LECTURA INTERPRETATIVA DE TEXTOS ICÓNICOS MEDIANTE PROPUESTA TEÓRICA DE UMBERTO ECO Y PETER McLAREN CON ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO

JOSÉ GABRIEL GOYENECHE CORDERO

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BUCARAMANGA
2022

LECTURA INTERPRETATIVA DE TEXTOS ICÓNICOS MEDIANTE PROPUESTA TEÓRICA DE UMBERTO ECO Y PETER McLAREN EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO

JOSÉ GABRIEL GOYENECHE CORDERO

Trabajo presentado como requisito para optar al Título de Magister en Educación

Asesora

Magister Beatriz Vanegas Athías

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BUCARAMANGA
2022

Dedicatoria

En primer lugar a Dios, por infundirme el entendimiento necesario para lograr culminar exitosamente mis procesos de formación profesional y otorgarme la gracia de tener una madre maravillosa.

A ella con especial reconocimiento, porque siempre ha creído en mí, por ser mi modelo de superación, sacrificio y perseverancia, sin su ejemplo y apoyo no lo habría logrado.

A las niñas y niños de la escuela rural que participaron en el proceso, por ser mi inspiración de educar para alcanzar un mundo mejor.

A los amigos y amigas por estar ahí cuando necesité su respaldo.

José Gabriel.

Agradecimientos

El autor expresa a agradecimientos a:

Directivos y Docentes de la Universidad de Pamplona, por fomentar procesos de formación docente y promover una educación que enseña a pensar y no a obedecer.

Beatriz Vanegas Athías, directora de la tesis, por señalarme el camino de la investigación ajustado al principio de la rigurosidad académica, por su tiempo, dedicación y conocimientos compartidos.

Nidia Yaneth Martínez, por su apoyo moral y acompañamiento para avanzar en este camino.

Los colegas docentes del sector rural del municipio de Durania en el departamento de Norte de Santander, por abrirme las puertas de sus aulas y compartir conmigo sus experiencias educativas.

Las niñas y niños del aula multigrado del Centro Escolar Rural "Juana Berbesí" sede "La Platanala", en el municipio de Durania departamento de Norte de Santander, por su contribución y buena disposición frente a las actividades realizadas; sin su participación no hubiese sido posible llevar a feliz término este trabajo.

A todas y todos quienes de una u otra forma contribuyeron a hacer realidad la culminación exitosa de esta experiencia investigativa.

Índice de Contenidos

	Pág.
Capítulo I……	16
1. El Problema……	16
1.1 Descripción del problema……	16
1.2 Formulación del problema……..	24
1.3 Justificación……	24
1.4 Objetivos de investigación……..	29
1.4.1 Objetivo general……..	29
1.4.2 Objetivos específicos……..	30
Capítulo II……..	31
2. Marco de referencia……	31
2.1 Antecedentes de investigación……	31
2.1.1 Antecedentes internacionales……..	31
2.1.2 Antecedentes nacionales……..	33
2.1.3 Antecedentes locales……	36
2.2 Bases teóricas……..	37
2.2.1 Teoría de Umberto Eco……..	37
2.2.2 Teoría de Peter McLaren……..	41
2.3 Marco conceptual……	45
2.3.1 Lectura interpretativa…….	45
2.3.2 Importancia pedagógica de la lectura comprensiva……	48
2.3.3 Texto icónico……..	51
2.4 Marco contextual…….	56
2.5 Marco legal…….	60
Capitulo III…….	65
3. Metodología de la investigación……...	65
3.1 Enfoque de investigación……	65
3.2 Diseño de investigación……..	66
3.3 Informantes e Informantes clave ……..	71
3.4 Fases de la investigación.……	74
3.4.1 Fase Preparatoria…….	72
3.4.2 Fase Diagnóstica……..	73
3.4.3 Fase propositiva……..	73
3.4.4 Fase evaluativa……	73
3.4.5 Fa informativa…….	73
3.5 Definición de categorías.……	74

Pág.
3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de la información……. 77
3.6.1 Observación participante...…….. 77
3.6.2 La entrevista…… 77
3.6.3 Instrumentos de recolección de información……. 78
3.5.4 Plan de análisis de la información...……. 80
3.7 Validación de instrumentos……. 81
3.8 Componente ético de la investigación……. 81
Capítulo IV……. 82
4. Recolección y análisis de la información…… 82
4.1 Análisis de la observación…… 82
4.2 Análisis de la entrevista…….. 86
4.2.1 Análisis de entrevista dirigida a docentes…… 86
4.2.2 Análisis de entrevista dirigida a estudiantes…… 90
4.2.3 Análisis de prueba de entrada…….. 91
Capítulo V 96
5. Propuesta pedagógica……. 96
5.1 Descripción de la aplicación de la propuesta…….. 96
5.1.1 Presentación……. 96
5.1.2 Propósitos…… 97
5.1.3 Procedimiento metodológico…….. 97
5.1.4 Descripción de la aplicación…… 98
5.1.5 Evaluación de la propuesta…….. 102
5.1.6 Análisis comparado de pruebas de entrada y salida…… 108
Capítulo VI…… 111
6. Discusión de resultados…….. 111
Capítulo VII…… 115
7. Conclusiones y Recomendaciones…….. 115
7.1 Conclusiones……... 115
7.2 Recomendaciones…… 118
Capítulo VIII…….. 120
8. Prospectivas…… 120
Referencias bibliográficas…….. 121
Anexos…… 127

Índice de Figuras

Pág.

Figura 1. Proceso cíclico de la investigación acción…….. 70

Figura 2. Fases de la investigación……. 74

Figura 3. Resultados prueba de entrada dirigida a estudiantes…… 93

Figura 4. Puntajes según desempeños evaluados…… 105

Figura 5. Valoración comparada de desempeños en prueba de entrada y salida.. 109

Índice de Tablas

Pág.

Tabla 1. Propuesta didáctica para la lectura…… 49

Tabla 2. Niveles de lectura comprensiva…… 50

Tabla 3. Medición de actitudes observadas…… 85

Tabla 4. Valoración de desempeños de estudiantes en prueba de entrada…….. 92

Tabla 5. Triangulación de la información…….. 94

Tabla 6. Valoración cuantitativa de la propuesta pedagógica…… 104

Tabla 7. Comparación de resultados pruebas de entrada y salida…… 109

Tabla 8. Matriz de valores de desempeños de estudiantes…….. 149

Índice de Anexos

Pág.

Anexo A. Modelo ficha diarios de campo…….. 127

Anexo B. Modelo entrevista semiestructurada dirigida a docentes…… 129

Anexo C. Modelo entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes…… 130

Anexo D. Prueba de entrada dirigida a estudiantes……. 131

Anexo E. Talleres pedagógicos implementados……. 136

Anexo F. Modelo ficha de validación de instrumentos por expertos……. 150

Anexo G. Componente ético de la investigación…… 155

Anexo H. Evidencias del desarrollo de la propuesta pedagógica…….. 160

Anexo I. Productos de las Actividades Realizadas por Estudiantes……. 165

Resumen

Este documento presenta los componentes de la investigación cuyo objetivo fue fortalecer el nivel de lectura interpretativa de textos icónicos en estudiantes de grado quinto del Centro Escolar Rural "Juana Berbesí" sede "La Platanala", en el municipio de Durania departamento de Norte de Santander, a partir de la estrategia semiótica de Umberto Eco y el rol activo del estudiante según Peter McLaren. Meta que llevó al análisis del comportamiento de las teorías propuestas por los autores antes mencionados al ser aplicadas en el aula, las cuales se convierten en el marco para validar teóricamente los objetivos formulados. Metodológicamente, el proceso se efectuó siguiendo los parámetros cualitativos y la investigación acción con la aplicación de instrumentos como el diario de campo, la entrevista semiestructurada dirigida a docentes, la encuesta trabajada con estudiantes, con quienes además se realizó una prueba de entrada, todo en desarrollo de la fase diagnóstica de la situación que se analizó dentro de un plan propio de la triangulación de la información recolectada. Los hallazgos más destacados apuntan a señalar que la relación teoría-praxis es fundamental en la construcción de procesos de aula que buscan fortalecer aprendizajes y mejorar la calidad educativa. Se concluye que, el aprendizaje de lectura comprensiva de texto icónico obedece a procesos de enseñanza planeados y ejecutados adecuadamente y soportados en la relación teoría – práctica.

Palabras Clave: comprensión lectora, interpretación, lectura, Peter McLaren, textos icónicos, Umberto Eco.

Introducción

El presente trabajo de investigación se desarrolló bajo el objetivo de fortalecer el nivel de lectura interpretativa de textos icónicos en estudiantes de quinto grado de educación básica del Centro Escolar Rural "Juana Berbesí" sede "La Platanala", en el municipio de Durania departamento de Norte de Santander. Lo anterior se debe a que, en el mencionado contexto se hacen evidentes las limitaciones que los estudiantes poseen frente a la lectura comprensiva, y de manera relevante aquella que corresponde a los textos icónicos, situación asociada a la inexperiencia sobre la importancia de los símbolos visuales o imágenes como componentes importantes de la comunicación que actualmente circula a través de diversos medios en el mundo globalizado de la actualidad.

Desde el reconocimiento de la existencia de dicha problemática, se dedujo la necesidad de indagar con rigurosidad acerca de sus particularidades y en consecuencia proponer acciones de cambio. Así, se materializó una propuesta pedagógica basada en talleres y fundamentada teóricamente en la estrategia semiótica-social de Umberto Eco, de una parte, y de otra en la pedagogía crítica y el rol activo del estudiante según Peter McLaren. Perspectiva que llevó igualmente al análisis del comportamiento de las teorías de los dos autores antes mencionados, al ser contextualizadas en el aula de clases.

Es así, como desde la postura de Eco se profundizó en la teoría semiótica por él propuesta, para explicar que esta corresponde en la práctica, a una forma de entender la realidad a través de signos que son percibidos, interpretados, representados y usados por el sujeto como un lenguaje a través del cual se comunican conceptos. Por su parte, McLaren aportó elementos para la instauración de una pedagogía crítica, que desde su posición, debe constituirse como un proceso que contribuya a la construcción de una nueva sociedad justa y más humana, fundada en un método dialéctico de enseñanza apoyado en la práctica, en el rol activo de los estudiantes y la posición crítica del docente.

El proceso desarrollado siguió el enfoque cualitativo coherente con el tipo de investigación acción que posibilitó la reflexión del docente investigador frente a su labor cotidiana en el aula de clases y el aporte del cambio para mejorar la calidad de los procesos

lectores de los estudiantes; acciones que demandaron la participación tanto de estudiantes como del docente investigador, actores dinámicos vinculados a esta experiencia enfocada a promover habilidades para la comprensión de textos icónicos y direccionada desde la formulación del siguiente cuestionamiento: ¿Cómo fortalecer el nivel de lectura interpretativa de textos icónicos en estudiantes de grado quinto del Centro Educativo Rural Juana Berbesí, a través de la estrategia semiótica de Umberto Eco y el rol activo del estudiante según Peter McLaren?

Responderlo, llevó a indagar con objetividad en el contexto para determinar las particularidades de la situación, y en dependencia de lo indagado, se propuso la estrategia de solución basada en el diseño e implementación de acciones que se trabajaron con el grupo escolar. Desde la evaluación de estas, se evidenció el cambio alcanzado derivado del análisis de los desempeños de los estudiantes durante la puesta en acción de la propuesta formativa y de donde se establecieron los avances logrados lo cual determinó la validez de esta y los resultados provechosos para el grupo de estudiantes que participaron.

Uno de los logros más destacados estuvo relacionado con el postulado teórico de Eco (1986) quien en referencia a la semiótica aportó fundamentos para llevar a la práctica acciones a partir de las cuales los estudiantes comprendieron que las imágenes comunican mensajes, acción que puso en relieve el sentido del campo semiótico planteado por Eco. De la misma manera, la teoría de McLaren reflejó una nueva forma de entender la educación como estrategia que debe rescatar el rol activo del estudiante para erigirse en el constructor de sus conocimientos, así como las habilidades del docente crítico para cuestionar modelos educativos impuestos y anquilosados que no contribuyen a la transformación de la educación.

Se concluyó finalmente que desde las acciones de cambio propuestas se contribuyó en el contexto específico del aula rural a la construcción de un método innovador que posibilitó a niñas y niños construir conocimientos desde los cuales vieron fortalecidas sus habilidades para leer texto icónico comprensivamente y valorar una nueva forma de

encontrar significado a la expresión icónica. Logros que estuvieron claramente fundamentados en la relación teoría y práctica, gracias a los aportes de Eco y McLaren cuyas teorías aportaron coherencia a la práctica pedagógica; bajos sus ideas, se interpretó la importancia de la teoría como soporte de la praxis, acciones que se deben incorporar definitivamente en la escuela rural como mecanismo para mejorar el desarrollo profesional del docente y con ello, la calidad de la educación que se provee a niñas y niños de la ruralidad.

Estructuralmente, el documento está constituido por capítulos; así, en el primero de estos se da cuenta del problema, su descripción, formulación, justificación y objetivos; el capítulo segundo corresponde al marco de referencia en el que se contemplan los antecedentes investigativos que dan respuesta a la forma como se relaciona el tema de estudio con el conocimiento ya construido en los escenarios tanto internacionales como nacionales y locales; también se abordan la bases teóricas que orientaron el proceso investigativo representadas por la teoría semiótica de Umberto Eco y la pedagogía crítica de Peter McLaren; y finalmente, se contemplan los componentes conceptuales, contextuales y legales.

El tercer capítulo corresponde al desarrollo del proceso metodológico del que hacen parte aspectos puntuales como el enfoque, tipo, diseño y fases de la investigación, como también se define el sistema de categorías, los instrumentos para la recolección de la información y el proceso de validación de los mismos. Del capítulo cuatro hace parte la explicación acerca de los procesos que se siguieron para la recolección y análisis de la información como proceso que llevó al establecimiento real del problema y su diagnóstico. Con base en este último, en el capítulo cinco se realizó el diseño, implementación y valoración de la propuesta apoyada en el desarrollo de talleres, acciones que se enfocaron a la solución del problema.

La discusión de resultados se presenta en el sexto capítulo mediante la articulación de resultados, argumentaciones teóricas e interpretaciones por parte del investigador, mientras el capítulo siete da cuenta de conclusiones y recomendaciones las cuales se

presentan en respuesta a la formulación del problema y a los objetivos planteados, además de congregar derivaciones de los resultados y análisis de la información. Finalmente, el capítulo ocho propone nuevas opciones de investigación que en proyectiva pueden conducir a pensar nuevos escenarios educativos en las aulas rurales en aras de mejorar la calidad educativa de niñas, niños y adolescentes en estos contextos donde son evidentes las limitaciones en materia de calidad educativa.

Capítulo I

1. El Problema

1.1 Descripción del Problema

De acuerdo con el tiempo de experiencia docente en aulas de Educación Básica Primaria se percibe que los procesos de enseñanza y aprendizaje se transforman de manera acelerada según las demandas de la actual sociedad del conocimiento y de las exigencias de la calidad de la educación. A la par, la labor del docente debe adaptarse y responder a las exigencias de dichos cambios en su contexto, por lo que le corresponde vivenciar sus capacidades de apropiación, creatividad e innovación para reorientar los procesos de aprendizaje dentro de una dinámica conexa con la pedagogía y la didáctica. Sólo de esta forma se contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de pensamiento, competencias y formación integral de los estudiantes. El reto no se limita a la práctica en un área específica, por consiguiente, se hace transversal a cada una de las áreas que se disponen en el currículo escolar.

Es así como afianzar la comprensión lectora en los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad, es un factor determinante en esta dinámica constante que exige el ejercicio de la pedagogía vinculado además a las demandas socioculturales de la comunicación en el mundo globalizado de la actualidad. Desde el área de Lengua Castellana es necesario enfatizar en los cambios discursivos que hoy son tan evidentes y constantes en los diferentes tipos de textos o recursos escritos (infografía, publicidad, afiche, etc.) que se convierten en alternativas que van más allá del tradicional texto lineal o continuo. Corresponde al docente vincular al estudiante al uso y manejo de todo tipo de información escrita que circula hoy, por consiguiente, el uso y manejo del texto icónico es un componente relevante dentro de los procesos de la lectura comprensiva, por consiguiente, la comprensión de la imagen reviste importancia al momento de producir sentido como ocurre con la palabra escrita.

Con este preámbulo, se hace la introducción al problema que es objeto de esta investigación y del que inicialmente se realiza la búsqueda de antecedentes en diversos ámbitos tanto internacionales como nacionales, locales e institucionales con la finalidad de hacer evidentes las dificultades de los estudiantes para interpretar diferentes tipos de texto, las cuales se hacen más específicas cuando se trata de textos icónicos, porque se desconoce que los símbolos visuales hacen parte importante de la comunicación que hoy circula por muchos medios. Es por lo que la evaluación de las Pruebas PISA[1] en relación con la competencia lectora, "se despega de la mera noción del texto literario y se ocupa de una variedad considerable de textos propios de las diferentes circunstancias que puede enfrentar un ciudadano contemporáneo en su vida cotidiana" (OCDE, p. 7), marco general en el que se ubica la lectura comprensiva del lenguaje icónico, factor que no se puede descuidar en el aula de clase.

