 14) en las pg. 3, 4 y 5 de esta, en la cual los estudiantes debían completar oraciones y palabras

literales del texto, algunos demostraron poca apropiación de este aprendizaje, ya que en vez de avanzar el desempeño se dio un descenso del 34% al 31% (Anexo 13) en este aprendizaje, debido a que los estudiantes no lograron completar las oraciones que se le asignaron según la lectura del texto “Casa Finca La Francia” (Gráfica 10).



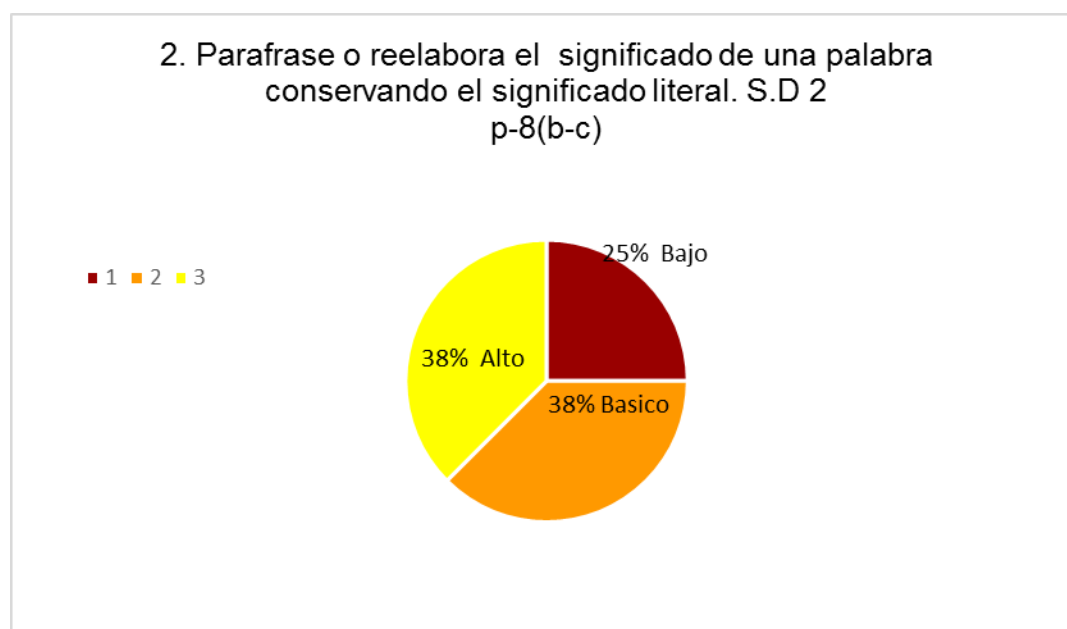
Gráfica 10. Indicador 1, grupo experimental S.D 1.
Fuente: elaboración propia

A diferencia de la aplicación de la S.D 2, (Anexo 15), donde la pg. 5, tenía la misma intencionalidad y allí se pudo observar un avance de los estudiantes del 66%, demostrando así un progreso en este desempeño y disminuyendo en un 35% los estudiantes que demostraron dificultades. (Gráfica 11)



Gráfica 11. Indicador 1, G.E. S.D 2. Fuente: elaboración propia

De igual manera para el indicador 2, al cual hace referencia la Gráfica 12 y que está relacionado con la capacidad de parafrasear y reelaborar el significado de una palabra dentro de un texto, conservando el significado literal, se evidencia un avance de los estudiantes hacia el desempeño básico y alto, logrando un 72% de mejoramiento en este aprendizaje.



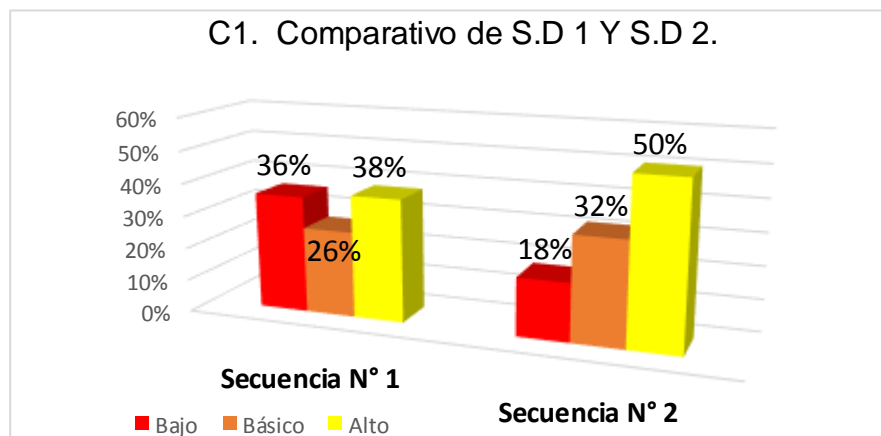
Gráfica 12. Indicador 2, S.D 2 en G.E.
Fuente: elaboración propia

De lo que también da cuenta el D.C 16, donde se describe que:

(...) ante la pregunta ¿qué es un buhonero? según la lectura, algunos estudiantes contestaron: es un vendedor ambulante, algunos pocos también expresaban que era un vendedor ambulante analfabeto. Seguidamente se les pide colocar un título a la lectura, de ahí que uno de los estudiantes expresa: “La persona que aprendió por sí misma” (D.C 15).

A manera de síntesis se podría decir que entre la aplicación de las secuencias didácticas 1 y 2, hay un progreso del 7% en el desempeño básico y del 12% en relación

con el desempeño alto de los estudiantes en los indicadores afines con esta categoría de comprensión de lectura, evidentes en la Gráfica 13 del consolidado de resultados de las secuencias didácticas. Si bien el avance fue poco esto solo se observa en la S.D 1 al implementarse la S.D 2 se presentaron mejores resultados.



Gráfica 13. C1, comparativo entre S.D 1 Y S.D 2. Fuente: elaboración propia

Se reconoce como en la comprensión de lectura de secuencias descriptivas posibilitan una comprensión de la realidad, ya que al presentar a los estudiantes textos cercanos a sus contextos, estos requerían ser interpretados desde diferentes formatos. Se refleja así en estos hallazgos como la S.D 1 con relación a la S.D 2 el desempeño bajo disminuyó, mientras que el básico y el alto tienden a aumentar como se demostró de manera porcentual anteriormente. Una de las evidencias de este hecho, se presenta en el D.C. 7, que hace referencia a

El uso de textos multimodales desde secuencias descriptivas para fortalecer la comprensión de lectura, ha movido en los estudiantes preguntas acerca de cómo abordar un determinado conocimiento, para que este pueda ser presentado de diferentes maneras sin perder su mensaje. En este caso haciendo uso del afiche” (D.C. 7).

Lo anterior se evidencia en las preguntas 20, 21 y 22 de la EV.1 y en la pregunta 3 y 39 de la EV.2 y en las preguntas 23 y 24 de la EV.3; que fueron liberadas por el

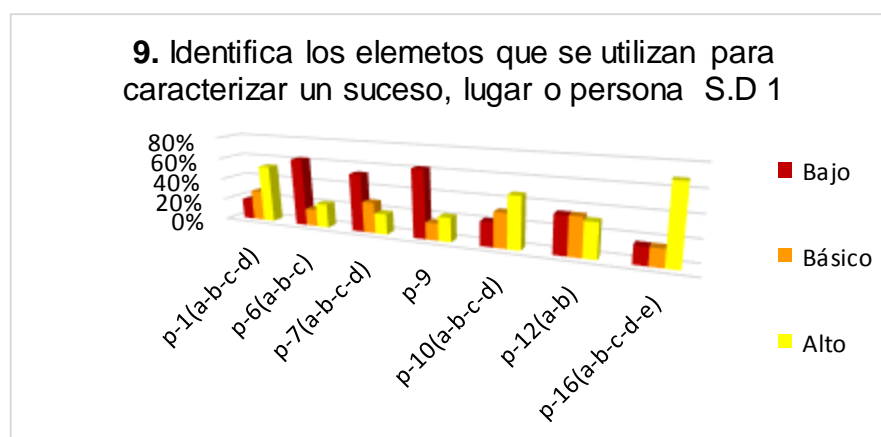
ICFES Y permite reconocer la importancia que tiene en los procesos de comprensión de lectura, diversificar aprendizajes en el aula desde diferentes tipos de formatos.

C2. Secuencias Textuales Descriptivas.

Esta categoría está relacionada con los siguientes indicadores:

- Identifica los elementos que se utilizan para caracterizar un suceso, lugar o persona. (Indicador 9)
- Reconoce adjetivos y sustantivos en producciones orales y escritas. (Indicador 10)
- Utiliza elementos de una comparación para describir sucesos, personas o lugares. (Indicador 11).

Ante esta categoría, uno de los hallazgos, evidenciados en la Gráfica 14 del consolidado de la S.D 1 (Anexo 14), en lo referente a la a *identificación de los elementos que se utilizan para caracterizar un suceso, lugar o persona*, se observa como en las pg. 1, 10 y 16 con sus respectivos literales, los estudiantes demuestran una claridad del 60% en los aprendizajes sobre qué elementos del lenguaje deben utilizar para realizar una descripción, así mismo se evidencia la capacidad para hacer comparaciones de lo que se describe. De igual manera en la Ev.1 pg.26 y la Ev.2 pg.36 se evalúa la capacidad que van adquiriendo los estudiantes del grupo experimental a partir de la aplicación de la secuencia didáctica para desarrollar habilidades de pensamientos como describir, comparar y clasificar entre otras.