Aun así, son evidentes las dificultades que la mayoría de los estudiantes presentan con respecto a la lectura comprensiva, hecho que es determinante en las pruebas internacionales. De ahí que, en el año 2018, la prueba se enfocara en el análisis de desempeño en el área de lectura, y se obtuvo un promedio global de 487 puntos, de 600 posibles" (Estrada, 2019). De donde se infiere que los países participantes no alcanzan la meta fijada por la organización que aplica la prueba en la que participan 76 países incluido Colombia, a la vez que se refleja la existencia de la problemática asociada a la comprensión lectora en el escenario universal.

Según el Informe Nacional de resultados para Colombia PISA (2018) los resultados logrados por los estudiantes colombianos que participaron son los siguientes:

> En PISA 2018 el 51% de los estudiantes en Colombia alcanzaron o superaron el nivel mínimo (Nivel 2) en lectura, superando en siete puntos porcentuales el

[1] PISA (Programme for International Student Assessment, Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) es un estudio de evaluación internacional, promovido por la OCDE y los países participantes, que intenta responder a una necesidad común a todos los sistemas educativos actuales: delimitar, describir y explicar lo que los jóvenes de 15 años, que ejercerán en poco tiempo después sus derechos como ciudadanos, conocen y saben hacer, aplicando sus conocimientos a una variedad de entornos y contextos, al final de su etapa educativa obligatoria. Ministerio de Educación y Formación Profesional- España (2019).

> porcentaje obtenido en PISA 2006. El resultado para Colombia es ligeramente superior al registrado por el agregado de los países latinoamericanos participantes en PISA 2018 donde, el 49% de sus estudiantes, alcanzaron o superaron el nivel mínimo. Además, el país ha evolucionado de manera positiva, en contraste con la tendencia negativa de la región, en la cual, entre 2006 y 2018, el porcentaje de estudiantes que alcanzaron o superaron el nivel mínimo, disminuyó un punto. (p. 22)

Con base en la anterior referencia, es posible inferir que tan solo el 51% de los estudiantes que participaron en la prueba supere el nivel dos de los seis que se fijan, lo cual representa la existencia de fallas o dificultades representativas para el logro de las metas trazadas, a pesar de argumentarse que está mejor ubicado en relación con otros países de la región. No obstante, se interpreta que las limitaciones existen y por consiguiente se requiere contribuir desde la escuela con propuestas alternativas de cambio.

En este contexto los resultados sobre la realidad de los estudiantes colombianos en relación con la comprensión lectora no muestran un escenario positivo, afirmación que ratifica la existencia de dificultades que también son expresadas por los Ministerios de Educación y de Cultura (2018), cuando sostienen que "Colombia registra índices de hábitos de lectura precarios (…) Además, en las evaluaciones a los estudiantes tanto a nivel nacional como internacional, se percibe un escaso desarrollo de las competencias comunicativas" (p. 1). Apreciación frente a la cual el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) a través de los resultados de las Pruebas Saber, revela que año tras año se evidencian pocos avances en el área de lenguaje en muchas instituciones educativas en el país.

En relación con la situación en el escenario departamental, a través de un estudio realizado por la Gobernación de Boyacá con participación de la Secretaría de Educación, se presenta un historial entre los años 2012 al 2018 en el que se exponen resultados del área de lenguaje a partir de los cuales sostienen que los promedios de los estudiantes no son suficientes como para alcanzar la certificación (Gobernación de Boyacá-Secretaría de

Educación, 2018). En los datos promediados para los años seleccionados en Boyacá, se evidencian las deficiencias en los procesos de la competencia comunicativa: comprensión de textos y producción textual evaluados a través de las Pruebas Saber en el área de Lenguaje.

En la realidad antes expuesta se ubica la problemática que se plantea como objeto de estudio de esta indagación, que a nivel institucional tiene que ver con las limitaciones existentes entre los estudiantes del grado quinto de Educación Básica Primaría del Colegio Técnico Agropecuario "El Marfil" del municipio de Puerto Boyacá, en relación con los bajos rendimientos académicos en torno a las competencias comunicativas, según cifras mostradas en el Informe que por Colegios reporta el ICFES (2017) sobre Resultados Pruebas Saber 2016, se expresa que:

> Los resultados censales de las pruebas Saber (2016), el 96% de estudiantes de tercer grado y el 66% de quinto se ubican en un nivel de desempeño insuficiente en la competencia comunicativa lectora de la I.E y al comparar con los resultados nacionales se obtiene que el 45% de estudiantes de grado tercero y el 50% de quinto se encuentran en un nivel de desempeño insuficiente en la misma competencia respectivamente.

Estos resultados se convierten en un referente fundamental para reflexionar acerca de los aprendizajes en los que los estudiantes muestran bajo rendimiento. A su vez, convocan al establecimiento educativo y exclusivamente a los docentes, a reflexionar su quehacer y el rol que desempeñan en relación con la didáctica que se emplea para el fomento de las competencias comunicativas, y dentro de estas, de las habilidades para la comprensión e interpretación de textos de diversos tipos. Reflexión que debe llevar a formular planes de acción, conducentes a superar las dificultades a través de la implementación de estrategias didácticas ajustadas a la situación social y al contexto particular que se elige como escenario para el avance del estudio que aquí se propone.

Así, la propuesta que se formula, dadas las evidencias en torno a las dificultades que se observan cuando por ejemplo, se propone a los niños observar una imagen y a partir

de ésta dar una explicación o inventar un cuento; se les dificulta además, seguir una secuencia a partir de imágenes, así como enunciar ideas y formular conclusiones frente a las imágenes que observa. Situaciones que llevan a prever la existencia de limitaciones para la lectura de imágenes como acción que conduce a descifrar el mensaje o la intención comunicativa que hay en estas. En otras palabras, tienen inconvenientes para interpretar imágenes, lo cual, desde la perspectiva de Sánchez (2009) se convierte en una limitante para el desarrollo de las destrezas de expresión oral o escrita, así como de otras posibilidades con las que se estimula la imaginación y creatividad de los alumnos.

Si estas situaciones cognitivas no se modifican con base en la introducción de una didáctica que fomente habilidades para la interpretación de textos icónicos, los estudiantes continuarán sus procesos de aprendizaje alejados de un mejoramiento de estas habilidades comunicativas, y consecuentemente, sin desarrollar competencias para utilizar este tipo de texto como componente importante que le permiten participar de forma activa en la sociedad de la comunicación de la actualidad.

Se evidencia en consecuencia, la existencia de una problemática de tipo educativo que amerita ser intervenida, por lo que en este caso se ubica esta intención en los referentes teóricos de Umberto Eco y Peter McLaren. Del primero, se toma su importante teoría de la producción de los signos, cuyo valor pedagógico radica en la posibilidad de proponer acciones enfocadas a que el estudiante ponga en práctica el uso de los textos de tipo icónico. En esta dirección, es fundamental contemplar algunos elementos representativos de la teoría de Eco (2000), en cuanto permite el reconocimiento de los siguientes aspectos: una relación teoría-práctica a partir de la comprensión del uso natural de los diferentes tipos de lenguajes, la evolución y transformación de los códigos del texto, la comunicación estética, los diversos tipos de interacción comunicativa y el uso de signos para mencionar cosas y estados del mundo (p. 17). En otras palabras, esta teoría establece una posibilidad de dar respuesta a los interrogantes sobre cómo el sujeto conoce su mundo, cómo lo interpreta, cómo genera conocimiento y como lo transmite a partir de los signos y su interpretación.

Otro de los factores por los que se apropia esta investigación de la teoría de los signos de Eco (2000), como sustento para la resolución del problema que se plantea, radica en que el autor tiene en cuenta las mismas reglas de la competencia discursiva y de formación textual como componentes de la pragmática -significado del lenguaje en uso-, de esta forma los conceptos "significación" y "comunicación" se convierten en categorías distintivas que posibilitan hacer del lenguaje una convención social. En otras palabras, la teoría de la producción de los signos de Eco, es una perspectiva desde la cual se explican hechos lingüísticos asociados a condiciones cognitivas, sociales y culturales del contexto del sujeto.

Un aporte importante de Eco (2005) a la comprensión del tema de la semiótica como contenido de enseñanza, es justamente la definición que él propone al señalar que, "ésta estudia todo a lo que se puede recurrir para caracterizar todo tipo de texto producido por la realidad, ya sean imágenes, sonidos o gestos" (p. 45). Definición que de manera inicial lleva a quienes se introducen en el estudio del tema a interpretar y comprender su significado, que, aplicado al lenguaje fáctico, representa una posibilidad para comprender la estructura de los signos como componentes fundamentales del lenguaje.

De esto se infiere, que la semiótica se ocupa de una particular forma de lenguaje propio de los modos como se comunican las personas en su contexto sociocultural, además de ofrecer los modelos interpretativos para hallar los múltiples sentidos de textos verbales y no verbales. Es por lo que Eco (1986) dice que la semiótica supone que todas las formas de comunicación funcionan como emisión de mensajes basados en códigos. En cuanto comunicación, la semiótica se fundamenta en la "dialéctica comunicativa entre códigos y mensajes de la naturaleza convencional de los códigos" (Eco, 1986, p. 9). En otras palabras, la comunicación de códigos y mensajes son el punto de partida y directriz de la semiótica cuyo campo específico son los sistemas de comunicación que se pueden considerar simples, espontáneos y hasta propios de la naturaleza, hasta llegar a otros más complejos como son la cinésica, la prosémica, la semiótica médica, los códigos musicales, lo lenguajes formalizados, la lingüística, las comunicaciones visuales, las estructuras

narrativas, los códigos culturales, los códigos estéticos y la comunicación en masa como componentes más relevantes del campo semiótico propuesto por Eco (1986).

Componentes en los que se ubica el lenguaje icónico, relacionado con la utilización de imágenes para extraer su mensaje, lo cual puede resultar de interés para los estudiantes cuando de comunicar sus ideas se trata. Es el aula donde corresponde enseñar y aprender a leer las imágenes con fundamento en procedimientos de interpretación de códigos visuales, proceso en el que hay una actividad propia del acto de leer. De esta manera se amplía el campo interpretativo a la búsqueda de sentido de todo tipo de textos no exclusivamente lingüísticos.

De otra parte, en la búsqueda de la solución del problema, también resulta oportuno considerar los criterios de McLaren (2003), que tratan sobre:

> Los principios del interés y la experiencia en torno a los procesos pedagógicos que desde su perspectiva, deben convertirse en una labor cimentada en las experiencias del estudiante en el contexto de formas sociales tales como el uso del lenguaje, la organización del conocimiento dentro de categorías de nivel alto y la garantía de estrategias de enseñanza que además fusione el ideal de escuela dentro de una visión transformadora del futuro. (p. 262)

Como puede verse, esta propuesta se enfoca al cambio que tanto en la escuela como en el aula corresponde promover con la finalidad de proporcionar al estudiantado una experiencia de aprendizaje que supere lo tradicional, y en consecuencia, les permita ser protagonistas dinámicos de esa transformación que se requiere en término de calidad educativa.

También es importante destacar que el cambio como meta educativa propuesta por McLaren (2003), es otro argumento para la intención de solución del problema, en la medida que lo propone como finalidad de la escuela que favorece la formación integral de los estudiantes a partir de un rol del docente "fundamentado en comprender el papel que asume la escuela al unir conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el

desarrollo de ciudadanos críticos y activos" (p. 256). Postura desde la cual se interpreta el cambio como la atribución que escuela y docentes tienen como potencialidad para promover sujetos con capacidades para superar la pasividad generada por métodos tradicionales en las prácticas de aula. McLaren (2003) dice que la organización escolar en referencia a la escuela, es un agente cultural atravesado por prácticas de comunicaciones culturales que se reproducen en este escenario, donde impera además "una tensión dialéctica entre teoría, práctica y experiencia, una tensión necesaria para el aprendizaje crítico" (p. 249).

La anterior afirmación puede estar referida a una educación que, en la práctica, privilegia un modelo que no resulta fundamentalmente activo, y por lo mismo, "no favorece al estudiante de modo suficiente en el desarrollo de su pensamiento crítico ya que se ve vinculado siempre a programas de entrenamiento en nuestros colegios de educación" (MacLaren, 2003, p. 251). Se indica en este caso que la educación que se realiza bajo los modelos tradicionales derivados de las políticas educativas no permite a los docentes aprovechar la unión de escuela-conocimiento-poder para formar ciudadanos críticos y activos. Esta es una coyuntura que en este caso se puede aprovechar para asumir en el aula acciones que vayan más allá de la simple instrucción para formar estudiantes activos con capacidades para aprender desde la comprensión del contexto. Desde esta perspectiva, es interesante la postura de McLaren en torno a la pedagogía entendida como:

> La integración en la práctica, del contenido y el diseño curricular particular, las estrategias y técnicas del salón de clase y la evaluación, los propósitos y métodos. Todos estos aspectos de la práctica educacional se reúnen en la realidad de lo que ocurre en el salón de clases. Juntos organizan una imagen de cómo el trabajo de un maestro en un contexto institucional especifica una versión particular de qué conocimiento es más valioso, qué significa conocer algo y cómo podemos construir representaciones de nosotros mismos, de los demás y de nuestro ambiente social y físico. (p. 253)

Así, de acuerdo con el autor, la pedagogía es un todo integrado derivado de la interacción de diversos componentes que otorgan al docente una forma específica de vincular a sus estudiantes en la construcción del conocimiento con fundamento en prácticas de enseñanza y aprendizaje interactivas y de intercambio de capacidades y experiencias que procuren un aprendizaje de calidad donde el rol específico de los actores educativos se integre. Es lo que, para el caso, permite una estrategia de cambio en la que se permita a los estudiantes un aprendizaje pertinente y de calidad frente a los procesos de aprendizaje del lenguaje icónico. En tal sentido, el proceso de aula se debe enfocar al reconocimiento por parte del estudiante, del texto icónico como un sistema de representación y comunicación tanto lingüística como visual que muestra la realidad a través de imágenes, de los colores, de las formas, las texturas, los contextos entre otros elementos que hacen parte de una determinada imagen y que permiten traducir esa realidad que expresa.

1.2 Formulación del Problema

Frente a las situaciones expuestas en los párrafos precedentes y en la búsqueda de una propuesta de cambio a las dificultades señaladas, se formula a continuación la pregunta que se toma como directriz de la investigación:

¿Cómo fortalecer el nivel de lectura interpretativa de textos icónicos en estudiantes de grado quinto del Centro Educativo Rural Juana Berbesí, a través de la estrategia semiótica de Umberto Eco y el rol activo del estudiante según Peter McLaren?

1.3 Justificación

En coherencia con los argumentos antes expuestos en relación con la definición del problema, y ante la evidencia de que en el contexto escolar de los estudiantes de grado quinto del Centro Educativo Rural Juana Berbesí, existe un problema de tipo pedagógico que requiere ser intervenido, se establece que la propuesta que en este caso se formula, asume importancia, si se contempla que contribuye a superar un problema que limita la

calidad de los procesos educativos que en el aula de clase se imparten en torno a la lectura comprensiva.

Con base en este referente se afirma que la razón de ser de la investigación, además de analizar las características y dimensiones del problema enunciado, es la formulación de una estrategia de cambio a las limitantes existentes, las que presumiblemente se derivan de una didáctica que no se ha direccionado adecuadamente hacia el fomento de las habilidades lectoras interpretativas de todo tipo de texto, por lo que los niños y las niñas no logran interpretar y comprender los textos icónicos. Situación susceptible de cambio, surgido de la reflexión que contempla el despliegue de los medios tecnológicos y visuales que llevan a que la escritura se transforme de tal manera que se ha articulado con otros lenguajes de carácter simbólico como las imágenes o íconos para tornarse parte de un nuevo discurso: el discurso multimodal. En este sentido, Barbero & Lluch (2011), consideran:

> La tecnología remite hoy, no a unos aparatos sino a un ecosistema comunicativo, a un tercer entorno en el que nuevos modos de percepción y de lenguaje deslocalizan los saberes y emborronan las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia social. (p. 34)

Lo antes dicho permite interpretar que en la actualidad el sujeto debe enfrentarse a una diversidad de situaciones que en el ámbito comunicativo le exigen ser lo suficientemente competente para no quedarse rezagado ante las demandas del mundo actual de la comunicación global y diversa. Entorno en el cual, la lectura de imágenes o de lenguaje icónico debe convertirse en una actividad ineludible y exitosa en términos de las competencias comunicativas; por lo mismo, la tarea de apelar al texto con imágenes asociándolo a textos narrativos, ha demostrado ser una estrategia exitosa en el mejoramiento de la comprensión a un nivel inferencial e incluso crítico en población infantil, tal como sugieren Barragán et al. (2016) al afirmar:

> La lectura, como herramienta generadora de pensamiento crítico, requiere de prácticas pedagógicas que le otorguen un significado trascendental, una forma de percepción muda que se le atribuye a las imágenes, ellas hablan por sí solas y se activan con el sentido de interpretación que el niño le incorpora, mediatizadas por el signo lingüístico y el lenguaje; por tanto, las imágenes constituyen una ayuda en los procesos de construcción del conocimiento. (p. 97)

Lo anterior da cuenta de la importancia pedagógica que este trabajo tiene, en razón a que privilegia el lenguaje icónico como un medio de comunicación inmediato, a la par que destaca la trascendencia de involucrar a los estudiantes en el conocimiento y uso de nuevas herramientas de comunicación a partir de las cuales recuperen el interés por la producción textual y la lectura continua o verbal, tal y como se plantea en la actualidad. En estas acciones, el papel del docente es determinante como gestor y orientador de procesos didácticos innovadores que fortalezcan el desarrollo de diferentes niveles de lectura y escritura en sus estudiantes.

Es igualmente valioso si se suma lo antes dicho, a la idea de profundizar en los saberes específicos que cobijan al texto icónico y generar un proceso de enseñanza y aprendizaje entre el maestro investigador y el estudiante receptor de los beneficios de la investigación. Así mismo, la propuesta centra su validez porque motiva el interés por la lectura de textos icónicos, a su vez, mejorar la capacidad de interpretar, no sólo los textos que se leen o se proponen en la investigación, sino también inspirar en los niños/as nuevas selecciones de textos. Esto último, también contribuye a mejorar su interés y su capacidad de interpretación lectora en forma transversal, con incidencia positiva en el mejoramiento de su rendimiento escolar en las demás áreas del conocimiento.

De estas afirmaciones se deduce que en primera instancia los beneficiados son los estudiantes, en cuanto conocerán nuevas estrategias de lectura comprensiva derivadas del uso y manejo del texto icónico. Así mismo, el docente investigador verá enriquecido su conocimiento en torno a la implementación de estrategias didácticas que fortalezcan su labor de enseñar, y consecuentemente, sus estudiantes incrementarán conocimientos,

afianzarán competencias lectoras y se espera que sean más exitosos en sus experiencias de comunicación con su mundo circundante desde la incorporación de los conceptos que Eco propone como fundamentos de nuevas formas de leer textos icónicos: símbolos, relacionados arbitrariamente con su objeto -expresan correlaciones abstractas-, por ejemplo la paloma de la paz, un retrato, una fotografía, una huella en la arena o la firma de alguien son imágenes que se relacionan físicamente con su objeto.

En correspondencia con el campo del conocimiento en el cual se inscribe esta idea de investigación, vale destacar que tiene como referencia el punto de vista de diversos autores cuyas indagaciones plantean el texto icónico como una estrategia que promueve y facilita la comprensión lectora. Por ejemplo, Valencia & León (2019) afirman que el texto icónico en la labor educativa permite la activación de procesos cognitivos y afectivos, la potenciación de habilidades sociales, el estímulo de la imaginación promovido por el carácter polisémico de la ilustración (Salisbury & Styles, 2014), y el fortalecimiento del intertexto lector (Mendoza, 2008). Por su parte, la colaboración de la imagen con el texto estimula la consolidación de nuevas redes semánticas y promueve el factor sorpresa (Potocki, Ecalle & Magnan, 2013; Silva, 2005), desarrolla la sensibilidad artística y estética, y es un soporte de reflexión (Lee, 2014), ayuda a comprender al otro (Durán, 2008), y reelabora la realidad para expresarla de un modo artístico (Colomer y Fittipaldi, 2012) citado por Leguizamón M. & León D. (2019).

Ubicar el tema de estudio en los fundamentos teóricos de base hace posible identificar las particularidades de las prácticas de aula multigrado y su incidencia en el fortalecimiento de competencias para la interpretación de texto icónico de los estudiantes. Es decir, hacer un diagnóstico de la realidad, que se puede analizar desde la postura de Eco (1986, 2000) en cuanto el autor presenta el concepto de la semiótica, identifica sus elementos, propósitos, analiza la interrelación de estos y finalmente propone espacio de aplicación práctica en diferentes áreas del conocimiento.

El anterior es un marco de referencia para ubicar con claridad el primer objetivo específico en cuanto su semiótica también es conocida como teoría de signos que plantea

el funcionamiento del pensamiento del ser humano dentro del proceso cognitivo relacionado con la forma como el estudiante lee e interpreta textos icónicos.

Así mismo, la Propuesta de McLaren (2012), se asume como posibilidad para que en el contexto del aula "El conocimiento sea construido a partir de la problematización de la vida cotidiana y la escuela sea un agente de transformación social" (p. 10). Es con base en este postulado que se diseña una propuesta pedagógica que tiene como fundamento teórico de la interpretación lectora de textos icónicos y como meta, la construcción de conocimientos con la finalidad de superar el problema derivado de las limitaciones didácticas referidas a este aspecto. Es de esta forma como se da cumplimiento a los objetivos específicos que buscan además de hacer un diagnóstico, diseñar y promover competencias de interpretación lectora de texto icónico, mediante la implementación de la propuesta pedagógica propuesta por Eco y McLaren.

En esta perspectiva de apropiar autores e ideas para profundizar en el texto icónico como componente de la lectura comprensiva, se privilegia a Eco (1973) y sus postulados a través de los cuales explica la semiótica o teoría de los signos y su producción; al respecto, se toma en cuenta que para él, el código tiene que ver con una forma de llegar a comprender el signo, también llamado significado o sentido; en otras palabras, el significado tiene que ver con el sentido que la persona en su condición de intérprete le fija al signo. Lo que puesto en el contexto del aula lleva a comprender que la enseñanza y el aprendizaje de textos icónicos, conviene realizarse mediante un proceso en el que se vinculan signos y personas que los interpretan para otorgarles significados dentro de un marco comunicativo.

Es relevante incluir como sustento o soporte teórico que justifica este trabajo de investigación, el análisis semiótico interpretativo de Eco porque:

> Explica el proceso de lectura como una actividad en la que se relacionan, por un lado, el lector empírico, real, y por otra, el texto, donde el primero puede estar o no apto para cooperar con unas estrategias textuales determinadas y cuya colaboración adecuada se realizará en tanto se logre (re)construir el "lector

> modelo", postulado en y por el texto según la intención de la obra. (Eco, 1981 p. 103)

También se considera a McLaren y sus ideas, a partir de las cuales la puesta en acción de las metas específicas del proyecto contempla el aula como espacio de cambio y transformación, como escenario de intercambio entre estudiantes y docentes, donde, además, los contenidos de aprendizaje produzcan conocimientos socialmente construidos, es decir, que se deriven del acuerdo entre estudiantes y docentes y de las relaciones que contribuyan a aprender de forma significativa.

De igual manera, la investigación encuentra justificación en el análisis que se hace desde la contextualización de la realidad social del niño/a en su medio rural en conexión con el modelo pedagógico de Escuela Nueva (Monsalve, 2009) para fomentar la primacía de la experiencia estudiantil, como plantea Peter McLaren (1984) desde su perspectiva crítica al señalar:

> La pedagogía que propongo toma los problemas y necesidades de los estudiantes como el punto partida. Por un lado, una pedagogía basada en la experiencia del estudiante invita a analizar las formas dominantes de conocimiento que componen las experiencias del estudiante; por otro lado, intenta proporcionar a los estudiantes los medios para examinar sus propias experiencias particulares y formas de conocimiento subyugadas. Debemos ayudarlos a analizar sus propias experiencias, así como a iluminar los procesos por medio de los cuales esas experiencias fueron producidas, legitimadas o negadas. (p. 317)

Finalmente, la investigación es importante para su realizador en el campo personal como reto que asume frente al hecho de reflexionar su quehacer; lo cual tiene incidencia en el campo profesional desde la perspectiva de ser una oportunidad para mejorar la labor que le ha sido encomendada. Campos que dan soporte a la intención de generar un modelo de enseñanza y aprendizaje acerca de la interpretación de textos icónicos, componente

fundamental de las competencias lectoras y de la comunicación que el estudiante debe aprender a sortear en un mundo dinámico como el actual.

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo General

Fortalecer el nivel de lectura interpretativa de textos icónicos en estudiantes de grado quinto del Centro Escolar Rural "Juana Berbesí" sede "La Platanala", en el municipio de Durania departamento de Norte de Santander, a partir de la estrategia semiótica-social de Umberto Eco y el rol activo del estudiante según Peter McLaren.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar las particularidades de las prácticas de aula multigrado y su incidencia en el fortalecimiento de competencias para la interpretación de texto icónico de los estudiantes.

- Diseñar una propuesta pedagógica basada en la estrategia semiótica-social de Umberto Eco y el rol activo del estudiante según Peter McLaren, como fundamento teórico de la interpretación lectora de textos icónicos.

- Promover competencias de interpretación lectora de texto icónico, mediante la implementación de la propuesta pedagógica propuesta por Eco y McLaren.

- Evaluar la propuesta pedagógica implementada con los estudiantes, para identificar sus resultados.

Capítulo II

2. Marco de Referencia

2.1 Antecedentes Investigativos

En la realización de la investigación resulta indispensable conocer lo que se ha dicho frente al tema o problema seleccionado, lo que corresponde a la construcción de los antecedentes, basada en la recolección y estudio de documentos a partir de los cuales se afianza el planteamiento del problema en la medida que proporciona el análisis del conocimiento acumulado en relación con el área específica del tema de estudio. Para tal fin, se realiza la búsqueda en tres ámbitos específicos: internacional, nacional y local según se expone a continuación.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

En la inicial pesquisa del conocimiento construido en relación con la temática de la que se ocupa esta investigación se ubicó inicialmente el trabajo de Hidalgo (2017), y su artículo titulado "Método icónico en habilidades inferenciales de lectura en escolares de ocho y nueve años de edad de una institución educativa estatal de la Provincia Constitucional del Callao" Perú, el cual corresponde al estudio de tipo pre experimental con un solo grupo pre y pos test, cuyo objetivo fue determinar la mejora de las habilidades inferenciales de lectura (HIL), a través del diseño y aplicación de un Programa del Método Icónico basado en las evidencias experimentales en el estudio de la comprensión y el aprendizaje en una muestra de 93 estudiantes que promediaban entre ocho y nueve años de edad. Propuesta fundamentada en estrategias y recursos que ofrecen las imágenes dada su capacidad de estímulo visual y las motivaciones que generan en los estudiantes hacia el aprendizaje. Expone el autor que la estimulación verbo-icónica transmite gran cantidad de información contenida en este tipo de textos lo cual contribuye a mejorar la predicción lectora. Aportes que en este caso se consideran relevantes para desarrollar el trabajo con el grupo escolar seleccionado, y argumentar las posibilidades de mejorar con ellos/as su capacidad de interpretación de textos, y con ello, afianzar las competencias lectoras,

proceso donde el uso de imágenes se considera importantes como mediación pedagógica.

De otra parte y en la misma línea de ideas, se encontró la investigación de Farfán (2018), titulada "El método icono-verbal en el desarrollo de la comunicación oral en niños y niñas de la I.E.I. Katherine Navarrete Kalinoswki del Centro Poblado de Tambillo-Cusco Perú". Corresponde a la búsqueda de motivaciones a través del método icono-verbal en el desarrollo de la comunicación oral en niños y niñas de cinco años. Metodológicamente sigue el modelo cuasiexperimental, la investigadora incorpora el trabajo con una muestra no probabilística de 20 niños, utiliza la técnica de observación y como instrumento la ficha del diario de campo. Además, aplica una prueba de entrada en relación con la variable desarrollo de la comunicación oral articulada a las dimensiones expresión clara y fluida, naturalidad y claridad, entonación y volumen de voz adecuados, articulación oral, producción de textos y sus indicadores, intención comunicativa; mismos componentes que se valoran en la prueba de salida cuyos resultados muestran mejoras significativas en el desarrollo de la comunicación oral después de la aplicación del método ícono-verbal, concluyéndose que es eficaz para mejorar el desarrollo de la comunicación oral de los estudiantes.

De otra parte, se consultó la Tesis de Maestría de Sánchez (2021) titulada "Uso de imágenes ícono verbales como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral en el idioma inglés de los estudiantes del 2º grado de educación secundaria de la I. E. "Cruz Conga", Conchán", (2019), presentada a la Universidad Nacional de Cajamarca Perú. El objetivo central de la investigación se enfoca en determinar la influencia de la aplicación del uso de imágenes ícono verbales en la mejora de la expresión oral en el idioma inglés con el grupo escolar antes mencionado y conformado por 18 estudiantes. Corresponde a una investigación aplicada de carácter explicativo, con enfoque cuantitativo reflejado en la cuantificación de datos recolectados. Hace uso de la observación y el cuestionario para la recolección de información en la etapa de diagnóstico real del problema. A partir de este último se concluye la existencia de falencias del lenguaje en el idioma inglés, por lo que se propone el uso de imágenes ícono verbales para mejorar la fluidez del idioma y el manejo del vocabulario, la interpretación de significados y sentidos en los mensajes.

Aspectos que para el desarrollo de esta investigación fueron determinantes como direccionamiento de las acciones de enseñanza y aprendizaje mediado por el lenguaje icónico. Así como también se tuvo en cuenta la conclusión acerca de la efectividad de la estrategia implementada como contribución al mejoramiento de los procesos del aula enfocados a la expresión oral y comprensión del lenguaje.

Por sus contenidos tanto temáticos, teóricos como metodológicos, la tesis en mención aporta a la presente investigación directrices importantes sobre las cuales se orientaron los procedimientos que se realizaron en este caso, sobre todo en cuanto se relaciona con el manejo del lenguaje icónico como estrategia para potenciar competencias comunicativas de los estudiantes. Es una oportunidad para argumentar la intención de trabajar con el grupo de estudiantes que se toman como sujetos de la investigación, prácticas de aula que reactiven las competencias para la comprensión de textos icónicos. Se obtiene, además, un aprendizaje sobre métodos para implementarse en el aula y potenciar la comunicación desde el uso del lenguaje verbal y visual, así como los canales a través de los cuales transmiten la información.

El aporte de esta producción académica se centra en que se puede tomar como argumento para desarrollar acciones enfocadas a la utilización del lenguaje icónico verbal como oportunidad para afianzar habilidades comunicativas en los estudiantes. Es de interés, además, la propuesta que se hace en relación con la aplicación de las pruebas de entrada y salida tanto en la etapa diagnóstica inicial como en la de valoración final.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

En el ámbito nacional se halló inicialmente a Arias (2018) y su trabajo sobre lenguaje y escuela en la pedagogía crítica presentado a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Corresponde a un artículo basado en algunos referentes de la investigación "Identidad nacional, jóvenes y escuela" adelantada por el autor en el marco de su tesis doctoral. Resulta oportuno como antecedente porque sugiere algunas pistas para entender la relación del lenguaje con el poder en la práctica escolar, que a su vez vislumbra la oportunidad de potenciar, a partir de esta identificación, unos agentes escolares y unas

dinámicas pedagógicas respetuosas del sujeto. El autor asume el enfoque de la pedagogía crítica, fundamentalmente la trabajada por Henry Giroux, como corriente teórica que analiza los discursos escolares vinculados con las lógicas de poder que atraviesan la sociedad y la cultura.

En este marco, se insinúan algunas pistas para entender la relación del lenguaje con el poder en la práctica escolar y vislumbra la oportunidad de potenciar, a partir de esta identificación, unos sujetos escolares y una sociedad cualitativamente distinta. La contribución que hace el artículo a la presente investigación está relacionada con las ideas que explican la pedagogía crítica en escenarios escolares y sus interacciones sociales dentro y fuera de la escuela. Se explican además conceptos claros desde la perspectiva de Giroux y McLaren (1998a) en torno a que el lenguaje no refleja ni representa la realidad, sino que la constituye, es generativo y es un medio a través del cual se construye el conocimiento, ya que en la escuela tiene una repercusión grande, si se contempla que en los procesos pedagógicos el lenguaje está en la base de todo aprendizaje formal. Apreciaciones que aplican para el caso presente, donde se vinculan los temas de lenguaje, lectura y textos icónicos en el marco de su interpretación.

Es de resaltar igualmente a Valiente (2016) y su trabajo que con el título "Leer imágenes para leer el mundo, la lectura icónica desde una estrategia pedagógica basada en expresiones artísticas en el Jardín Infantil Corpohunza" publicada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En él se aborda el tema de la lectura iconográfica como estrategia pedagógica para estimular la comprensión lectora con vinculación del arte. La relación y puntos de encuentro de este trabajo con el que se desarrolla en este caso se expresa en la coincidencia en cuanto al fomento de la lectura y el uso de imágenes; el autor enfatiza en que las imágenes en su narración, interpretación y descripción son una herramienta indispensable para el mejoramiento de las competencias comunicativas en el aula de clase. En este marco, el aporte más destacado se relaciona con la intención de estimular en el niño un nivel de interpretación adecuado. Otro de los aportes destacados tiene que ver con el planteamiento en torno a que en estos procesos se contempla la lectura icónica y su función pedagógica como problema de investigación se debe tener presente

inicialmente la edad, el entorno escolar y el contexto en el que se desenvuelve el niño para que logre frente a una imagen observar, identificar e interpretar algunos de sus elementos.

El desarrollo del proceso lleva concluir que aplicando estrategias adecuadas se garantiza a los estudiantes la interacción con el mundo, a partir de la lectura icónica que desde su subjetividad les permite incorporar en su vocabulario un nuevo léxico que les ayudará a comprender los diferentes sistemas de comunicación y desarrollo de capacidades.

Uno más de los antecedentes localizados se refiere al trabajo de Ávila (2018) presentado a la Universidad de Santo Tomás en Bogotá, con el título "Análisis del discurso para la comprensión e interpretación de la ironía en los textos icónicos: una lectura de la caricatura política de Osuna desde la secuencia didáctica". El objetivo del trabajo se direcciona hacia la elaboración de una propuesta de secuencia didáctica desde el análisis del discurso para desarrollar el proceso de comprensión e interpretación de la ironía en textos icónicos en Colombia. Como se deduce, se contemplan la interpretación, la comprensión y los textos icónicos como categorías vinculadas al tema de investigación las cuales guardan coherencia con las mismas que en este proyecto se reflexionan. De otra parte, en relación con la metodología, se adopta el modelo cualitativo y la descripción de las fases propuestas: en la primera se hace la construcción teórica, la recolección de las caricaturas que conforman el corpus de análisis del trabajo, la identificación de la base teórica, la aplicación del modelo elegido; en la fase dos se realiza la propuesta pedagógica y con esta, la construcción conceptual de la comprensión e interpretación de textos icónicos desde los documentos de referencia del MEN, y elaboración de una propuesta didáctica orientada al análisis del discurso; la fase tres propone la estructuración del proyecto de grado que busca ofrecer un puente de conexión entre la acción comunicativa de la caricatura y su estudio discursivo.