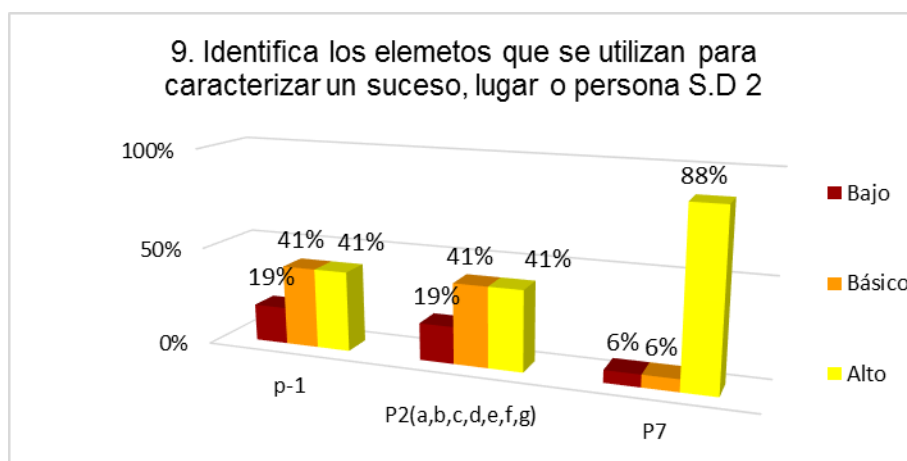


Gráfica 14. Indicador 9, resultados de G.E. en S.D 1. Fuente: elaboración propia

Esto se refuerza con la reflexión del D.C 34,

A partir de la pregunta ¿Qué elementos necesitamos para realizar descripciones? Los niños manifestaron que debemos hacer uso de la observación, donde explican que observar es mirar un objeto, persona o animal. Así mismo otro estudiante aclara que no solo se utiliza la vista para realizar descripciones sino (...) todos los sentidos. (...) inmediatamente comenzaron a recordar que se necesitan adjetivos, sustantivos, antónimos y sinónimos. Seguidamente la investigadora para realizar un ejemplo con dos estudiantes, de diferente sexo, invita a estos para que describan las características físicas y de comportamiento de sus compañeros; utilizando palabras como: igual que, diferente a, más que, menos que; entre otros.

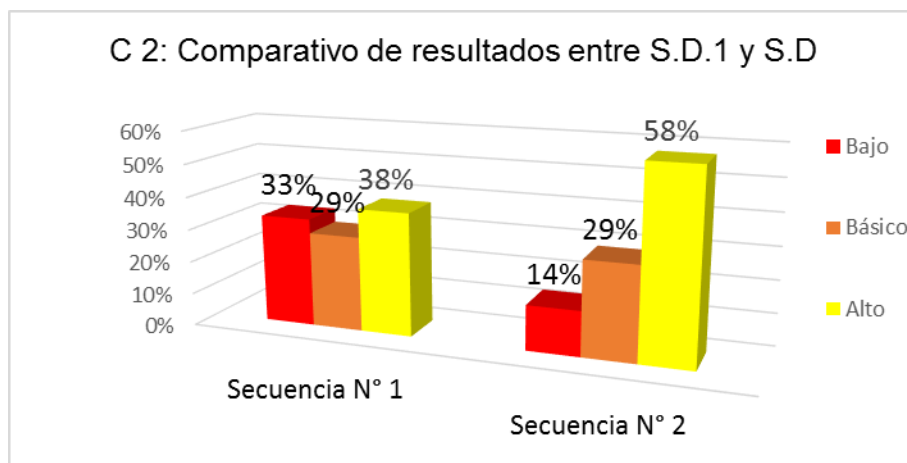
En el mismo sentido, se puede observar como la pg. 7 de la S.D 2, en la Gráfica 15 donde los estudiantes relacionan palabras según corresponda a una descripción física o comportamental, ellos mejoraron en un 60% con respecto al mismo tipo de ítem, de la S.D 1 (Grafica 14), ya que fueron desarrollando habilidades descriptivas desde el momento de la exploración de los saberes previos, y en el momento de la aclaración identificaron adjetivos y sustantivos en los textos asignados.



Gráfica 15. Indicador 9, grupos experimental S.D 2.

Fuente: elaboración propia

A manera de resumen frente a estos hallazgos la Gráfica 16, comparativa de la aplicación de la S.D 1 y la S.D 2 permite evidenciar un mejoramiento de la comprensión de lectura en secuencias textuales descriptivas, en cuanto a que disminuyó el desempeño bajo en un 19%, el desempeño básico se mantiene en un 29%, mientras que el desempeño alto aumenta en un 20%



Gráfica 16C 2. Comparativo de resultados entre S.D 1 y S.D 2.

Fuente: elaboración propia

En las reflexiones pedagógicas del D.C. 12, se refirma el mejoramiento en estos aprendizajes, ya que se puede establecer como “algunos estudiantes a través de preguntas y haciendo uso de las actividades relacionadas con los saberes previos, dan cuenta sobre los conceptos presentados, nombrando ejemplos de comparación, de relaciones y reconocimiento de atributos para adivinar el objeto, lugar o personas seleccionadas” (D.C 12).

C.3. Texto Multimodal

Esta categoría está relacionada con los siguientes indicadores de desempeño

-Reconoce diferentes tipos de textos, como imágenes, videos, canciones, entre otros. (Indicador 12)

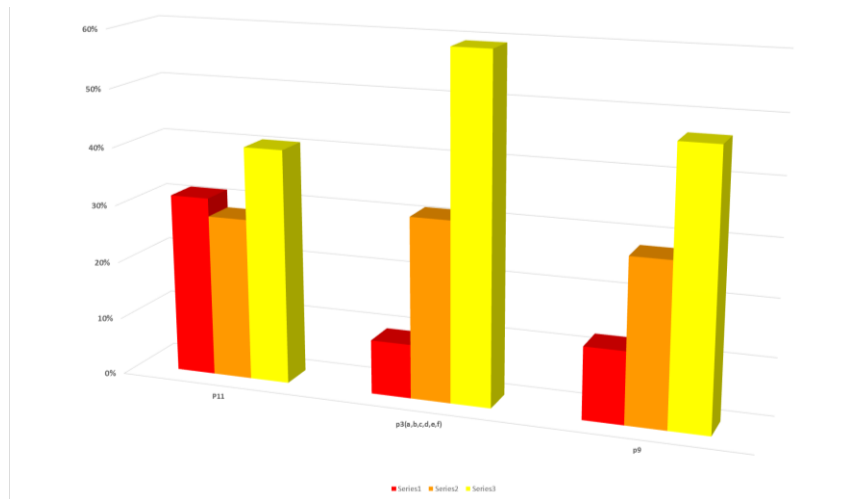
-Interpreta textos lingüísticos, visuales, auditivos, gestuales y espaciales. (Indicador 13)

-Utiliza distintos textos multimodales para dar cuenta de su comprensión.

(Indicador 14)

En esta categoría, se encontró que las preguntas que mejor respondieron todos los estudiantes del G.E (Ev. 2, pg. 26 y Ev. 3, pg. 23; Anexos 8, 9 y 13) da cuenta del propósito del texto a través de su estructura, presente en una historieta y el otro en un afiche; mientras que en la aplicación de la S.D. 1, se realizó un afiche que tenía como objetivo hacer una presentación gráfica descriptiva de la “Casa Amarilla”, como estructura textual multimodal. Esto se describe en las reflexiones del D.C.10, donde se dice que: “En la realización del afiche se demuestra en la mayoría de los trabajos realizados, la apropiación del concepto de afiche y su finalidad, pero a la hora de dar cuenta de manera descriptiva de la lectura inferencial que hicieron del lugar (Corporación Cultural Nuestra gente “Casa Amarilla”), se observan muchos vacíos para poder interpretar imágenes, lugares y diálogos a partir de la escucha. Se da cuenta de manera inicial de lo que se lee, pero no una interpretación global a partir del objetivo propuesto” (D.C. 10).

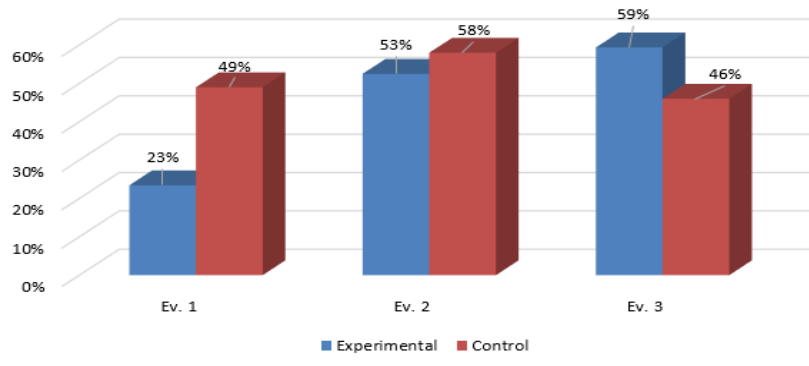
En esta misma categoría, con relación a la construcción e identificación de un texto multimodal como las adivinanzas, los estudiantes demostraron en sus producciones escritas capacidades descriptivas, comparativas y de relación; de esto se da cuenta en el consolidado de resultados de la S.D. 2 (Anexo 13), donde el desempeño alto es relevante en un 40% con relación a la pg. 11 un 59%, pg.13 y 45% con respecto a la pg. 9; así mismo el desempeño tiende a sostenerse en un 30%; mientras que el desempeño bajo disminuye notablemente de un 30% a un 10%. Obsérvese en la Gráfica 17.