La conclusión más destacada a la que se llega señala que la caricatura en su condición de texto icónico es un poderoso discurso y debe ser reconocida como una herramienta pedagógica en la medida que relaciona de manera natural la imagen, el texto

y todo el contenido contextual, ideológico y personal con el que cuenta no sólo el autor, sino el interlocutor. Según se extrae de este documento, se puede tomar como aporte importante, la relevancia que se da al texto icónico y a su intención comunicativa, lo que en gran parte se contribuye a sustentar la intención que en este caso se enfoca a la lectura interpretativa de este tipo de textos. Además, se puede considerar como referente para la construcción teórica en torno a la enseñanza de la lengua castellana en Colombia, la interpretación y comprensión de textos icónicos según lineamientos del MEN y los modelos de comprensión lectora. Desde el enfoque metodológico se plantean procesos propios del método cualitativo que contribuyen al trazado del diseño que en este caso se efectúa.

2.1.3 Antecedentes Regionales

Realizada la búsqueda en este ámbito, se halló el trabajo de fin de grado de Maestría en Educación con autoría de Quintero (2020) bajo el título "Aprender a aprender: estrategia pedagógica basada en la metacognición mediada por la lectura icónica con uso de un recursos TIC en estudiantes del grado primero del Instituto José Antonio Galán", presentado a la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Se desarrolló con el objetivo de fortalecer los procesos de comprensión de lectura a través de una estrategia metacognitiva mediada por lo icónico. Corresponde a una investigación acción con enfoque cualitativo orientada hacia la observación, la acción y la reflexión; enfrentó a los estudiantes a la interpretación de imágenes basadas en el teatro de sobras, videos cortos sin voz, historietas, señales de tránsito y pictocuentos entre otros espacios para potenciar procesos metacognitivos y la comprensión lectora con base en textos icónicos. Como conclusión general se establece que el lenguaje icónico abre amplias posibilidades para pensar diversas maneras de leer el mundo; lo icónico fortalece el lenguaje y acerca al estudiante a la comprensión de la lectura, es motivante pata los niños/as, les facilita construir significados. Es una investigación que aportó a este las pautas a seguir en el desarrollo de la práctica que se diseñó e implementó con el grupo escolar, componente pedagógico que resultó muy importante como posibilidad de enseñanza y aprendizaje de

la lectura comprensiva a partir de la imagen como motivo para la configuración de aprendizajes lectores con sentido y significado.

También de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, se localizó el trabajo de Maestría en Educación titulado "El texto icónico verbal en el fortalecimiento de la comprensión lectora de las/los estudiantes del grado quinto en proceso de inclusión del Instituto Técnico Guaimaral, sede Alma luz Vega Rangel del municipio de Cúcuta, departamento de Norte de Santander". Como reza en este título, el objetivo de la investigación se enfocó a fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto con mediación del lenguaje icónico verbal, de donde resultó la optimización en los procesos de la comprensión lectora e incremento de destrezas en la expresión oral y escrita. De ello se concluyó que el texto icónico verbal, la motivación, los juegos y las prácticas de lectura bien orientadas, enriquecen las oportunidades para el aprendizaje significativo de la comprensión lectora. Por sus contenidos, este trabajo valida la intención de las metas del trabajo que se realizó con los estudiantes vinculados al proceso, donde el lenguaje icónico fundamentado en propuestas teóricas fortalecen la relación entre concepciones y acciones sobre las cuales se debe construir el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura comprensiva.

2.2 Bases Teóricas

Para dar sustento a la forma como se da respuesta a la pregunta de investigación y al desarrollo de las metas del estudio, se formulan dos teorías pedagógicas a través de las cuales se da sentido a la propuesta formativa que se trabaja con el grupo escolar, según se expone a continuación.

2.2.1 Teoría de Umberto Eco

Si se contempla que al leer texto icónico se hace un proceso de interpretación de signos y símbolos, es importante vincular este proceso a una definición semiótica que, desde la posición de Eco (2000), es la forma como se establece y trata de dar respuesta al interrogante de cómo el ser humano conoce el mundo que lo rodea, cómo lo interpreta,

cómo genera conocimiento y cómo lo transmite. Para Eco, la semiótica estudia todo aquello que pueda ser utilizado para representar algo que existe en la realidad como por ejemplo imágenes, sonidos, conceptos o incluso hasta un gesto. De ahí que sea un concepto ligado a la interpretación de los textos icónicos, en tanto estos se asocian a imágenes de diferentes tipos que conservan un mensaje o una intención comunicativa que debe ser comprendido e interpretado por el lector.

En este proceso es importante abordar el tema de la semiótica y reconocer, como dice Correa (2012), que esta permite al sujeto:

> Encontrar los mecanismos que llevan al individuo a establecer una relación de significado con algo, que puede ser un objeto, un gráfico, una imagen, un sonido o una combinación de éstos, de tal forma que, al volver a entrar en contacto con éste, su mente recordará el significado con el que se ligó en un principio (p. 10).

En otras palabras, cuando el sujeto hace uso de la semiótica, busca encontrar el significado de algo, proceso en el que se hacen evidentes determinadas funciones cognitivas que generan conocimiento. Se deduce que, cuando esto se aplica al trabajo de la lectura de textos icónicos, se hace uso de la interpretación, el razonamiento y el análisis para encontrar el sentido del texto; es decir, su significado. Al respecto, la semiótica se propone conocer cómo es que el ser humano puede formar y abstraer significados a través de signos, símbolos, íconos, señales y demás entidades concretas observables que puedan reemplazar y a la vez emitir dichas significaciones.

Asociar lo antes dicho al tema de la interpretación de textos icónicos dentro del marco de la semiótica, lleva a establecer que el lector experimenta una forma innovadora de lectura a través de la cual logra conocer diferentes formas de elaborar preguntas que le llevan a la obtención de cierta información que se puede leer, interpretar, reflexionar y valorar como contenido que aporta nuevos conocimientos.

Desde la teoría de la semiótica, como plantea Eco (2000), el proceso de interpretación se puede realizar al contemplar que la función semiótica, aborda la teoría

de los códigos o sistemas de significación y comunicación y la teoría de la producción de signos; esto se explica a partir de la comprensión de la cultura como un fenómeno de significación y de comunicación producto de las acciones de la humanidad y la sociedad cuando establece relaciones de significación y procesos de comunicación; de ahí que todos los aspectos de la cultura pueden valorarse como contenidos de una actividad semiótica y como un producto de la comunicación basado en sistemas de significación.

Apreciaciones que, puestas en contexto, llevan a interpretar que los textos icónicos son producto de la comunicación que establecen las personas en un medio sociocultural específico en el cual se expresan nuevos saberes a través de signos gráficos; por lo mismo, son objeto de una interpretación semiótica, si se entienden como un componente del lenguaje que explica un proceso que finalmente revela un mensaje. Este último interpretado desde los signos, símbolos, figuras, indicaciones, códigos y demás indicadores que puedan estar presenten en estos tipos de texto. Es ahí donde la semiótica se hace visible a partir de la relación entre un signo y un significado para emitir un mensaje.

El mensaje corresponde a un grupo de símbolos, signos y significados que son codificados siguiendo un conjunto de reglas que se establecen dentro de un lenguaje específico, por lo que hacen parte de la comunicación y, por lo mismo, los textos icónicos se consideran como un sistema de lenguaje y de comunicación cuya característica principal es que guardan un mensaje, un significado derivado de los elementos básicos que lo conforman. En este proceso se funda el punto de vista de Ricoeur (2006) al explicar cómo la teoría textual de la interpretación llega a su punto final cuando el sujeto, mediante el razonamiento, llega a la explicación y la comprensión del sentido e intención comunicativa de un mensaje.

Según Eco (1973), se puede denominar signo a cualquier apariencia que permite de alguna manera una interacción entre dos sujetos, e incluso las traducciones que cada individuo realice en su mente. En otras palabras, signo es algo que sirve de representación, y por lo mismo, tiene un significante y un significado o sea ese algo que da a conocer.

Existen signos en sentido propio, como las palabras, algunas siglas, algunas convenciones de señalización, y luego está todo lo demás que no es signo, que puede ser experiencia perceptiva, capacidad de deducir hipótesis y previsiones de la experiencia, etc. Criterios que puestos en contexto tienen que ver con la forma como un sujeto percibe un objeto, una cosa, una entidad, un elemento y le asigna un significado; de ahí, que lo esencial del signo en cuanto signo, es que remite a diferentes interpretaciones.

De por sí, el estudio de la semiótica tal como la propone Eco, se puede transponer al aula de clases, tal como se propuso en este caso con la finalidad de vincularlo con el tema de la lingüística, ya que tiene que ver con el lenguaje tanto verbal como icónico que permite al estudiante la posibilidad de convertir la experiencia real en el contexto, en un sistema de significaciones, o lo que es lo mismo en una configuración semiótica. Proceso en el que el lenguaje juega un rol fundamental como instrumento que el individuo emplea para interpretar la realidad; es ahí donde el lenguaje se convierte en un medio a través del cual los niños y las niñas aprenden a significar y a expresar a otros los significados.

Como enfatiza Eco, para la conformación de los sistemas icónicos se requieren tres componentes fundamentales: uno, referido a la definición que la cultura hace de los objetos que se reconocen a través del medio visual; dos, la parte gráfica o convenciones relacionadas con las propiedades y rasgos que llevan a la identificación o reconocimiento del objeto; y tres, la correspondencia entre los rasgos de la imagen que se reconocen y sus rasgos gráficos que se unen para establecer una convención. Sistemas que al ser contextualizados en el aula de clase permitió en este caso, en primera instancia y en relación con la definición de la cultura reconocida a través de lo visual, hizo posible aproximar a los niños/as a imágenes que son propias de su medio social y cultural como por ejemplo las señales de tránsito, las imágenes fotográficas propias de su entorno inmediato y se incluyen en un marco único que se asocia a aquello que observan visualmente y se pueden tomar como referente para la lectura comprensiva.

De otra parte, y en relación con las convenciones y los signos como fundamento para reconocer el objeto, la propuesta de Eco se vio reflejada en las acciones de los

estudiantes a la hora de interpretar el contenido de los mensajes gráficos contenidos en cada una de las imágenes y signos que leyeron y explicaron para asignarles de esta forma un significado contextual y sociocultural. Finalmente, entendieron la relación existente entre las imágenes y sus rasgos más importantes para comprenderlas como una convención a partir de la cual encontraron la dimensión de su significado, la comunicación que transmiten. En síntesis, las acciones realizadas por los estudiantes se fundamentaron en la propuesta de Eco (1973) sobre la construcción de las representaciones visuales que tienen la misión de transmitir significados.

Lo anterior lleva a interpretar de la propuesta de Eco, la forma como se destaca que en el aula de clases el trabajo pedagógico relacionado con la enseñanza del lenguaje icónico, debe ser contextualizado, es decir, bajo el entorno real del estudiante, con definición de actividades propias de su cotidianidad, de tal forma que se le facilite el aprendizaje y se le permita integrar sus conocimientos y desempeños.

Es de esta manera como el tratado de la semiótica se materializa en el aula, cuando estudiantes y docentes en sus respetivos roles de enseñanza y aprendizaje reconocen que el signo, como señala Eco (1973), hace parte de la primera articulación del lenguaje visual y por lo mismo tiene un significado y una significación, dos condiciones que se derivan de la capacidad que el sujeto como ser pensante le adjudica al signo y en el que encuentra presente un aprendizaje. En este modelo de Eco se soportaron las metas del presente estudio, direccionado a posibilitar a los estudiantes situaciones en las que desde la percepción lograran asignar significado a las imágenes que les fueron presentadas, experiencia en que se cumplió el principio teórico de Eco (1994): las formas de la realidad se pueden comunicar, tienen un significado que circulan en los discursos; las cosas tienen siempre un significado que se expresa o se define a través de la palabra (signo) y por ello es fundamental en los procesos comunicativos.

Lo anterior tiene relación con los procesos comunicativos que se manejan en el aula de clases mediante el lenguaje icónico, en los que existe un sistema codificado que el estudiante debe manejar para establecer una adecuada comunicación. Acciones en las

que juega un rol importante la relación entre la semiótica y la comunicación claramente representada en los trabajos de Eco en los que se plantea un lazo de interdependencia entre semiótica, cultura y comunicación. Como ya se ha mencionado, aplicar estos conceptos en el aula de educación básica primaria, lleva inicialmente al reconocimiento por parte del docente de las implicaciones y derivaciones que tiene la incorporación de estas teorías al desarrollo de su práctica cotidiana de enseñanza.

Es ahí donde en el caso de este estudio, se hizo un acercamiento al tema de la semiótica y lo que representa en la didáctica sobre la comprensión de texto icónico en los procesos comunicativos que los niños/as deben aprender a manejar para desenvolverse adecuadamente en su contexto sociocultural; además, se valoró como un herramienta metodológica que desde la perspectiva de Eco es importante en cuanto incorporación del pensamiento sistémico y su influencia en la transformación de la cultura y la comunicación. En otras palabras, se dio oportunidad al estudiante de poner en acción un modo de pensamiento que les permitió la conexión con las imágenes, entendidas como un todo para luego comprender sus partes y sus conexiones para finalmente desentrañar un mensaje contenido en éstas. Acción última que tiene que ver con la comunicación final del mensaje que fue percibido, y que en términos educativos tiene que ver con la forma en que se promueve el pensamiento para comprender e interpretar los mensajes contenidos en el lenguaje icónico.

El uso de los signos y de las imágenes en el aula se centró así en la postura de Eco (1973, 1994. 2000) y el signo lingüístico por él propuesto como forma simbólica propia de una determinada cultura y de un delimitado tipo de manifestaciones, conceptos y significado incluidos en una imagen, en un ícono o signo referido a un objeto en virtud de sus propias características y en relación con el objeto que representa. Bien lo señala Eco (1976) en relación a la definición de signo cuando admite:

> Un signo está constituido siempre por uno o más elementos de un plano de la expresión colocados convencionalmente en correlación con uno o más elementos

> de un plano del contenido. Siempre que exista una correlación de este tipo, reconocida por una sociedad humana, existe signo. (p. 99)

Nada más oportuno que el anterior postulado para concluir la importancia de la teoría de Eco como argumento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje icónico en el aula de clases con niños y niñas de educación básica primaria. Para lograr aportar al cambio educativo en la escuela primaria de modelo multigrado como la que en este caso se apropió como escenario de la investigación, es necesario apropiar teorías, herramientas y recursos que contribuyan al fomento del pensamiento, de la comprensión y de la interpretación. En esta dirección, la teoría de Umberto Eco, contribuyó a mejorar los procesos educativos de la lectura comprensiva desde el texto icónico o de la teoría de la semiótica como posibilidad para aprender a construir una nueva forma de enseñar y aprender para comprender.

De esta manera se hizo también, para dar cumplimiento a la teoría de McLaren, en la medida en que estos procesos de enseñanza contextualizada trasciendan a la reflexión y a la toma de posturas ante las diferentes situaciones de la realidad del estudiantado que hacen parte de sus procesos de formación.

2.2.2 Teoría de Peter McLaren

McLaren es uno de los pensadores y promotor principal de la que se conoce como pedagogía crítica revolucionaria, a través de la cual se articula la teoría educativa con un proyecto político de cambios para enfrentar el capitalismo. Su pensamiento se centra en los principios marxistas de la Escuela de Frankfurt que surge en 1923 con la fundación del Instituto para la Investigación Social, que propone nuevas formas para la producción de conocimiento en la sociedad moderna, centradas en la concepción de "La Teoría Crítica" de Max Horkheimer. Este último fue nombrado en 1931 como director del mencionado instituto, y con ello, sucede la creación de una cátedra de filosofía social en la que colaboraron otros pensadores como Adorno, Habermas, From, Marcuse y Benjamín entre otros interesados en el análisis y la reflexión centrada en la teoría crítica como

tendencia para favorecer el cambio social, y en la pedagogía crítica como una de las corrientes de la filosofía de la educación más destacada de los últimos tiempos.

En este marco general y desde la visión de Martín (2013), la Escuela de Frankfurt se destacó por:

> Aportar al enfoque emancipador categorías teóricas para cuestionar al modelo ejecutivo de docente basado en la racionalidad cientificista. La pedagogía crítica, sin renunciar al poder de la razón y reinvindicando la dimensión ética del conocimiento, rechaza un sistema educativo que está al servicio de las ideologías dominantes y que cosifica a los seres humanos. (p.8)

Según se deduce de la anterior referencia, que la Escuela de Frankfurt se puede considerar como el germen de la pedagogía crítica revolucionaria en la que se centra el pensamiento de Peter McLaren. Abordar las ideas de este teórico para darle aplicación y sustento a la intervención que en desarrollo de este estudio se adelantó con el grupo escolar, llevó a reconocer que su obra está comprometida fundamentalmente con la idea de privilegiar prácticas educativas y sociales que en el escenario escolar contribuyan a que los estudiantes se preparen realmente para asumir un rol activo y crítico frente a su realidad tanto educativa como sociocultural. Su obra se puede sintetizar como un intento de proponer una pedagogía crítica comprometida con los imperativos de fortalecer el papel de los estudiantes y de transformar el orden social que impera en las escuelas tradicionales.