Gráfica 17. Indicador 12, resultados de G.E. en la S.D 2.
Fuente: elaboración propia

Así mismo en las observaciones del D.C. 14 se realizan reflexiones sobre como: (...) la mayoría de los estudiantes demostraron en sus producciones escritas, capacidades descriptivas, comparativas y de relación para alcanzar la construcción de sus adivinanzas; lo que permitió que, al ser leídas a sus compañeros, estos pudieran identificar el objeto, lugar o persona descrito en la adivinanza (D.C 14).

12. Reconoce diferentes tipos de textos, como imágenes, videos, canciones, entre otros.

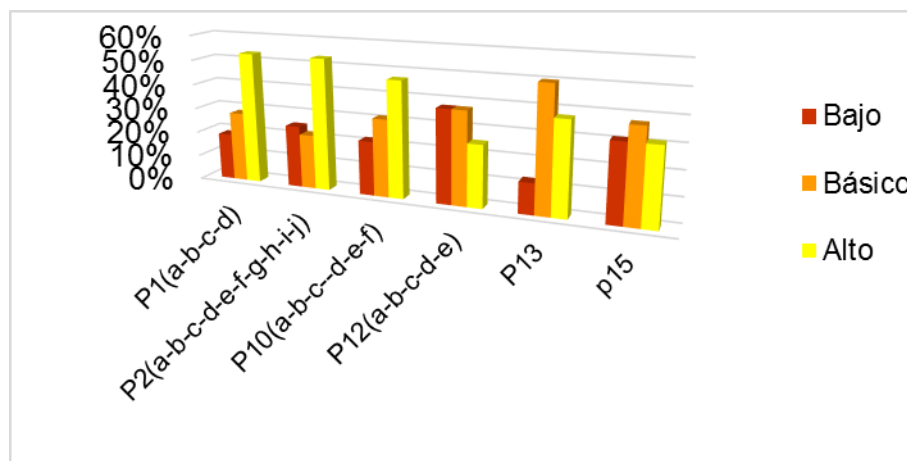


Gráfica 18 Indicador 12, Comparativo Resultados de Ev. entre G.E y G.C.
Fuente: elaboración propia

Caso contrario, en los resultados de la Ev. 2 en la pg. 32 en la cual los estudiantes obtuvieron menos aciertos frente a la interpretación de una secuencia textual descriptiva (Anexo 13) presente en un texto escrito acompañado de imágenes; pero en la Gráfica 18, extractada del consolidado de resultados de las evaluaciones (Anexo 13), se puede observar como el desempeño de los estudiantes del G.E. presenta un progreso del 6% en comparación con el G.C. que disminuye su progreso en un 12% ante las preguntas que utilizan textos multimodales para ser interpretados.

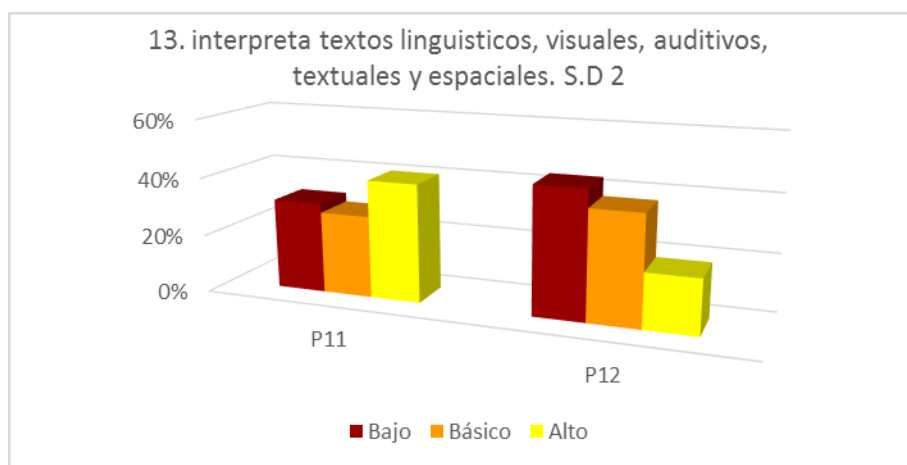
Para afianzar este aprendizaje se hace referencia a la reflexión pedagógica escrita en el D.C. 20, donde se observa como algunos de los estudiantes expresan de manera oral sus aprendizajes cuando se le permite utilizar diferentes secuencias textuales descriptivas multimodales; es así como una de estas expresiones al hacer lectura general y realizar preguntas de metacompreensión sobre las diferentes textos como imágenes, videos y canciones de la vida de Crescencio Salcedo los estudiantes interpretan las palabras de Este cuando expresan que

(...) en la comunicación con la madre tierra, no todo es riqueza y uno también puede aprender de sí mismo, aprendiendo, haciendo y esforzándose uno puede lograr las metas. Que tenemos diferencias entre características físicas y comportamentales. Además, manifiestan: “Me hizo aprender que si lo intentas puedes llegar lejos. Además, me sentí feliz, sin duda sabiendo cosas de la vida real” (D.C. 20).



Gráfica 19. Indicador 13, resultados de G.E. en S.D 1. Fuente: elaboración propia

Además, en la Gráfica 19 se puede observar algunos avances y retroceso en la comprensión de lectura con el uso de textos multimodales en la S.D. 1 donde el mayor avance es de un 50% en el desempeño alto; esto en relación con preguntas donde se utiliza el vídeo y la imagen como texto multimodal. Igualmente sucede en la S.D. 2 en la Gráfica 19, donde hay un progreso del 40% en la pregunta 11. Sin embargo, para la interpretación de otros textos multimodales como son las canciones se evidencia una disminución del desempeño alto del 22% en la pg. 12 de la S.D 2.



En la reflexión pedagógica acerca del uso e interpretación del texto multimodales como las canciones, se hace evidente la dificultad para realizar una lectura inferencial de la manera como es presentado este texto (formato canción), es así como esta falencia se expresa en el DC. 19,

(...) a los estudiantes les dio mucha dificultad comprender el texto de la canción, confundieron el personaje de San Pedro con un lugar, fue necesaria la constante intervención por parte de la docente para acercar a los estudiantes a las respuestas correctas de las preguntas planteadas, se observa que los estudiantes que no entienden las preguntas se dispersan con facilidad, y de hace necesario llamarles la atención en repetidas ocasiones.

Del mismo modo el uso de textos multimodales favoreció el desempeño de los estudiantes como se muestra en la Tabla 2, donde se observa un avance con respecto a los resultados de la evaluación inicial comparada con la evaluación final.

Tabla 2. Comparativo de resultados Ev. 1, Ev. 2 y Ev. 3 para C3.

INDICADOR	Ev	Ev.	Ev.
	1	2	3
12. Reconoce diferentes tipos de textos, como imágenes, videos, canciones, entre otros.	47 %	53 %	59 %

Fuente: elaboración propia

Los anteriores hallazgos dan cuenta de cómo las tres categorías de análisis relacionadas con el componente semántico fortalecen los procesos de adquisición de comprensión y significación en los diferentes textos trabajados desde la lectura; lo que permite construir un análisis reflexivo, en tanto que la lectura enfocada desde diferentes modos semióticos conlleva a una interpretación de una situación con un mismo propósito comunicativo.

5.2. Discusión y Análisis

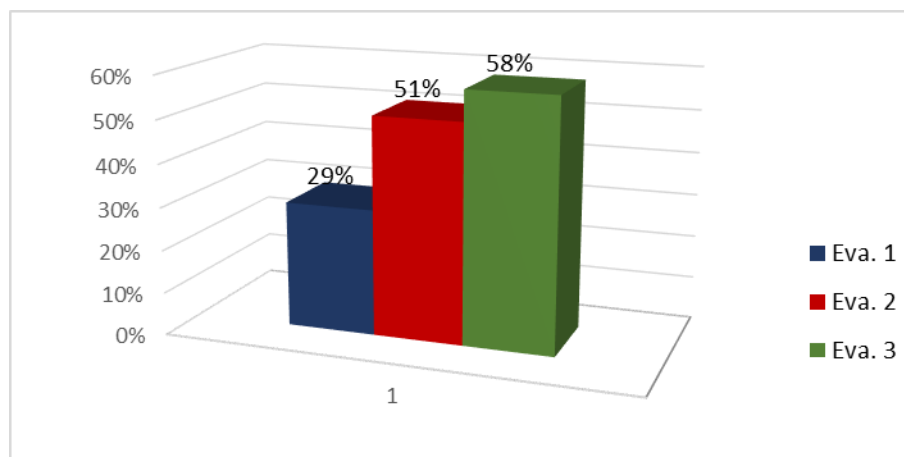
Al inicio de la investigación, la pregunta orientadora de esta corresponde a *¿qué incidencia tiene la implementación de estrategias de comprensión de lectura de secuencias textuales descriptivas de textos multimodales, para el fortalecimiento del componente semántico en los estudiantes de tercero de la Institución Educativa República de Honduras de la ciudad de Medellín?*

Buscando dar respuesta a este interrogante, se plantearon tres hipótesis, que corresponden a las categorías de análisis que delimitaron la investigación; dichas categorías, no funcionan independientemente, sino que se correlacionan de manera

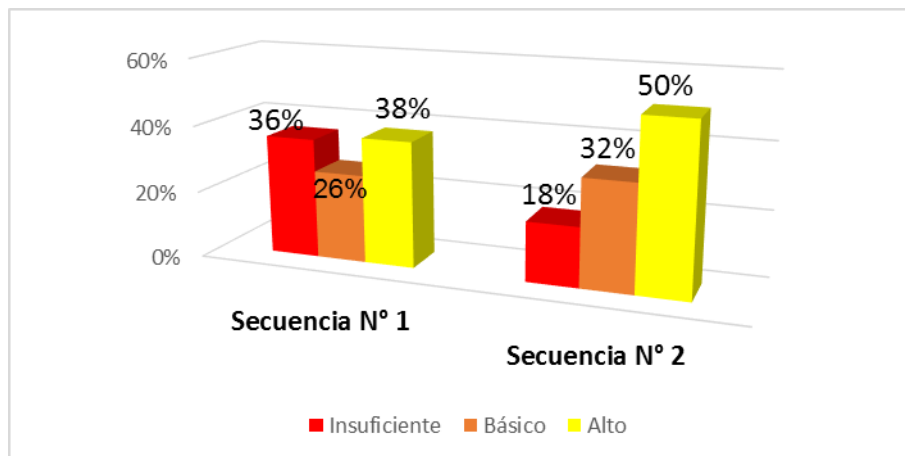
circular, influenciándose entre sí, ya que están inmersas en la significación que se da a un texto dentro de un contexto, lo cual es el sentido general de la propuesta.