Como bien se explica en el prólogo de su obra titulada "La pedagogía Crítica Revolucionaria", este tipo de pedagogía ayuda a comprender que el trabajo escolar debe ir más allá de las barreras del aula y "superar los modelos del orden establecido para dar mejores oportunidades a las nueva generaciones, al garantizarles el establecimiento de programas de enseñanza diseñados por el docente en un trabajo cooperado con los demás entes de la comunidad educativa" (McLaren, 2012, p 11). Como puede verse, lo que el autor plantea es una nueva perspectiva teórica de la educación que convoca a que el conocimiento sea construido a partir de la problematización de la vida cotidiana, postura

desde la cual el presente estudio se asume como una oportunidad para contribuir al cambio que urge en la praxis cotidiana de la escuela.

El mismo McLaren, en el prefacio de la obra "Teoría Crítica y Significado de la esperanza", en torno al análisis que hace de la obra de Giroux, expone que el compromiso de la educación está en que las escuelas logren preparar estudiantes con capacidades para asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos que reaccionan con firmeza frente a las injusticias y desigualdades sociales. En relación con lo antes mencionado, se concreta que una de las potencialidades de la pedagogía crítica es su posibilidad de conferir al lenguaje un valor predominante como opción de poder y resistencia

En los escritos de McLaren (2012), se percibe una posición clara frente a los aportes teóricos en torno a la pedagogía crítica, en la que se destacan ideas relacionadas con la lucha de clases y los antagonismos en el escenario escolar, el análisis de la resistencia de docentes y estudiantes frente al cambio en contra de las imposiciones, la construcción de una forma diferente de ver el mundo para dar prioridad a una realidad menos injusta y más humana en contra de la explotación. En términos generales, el mayor de sus aportes está en la ubicación de la educación como una oportunidad para la transformación política, para hacer de la pedagogía una ocasión para la reflexión sobre la relación entre concepciones y acciones de los educadores, de tal forma que ayuden a que los estudiantes analicen las condiciones alienantes propias de la escuela tradicional y su relación con las condiciones de una sociedad con marcadas diferencias de clases.

Sugiere además que corresponde hacer de la tarea pedagógica una labor para reconstruir experiencias tanto para los estudiantes como para los docentes, dentro de un proyecto pedagógico capaz de criticar la praxis como camino para obtener respuestas a los problemas concretos y reales que surgen en la cotidianidad del aula. Puntos de vista que, al ser llevados al contexto del presente estudio, indican la importancia de que el educador asuma su papel de enseñar a partir de la comprensión de esta acción como una práctica pedagógica que "toma en serio las relaciones raciales, de clase, de sexo y poder en la producción y legitimación de sentido y experiencia" (McLaren, 2012). Es decir, que

la acción de enseñar sea coherente con la valoración de las capacidades que poseen los estudiantes para aportar al cambio de su sociedad por medio del ejercicio de la justicia, la igualdad, la inclusión y, sobre todo, el fomento del sentido crítico entre los estudiantes.

En síntesis, como dice Contartese (2012) en la presentación de la obra arriba mencionada, las ideas de McLaren (2012) son destacadas porque:

> Trascienden la crítica para transformarse en una herramienta de pensamiento y lucha por una educación diferente. Una educación libre, democrática, autónoma, horizontal, donde los actores cotidianos, los docentes, los estudiantes y el resto de la comunidad educativa sean los verdaderos sujetos de la misma, sin el peso de las estructuras burocráticas. Una praxis que diariamente se desarrolla en las fisuras del sistema, donde el docente dentro del aula debe apelar muchas veces a su libre iniciativa para sortear todas las carencias y dificultades de un sistema en crisis. Una praxis que luche por una educación gratuita, justa y democrática, autónoma enlazada con la comunidad educativa, que repudia la educación clasista de la escuela pública. (p. 12)

Lo antes dicho lleva a entender la práctica educativa dentro de una lógica del compromiso del docente en la construcción de un lenguaje potenciador que lleve al estudiante a pensar y a actuar críticamente. Esto tiene que ver con un cambio rotundo en la práctica instrumental tradicional, por otra capaz de potenciar el aprendizaje desde el hacer del estudiante como sujeto activo capaz de cuestionar su realidad. Perspectiva a través de la cual McLaren enfatiza en la importancia que el docente junto con sus estudiantes y demás estamentos de la comunidad educativa asuman un rol protagónico en los procesos de enseñanza de modo que, como dice él, "el conocimiento sea construido a partir de la problematización de la vida cotidiana; desde este punto de vista, la escuela es un agente de transformación social" (McLaren, 2012, p. 10). Contextualizar este criterio en el caso de las acciones que se trabajaron con el grupo escolar permitió ofrecer al grupo escolar experiencias de aprendizaje relacionadas con la realidad de su entorno sociocultural, y en esta medida, posibilitar acciones y medios que contribuyeron a una

práctica transformadora que es lo que él llama praxis revolucionaria.

Esta última, desde la propuesta del mencionado filósofo, incluye igualmente la trascendencia de insertar cambios en las formas de pensar y actuar del docente frente a las imposiciones presentes que rigen y caracterizan la escuela. Es decir, que corresponde al docente reflexionar y entender la realidad de sus comunidades escolares, y a partir de ello, proponer y ejecutar acciones de cambio que permitan educar para la participación, la creatividad, la cooperación, la reflexión y la comprensión de la realidad. Acciones que demandan la participación de un docente capaz de reflexionar su quehacer, de indagar su realidad para transformarla positivamente en favor suyo, de sus estudiantes y comunidades en las que se inserta la escuela. Kincheloe y McLaren (2005), refieren en torno a este punto, que los docentes que son investigadores críticos reflexionan su trabajo como una forma de actuación frente a las situaciones que se deben modificar en la realidad social.

Según se ha dicho, en el desarrollo de la presente investigación, su realizador apropia los aportes de McLaren en el sentido de asumir una posición crítica frente a los procesos propios del aula rural como escenario cotidiano de prácticas tradicionales de enseñanza que se resisten al cambio y que de alguna manera excluyen a las niñas y los niños de las zonas rurales de una educación con calidad, lo cual va en contravía de la propuesta de McLaren si se tiene en cuenta que, los entornos escolares sean espacios de construcción de mundos menos injustos y más humanos. No se puede desconocer que sus postulados enfatizan en la capacidad de evolucionar la acción pedagógica desde la posibilidad que el docente sea crítico y analítico de su propia realidad educativa, y con ello, logre modificar los procesos pedagógicos, las metodologías que se emplean en el aula y de esta manera contribuir a la transformación de los métodos de enseñanza en la escuela.

Las acciones antes señaladas se concretan en uno de los postulados de McLaren (2005) que destaca la pedagogía como “un movimiento social y como introducción a una forma de vida” (p. 319). Lo anterior lleva a interpretar la educación como una alternativa para transformar sujetos de forma positiva y estrategia para el cambio que urge en las

comunidades humanas en torno a las experiencias de vida de los estudiantes. En este marco, el rol del educador deberá estar enfocado en "hacer de la escuela espacio de posibilidad, en donde los salones de clase provean las condiciones para dar poder al estudiante" (McLaren, 2005, p. 335). Poder interpretado como oportunidad para participar, para ser sujetos activos en la construcción de sus propios aprendizajes, que sean sujetos que aprendan a actuar con autonomía, a relacionarse adecuadamente con sus pares y docentes, a entender que ocupan un lugar en la sociedad.

Lo anterior quiere decir que, al docente le concierne promover cambios para que sus estudiantes superen la condición acostumbrada de subordinación. En palabras de McLaren (2005), estos cambios dentro de la pedagogía crítica son viables en las escuelas "cuando el docente aprenda a emplear el análisis crítico y el pensamiento utópico" (p. 335). Es decir, cuando sea capaz de combinar la crítica con posibilidades diferentes, con el análisis y las reformas dentro de las aulas de clase para convertirse en intelectual transformador como propone McLaren.

En la perspectiva antes mencionada y fundada en la postura del autor citado, se dio viabilidad a su teoría en la medida que el docente investigador a través de su práctica de enseñanza de la comprensión lectora del texto icónico tomó una dirección diferente para permitir a sus estudiantes la oportunidad de aprender y desarrollar habilidades necesarias para aprender haciendo y sobre todo para hacer visible el criterio de McLaren (2005) cuando habla del docente transformador que utiliza el diálogo para orientar hacia la construcción del conocimiento significativo, crítico y democrático. Acciones en las que se materializa la propuesta que McLaren (2005) hace a los docentes para que enfrenten el reto de "dar forma a nuevas narrativas culturales y de repensar la naturaleza y el propósito de la escuela (…) nuevas formas de teoría social y de práctica educacional (…) a forjar una nueva generación de intelectuales…" (p. 338). Es decir, de producir estudiantes como sujetos sociales y culturales que reflejen la tarea del docente como forjador de una pedagogía crítica, que vaya más allá de la aceptación pasiva de las normas impuestas y legitimación de un discurso establecido que no permiten que el aula de clases sea un espacio para la crítica frente a la realidad sociocultural del contexto del estudiante.

Finalmente, la teoría de McLaren ha sido relevante para el desarrollo de este estudio, si se entiende la interacción entre lenguaje, conocimiento y el poder del docente, no para sujetar y supeditar a sus estudiantes, sino para dignificar su tarea de enseñar en una perspectiva de valorar las posibilidades de todo dentro del aula de clase haciendo uso de nuevas formas de relacionarse con los niños/as en un ambiente de libertad, autonomía y compromiso con el cambio.

2.3 Marco Conceptual

Para la construcción del referente conceptual de la investigación se tienen en cuenta los aspectos que permiten la argumentación y la interpretación de las categorías implícitas en la temática sobre la que versa el estudio.

2.3.1 Lectura Interpretativa

Para abordar esta temática, es fundamental comenzar por aceptar que el campo de las disciplinas y de las ideas de los teóricos que se ocupan de la lectura como componente cognitivo es amplio y ha originado diferentes planteamientos que parten del supuesto que leer es descifrar o descodificar los signos escritos (Leyva, 2009). Según este planteamiento, el sujeto debe adquirir la habilidad para descifrar, la cual se aprende mediante la verbalización y la repetición, o lo que es lo mismo, en la relación entre la escritura alfabética y los aspectos sonoros del habla que en la escuela se enseñan a través de la vinculación entre letra y fonema. Esta corresponde a una perspectiva conductista de la lectura como "un conjunto de respuestas verbales articuladas, emitidas selectivamente ante un conjunto de estímulos visuales constituidos por lo que llamamos letras, sílabas, palabras o textos" (Cervera, 1980, p. 14).

Dicho de otra manera, esta corresponde a una definición conductista en la que se de relevancia al descifrado más que a la comprensión, lo que según Leyva (2009) se puede interpretar como el hecho de reducir la lectura a la decodificación y sustraerla de las condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas contenidas en las representaciones y prácticas sociales de la lectura, además de desfavorecer el análisis, y por ende, la

comprensión y la construcción de conocimiento a partir de la misma. Por lo contrario, desde un enfoque constructivista se define la lectura como "búsqueda y construcción de significado a la propia vida" (Pineda, 2007, p. 1). Dicho de otra manera, leer es un proceso que conduce a la comprensión de un texto lo que a su vez representa la construcción de significado, lo que a su vez se relaciona con un proceso interactivo sociocognitivo que se establece entre la persona que lee, el texto y el contexto; interacción que también se produce con las experiencias del lector, sus creencias, conocimientos previos, condiciones socioafectivas, motivaciones, conocimientos y destrezas.

Los aspectos antes mencionados deben ser claramente reconocidos por el docente encargado de enseñar a leer para que logre en sus estudiantes sobrepasar los métodos de decodificación para proponer verdaderos procesos de lectura comprensiva y de conocimiento interactivo que según Goodman (1982) corresponde a "un juego de adivinanzas psicolingüístico en donde se ponen en funcionamiento conocimientos sobre contenidos, técnicas, vocabulario y el lenguaje que es posible encontrar en un texto" (p. 13). Consideraciones que tienen que ver con la perspectiva constructivista en el aprendizaje de la lectura que se facilita más si se tiene en cuenta que niñas y niños aprendices elaboran construcciones interactivas con el medio, con sus experiencias previas en su entorno sociocultural, que se reafirman en el aula de clases en el proceso de enseñanza escolar donde la relación docente-estudiante es determinante, tanto como sus métodos y estrategias.

Por lo dicho, leer, como objeto de conocimiento, es una actividad fundamentada en el razonamiento, el raciocinio, la reflexión, la interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto en conjunción con los conocimientos del lector, acciones a partir de las cuales se inician otra serie de procedimientos cognitivos y metacognitivos que permiten al lector identificar sus logros y dificultades frente a la lectura. Es por lo mismo que se afirma que la lectura desarrolla y enriquece la capacidad crítica, posibilita la adquisición de habilidades para lograr la formación de la persona en su cotidianidad, por consiguiente, la lectura es importante como contribución al perfeccionamiento de las personas. Frente a lo dicho y para consolidar las ideas hasta aquí

expuestas, se considera importante tomar en consideración el criterio de Freire (1981) quien en relación sobre la importancia del acto de leer argumenta:

> Una comprensión crítica del acto de leer, no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (p. 1)

Tal como lo expresa Freire, la lectura implica comprensión, aspecto que permite aprender a ver de forma diferente y más enriquecida la realidad y con ello el incremento de los saberes; profundizar en la concepción de la lectura como comprensión implica tener en cuenta algunos aspectos que de forma específica se expresan así:

> a. Leer es un proceso activo, porque quien lee debe construir el significado del texto interactuando con éste. b. Leer es conseguir un objetivo, ya que siempre se leer por algún motivo, o con una finalidad, el objetivo es lo que guía la lectura. c. Leer es un proceso de interacción entre quien lee y el texto. Quien lee debe hacer suyo el texto relacionándolo con lo que ya sabe y debe adaptarse el mismo para transformar sus conocimientos previos en función de lo que aporta el texto. d. Leer es implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua. (p. 21)

Según se infiere de los componentes de la cita anterior, la lectura es un proceso comprensivo que enriquece e incrementa el conocimiento en la medida que involucra diversas habilidades de tipo cognitivo para llegar a la elaboración del significado textual, a la comprensión del sentido global del texto y su representación mental; de ahí la importancia pedagógica que se le asigna, tanto como al rol que le corresponde al docente no solo como guía sino como modelo lector. Además, se debe comprender que tiene un significado especial para el aprendizaje, para el desarrollo del pensamiento y de las habilidades cognitivas del sujeto; importancia pedagógica que desde la postura de Maqueo

(2007), la lectura es una herramienta fundamental para pensar reflexiva y autónomamente, de ahí su importancia cognitiva, social, cultural y productiva, para enriquecer el pensamiento.

2.3.2 Importancia Pedagógica de la Lectura Comprensiva

Según se expuso en el numeral anterior, la lectura es un proceso comprensivo que como categoría de conocimiento surge desde la experiencia, es un elemento básico del aprendizaje, del desarrollo del sujeto en su contexto; de ahí la necesidad de aprender a leer y hacer de esta una actividad objeto de conocimiento y aprendizaje exitoso dentro y fuera del aula, ya que se considera que un sujeto que lee comprensivamente es portador de saberes, significados, perspectivas y situaciones de comunicación dentro de su contexto social, cultural, ideológico (Amaya, 2004). De ahí el reto significativo que debe enfrentar la escuela y el docente a la hora de formar lectores desde los primeros años de escolaridad. Al respecto, Lerner (2009) destaca la importancia de:

> Formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida por los autores de los textos con los que interactúan (…) formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece. (p. 40)

El logro de las metas que se proponen en el anterior párrafo se alcanza desde un proceso pedagógico ocupado de orientar a los estudiantes hacia el dominio y aprendizaje de destrezas necesarias para leer, comprender e interpretar todo tipo de textos, así como de despertar la curiosidad e interés por la lectura, superar los vacíos en relación con la motivación y carencia de estrategias de innovación curricular. Dice Cassany (2017) que ante las exigencias del mundo multicultural y globalizado de la actualidad, urge formar sujetos críticos con habilidades para comprender los propósitos comunicativos de los diversos discursos que se manejan en dicho entorno. Por consiguiente, es competencia de la escuela y del docente elaborar propuestas metodológicas de aula basadas en la interacción de la teoría y la práctica para fomentar la lectura.

A este propósito, se toma en cuenta la mirada de Cassany y Aliagas (2007) en relación con la propuesta sobre didáctica de la lectura, la cual determina concepciones y momentos específicos tal como se consolidan en la siguiente matriz.

Tabla 1.

Propuestas didácticas para la lectura.