Ante la primera hipótesis, de si *el componente semántico se fortalece a partir del desarrollo de estrategias de comprensión de lectura de secuencias textuales descriptivas multimodales*, se puede nombrar que, los estudiantes que participaron de la intervención, a en la Ruta Didáctica “Describiendo Estoy, Comprendiendo Voy”, desarrollaron habilidades de pensamiento como describir, comparar, observar y caracterizar, la cuales potencian la capacidad de comprender diferentes tipos de texto, en cuanto a que extraen información implícita y explícita de este y, pueden dar cuenta del propósito del mismo.

Esto se evidencia, en las Gráficas de resultados de las evaluaciones (Gráfica 21) y en la Gráfica de resultados generales de la aplicación de las S.D. (Gráfica 22); los cuales muestran un mejoramiento en los desempeños de los estudiantes, entre la evaluación inicial (Eva. 1) aplicada como censal diagnóstica, y la evaluación final (Eva. 3) aplicada posterior a la intervención realizada a través de la ruta didáctica, compuesta por dos secuencias didácticas, durante un periodo lectivo.



Gráfica 21. Comparativo de la C.1 de resultados entre las Ev. del G.E.
Fuente: elaboración propia



Gráfica 22. Comparativo C.1 de resultados entre S.D 1 y S.D 2.
Fuente: elaboración propia

Con respecto a la C.1, comprensión de lecturas de secuencias descriptivas multimodales, la Gráfica 22, la cual presenta los hallazgos encontrados comparando la S.D 1 y S.D 2, se puede observar como en ambas secuencias hay un progreso de los estudiantes en los indicadores afines con esta categoría, se refleja así en los resultados como en la S.D 1 con relación a la S. D 2 el nivel bajo disminuyó mientras que el básico y el alto tienden a aumentar. Igualmente, dicha gráfica nos permite reconocer la importancia que tiene para la apropiación de un conocimiento, la realización de una planeación secuencial, progresiva y que tenga en cuenta los niveles de aprendizaje frente a los objetivos propuestos.

El fortalecimiento de esta categoría de análisis, posiblemente se alcanzó al tener en cuenta la diversificación de las diferentes secuencias textuales; en este caso se dejó de utilizar las secuencias textuales narrativas que son comúnmente trabajadas en el aula, y se implementó la interpretación de lecturas de secuencias textuales descriptivas multimodales. Como lo plantea Calsamiglia y Tusón (1999), refiriéndose a la descripción “es una de las maneras de expresar el mundo y las emociones, a través de los sentidos, una visión momentánea que se perpetua en una construcción lingüística, en cuanto de función textual de describir se trata” (p. 279).

Lo anterior permite comprender cómo los textos descriptivos posibilitan una lectura comprensiva de la realidad, ya que se le presentaron a los estudiantes textos cercanos a su contexto que requerían ser analizados desde la multimodalidad, la cual se refiere “al uso de varios modos semióticos en el diseño de un nuevo producto semiótico, así como la particular forma en la que estos modos se combinan” (Kress y Van Leeuwen, 2001), es posible afirmar que el uso de textos multimodales a la hora de comprender influyen de manera positiva en los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, ya que refuerzan y recrean diferentes ambientes de comunicación en el aula para así, tener en cuenta que no todos aprenden de igual manera.

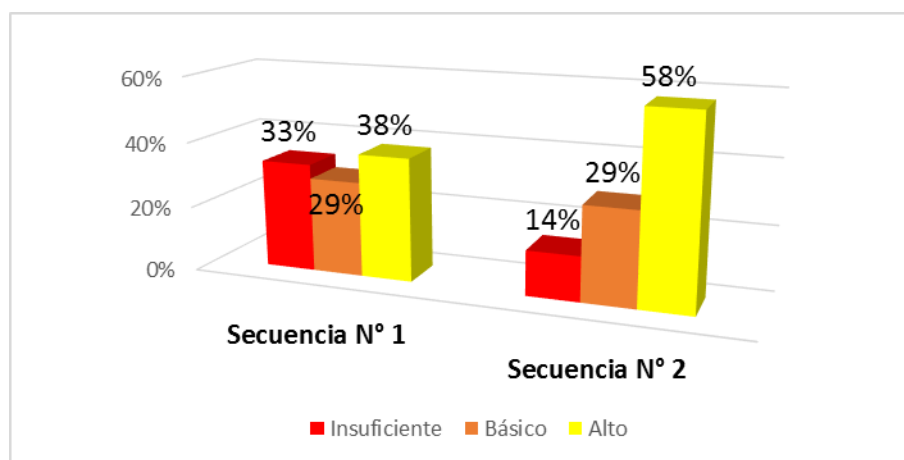
Así mismo, la comprensión, ya sea de textos lineales o multimodales, está vinculada a la lectura tanto literal como inferencial de estos textos. Para León (2001) la comprensión se entiende como un proceso complejo e interactivo que requiere de la activación de una cantidad considerable de conocimientos por parte del lector y de la generación de un gran número de inferencias. Sin embargo, para que los estudiantes logren avanzar del nivel de comprensión literal al nivel inferencial se debe tener en cuenta el diálogo que establece el estudiante entre su contexto y el contenido de la lectura, lo que para esta propuesta de investigación fue de relevante importancia, ya que tuvo en cuenta esa relación entre en su medio escolar y social vinculadas a las necesidades de los estudiantes.

También se podría afirmar que en el fortalecimiento de esta categoría influyó la aplicación de estrategias de comprensión de lectura como la metacognición, la cual le permite al estudiante tomar conciencia de las dificultades que tuvieron en sus procesos de comprensión, del mismo modo la motivación que género en ellos las diferentes situaciones de aprendizaje vinculadas con a la relación que tenían los textos con su vida cotidiana.

Con respecto a la segunda hipótesis si *las secuencias textuales descriptivas como género discursivo son apropiadas para fortalecer el componente semántico*, surgió la

categoría de análisis de *Secuencias descriptivas de textos Multimodales*, en la cual se puede denotar que al organizar la información desde esta tipología textual, favorece el desarrollo de habilidades necesarias en el proceso descriptivo e interpretativo, como lo son: el observar, identificar, clasificar, contrastar, relacionar, entre otras; las cuales paulatinamente fueron potenciándose en los estudiantes manifiestas en las respuestas dadas, en los talleres de las secuencias didácticas.

La Gráfica 23, relacionada con la C.2, revela el avance de los estudiantes en desempeño alto, en los aprendizajes vinculados a esta categoría. De igual manera muestra como los estudiantes en desempeño básico se mantiene en las dos secuencias, mientras los ubicados el nivel de desempeño bajo disminuye considerablemente.



Gráfica 23. Comparativo C. 2, de Secuencias Didácticas S.D 1 y S.D. 2
Fuente: elaboración propia

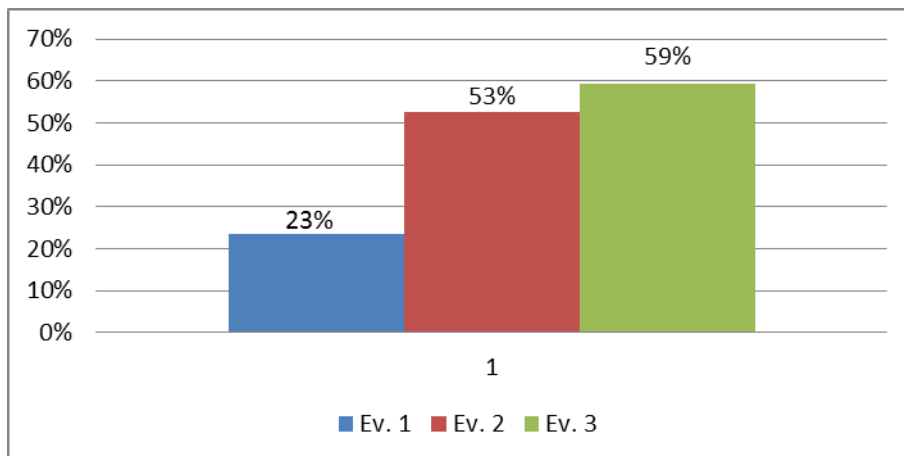
Al fortalecer los aprendizajes a partir de preguntas direccionadas a la construcción de conocimientos secuenciales, teniendo en cuenta los saberes previos de los estudiantes, la aclaración que se construye en el aula de clase de estos saberes, como también la aplicación de los saberes resignificados en situaciones cotidianas, como lo ha refrendado Ángel Díaz Barriga (2013), consintiendo que se genere un mejoramiento progresivo de la apropiación de los conocimientos, que para el caso, están relacionados al componente semántico, específicamente en la comprensión de

lectura a partir del uso de secuencias textuales descriptivas multimodales, las cuales suscitan el acercamiento a la realidad no solo desde lecturas y escrituras convencionales, sino desde múltiples posibilidades que ofrece el mundo de lo verbal y no verbal y que le permitieron al estudiante vincularse de manera significativa con todo aquello que lo moviliza y lo afecta en su cotidianidad; que le facilitaron observar clasificar, describir, comparar y narrar aquello que en su mundo acontece (De Sánchez, 1995).

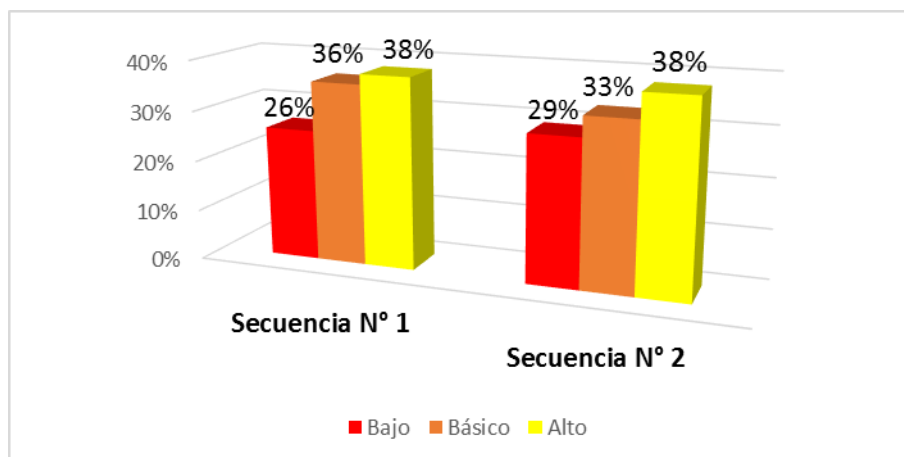
Es decir, las secuencias textuales descriptivas, ayudan a vincular el saber previo que trae el estudiante del contexto, con los conocimientos reflexionados en clase, en cuanto permiten caracterizar un suceso, lugar, objeto o persona. Para ello, se debe tener en cuenta elementos necesarios para la descripción, lo que facilita la relación con otros mundos posibles para así construir un esquema mental descriptivo, que según Adam (1987), citado por Calsamiglia y Tusón (1999), se ve posiblemente reflejado en un aprendizaje eficiente de la lectura para su vida cotidiana y el mejoramiento de su desempeño escolar (p. 280).

Con relación a la tercera hipótesis, de si *los textos multimodales fortalecen la capacidad inferencial en los estudiantes para mejorar la comprensión de lectura*, es evidente el mejoramiento en cuanto a los resultados de los estudiantes, en las evaluaciones aplicadas, esto se evidencia a partir de los resultados obtenidos durante la intervención, el diálogo con los estudiantes, las reflexiones del diario de campo.

En la Gráfica 24 la C.3. en los resultados de las evaluaciones, en cuanto al *reconocimiento de diferentes tipos de textos, como imágenes, videos, canciones, entre otros*, que fue evaluado en varias preguntas correspondientes en las tres evaluaciones, se puede observar un avance progresivo, secuencial y efectivo. Es de notar, que las preguntas que mejor respondieron todos estudiantes del grupo experimental (Ev. 2, pg. 26 y Ev. 3, pg. 23) corresponden a dar cuenta del propósito del texto a través de su estructura, presente en una historieta y el otro en un afiche.



Gráfica 24. C.3 en los resultados de las Evaluaciones en el grupo Experimental
Fuente: elaboración propia



Gráfica 25. Comparativo C. 3, de Secuencias Didácticas S.D 1 y S.D. 2
Fuente: elaboración propia

En la Gráfica 25, donde se observan los resultados comparativos entre la S.D 1 y S.D 2 los desempeños con respecto a C.3, se mantienen casi en un mismo porcentaje, percibiéndose un mejoramiento mínimo del nivel bajo al básico.

Este mínimo avance se podría justificar teniendo en cuenta aspectos como, el poco uso que se le da en el aula de clase a los textos multimodales como herramienta de mediación pedagógica para el mejoramiento de la comprensión de lectura, ya que si se aprovechan las facilidades que estos proporcionan se podría reconocer así, de acuerdo a Anstey y Bull (2006)

(...) su potencial comunicativo (pues) favorecen el intercambio de información circunstancial y el desarrollo de competencias lingüísticas diversas en los estudiantes, en tanto que pueden deducir, inferir e interpretar sentidos y significados que van más allá de los modos textuales escritos (p. 60).

Circunstancias que posiblemente influyen de manera positiva en aquellos estudiantes que presentan dificultades para expresarse de manera escrita, ya que esta práctica es incluyente, en tanto implementa el uso de diferentes formas de aprender de los estudiantes (visual, auditivo, kinestésico, oral, escrito, prosémica).

En síntesis, se puede afirmar que la implementación de la Ruta Didáctica “Describiendo Estoy, Comprendiendo Voy”, como estrategia para la comprensión de lectura, tiene una incidencia progresiva y eficaz, en tanto fortalece procesos relacionados con el componente semántico, en cuanto a que los estudiantes desarrollaron competencias para reconocer el sentido global de un texto, extrayendo de este información literal e inferencial y comprendiendo significados de acuerdo con contexto.

Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones

6.1. Conclusiones.

La presente propuesta de investigación en profundización, tuvo como objetivo general, el fortalecer el componente semántico en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa República de Honduras de la ciudad de Medellín, a partir del desarrollo de estrategias de comprensión de lectura de secuencias textuales descriptivas multimodales, a través de acciones particulares, que responden a cuatro objetivos específicos, como fueron la identificación del nivel inicial de comprensión de lectura de los estudiantes, el diseño y la implementación de la ruta didáctica “Describiendo Estoy, Comprendiendo Voy” y, la evaluación de la de la ruta didáctica en cuestión. Así mismo se aplicaron tres evaluaciones de las liberadas por el ICFES, una inicial (diagnóstica), otra intermedia (seguimiento) y una final (de cierre), para hacer seguimiento a la implementación de la propuesta y responden a los momentos de desarrollo de esta, de acuerdo con los objetivos específicos.

Para el desarrollo de la propuesta investigativa en cuestión, se implementó una metodología con enfoque cualitativo utilizando datos cuantitativos, desde la Investigación Acción Educativa; realizando de manera posterior el análisis de la información que fue recolectada en los diarios de campo de las intervenciones realizadas, los resultados de las evaluaciones aplicadas y las respuestas de las secuencias didácticas.

Al culminar el análisis de la información recolectada en la propuesta de investigación sobre el componente semántico, que fue guiada por tres hipótesis y tres categorías que evidenciaron el desempeño de la implementación de la intervención, se lograron identificar las 4 conclusiones con respecto al fenómeno de estudio.

En primer lugar, con respecto a la categoría de análisis Comprensión de lectura, con la cal se pretendió comprobar la hipótesis de “si el componente semántico se

fortalecía a partir del desarrollo de estrategias de comprensión de lectura de secuencias textuales descriptivas multimodales”, se concluyó, que inciden positivamente en los aprendizajes de los estudiantes en este componente, evidenciándose que al implementar lecturas no lineales, en diferentes formatos, los tipos de lectura literal e inferencial se fortalecen, mejorando el desempeño.

Se evidenció además un mejoramiento por parte de los estudiantes del grupo experimental, en cuanto a la asimilación de los contenidos de lecturas que describían su contexto, y se recreaban desde diferentes maneras de presentar la información. Así mismo se observó cómo al implementar estrategias metacognitivas, los estudiantes fueron conscientes de sus dificultades y diversas maneras de enfrentarse al texto, autorregulando sus procesos de aprendizaje, tanto de manera individual como en el aprendizaje colaborativo, promoviendo en él, autonomía y autogestión para el aprendizaje.

En segundo lugar, con respecto a la categoría de análisis Secuencias Descriptivas Multimodales, con la cual se pretendió comprobar la hipótesis de “Las secuencias textuales descriptivas como género discursivo son apropiadas para fortalecer el componente semántico”, ya que suscitan en los estudiantes el acercamiento a la realidad, permiten el desarrollo de habilidades del pensamiento tales como observar, caracterizar, clasificar, comparar, inferir y deducir, no solo desde lecturas convencionales, sino desde múltiples posibilidades que ofrece el mundo circundante, desde el cual el estudiante puede observar, clasificar, caracterizar, comparar y narrar lo que en su mundo acontece. Al hacer uso de secuencias textuales descriptivas, desde diferentes modos de presentar el discurso (gráfico, escrito, gestual, audiovisual) se fortaleció el proceso de aprendizaje relacionados con el componente semántico en los estudiantes.

Lo anteriormente nombrado se hizo evidente en la construcción de un esquema mental descriptivo, que se vio reflejado en un aprendizaje eficiente de la

lectura, para su vida cotidiana y en el mejoramiento de su desempeño escolar, en las evaluaciones.

En tercer lugar, con respecto a la categoría de análisis *Texto Multimodal*, con la cual se pretendió comprobar la hipótesis de “los textos multimodales fortalecen la capacidad inferencial en los estudiantes, para mejorar la comprensión de lectura”, se evidenció que al implementar el uso de diferentes modos de presentar el discurso, se influencia positivamente en la comprensión de lectura, dando cuenta así del potencial comunicativo de este tipo de textos. Es así como, los estudiantes demostraron la capacidad de deducir, inferir, interpretar, sentidos y significados que van más allá de los modos textuales escritos; de las lecturas lineales, que llevaron a mejores aprendizajes desde un mismo propósito de lectura.