Concepciones y Propuestas para la Enseñanza de la Lectura		
El Código Escrito **Aprender a Leer el Código**	**Los procesos Cognitivos** **Aprender a hacer Inferencias**	**Las prácticas Letradas** **Participar en prácticas sociales**
- Comprender exige decodificar las palabras del texto: a. Identificación de palabras y convenciones como los signos de puntuación. b. Aplicación de reglas sintácticas. c. Recuperación de acepciones de las palabras. d. Asociar lo dicho con elementos concretos de la realidad. e. Según esta mirada lingüística, el contenido del texto es el resultado de aplicar estos procesos de decodificación.	- El significado se construye y la decodificación es un primer paso de un proceso más complejo basado en dos operaciones: a. Reconstrucción de la base de texto, que contiene el significado completo del escrito; hay que recuperar la argumentación implícita, hacer inferencias e interpretaciones. b. Construir el modelo de la situación que representa el contexto comunicativo en el que se sitúa el texto. d. Hacer inferencias. e. Relacionar la base del texto con situaciones propias del contexto. e. Elaboración de un significado que se sintetiza en un nuevo enunciado. f. Esta es una mirada psicolingüística en que la comprensión es un proceso complejo y activo que requiere la capacidad de hacer inferencias sobre la base de los conocimientos previos.	Perspectiva sociocultural que adopta una mirada global del texto: a. Constituye un acontecimiento comunicativo escrito. b. Hace referencia a un ejercicio letrado relacionado con la vida cotidiana. c. Propone el desarrollo de formas particulares de lectura y escritura referidas al contexto sociocultural y a las prácticas sociales de la comunidad. d. Desde una práctica sociocultural, leer es una actividad situada, propia de un contexto cultural con códigos propios de las prácticas sociales de la comunidad. e. Leer y comprender es participar en una actividad preestablecida socialmente. f. Requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico propio de la comunidad.

Nota: El contenido de la matriz sintetiza tres componentes fundamentales que se deben tener en cuenta en la didáctica de la lectura. Fuente: elaboración propia, adaptado de Cassany y Aliaga (2007).

Como puede verse, se presentan tres formas o métodos para leer de forma comprensiva, los cuales son incluyentes en el sentido de reconocer la lectura como un proceso cognitivo socialmente reconocido por una determinada comunidad cultural. Son propuestas didácticas interactivas, dinámicas, integradoras que facilitan el aprendizaje de la lectura basada en el contexto real y cotidiano del estudiante. Se pueden aplicar en el aula de clases a partir del uso de textos propios del entorno del estudiante, proceso en el que cabe tomar en consideración la sugerencia de Cassany y Aliaga (2007), en el sentido de "Fomentar la elaboración de inferencias individuales, en pareja, en grupo, en el diálogo y en el intercambio en clase, sin olvidarse que hay que discutir los valores ideológicos de cada texto y fomentar las ideas personales" (p. 6).

Según los anteriores argumentos, la comprensión lectora tiene una importancia pedagógica, si se tiene en cuenta que corresponde a un proceso de pensamiento que se va generando progresivamente. Toma como referente fundamental los saberes previos del aprendiz para pasar luego a los niveles subsiguientes: literal o comprensivo, inferencial y crítico o metacognitivo cuyas particularidades se sintetizan en la tabla a continuación.

Tabla 2.

Niveles de lectura comprensiva.

Niveles de Comprensión Lectora		
Lectura de Tipo Literal	**Lectura de Tipo Inferencial**	**Lectura de Tipo Crítico Intertextual**
Este tipo de lectura lee la superficie del texto, lo que está explícito; realiza una comprensión local de sus componentes. Es una primera entrada al texto en la que se privilegia la función del lenguaje que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto "su significado de diccionario" y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. También permite identificar las relaciones entre	Este tipo de lectura pretende que se realicen inferencias entendidas como la capacidad de obtener información o sacar conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Supone una comprensión global de los significados del texto. Tiene que ver con:	Este tipo de lectura pretende que el lector tome distancia del contenido del texto y asuma una posición al respecto. Supone entonces la elaboración de un punto de vista. Para hacer esta lectura crítica es necesario: Identificación las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos. Reconocimiento de las características del contexto que están implícitas en el contenido del texto. Establecer relaciones

los componentes de una oración o de un párrafo. Tiene que ver con la comprensión de : El significado de un párrafo. El significado de una oración. El significado de un término dentro de una oración. La identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto. El reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del significado de la imagen). El reconocimiento del significado de los signos como las comillas, los puntos o los signos de interrogación.	El reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Coherencia y cohesión. Saberes del lector. Identificación del tipo de texto: narrativo, argumentativo, explicativo. Identificación del propósito. Identificación de la estructura Identificación de la función lógica de un componente del texto.	entre el contenido de un texto y el de otros.

Nota: Tres son los niveles básicos de comprensión lectora: literal, inferencial e intertextual tal como se muestra en la tabla. Fuente: elaboración propia adaptado de Pérez (2013).

Con base en los componentes de la tabla anterior, se observa que la comprensión lectora es un acto cognitivo en el que el lector sigue un proceso para comprender la información que está contenida en los textos escritos. Frente a esto e igualmente necesario tener en cuenta que la actividad lectora en el aula debe ser ejercitada hacia el desarrollo de destrezas lingüísticas: semánticas, sintácticas y fonológicas. Es decir, que se deben fomentar habilidades para que el estudiante comprenda lo que lee desde el reconocimiento de palabras y la forma como ha de vincularlas a ideas y contextos significativos; es decir, que active su lenguaje, que lo utilice en diversidad de contextos para organizar información entregada por el texto de manera lógica, ordenada, que permita la comprensión.

2.3.3 Texto Icónico

Leer comprensivamente es la puerta de entrada para acceder al conocimiento; por tanto, le corresponde a la escuela desarrollar habilidades de pensamiento requeridas para que los niños y las niñas en su condición de lectores interactúen de manera adecuada con cualquier tipo de texto, es decir, para que relacionen las ideas y la información que se les presenta con los saberes que tienen en su mente. Es la meta de este trabajo contribuir a superar las limitaciones del grupo escolar seleccionado, en el sentido de interpretar

imágenes, ya que el compromiso de desarrollar este tipo de habilidades le compete al docente.

Desde esta perspectiva, se considera necesario aportar una estrategia pedagógica que resulte interesante y motivante para las niñas y niños seleccionados, y que a su vez contribuya a hacer efectiva la idea del puente conocimiento-uso, así como a revalidar de manera interesante la razón de ser del acto comunicativo y sus competencias, conocimientos y aptitudes necesarias para que puedan utilizar adecuadamente este sistema semiótico de tan amplia circulación en su entorno sociocultural. Según Villa (2008), los textos icónicos contienen significados importantes, por lo que se debe propiciar estrategias para que los estudiantes desarrollen habilidades para interpretar imágenes y reconocer que en estas tienen el carácter de texto y por los mismo, son susceptibles de lectura y análisis.

Con base en estos argumentos, la proposición hecha en este caso promueve el trabajo de aula en el área de Lengua Castellana, orientado a explorar alternativas frente al reto de generar estudiantes con capacidades para entender lo que dice un texto icónico, a la vez que escribirlo a partir de la comprensión e interpretación y exploración de diversos caminos en la búsqueda del sentido y significado que en éstos se contienen. De esta forma se potencia, de una parte, la lectura comprensiva y de otra la capacidad escritora, en la medida que los niños logran poner por escrito las interpretaciones que hacen de las imágenes trabajadas. Igualmente, se fortalecen procesos de lectura comprensiva y en ese acto de producir sentido adquieren habilidades y apropian competencias del lenguaje no verbal, porque leer es un proceso que también se refiere a leer imágenes, textos publicitarios, gestos, etc.

Acciones que se basan en la construcción de un criterio pedagógico que, en el área de Lenguaje, sirve de orientación y cambio a las acciones educativas en el aula y un avance en la implementación de las estrategias o experiencias a que se enfrenten los niños y niñas en su aprendizaje cotidiano en el contexto de la actual comunicación globalizada donde el texto icónico tiene amplia circulación.

Para puntualizar en lo que significa el texto icónico es fundamental tomar como

punto de referencia el concepto de ícono, que desde la postura de Peirce (1986) es un signo que se refiere al objeto al que denota únicamente en virtud de caracteres que le son propios, y que posee igualmente exista o no exista tal objeto; en otras palabras, un ícono es un signo que puede representar algo mediante alguna semejanza con cualquier aspecto del objeto representado. Signo que por virtud de su naturaleza refiere o denota su objeto, posee una o algunas de las propiedades del objeto que representa. Son signos que tienen semejanza de algún tipo con el referente, la semejanza puede consistir en un parecido en la forma o relacionarse con cualquier cualidad o propiedad del objeto.

Al tener claridad acerca de lo que significa el ícono, se entra a definir el texto icónico en virtud de lo que señala Eco (1977), quien, tras analizar distintos signos icónicos, concluye que:

> Los signos icónicos no poseen las propiedades del objeto representado, sino que reproducen alguna de las condiciones de la percepción común, basándose en códigos perceptivos normales y seleccionando los estímulos que permiten construir una estructura perceptiva que tenga el mismo 'significado' que el de la experiencia real denotada por el signo icónico. (p. 222)

Con base en la anterior referencia, se puede asegurar que la percepción entra a jugar un rol determinante en la forma como el sujeto atribuye propiedades a los signos y por ende les otorga significados para convertirlo en signo icónico. Es así como el texto icónico entra a formar parte del lenguaje, por lo que Lomas (2004), quien hace un trabajo exhaustivo acerca del tema de los sistemas verbales y no verbales de la comunicación en la enseñanza de la lengua, plantea la importancia que tiene en el ámbito escolar y sobre todo en el proceso de enseñanza y aprendizaje el manejo de las imágenes.

Estas últimas denotan una forma de comunicación, y por lo tanto, hacen parte de un proceso expresivo y comunicativo como cualquier otro texto escrito. Según Lomas (2004), el lenguaje icónico debe ser reconocido en el aula como un contenido de enseñanza y aprendizaje relevante, si se tiene en cuenta que corresponde a un texto con igual importancia de contenido comunicativo como los demás que se enseñan y aprenden dentro

de los contenidos curriculares, además de la significación que tienen como componente del intercambio comunicativo de la sociedad actual.

Avanzar en este razonamiento lleva a considerar que el texto icónico está vinculado a un sistema de representación lingüístico y visual, aspecto que corresponde ser tenido en cuenta en el aula para lograr orientar el trabajo de enseñanza hacia los usos verbales y no verbales que están presentes en la comunicación de las personas. Frente a ello, la enseñanza de la lectura de textos icónicos se ha de enfocar al fomento de competencias para comprenderlos; se requiere formar lectores competentes para comprender sus contenidos. Leer y comprender texto icónico es una competencia lectora tan fundamental como la que se desarrolla para la lectura de textos continuos, no se puede desconocer que unos y otros se incluyen en las prácticas sociales del lenguaje que hoy circula a través de muchos medios y en todos los contextos socioculturales de las comunidades humanas.

En esta perspectiva, hay que reconocer las imágenes como elemento propio de la comunicación que circula en la cotidianidad de los grupos sociales, hacen parte de la cultura, por consiguiente, son objeto de lectura y escritura tanto en el ámbito escolar como fuera de este. Lo importante es desarrollar un trabajo pedagógico que promueva conocimientos en relación con las formas apropiadas para aprender a comprender los mensajes que expresan las imágenes y de esta manera los estudiantes comprendan la comunicación icónica-verbal como un proceso basado en la producción de sentido y significado.

Desde la perspectiva deLomas (2004), es primordial que los estudiantes “puedan comprender las imágenes en la realidad, sin confundirlas con la realidad de las imágenes” (p. 38). Idea que se puede interpretar como la intención de fomentar la comprensión lectora en el marco de la conciencia crítica y reflexiva frente a los mensajes emitidos por estas, lo que implica necesariamente el logro de una lectura con sentido y significación. Es por ello importante el fomento y desarrollo de estas habilidades desde los primeros años de escolaridad, lo cual aporta un aprendizaje para entender la realidad que transmiten

las imágenes e ir más allá de encontrar sentido a los textos continuos, para pasar a la oportunidad de interpretar y comprender los mensajes que en el texto icónico tienen una intencionalidad comunicativa.

Es así como Eco (1995) plantea la interpretación textual de las imágenes como el hecho de determinarles un significado desde el texto mismo, reconfirma que la imagen o el ícono se reconoce como un texto que tiene sentido y por lo mismo, intención comunicativa que puede ser confrontada con las interpretaciones previas. Esto significa que el acto comunicativo contenido en las imágenes se puede interpretar según sea la capacidad del sujeto para darles significación y expresar dicho contenido con sentido crítico, lo cual va aparejado con las acciones que el docente proponga para promover habilidades en tal dirección, además para proponer el fomento de actitudes críticas que pueden estar vinculadas al uso de los mensajes emitidos por dichos textos.

Los aspectos antes mencionados se vinculan también a las ideas que propone McLaren en relación con la formación de la conciencia crítica, como apretura de las capacidades humanas que corresponde al docente estimular en los estudiantes como miembros de una sociedad democrática donde las formas socioculturales de la vida cotidiana de la actualidad son propicias para estimular la crítica y la reflexión. Fomentar en los niños desde sus primeros años de escolaridad estas habilidades, les ayudará a manejar una forma más de entender la realidad a partir de los mensajes icónicos. Como se ha mencionado ya, no sólo el texto en prosa o verso produce sentido y significación; las imágenes constituyen también en un texto cultural que tiene una enunciación, una intencionalidad y expresa una realidad.

De ahí la importancia de aprender a comprender sus mensajes, los saberes que transmiten, los diálogos comunicativos entre el autor y el receptor, porque el enunciado icónico posee significados literales, mensajes, personajes, objetos, escenarios, valores simbólicos desde los cuales se construyen el sentido y las significaciones. El tema del uso del lenguaje icónico aporta una visión desde la cual explica que en los íconos hay un sistema de representación de la realidad a través de imágenes, apreciación que destaca la

realidad como aquello que se logra apreciar desde una situación específica y donde la imagen cobra importancia porque se puede interpretar o traducir. En esta dinámica el signo o icono (imagen) tiene una valoración destacada en cuanto representa una realidad o significado, que le asigna el lector mediante un proceso de reconocimiento.

2.4 Marco Contextual

El contexto de la investigación corresponde a El Centro Educativo Rural Juana Berbesí, está ubicado en el sector rural del municipio de Durania en el departamento de Norte de Santander; cuenta en la actualidad con 156 estudiantes, ofrece educación pública desde el grado preescolar hasta el grado noveno; su planta de personal está compuesta por 17 docentes y una directora. Las instalaciones físicas se encuentran en buen estado, son en total veinte sedes distribuidas en todos los puntos cardinales del municipio de las cuales están en funcionamiento quince con sus respectivos docentes, las otras cinco se han cerrado por falta de población estudiantil debido al desplazamiento de algunas familias y a la emigración de otras oriundas de la región que por falta de oportunidades y fuentes de trabajo se han ido, incidiendo en que algunas sedes educativas no se encuentren en funcionamiento.

Aquellas que funcionan normalmente, tienen adecuada dotación y su funcionamiento es muy bueno lo que se ve reflejado positivamente en los resultados académicos; cuentan además con buenos escenarios deportivos en los cuales se comparte con toda la comunidad de las regiones cercanas a las sedes. Para su funcionamiento como centro oficial fue emanado el decreto 000339 del 11 de agosto de 2004 donde se hace la fusión de cada una de las sedes educativas rurales quedando como sede principal la denominada “Juana Berbesi” ubicada en la vereda La Cuchilla.

Es un centro educativo reconocido en el contexto municipal, departamental y nacional por el alto nivel académico presentado en los últimos años. Como institución integradora en el diario transcurrir de las veredas que conforman el municipio, fundamenta su acción educativa en el cuidado del medio ambiente, en especial el cuidado del agua. Se pretende que el estudiante asuma un criterio ético claro y coherente, con los principios

personales, familiares y de la comunidad como producto de la autonomía orientada hacia la toma de decisiones personales.

La parte social de la población rural gira alrededor de núcleos familiares compuestos, incompletos, extensos y recompuestos con un nivel educativo bajo, una estratificación económica que promedia en estrato das bajo, la pobreza por lo que se presentan muchas necesidades insatisfechas como en salud, agua potable y saneamiento básico a pesar de los esfuerzos presentados por las administraciones municipales y departamentales.

Debido a lo disperso del C.E.R en cuanto a sus sedes se trató de unificar el contexto en el cual es protagonista en algunos aspectos, por eso se realizó una lectura de contexto por vereda, para ser más concretos y mantener las problemáticas de cada una de sus comunidades que se tuvieron como referente en la búsqueda de soluciones reales a cada una de ellas y brindar al niño y a la niña una educación más centrada a su región o a la región donde vive, para anexarlo al contexto del Centro Educativo.

La Sede Educativa La Platanala lleva el nombre de una de las haciendas de la vereda; empezó a funcionar con 20 alumnos en una choza de paja siendo profesora Verangela Gelvez. En 1968 la Federación Nacional de Cafeteros construyó la escuela en un lote comprado por el municipio de Durania y ubicado al oriente de la vereda. En el año 1976 se inició el trabajo con el programa Escuela Nueva. No se tienen datos exactos de su fundación por falta de archivos y a la vez no se cuenta con escrituras de propiedad. La Sede La Platanala se encuentra en la parte nororiental del municipio, limitada por las veredas Bejucales y Peña Blanca del municipio de Arboledas y las veredas Cuajadoras y El Retiro del municipio de Durania sobre la Cordillera Oriental en zona montañosa.

Por su naturaleza jurídica es del sector oficial con número de acta administrativo de reconocimiento o creación 000339 de agosto 11 de 2004, modalidad de prestación de servicio directa; ofrece en calendario A, con jornada completa y atiende los niveles de preescolar y básica primaria con el programa Escuela Nueva. Actualmente cuenta en su

matrícula con siete estudiantes en los grados: (0º: 1 alumno, 1°: 1 alumno, 2º: 1 alumno y 4°: 3 alumnos) atendidos por el docente José Gabriel Goyeneche Cordero.