En cuarto lugar, se reconocieron los alcances de los objetivos específicos, que guiaron el desarrollo de la investigación iniciando con la identificación del nivel inicial de comprensión de lectura, el diseño y la implementación de la ruta didáctica y la posterior evaluación de su incidencia en el mejoramiento del componente semántico, vinculados al desarrollo de la ruta didáctica, “Describiendo estoy, Comprendiendo Voy” se observó cómo estos objetivos de investigación influyeron de manera asertiva en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, ya que se fortalecieron procesos de comprensión de lectura, teniendo en cuenta que se desarrollaron una serie de acciones secuenciales e intencionadas conectadas entre sí, que conllevan al fortalecimiento del componente semántico, desde diferentes sucesos aprehensibles de las secuencias textuales descriptivas multimodales.

En este sentido, las secuencias didácticas que conformaron la ruta didáctica, fueron desarrolladas en tres momentos (exploremos, aclaremos y apliquemos) los cuales permitieron vincular el saber del contexto que trajo el estudiantes (exploremos), con las reflexiones realizadas en clase, que le permitieron un reestructuración del saber inicial (aclaremos) y que suscitó la aplicación de los saberes resignificados en situaciones cotidianas que le fueron propuestas (aplicamos) y que fueron evidentes, en

la participación activa de las estrategias que propuestas a los estudiantes, en cada uno de los momentos e introyectadas por los mismos; además mejoraron su desempeño académico.

Lo anterior, demostró que la ruta didáctica implementada “Describiendo estoy, Comprendiendo Voy” permitió el fortalecimiento del componente semántico de los estudiantes de grado tercero, demostrado en el mejoramiento del desempeño académico, evidenciado en los resultados de las evaluaciones aplicadas y en el desarrollo de las actividades de las dos secuencias didácticas de la ruta; por tanto es importante garantizar en el aula aprendizajes vinculantes que constituyan una red de saberes partiendo de los conocimientos previos que trae el sujeto en el diálogo que establece con las diferentes realidades que envuelven su cotidianidad, para que sean un eje de interacción en el contexto educativo, desde diversos postulados teóricos y así poder construir un saber más aproximado a la formación integral de sujetos pensantes, más allá de la posición arbitraria del docente, sino en una relación horizontal, en donde el intercambio de saberes y experiencias es posible, en tanto el docente ya no es el poseedor de la verdad absoluta, sino que se propone como sujeto abierto a distintas perspectivas capaz de reconocer la dificultad como un desafío para generar una potencialidad o situación de cambio derivada de lo complejo que pueden ser los proceso de comprensión en los estudiantes. Es ahí donde la evaluación integral y formativa debe ser continua e incluyente que conlleve a la propia reflexión de los aprendizajes, al mejoramiento y enriquecimiento de la vida académica y personal para que se vean reflejados en el intercambio frecuente que se realiza con el contexto.

6.2. Limitaciones

Si bien en la implementación de la ruta didáctica “Describiendo estoy, Comprendiendo Voy” se observó un fortaleciendo del componente semántico desde sus categorías de análisis, se presentaron algunas limitaciones, en tanto al tiempo, espacio y recursos, para desarrollo eficaz de la misma.

En cuanto al tiempo, factores como la interrupción en la fase de aplicación de la estrategia, por motivos de cese de actividades académicas, como el paro nacional de docentes, conllevó a no mantener un trabajo secuencial y cíclico de lo planeado, para el desarrollo de la propuesta de investigación; ante lo que fue necesario, retomar las acciones desde el inicio, al retornar los estudiantes.

En lo relacionado con el uso del espacio y desplazamiento por el territorio “barrio”, situaciones de orden público, y la tramitología que se requiere hoy en día para las salidas y recorridos escolares, no permitieron la observación directa en grupo, de lugares incluidos en la propuesta de intervención para ser observados, descritos y relacionados.

Igualmente, los recursos fueron limitados en cuanto a lo económico, para realizar actividades propias de la intervención, ya que la población cuenta con bajos recursos económicos y la institución educativa, no tuvo determinado rubros para esto.

6.3 Recomendaciones

Los resultados de la presente propuesta investigativa, se constituye en un insumo para la institución educativa donde fue desarrollada, proponiendo de esta manera, que se implemente la ruta didáctica “Describiendo estoy, Comprendiendo Voy”, como estrategia de comprensión de lectura para el fortalecimiento del componente semántico, en el primer ciclo de la básica primaria.

En este sentido, esta ruta didáctica, debe estar integrada al uso de texto multimodales en el aula, ya que estos potencializan habilidades comunicativas en los estudiantes y fortalecen un mismo propósito de aprendizaje, por proporcionar ambientes incluyentes en el ámbito educativo, pues tiene en cuenta las diferentes formas de aprender de los estudiantes (visual, auditivo, kinestésico, oral, escrito,

prosémico). Por tanto se recomienda en futuras investigaciones involucrar un estudio sobre la relevancia de los textos multimodales para mejorar proceso de comprensión en estudiantes con necesidades educativas diferentes.

Así mismo, el uso de textos situados, entendidos estos como discursos emergentes del contexto, permiten el diálogo, la lectura y la reflexión de la realidad; por lo cual pueden potencializar una manera de pensar, expresar y actuar distinta, poniéndose en el lugar de otros.

Es así como el acercamiento a los textos multimodales desde la lectura de estos puede suscitar la producción de este tipo de textos (afiches, adivinanzas, fotografías, videos, entre otros) reconociendo entonces su estructura e intencionalidad.

De igual manera se reconoce que la investigación alcanzó a profundizar en solo dos niveles de lectura como lo es la literal e inferencial en el grado tercero, Sin embargo es fundamenta potenciar la lectura crítica en esta grado por que le brinda al estudiante la posibilidad de interactuar con el texto y el autor, partiendo de los saberes que este tiene de su propia realidad, es decir creencias, valores y estereotipos y el conglomerado de todas las prácticas sociales para alcanzar así procesos de significación hacia el mejoramiento del componente semántico.

Referencias Bibliográficas

- Adam, J.M. (1987). *Textualité et séquentialité l'exemple de la description*. Langue française, 74, 51-72.
- Adam, J. M. y Bonhomme, M. (2000). *La argumentación publicitaria: retórica del elogio y de la persuasión*. Madrid: Cátedra
- Adam, J. M. y Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Alexopoulou, A. (2010). *Tipología textual y comprensión lectora en E/LE*. Revista Nebrija de lingüística aplicada: Recuperada de: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/tipologia-textual-y-comprension-lectora-en-e-le.html>.
- Alvarado, S. M., Massón, D. Z. y Hernández, H. M. (2017). *La lectura multimodal como estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto de primaria*. Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información CEDOTIC, 2(2), 1-28. Recuperado de: <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1870>
- Alonso, J. y del Mar, M. (1985). *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación*. Dialnet: Infancia y aprendizaje, 8(31-32), 5-19. Recueprado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1985.10822082>
- Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Amaya, C. y Muñeton, M. (2015). *Análisis de la comprensión inferencial en primaria: un estudio transversal [recurso electrónico]*. Medellín. 1 CD-ROM: U de A.

Anstey, M. & Bull, G. (2006). *Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Arroyo, D. y Santibáñez, R. (2009). Tesis para obtener el Título de Licenciada en Educación: *Las estrategias didácticas y su incidencia en los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación inicial de la Educación Básica Regular, de las Instituciones Educativas en el distrito de Casma-Ancash en el año 2009*. Casma – Ancash: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Bahtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Méjico: Siglo XXI.

Barriga, V. (2002). *Reseña de Semántica, oración y enunciación*. Nueva Revista de Filología Hispánica: Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/602/60250211.pdf>.

Berasáin, M. (1992). *La descripción: análisis y producción de textos descriptivos*. Madrid: Universidad Complutense.

Bernárdez, E. (2000). *Estrategias constructivas de la descripción oral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Enrique_Bernardez3/publication/28051236_Estrategias_constructivas_de_la_descripcion_oral/links/553df4c60cf29b5ee4bcecc8/Estrategias-constructivas-de-la-descripcion-oral.pdf

Brown, L. (1987). *Metacognición, control ejecutivo, autorregulación y otros mecanismos misteriosos*. Madrid: Paidós Educador.

Cajiao, F. (1996). *La piel del alma: cuerpo, Educación y cultura*. Bogotá: Magisterio.

- Castillo Ballén, M. (2007) *Sobre las pruebas saber y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2012). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Chaves, L. (2013). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años*. *Panorama*, 5(9), 103-129. Recuperado de: <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/39>
- Chomsky, N. (1979). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Corporación cultural Nuestra gente. (2015). *Plan estratégico de cultura de la Comuna 2- Santa Cruz, Medellín, 2015- 2030*. Medellín, Colombia. 1a ed.
- Coseriu, E. (1978). *Semántica y gramática. Gramática, semántica, universales*. *Estudios de lingüística funcional*. Madrid: Gredos, 3, 128-147.
- De Sánchez, M. (1995). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento; procesos básicos del pensamiento*,. México: 2da edición: Trillas, ITESM.
- Defior, C. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*. España: Aljibe.