La mayoría de las familias de la vereda figuran en el estrato y niveles se SISBEN en la categoría A1 (Pobreza Extrema). Existen varias clases de familias (monoparentales, parentales y múltiples). Los núcleos familiares poseen problemáticas como: separación, divorcio quedando solo el padre o la madre al cuidado de sus hijos; en otras, la madre debe trasladarse al pueblo o ciudad para que sus hijos sigan estudiando los siguientes grados de enseñanza y el padre queda a cargo del trabajo en sus fincas; esto contribuye al desmejoramiento de la producción agrícola y económica. En la mayoría de las fincas de la vereda sus habitantes son propietarios con edades en las etapas de adulto y adulto mayor permitiendo el bajo número de cobertura y la no aceptación de otras familias que podrían facilitar el aumento de estudiantes en la sede.

La principal actividad económica de la región es la ganadería y la agricultura cuyos cultivos principales son: café, cítricos, pasto de corte entre otros que proveen el sustento de las familias, pero los recursos económicos son muy bajos y se evidencia por ello un profundo nivel de pobreza. La vereda cuenta solo con una cancha de microfútbol en mal estado, sin cerramiento y con poca funcionalidad e integración familiar ubicada a una distancia de 500 m a la sede. En sus fiestas conmemoran las tradicionales del municipio; los deportes que practican son el futbol y el bolo. En cuanto a lo relacionado con el aspecto religioso, su creencia los hace profesar la religión católica.

Es importante mencionar que hay una alta tasa de analfabetismo entre la comunidad de padres de familia, lo que trae consigo que los niños no puedan recibir acompañamiento adecuado para reforzar los aprendizajes en casa. Aquí conviene recordar a Paulo Freire cuando menciona la importancia que para la escuela tiene un maestro alfabetizado o no, porque de no ser así, es menester reeducar a los padres para que no se deshaga en el hogar, lo avanzado en la escuela por el maestro. Aun así, los procesos de adaptación de los estudiantes han sido adecuados y en su mayoría se muestran aprehensivos, con una imagen positiva de sí y de la escuela, entusiastas para aprender,

participar y con deseos de superación.

A nivel institucional e importante destacar la existencia del proyecto trasversal inserto coherentemente con el plan de área de Humanidades Lengua Castellana, centrado en cinco ejes articuladores en coherencia con los estándares curriculares: los procesos de producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación, ética de la comunicación y otros sistemas simbólicos, que se integran a través de todo el desarrollo del programa de los diferentes grados de enseñanza aprendizaje de la misma. El logro está centrado en desarrollar la capacidad de entender los procesos de comunicación inherentes a la lengua, y llegar a comprender y producir textos orales y escritos que permitan al educando construir enunciados correctamente según las exigencias del contexto, a través de un enfoque significativo.

En este proyecto, se destaca la lectura reflexiva como uno de los instrumentos más potentes que se puede trabajar con los estudiantes para ayudarles a aprender y para que sean capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Los educadores tienen el reto de formar lectores que logren extraer la intención comunicativa de lo leído, no solo en lengua castellana sino en otras asignaturas y plasmarlos de forma escrita ya sea a través de ensayos, cuadros sinópticos, mapas mentales, mapas conceptuales etc., logrando transmitirlos a los demás de una forma coherente no solo lineal (relación semántica entre oraciones individuales), si no global (Permite ver el texto como una totalidad). El proyecto transversal "Lectura y producción de texto" pretende incentivar la lectura y a la producción textual generando estrategias innovadoras que ayuden a los estudiantes a construir su propio conocimiento de manera clara, concisa y coherente.

De otra parte, el estudio se vincula al modelo pedagógico institucional y contempla que el Centro Escolar ha creado espacios de reflexión sobre el quehacer docente y su incidencia en el entorno, para así determinar un modelo pedagógico que se adecue a las necesidades e intereses de los estudiantes y la comunidad, que dé significado a la formación integral en función de los valores de la persona y de la sociedad. Además, se tienen en cuenta la filosofía y la Misión institucionales basadas en la formación integral del educando, por lo que se ha tomado como modelo pedagógico

‘‘el socio constructivismo, con el fin de ofrecer una educación activa, eficaz y productiva, acorde con los avances científicos y tecnológicos, promoviendo la articulación, la investigación, las acciones teórico prácticas y el sentir del contexto con una visión futurista’’. (PEI, 2015, p. 20).

De igual manera, se contempla que la comunidad educativa debe ser actora de su investigación para trasformar la realidad y hacer factible su desempeño, enfocado a enfrentar la complejidad de la vida moderna, en la globalización de la información. Al profesor le corresponde, según esta concepción, asegurar las condiciones que permitan el aprendizaje significativo -que desarrolle la comprensión personal sobre los temas objetos de debate- y que los estudiantes asuman una postura responsable ante su aprendizaje. El profesor, al mismo tiempo, responde por la calidad del aprendizaje, de ahí que se habla de una responsabilidad compartida. Un aspecto de indudable interés en esta tendencia pedagógica es el referido a la figura del profesor como profesional. Respecto al ejercicio de su profesión se procura reivindicar la autonomía de decisiones e intervención en el proceso instructivo, así como la responsabilidad que deviene de su quehacer profesional.

En coherencia con las metas de la presente investigación, el modelo socio-constructivista se ajusta a la intenciones de responder al cómo se adquiere el conocimiento considerando capacidades, habilidades, hábitos e individualidades de los estudiantes; además se contemplan métodos, procedimientos y técnicas y lo que es tan importante como lo anterior: actitudes, valores y convicciones tanto de estudiantes como de los docentes. Perspectiva desde la cual se plantea el desarrollo personal haciendo énfasis en la actividad mental constructiva, actividad auto constructiva del sujeto para lo cual se insiste en lograr un aprendizaje significativo mediante la necesaria creación de situaciones de aprendizaje por parte del maestro, que permitan a los alumnos una actividad mental y también social y afectiva que favorece su desarrollo integral.

2.5 Marco Legal

El referente normativo del proyecto hace relación a las normas constitucionales y educativas vigentes en el país. Constitucionalmente acoge la obligatoriedad de la educación con calidad para los niños y niñas colombianos; de la Ley 115 y Decreto 1860

de 1994 retoma los objetivos de la educación en general, contempla además los lineamientos curriculares y los estándares para el área de Lengua Castellana. En referencia a cada una de estas instancias se establece lo siguiente:

2.5.1 Constitución Política de Colombia de 1991

Artículo 67 señala que: "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (...) la educación formará al colombiano para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente". Precepto constitucional que se relaciona tanto con la escuela como con el proyecto de investigación en cuanto fundamento que contempla el proceso educativo como uno de los derechos fundamentales de la niñez y por ende de los estudiantes que hacen parte del proyecto.

2.5.2 Ley General de Educación 115 de 1994

Reglamenta la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Precisa además la organización y la prestación de la educación formal en todos los niveles dirigida a niños y jóvenes en edad escolar. Se convierte en soporte de éste trabajo, en cuanto plantea las pautas para que se genere un proceso básico para la transformación educativa en un área específica del currículo: Lengua Castellana. Desde la investigación pedagógica que implica la elaboración teórica y búsqueda de horizontes propios en el centro educativo donde se lleva a efecto con la mira de perfeccionar las habilidades comunicativas de los niños para interpretar texto icónico, se ponen ejecución los lineamientos de esta ley. Se hacen efectivos los artículos 20 y 21, que delimitan en el proceso educativo y en la clarificación de los postulados actuales de la enseñanza, el lenguaje como vehículo de comunicación dentro y fuera de la escuela.

2.5.3 Decreto 1860.

Reglamenta parcialmente la Ley 115 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, se tiene en cuenta porque plantea las normas reglamentarias que deben seguir las instituciones educativas a fin de favorecer la calidad educativa y los procesos de formación del estudiantado enfatizando en que el estudiante es el eje de dicho proceso; es por lo que se considera valioso como soporte a las acciones que se plantean al grupo escolar vinculado con la investigación.

2.5.4 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana 1998

Formalizan los conceptos que soportan la comprensión y manejo de los logros e indicadores de logros, los proyectos pedagógicos y demás conceptos contenidos en el Decreto. 1860 y Resolución 2343. Señalan los caminos posibles en el campo de la pedagogía del lenguaje, y se enmarcan dentro de las orientaciones establecidas en las normas legales, por lo que se convierten en una propuesta que recoge enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje. Definen la lectura como proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto el contexto y el lector, quien es portador de conocimientos y saberes culturales, sociales, políticos y éticos.

Por otra parte, los Lineamientos Curriculares definen la comprensión como proceso interactivo donde el lector asume su propia construcción partiendo de una representación organizada y coherente del contenido del texto. Así mismo, los Lineamientos Curriculares aportan el enfoque semántico comunicativo. Propuesta oficial del MEN la cual se da a comienzos en el año 1984 con el ánimo de desarrollar las cuatro habilidades básicas, luego en 1998 se reestructura en un enfoque funcional, semántico y comunicativo, funcional en cuanto a los usos sociales del lenguaje en situaciones reales de interacción social, semántica en el sentido de atender en la construcción de significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto comunicativo de comunicación e interacción entre los hablantes.

2.5.5 Estándares Curriculares

Dan piso a los Lineamientos curriculares, expresan como garantizar el cumplimiento de los ejes allí planteados, resaltan las competencias y actos comunicativos en una orientación hacia la construcción del significado de la comunicación. Los estándares son los elementos que marcan la dirección y el camino que se debe tomar para el logro de las metas propuestas en Lengua Castellana. Además, aclara la relación que existe entre el educando con su forma de vida, de pensar, sentir y desear; destacan la escuela y su responsabilidad de suplir las necesidades que éstos presentan para buscar la manera más significativa y fructífera para el educando. Los estándares ponen en claro la importancia que tienen estas áreas fundamentales dentro y fuera del acto pedagógico y del ambiente escolar, ya que brindan al educando la posibilidad de crear, pensar, analizar y conocer la realidad del mundo y todo lo que lo rodea, reconociendo así las cosas favorables y desfavorables que pueden tener.

2.5.6 Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

Según el Ministerio de Educación Nacional (s.f.) los derechos básicos de aprendizaje son "una herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, de primero a once, y en las áreas de Lenguaje y Matemáticas" (p. 3). Los DBA se estructuran en coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias EBC; plantean elementos para la construcción de rutas de aprendizaje y apoyan el desarrollo de propuestas curriculares que pueden ser articuladas con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales materializados en los planes de área y de aula.

Con base en las normas legales que dan sustento al desarrollo de la investigación, se considera relevante relacionar estos aspectos con la naturaleza de la Maestría, por lo que se debe mencionar que ésta tiene relación con la línea de investigación que propone el desarrollo de la capacidad de argumentar críticamente las teorías pedagógicas y su

sentido dentro de las propuestas formativas, así como el desarrollo de competencias para la formulación y desarrollo de diseños didácticos acordes a la naturaleza de los saberes y contextos educativos.

En esta relación entre lo normativo y las acciones propias del desarrollo del tema de estudio, se desarrolla una línea temática educativa según propone la Maestría, un campo de aplicación de los conceptos obre lenguaje, lectura interpretativa y texto icónico trabajados desde las posturas de teóricos y conceptos vinculados a los diferentes espacios tanto curriculares propios del medio institucional como de la Maestría. Es importante mencionar además la posibilidad que se tiene de reflexionar sobre el papel del docente en el cambio pedagógico de la actualidad; ello implica la capacidad para identificar y analizar los diferentes usos del lenguaje en la educación y en la sociedad globalizada de hoy.

Capítulo III

3. Metodología

Definir la ruta metodológica de la investigación es un proceso íntimamente ligado al conjunto de actividades que de manera intencionada y organizada se plantearon con la finalidad abordar la realidad que se investigó. Es así como este capítulo tiene el propósito de abordar los componentes del proceso que se realizó para fortalecer el nivel de lectura interpretativa de textos icónicos en estudiantes del grado cuarto y quinto del Centro Escolar Rural "Juana Berbesí" sede "La Platanala", ubicado en el municipio de Durania departamento de Norte de Santander. Acciones que se propusieron con base en la estrategia semiótica-social de Umberto Eco y el rol activo del estudiante propuesto por Peter McLaren. Se buscó diseñar una propuesta pedagógica basada en la estrategia semiótica-social de Umberto Eco y el rol activo del estudiante según Peter McLaren, como fundamento teórico de la interpretación lectora de textos icónicos. Objetivo central de la investigación que al ser alcanzado también generó nuevos conocimiento, a la vez que aportó a la solución de un problema específico de aula, metas que para ser alcanzadas requirieron de un enfoque metodológico tal como se describe a través de los siguientes aspectos.

3.1 Enfoque de la Investigación

Se optó por el enfoque que propone la investigación cualitativa, debido a que éste "analiza datos no numéricos con el objetivo de obtener una aproximación exploratoria a los fenómenos que estudia" (Rus, 2021, p. 17). Definición que, puesta en contexto, hizo referencia a la intención de profundizar en la información que describe las condiciones relacionadas con las acciones enfocadas a promover entre los/as estudiantes sus habilidades para la lectura interpretativa en el marco de las teorías abordadas. En tal dirección, se exploró la realidad que se estudió con el manejo de datos descriptivos en relación con el tema concreto que se analizó en el contexto de los estudiantes del grado escolar seleccionado.

Por tales razones se decidió hacer uso del enfoque cualitativo, además porque es "un proceso que utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación" (Hernández, Fernández y Collado, 2004, p. 7). Frente a lo antes dicho y para contextualizar el planteamiento se formuló el cuestionamiento acerca de ¿cómo fortalecer el nivel de lectura interpretativa de textos icónicos en estudiantes de cuarto y quinto del Centro Escolar Rural "Juana Berbesí" sede "La Platanala", municipio de Durania Norte de Santander, a través de la estrategia semiótica de Umberto Eco y el rol activo del estudiante según Peter McLaren? Pregunta a partir de la cual se pusieron en acción las experiencias tanto diagnósticas como de diseño, implementación y valoración de estas, las cuales fueron interpretadas a la luz del constructo teórico y metodológico planteado.

Otra de las razones por la cual se tomó en cuenta este enfoque investigativo se relaciona con el hecho de "reconocer que es una forma de indagar a partir del uso de encuestas, entrevistas estructuradas y semiestructuradas, descripciones, puntos de vista, reconstrucciones de los hechos como algo necesario" (Cortés e Iglesias, 2004, p. 10). En otras palabras, la investigación cualitativa permite la descripción y la narrativa para representar diferentes perspectivas y opiniones acerca de la situación que se analiza. Aspectos que para este proyecto representaron herramientas pertinentes en la recolección de información necesaria a través de los instrumentos propios de este enfoque, de tal manera que permitiera describir o interpretar las realidades del grupo escolar en torno a los procesos de interpretación de textos icónicos, como temática de enseñanza y aprendizaje en el aula. Fueron de utilidad igualmente todas aquellas narrativas y reflexiones que se consignaron en el diario de campo, documento-libro que representa un compendio minucioso del hacer pedagógico y didáctico, además de que en él también se plasman las historias de vida de cada estudiante.

3.2 Diseño de la Investigación

Para llevar a cabo el proceso de indagación, y de acuerdo con los objetivos

planteados se hizo uso de un modelo de Investigación Acción Educativa, que, de acuerdo con la definición de Lewin (1946) se configura como:

> Una forma de cuestionamiento autorreflexivo llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo. (p. 35)

Con base en la idea propuesta en la anterior referencia, el proceso que se adelantó incluyó la acción tanto del grupo escolar como del docente investigador, quienes en su condición de participante se vinculó a una experiencia tanto de diagnóstico como de solución de una problemática existente en el aula vinculada relacionada con el tema de la comprensión de textos icónicos de la mano de las propuestas de Umberto Eco y Peter McLaren. Proceso en el que, además, la reflexión y la acción se fusionaron con la intención de mejorar la calidad de las prácticas de aula articuladas al tema de la comprensión lectora y con ello, optimizar la condición educativa en la que se sitúa el aula multigrado en la que se desenvuelve el docente investigador.

De otra parte, se consideró como fundamento teórico esencial los puntos de vista de uno de los precursores de este tipo de investigación como es Elliot, J. (2000) y sus percepciones frente a la misma cuando explica que este tipo de investigación en las escuelas permite a los maestros analizar las acciones de los protagonistas de la educación -estudiantes y docentes-, así como las situaciones que se consideran problemas que emergen de las mismas, tanto como las posibles soluciones requeridas para el cambio en la calidad educativa.

De igual modo, Latorre (2005), refiere que la investigación vinculada a la enseñanza se convierte en una particularidad pedagógica que “permite la reflexión, la innovación y el cambio para dar respuesta no solo a la formación profesional del docente, sino que constituye una alternativa al modelo tradicional de enseñanza” (p. 11). Como lo hace notar el autor, la relación entre investigación y docencia es fundamental para

optimizar las prácticas educativas en la medida que el maestro sea capaz de reflexionar sobre su quehacer, reconocer las limitaciones que se presentan en sus prácticas educativas y proponer soluciones. Acciones que tuvieron todo que ver con las pretensiones de este proyecto y las argumentaciones que para su avance se centraron en los postulados de la investigación acción educativa (IAE). Lo antes mencionado, se consolida en la opinión de Latorre (2005) cuando sostiene:

> Sin lugar a duda, desde la profesionalización del docente, entendida ésta como el proceso a través del cual adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica educativa, optamos por la investigación-acción. (p. 20)

Dicho lo anterior, se concluye que la investigación acción educativa es una forma de investigar que de manera integrada conduce al maestro a reconocer en su labor cotidiana una opción para generar nuevos conocimientos que luego aplica en su cotidianidad en el aula para perfeccionar la tarea de educar que le ha sido encomendada.