- Delabastita, D. (1989). *Translation and Mass-communication: Film and T.V. Translation as Evidence of Cultural Dynamics*. Babel.
- Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: UNAM.
- Eco, U. (2011). *La estructura ausente*. Barcelona: Debolsillo.
- Fariá, M., y Araya, C. (2014). *Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales*. En: Revista Colombian Applied Linguistics Journal: Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/5377/0>.
- Fernández , M. (2010). *La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria*. Dialnet: Revista de Docencia Universitaria: Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3996629>.
- Flavell, H., & Wellman, H. (1977). *Metamemoria*. En R.V. Kail y J.W. Hagen (Eds.). *Perspectivas sobre el desarrollo de la memoria y la cognición*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbau
- Flavell, J. (1981). *Monitoreo Cognitivo*. En WP Dickson (Ed.), *Comunicación oral infantil*. Nueva York: AcademicPress, 35-60
- García Madruga, J.A., Elosúa, R., Garáte, M. y Gutiérrez, F. (1997). *Comprensión lectora y memoria operativa, un estudio evolutivo*. Cognitiva, 9(1), 99-132. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122660>
- García, M. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paídos.

- Ghiso, A., García, B., González, S., & Quiroz, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gonzalez, A., Peñaranda, M., & Peñaranda, H. (2017). *La lectura multimodal como estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto de primaria*. Universidad del Atlántico.
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI. 13, 28. Recuperado de: <http://delengualiteraturas.blogspot.com/2010/01/el-proceso-de-lectura-consideraciones.html>.
- Goutman, B. (2003). *Sema, semántica, semiótica, semiología, cultura*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales (en línea), XLVI. México: Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42118703>.
- Gutierrez Calvo, M. (1999). *Inferencias en la comprensión del lenguaje*. En *Psicolingüística del español*. Madrid:Trotta. 231-270.
- Gutiérrez, O. (1981). *Lingüística y semántica (aproximación funcional)*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Gutiérrez, O. (1992). *Introducción a la semántica funcional*. 2ª Ed. Madrid, España: Síntesis.
- Hernández, S., y Fernández Collado, C. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta Edición*. México: Mc Graw Hill.
- Herrada, G., y Herrada, R. (2017). *Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración*. Revista Scielo: perfiles

educativos. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000300181&script=sci_abstract&lng=pt.

Jiménez, R. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escuela)*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Jimeno, P. (2006). *La cohesión textual en la enseñanza de la lengua*. Dialnet. España: Universidad La Rioja. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970844>.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Padios.

Kress, G., y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnol.

León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. Chile: Revista signos, 34(49-50), 113-125.

López, D., y Chaverra, K. (2018). *Caracterización del desarrollo de los procesos de la lectura y la escritura en el nivel de básica-ciclo primaria en la Institución Educativa Ambientalista de la ciudad de Cartagena*. Cartagena, Colombia: Universidad de Cartagena.

López, N., y Tapia, J. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. In *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.

Luna, M. (2001). El lenguaje, la interacción y la argumentación; ejes para la comprensión de la actividad discursiva en el aula preescolar. *Enunciación*, 6(1), 64-73. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2445/3393>.

Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide, S.A.

Magariños, J. (1991). *El mensaje publicitario*. 2a ed. Buenos Aires: Edicial.

Maguin, D. (2011). *La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula*. *Diálogos educativos* (22), 3-14. Recuperado de: <http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi>

Martínez. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. *Revista de Investigación en Psicología*, 9 (1), 123-146. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4033>.

Martinez, M. (2013). El procesamiento multinivel del texto escrito: ¿un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?. *Enunciación* 18(2), 124-139. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/7488>.

McKoon, G., y Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440.

McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista signos*, 37(55), 19-30.: Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005500002&script=sci_arttext

MINIEDUCACIÓN. (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Bogotá: Delfín.

MINEDUCACIÓN. (2016). Matriz de Referencia de Lenguaje. Recuperado el febrero de 2017, de colombiaaprende.edu.co: . Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_l.pdf.

MINIEDUCACIÓN, (2017) Guía de orientación Saber 3º. Bogotá, Colombia: ICFES. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/guias-de-orientacion-3579/version-actual-de-las-guias-de-orientacion-del-examen-saber-3-5-y-9/3903-guia-de-orientacion-saber-3-2017/file?force-download=1>

Monereo, C., y Pozo, J. (1999). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana.

Montealegre, R. (2004). *La comprensión del texto: sentido y significado*. Revista Latinoamericana de Psicología, 36(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536205.pdf>.

Montoya, A. (2016). Prácticas de lectura: una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria. Medellín: Universidad de Antioquia .

Múnera, L. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora apoyada en soportes icónicos y audiovisuales (Tesis de Maestría). Medellín.: Universidad de Antioquia.

Naranjo, E. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación, 3(1), 103-110. Recueprado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000300181&script=sci_abstract&tlng=pt.

- Navarro, P. (2003). *Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación*. Cauce, (26), 321-347. España: Universidad de Sevilla. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf.
- Nieto, D. (2005). Efectos del resumen de la mejora de la metacompreensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico. *Revista educación*, (337), 281-294.
- Nippold, M. (1998). Habilidades semánticas y rendimiento académico en escolares de 2° y 4° año básico. Artículo de revista: Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/41419/43910>.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Palacio , A., y Palacio, O. (2017). Las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en los procesos de enseñanza como factores determinantes en el aprendizaje de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de básica primaria de la zo.
- Páramo, P., & Otálvaro, G. (2006). *Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos*. *Sistema de Información Científica Redalyc* (25): Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102501>.
- Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Peirce, C. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Peirce, C. (2005). *El icono, el índice y el símbolo*. Traducido por Barrena, S. Pamplona: Universidad de Navarra, 1893-1903.

Peralta, M. (2008). *Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos*. Límite, (7). Chile: Universidad de Tarapacá. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/836/83600704.pdf>.

Pérez, S. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Zorrilla, M, J. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. Revista de Educación, (extraordinario), 121-138. Recuperado de: http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/aspgenerales/M%20Jesus%20Perez.pdf

Restrepo Gómez, B. (2004). *La investigación-a87cción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores, (7), 45-55. Recuperado en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionaccionEducativaYLaConstruccionDeSab-2041013.pdf>

Rodríguez, B., Calderon, M., Leal, M., y Arias, N. (2016). *Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sabadías, A. V. (1995). *Estadística Descriptiva E Inferencial*. Murcia: Universidad De Castilla-La Mancha .

Schaff, A. (1969). *Introducción a la semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Schifko, P. (1992). *Lexicología y semántica. Lexikon der romanistischen Linguistik*. . Tübingen: Max Niemeyer, 6(1).

Schütz, A. (1932). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. 1ª reimpresión. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Sentis, Nusser, & Acuña. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición sición. Pontificia Universidad Católica de Chile: Recuperado de: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/20/N1_Sentis.pdf.

Sequea, R., & Barboza, J. (2012). Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de la lectura. Multiciencias. Multiciencias Vol. 12, Nº 1, 2012 (64). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/904/90423275008/>.

Serrano , M. (2014). Cognición y estilo comunicativo: el sujeto posverbal y el objeto sintáctico. Revista Scielo: Estudios Filológicos. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132014000200008.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. Barcelona, España: Grao.

UDLA. (2015). <http://www.udla.cl>. Recuperado el 01 de 04 de 2018, de <http://www.udla.cl/portales/tp9e00af339c16/uploadImg/File/fichas/Ficha-07-cuestionario1.pdf>

Valenzuela, P., Jiménez, M. y Osorio, V. (2016). Lectura y composición en español: Guía de uso para el maestro con estrategias y respuestas 3º. Bogotá, Colombia: MINIEDUCACIÓN

Van Dijk , T. (1993). Texto y contexto. Cuarta edición. Madrid: Cátedra.

Van Dijk. (1980). Estructura y funciones del discurso. España: Siglo XXI.



Villalonga, M., Padilla, C., & Burin, D. (2014). *Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria*. Revista Scielo: Interdisciplinaria 31(2). Ciudad Autónoma de Buenos Aire. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272014000200005.

Wellman, H. (1983). *Metamemory revisited*. In Trends in memory development research, (9), 31-51: Karger Publishers.

Zabalbeascoa, P. (2001). El texto audiovisual: factores semióticos y traducción. En Sanderson, J. ¡Doble o Nada!. Alicante, España: Universitat d'Alacant. Recueperado de: https://isliedocs.net/view-doc.html?utm_source=el-texto-audiovisual-factores-semioticos-y-traduccion-2001&utm_campaign=download

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado

 <p style="text-align: center;">Universidad De Medellín Maestría En Educación: Didáctica De La Lectura Y La Escritura</p>	 <p style="text-align: center;">Institución Educativa Republica De Honduras de Medellín</p>
<p style="text-align: center;">Propuesta de Investigación: Fortalecimiento del Componente Semántico en los Estudiantes del Grado Tercero de la IERH</p> <p style="text-align: center;">Propuesta de Intervención: Describiendo Estoy, Comprendiendo Voy.</p>	

CONSENTIMIENTO INFORMADO A PADRE, MADRE DE FAMILIA Y/O ACUDIENTES

INVESTIGADORAS:

Erika María Murillo Álvarez.

Liliana María Pérez Palacio.

Maribel Ocampo Mejía.

Paula Andrea Ruiz Betancur.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:

Fortalecer el componente semántico en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa República de Honduras de la ciudad de Medellín, a partir del desarrollo de estrategias de comprensión de lectura de secuencias textuales descriptivas multimodales.

LUGAR: I.E. República de Honduras

PARTICIPANTES DEL ESTUDIO:

El estudio es completamente voluntario; por lo cual el estudiante puede participar o abandonar el proceso investigativo en cualquier momento y sin consecuencias. Se trabajará con los estudiantes matriculados en el grado tercero de la básica primaria.

PROCEDIMIENTO:

La recolección de datos para la investigación se hará solicitud a los participantes que voluntariamente respondan a cada uno de los instrumentos investigativos (talles desde técnicas interactivas planeados en secuencias didácticas, evaluaciones escritas.)

BENEFICIOS E INCONFORMIDADES:

En ningún momento se obligará a suministrar datos ni se juzgarán las respuestas de los participantes. Del mismo modo las respuestas no tendrán consecuencias para las funciones de los participantes en la muestra investigativa.

No se obtendrá ningún beneficio económico por su participación, se entiende que están contribuyendo a un proceso para construcción de conocimiento.

PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD:

Los datos que se facilitarán a nuestros investigadores en este proceso permanecerán en confidencialidad y no serán proporcionados a ninguna persona diferente de usted y bajo ninguna circunstancia. Por ello a los instrumentos del proyecto se les determinará un código de forma que no se revele la identidad de los participantes en la muestra investigativa; solo los integrantes del grupo investigativo y los asesores del proyecto tendrán acceso a los códigos de los instrumentos investigativos.

Los resultados de esta investigación pueden ser publicados en revistas científicas o ser presentados en las reuniones científicas, pero la identidad de las personas participantes no será divulgada.

En cualquier momento, puede solicitar información del estado del estudio y retirarse del mismo, de creerlo conveniente.

Agradecemos la colaboración que nos pueda brindar al respecto

CONSENTIMIENTO

Fecha: _____

Nombre del estudiante _____ **Grupo:** _____

Nombre del Padre, Madre y/o Acudiente _____

Firma del Padre, Madre y/o Acudiente: _____

No de Identificación (c.c): _____

Nombre de la Docente Investigadora: _____

Firma: _____

No de Identificación: _____

Nombre de la Docente Investigadora: _____

Firma: _____

No de Identificación: _____

Nombre de la Docente Investigadora: _____

Firma: _____



No de Identificación: _____

Nombre de la Docente Investigadora: _____

Firma: _____

No de Identificación: _____

Anexo 3. Formato de Secuencias Didáctica.

 Universidad De Medellín Maestría En Educación: Didáctica De La Lectura Y La Escritura		 Institución Educativa Republica De Honduras de Medellín	
Propuesta de Investigación: Fortalecimiento del Componente Semántico en los Estudiantes del Grado Tercero de la IERH Propuesta de Intervención: Describiendo Estoy, Comprendiendo Voy.			
DATOS GENERALES			
Título de la secuencia didáctica:		Secuencia didáctica #:	
Institución Educativa:		Sede Educativa:	
Docentes responsables:			
Área de conocimiento:		Tema:	
Grado:		Tiempo:	
Objetivo de aprendizaje:			
Contenidos a desarrollar:			
Estándar de competencia del MEN:		DBA:	
¿Qué se necesita para trabajar con los estudiantes?			
METODOLOGÍA			
FASE	ACTIVIDAD		
Exploremos			
Aclaremos			
Apliquemos			
RECURSOS			
Nombre del recurso		Descripción del recurso:	
RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN			
1-	¿Aprendiste algo hoy?		
2-	¿Qué aprendiste?		
3-	Lo que aprendiste, ¿te sirve para la vida?		
4-	¿Qué dificultades tuviste?		
5-	¿Cómo resolviste las dificultades?		
6-	Si no las resolviste ¿Por qué no lo hiciste?		
7-	¿Cómo te sentiste hoy? ¿Por qué?		

Anexo 4. Validación, pares evaluadores, acuerdo por calculador de Kappa

Online Kappa Calculator

Calculator Information

of Cases: 56 # of Categories: 3 # of Raters: 3



	Category 1	Category 2	Category 3
Case 1	0	0	3
Case 2	0	1	2
Case 3	0	0	3
Case 4	0	0	3
Case 5	0	1	2
Case 6	0	1	2
Case 7	0	2	1
Case 8	0	1	2
Case 9	0	1	2
Case 10	0	1	2
Case 11	0	1	2
Case 12	0	0	3
Case 13	0	0	3
Case 14	0	1	2
Case 15	0	0	3
Case 16	0	0	3

% Overall Agreement 0.607143
Fixed Marginal Kappa: -0.002350
Free Marginal Kappa: 0.410714

kappa
 < 0,00
 >0,00 - 0,20
 0,21 - 0,40
 >0,41 - 0,60
 0,61 - 0,80
 0,81 - 1,00

grado de acuerdo
 sin acuerdo
 insignificante
 discreto
 moderado
 sustancial
 casi perfecto

Anexo 5. Rejilla de para el vaciado de resultados de las secuencias didácticas

 Universidad De Medellín Maestría En Educación: Didáctica De La Lectura Y La Escritura		 Institución Educativa Republica De Honduras de Medellín			
<p align="center">Propuesta de Investigación: Fortalecimiento del Componente Semántico en los Estudiantes del Grado Tercero de la IERH Propuesta de Intervención: Describiendo Estoy, Comprendiendo Voy.</p>					
Momentos de la lectura	Evidencia	Pregunta	Usualmente (alto)	Algunas veces (basico)	Rara vez (bajo)
Actividades de exploración	Construcción y socialización de maqueta	¿El estudiante infiere como es un lugar teniendo en cuenta los eventos que suceden en ella a través de imágenes y textos?			
	Construcción y socialización de maqueta	¿El estudiante utiliza recursos del medio para obtener información e intenta interpretarla?			
Momento de aclaración	Lectura del texto “LA CASA FINCA LA FRANCIA O CASA DE LA PISCINA (Barrio la Francia)” Desarrollo del taller de comprensión de lectura	¿El estudiante al leer textos e imágenes reconoce las características del lugar descrito, teniendo en cuenta sus partes y la relación con el todo, como es y los eventos que suceden en ella?			
	Enunciado N° 4, 5, 6 y 7 Comprensión de lectura	¿El estudiante narra de manera lógica los eventos que sucede en el lugar de manera explícita e implícita?			
	Enunciado N° 4, 5, 6 y 7 Comprensión de lectura	¿El estudiante tiene en cuenta los elementos de la descripción para dar información del texto?			
Momento de aplicación	Visita a la casa amarilla “Teatro nuestra gente”	¿El estudiante da cuenta de manera oral y escrita de los eventos que suceden en el lugar y extrae información implícita de estos eventos?			
	Enunciado N° 11 y 12	¿El estudiante interpreta la información presentada en el afiche de manera descriptiva?			

Anexo 6. Ficha Bibliográfica de Revisión Documental.

 Universidad De Medellín Maestría En Educación: Didáctica De La Lectura Y La Escritura	 Institución Educativa Republica De Honduras de Medellín
Propuesta de Investigación: Fortalecimiento del Componente Semántico en los Estudiantes del Grado Tercero de la IERH Propuesta de Intervención: Describiendo Estoy, Comprendiendo Voy.	

FICHA BIBLIOGRÁFICA DE REVISIÓN DOCUMENTAL

Tema:	N°
Subtema:	Pala bras claves
Libro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Web <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/>	
Referencia bibliográfica (Autor, año, Título, ciudad: Editorial, página)	
Tipo de ficha de contenido: Textual <input type="checkbox"/> Resumen <input type="checkbox"/> Mixta <input type="checkbox"/>	
Contenido	
Comentarios del investigador	
Realizado por:	

Anexo 7 Evaluación Inicial (versión en digital)

Anexo 8 Evaluación Intermedia (versión en digital)

Anexo 9 Evaluación Final (versión en digital)

Anexo 10 Rejilla con el vaciado del desempeño de los estudiantes por Indicador (Versión Digital)

Anexo 11 Matriz por categorías para el análisis de resultados.

Componente	Categorías de análisis	Indicadores	Evidencia	VALORACION		
				Nunca (Bajo)	Algunas veces (básico)	Siempre (Alto)
SEMANTICO	Comprensión de lectura de textos descriptivos multimodales	Identifica en el texto el significado local de una palabra, una frase, un párrafo y una imagen				
		Elabora paráfrasis entendidas como la reelaboración del significado de una palabra, empleando sinónimos sin que se altere el significado literal.				
		Identifica relaciones de semejanza y diferencia entre el lenguaje de la imagen y el lenguaje verbal				
		Identifica el significado global y la temática global del texto				
		Infiere el tipo de texto, su estructura y tipo de información				
		Infiere información y acceder a conclusiones que no estén dichas de modo directo en el texto				
		Interpreta y producir textos de carácter descriptivo, tales como adivinanzas, manuales, afiches, cartas, noticias				
	Secuencias descriptivas de textos multimodales	Identifica los elementos que se utilizan para caracterizar un suceso, lugar o persona				
		Reconoce adjetivos y sustantivos en producciones orales y escritas.				
		Utiliza elementos de una comparación para describir sucesos, persona o lugares.				
	Texto multimodal	Reconoce diferentes tipos de textos como imágenes videos canciones entre otros				
		Interpreta de manera explícita e implícita diferentes tipos de texto como imágenes, videos, canciones, entre otros.				
		Utiliza diferentes tipos de texto para dar cuenta de la comprensión de estos.				

Anexo 12. Rejilla Totalizante (versión en digital)

Anexo 13 Informe de consolidado de resultados por indicador, cruzando Evaluaciones y aplicación de la Ruta Didáctica (versión en digital)

Anexo 14 Secuencias Didáctica 1 (versión en digital)

Anexo 15 Secuencia Didáctica 2 (versión en digital)

Anexo 16 Validación, pares evaluadores, de instrumentos. (Versión en digital)

Anexo 17 Fotografías. (Versión en digital)