Es así como en el caso de este proyecto, se indagó para afianzar conocimientos que se transponen al aula de clases -entendida la transposición didáctica como "el trabajo que transforma un objeto de saber en uno de enseñanza" (Chevallard, 1991, p. 46)-, con la intención de aportar soluciones a una de las problemáticas asociadas con la comprensión lectora y con más precisión a la interpretación de texto icónico por representar un tema con muchas limitaciones para los estudiantes con quienes se llevó a efecto la indagación. De esta forma se consolidó el concepto referido a "La investigación-acción no solo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo" (Colmenares y Piñero, 2008, p. 114). Las anteriores son particularidades que al ser analizadas y relacionadas con la temática que en este trabajo se desarrolló, llevan a definir este tipo de investigación como apropiado para el alcance de las metas propuestas.

De acuerdo con el enfoque y el tipo de investigación que se ha elegido, el diseño de esta corresponde al marco o abordaje que propone la Investigación Acción como ya se

ha enunciado. Para plantearlo con mayor profundidad se tomaron en consideración los argumentos que al respecto plantean Hernández et al. (2014) cuando sostienen que el diseño de la Investigación Acción propone una pregunta sobre una problemática o situación propia de un grupo, incluye los cambios que se deben obrar y proporciona información derivada del diagnóstico del problema, su naturaleza, causas, consecuencias y solución.

Los anteriores criterios, en el presente proyecto son contemplados ya que se formuló una pregunta que direccionó el desarrollo del proceso, y a partir de ésta, se indagó para conocer con objetividad las condiciones particulares de la problemática analizada; en consecuencia, se propuso una solución que corresponde al diseño de las acciones que se trabajaron con el grupo escolar. Indagación que se realizó con base en los siguientes pasos:

a. Elección de las técnicas utilizadas para la recolección de la información.

b. Diseño, aplicación y análisis de los instrumentos para la obtención de la información que se requiere en respuesta a la pregunta de investigación.

c. Organización, sistematización y análisis de los datos para obtener un diagnóstico real de la situación problema.

d. Diseño de la estrategia de intervención que se trabaja con el grupo escolar en la búsqueda de aportar a la solución de la problemática estudiada.

e. Evaluación de las acciones realizadas a lo largo del proceso investigativo.

En el diseño de la indagación es importante tener en cuenta que la investigación acción es un proceso cíclico en el que cada ciclo se convierte en otro que da continuidad a uno nuevo; como dice Latorre (2005), la investigación acción es:

> Una «espiral autorreflexiva», que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo. (p. 39)

Dicho en otras palabras, este tipo de investigación permite al docente investigador reflexionar, planificar, actuar y observar entre otras acciones que de forma sistemática proporciona como dice Escudero (1990) citado por Latorre (2005) convertirse en un proceso que abarca las siguientes fases:

Figura 1.

Proceso cíclico del diseño de la investigación acción.

Nota: la gráfica muestra el proceso cíclico de la investigación acción y se toma como directriz propia del trabajo realizado que ha sido adaptado de Escudero (1990) citado por Latorre (2005).

Tal como se observa en la anterior gráfica, las fases que se siguieron en el diseño de la investigación acción se convirtieron en un plan que direccionó el proceso que se realizó a lo largo del estudio. Es así, como en el caso de este proyecto se puso en contexto dicho procedimiento con la finalidad de transformar cada etapa o ciclo en una acción que se razonó y se ejecutó potenciando la continuidad de los pasos subsiguientes, al final alcanzar los objetivos que se plantean y dar respuesta al problema formulado.

Es importante definir, además, que este corresponde a un diseño no experimental que desde el punto de vista de Cortés e Iglesias (2004), corresponde a aquel que observa el fenómeno que se va a estudiar tal como sucede en su contexto, para luego analizarlo (p. 27). Además, su diseño corresponde a una investigación longitudinal dado que la obtención de la información se hace con estudiantes y docentes en diferentes momentos, para luego comparar datos y analizar los posibles cambios que se originen a lo largo del avance del proceso investigativo.

3.3 Informantes e Informantes Clave

El proyecto se realizó en el Centro Educativo Rural "Juana Berbesí", ubicado en el municipio de Durania departamento de Norte de Santander. Cuenta en la actualidad con 156 estudiantes inscritos al servicio de educación pública en los grados de preescolar, primero a quinto de básica primaria hasta el grado noveno de educación básica secundaria; su planta de personal está compuesta por una directora y 17 docentes, quienes conforman la población asentada en el contexto escolar donde se realizó este proyecto investigativo.

De esta generalidad se seleccionó a los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria de la sede escolar "La Platanala", fusionada al centro educativo arriba mencionado. En esta se trabaja bajo la modalidad de aula multigrado con preescolar y los cinco grados de Básica Primaria; el grupo escolar seleccionado para efectos de este trabajo está constituido por seis niñas y nueve niños que cursan los grados cuarto y quinto, cuyas edades oscilan entre diez y doce años. Ellos y ellas provienen de hogares asentados en la vereda donde se inserta la escuela y de otras vecinas, los cuales conforman un grupo demográfico y socioeconómico en cuya generalidad prevalecen los bajos niveles educativos y económicos como consecuencia de las limitaciones propias de un sector rural olvidado por el Estado.

En relación con la comunidad a la cual pertenecen los estudiantes, se puede decir que los hogares se caracterizan por la existencia de algunos núcleos familiares compuestos por padres, madres e hijos/as, mientras hay otros incompletos por la separación o con madres solteras. En su generalidad, estas familias se ubican en estrato uno según

clasificación socioeconómica fijada por el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN), con bajos niveles de escolaridad y de recursos económicos; la pobreza es ampliamente visible ya que se presentan muchas necesidades insatisfechas en relación con servicios de salud, acceso a agua potable y saneamiento básico a pesar de los esfuerzos presentados por las administraciones municipales y departamentales.

Del universo que conforma la generalidad de la institución educativa, se toman como informantes clave a 15 estudiantes del grado tercero de educación básica primaria que acuden al aula multigrado, cuyas edades oscilan entre ocho y diez años, provenientes de hogares de la vereda y cono generalidad, expresan limitaciones en torno a la comprensión e interpretación de lenguaje icónico. Además de los quince estudiantes seleccionado se incluyó en la muestra a cuatro docentes de aula multigrado fusionadas al Centro Escolar Rural "Juana Berbesí". Los criterios de selección de la muestra tienen que ver con los siguientes factores:

* No es probabilística, se selecciona el contexto en el cual se presenta el caso que es de interés para el desarrollo de la investigación.

* El número de estudiantes seleccionados se agrupa en los niveles cuarto y quinto de educación básica primaria de aula multigrado.

* El número de estudiantes y los docentes seleccionados aportan la información necesaria para dar respuesta a la pregunta que direcciona el proceso.

* Es una muestra elegida por conveniencia, si se tiene en cuenta que está formada por los casos disponibles tanto en el centro escolar como en el aula multigrado a la cual tiene acceso el investigador para analizar el problema planteado y vincularlos a la intervención de cambio que se propone.

3.4 Fases de la Investigación

La realización del proceso investigativo estuvo guiada por un proceso continuo,

coherente y lógico de decisiones y acciones que contempló las fases que se describen a continuación:

3.4.1 Fase Preparatoria

Correspondió a la fase inicial de la investigación a través de la cual el investigador se introdujo en la construcción del anteproyecto, mediante el cual se hizo la planificación del proyecto que incluyó la construcción de un plan de trabajo que permitió la determinación del tema, la delimitación del problema ubicándolo en el área temática y en el campo de conocimiento propio de la educación, para luego llegar a la formulación de la pregunta a partir de la cual se direccionó el proceso de indagación; se plantearon los objetivos trabajados en la búsqueda de la resolución del problema, así como se estableció el diseño metodológico. En concreto, de esta fase hicieron parte dos etapas, una reflexiva que permitió reflexionar acerca de la problemática elegida como objeto de investigación y una segunda, que correspondió al diseño propiamente dicho del proyecto.

3.4.2 Fase Diagnóstica

Correspondió al desarrollo del trabajo de campo que incluyó la aplicación de instrumentos que fueron diseñados con la finalidad de recoger la información requerida para establecer el problema en su realidad y contexto, desde la visión de estudiantes y docentes que participaron en el avance del proceso.

3.4.3 Fases Propositiva

Se desarrolló mediante acciones que incluyeron el diseño e implementación de la propuesta mediante talleres que permitieron seguir una secuencia de actividades trabajadas con el grupo escolar con la finalidad de promover habilidades para la comprensión de textos icónicos.

3.4.4 Fase Evaluativa

Luego de implementada la propuesta con los estudiantes, se obtuvieron datos para llegar a resultados que permitieron su valoración para hacer énfasis, no sólo sobre el efecto

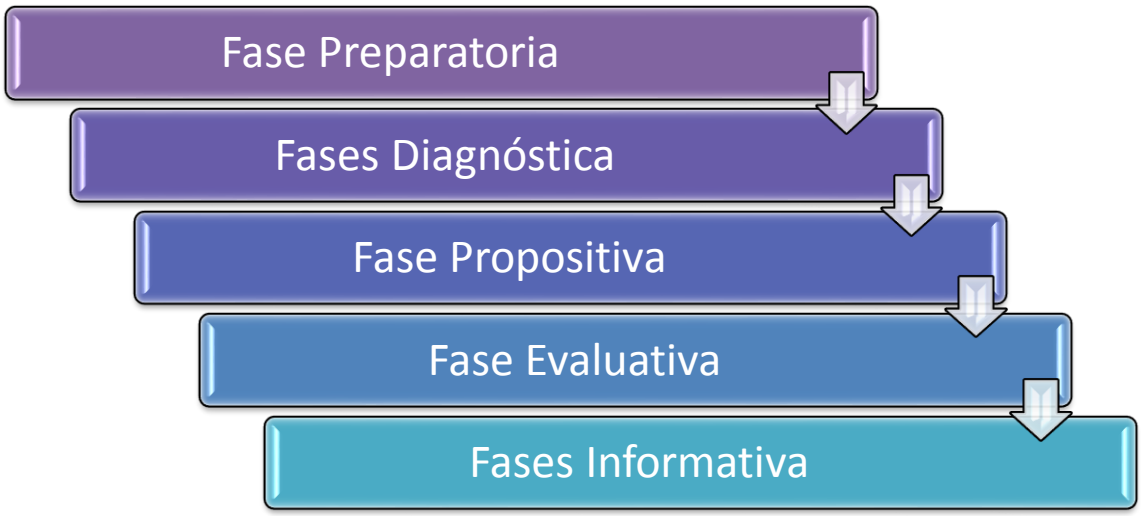
logrado en términos de aporte al cambio esperado, sino también en torno a la relación de la teoría y la praxis.

3.4.5 Fase Informativa

Corresponde a la presentación interpretativa de resultados a la comprensión del tema estudiado y presentación de la argumentación de hallazgos y conclusiones. En la siguiente gráfica, se esquematizan dichas fases cuyo desarrollo hizo parte de un proceso cíclico e iterativo.

Figura 2.

Fases de la Investigación



Nota: El esquema muestra la secuencia de las fase de la investigación, las que permitieron el avance del proceso realizado Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, el proceso que se desarrolló siguió un plan de acciones enfocadas a dar respuesta al problema formulado, a logro de los objetivos y a la producción de nuevos conocimientos. Se siguió un diseño metodológico y un proceso encaminado a la consecución de las metas y vinculado a situaciones como la observación, la exploración, la descripción y la explicación de la realidad indagada.

3.5 Definición de Categorías

Con la finalidad de atender a la intención de procesar y organizar la información en conceptos generales y específicos que revelan una visión del tema de investigación, en la siguiente matriz, se exponen las categorías que se contemplaron en la construcción de esta.

Tabla 3.

Categorías de Investigación.

Categoría	Definición	Subcategorías
1. Lectura Interpretativa	Remolina (2013) cita a La Real Academia Española (2012) para definir la lectura como la "acción de leer". El vocablo leer es un verbo transitivo cuyo significado comprende "entender o interpretar un texto de determinado modo" (Real Academia Española, 2012). Definición en la que se localizan tres elementos claves: por un lado, está la acción expresada por el verbo y ejercida por un sujeto: entender e interpretar; por otro lado, está identificado el objeto sobre el cual recae la acción: un texto; finalmente, se observa una instancia de modo con la cual se ejerce dicha acción: de determinado modo. Teniendo en cuenta la definición que la Real Academia Española establece para la palabra leer, se disponen de tres categorías conceptuales. Ellas son: la operacionalidad cognitiva, comprendida por las acciones que del verbo leer describen los verbos entender e interpretar, ya que la acción del verbo leer estará asociada al dominio de la cognición; el código representacional, identifica el objeto sobre el cual recae la acción cognitiva de entender e interpretar a la cual pertenecería el texto; por último, la modalidad interpretativa, es la manera como el sujeto entiende o interpreta el objeto o código representacional sometido al acto de leer.	* Lectura: ¿Qué es leer? * Niveles de Lectura. * Comprensión lectora * Habilidad Lectora
2. Textos Icónicos	Los iconos o signos icónicos se refieren a un objeto debido a sus caracteres propios, lo que quiere decir que algunos de esos caracteres corresponden a los de los objetos; entre el signo y el objeto existe una relación de semejanza. Son ejemplo de estos signos las fotografías, planos, diagramas, entre otros. También están los índices, indicios o signos indéxicos, en los cuales se	* Definición * Orígenes * Características * Texto icónico verbal

	presenta una relación de efecto a causa, en el sentido en que se toma algo como signo de otra cosa, en la medida en que ha sido causalmente afectado por ella (Remolina, 2013). El mensaje icónico lleva al análisis del texto verbal, se relaciona con el hombre, sus discursos y sus actuaciones. La actividad humana constituye una parte central de todo contenido semántico y proyecta, en las formas utilizadas, su estructura: tiene un sujeto, tiene razones de ser (valores que influyen en las decisiones que la guían), tiene circunstancias (contexto) y tiene consecuencias (Colle, 1998).	* Texto icónico no verbal * Comprensión del significado de las imágenes. * Comprensión de signos.
3. La Teoría de la Función semiótica de Umberto Eco:	Desde la teoría de la semiótica, como plantea Eco (2000), el proceso de interpretación se puede realizar al contemplar que la función semiótica, aborda la teoría de los códigos o sistemas de significación y comunicación y la teoría de la producción de signos; esto se explica a partir de la comprensión de la cultura como un fenómeno de significación y de comunicación producto de las acciones de la humanidad y la sociedad cuando establece relaciones de significación y procesos de comunicación; de ahí que todos los aspectos de la cultura pueden valorarse como contenidos de una actividad semiótica y como un producto de la comunicación basado en sistemas de significación. Apreciaciones que, puestas en contexto, llevan a interpretar que los textos icónicos son producto de la comunicación que establecen las personas en un medio sociocultural específico en el cual se expresan nuevos saberes a través de signos gráficos; por lo mismo, son objeto de una interpretación semiótica, si se entienden como un componente del lenguaje que explica un proceso que finalmente revela un mensaje. Este último interpretado desde los signos, símbolos, figuras, indicaciones, códigos y demás indicadores que puedan estar presenten en estos tipos de texto. Es ahí donde la semiótica se hace visible en cuanto relación entre un signo y un significado para emitir un mensaje.	* Semiótica * Semiología * Sistemas de Comunicación. * Signos gráficos *Cultura
4. Pedagogía Crítica de Peter McLaren	Fundamentada en la teoría de la pedagogía crítica que se define desde la postura de Peter McLaren aparece como una propuesta alternativa que pretende provocar transformaciones en el sistema educativo. Su interés es renovar el discurso y abordar el análisis de la realidad desde la posibilidad de abordar el aprendizaje no como un proceso tradicional vinculado a los conceptos de poder, política, historia y contexto. La pedagogía	* Educación y transformación social

	desde su visión pregunta cómo el conocimiento de sentido común cotidiano es producido y vivido Responde a cuáles son las funciones sociales del conocimiento, promueve un compromiso con forma, el auto fortalecimiento y la transformación social. Propone a través de la práctica, que los estudiantes alcancen una conciencia crítica dentro de su sociedad mediante: la participación, comunicación, humanización, transformación y contextualización.

Nota: Esta matriz contiene las categorías sobre las cuales se abordó, interpretó y analizó el tema de estudio. Fuente: elaboración propia.

3.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Una vez seleccionada la muestra, se procedió a la selección de las técnicas para la recolección de la información según los parámetros que se explican a continuación.

3.6.1 Observación Participante

Es una técnica propia de la investigación cualitativa y tiene que ver con una de las actuaciones del investigador que busca información en el escenario donde se desarrolla el estudio. La observación participante permite al investigador mirar, escuchar y participar de la situación que se analiza en el escenario real donde ésta tiene ocurrencia; en opinión de Ortiz (2014), "lo experimenta en primera persona, vive cómo y con las personas que desea estudiar, busca la "visión desde dentro" (p. 2). Con base en el anterior argumento, para el presente estudio se adoptó esta técnica, porque permitió al docente investigador actuar una forma de recolectar datos tal como ocurren en las situaciones que se observan en la realidad del aula en torno al cómo se usa o no una didáctica que promueva la interpretación de texto icónico siguiendo un marco teórico conceptual específico.

Se hizo uso de la observación participante, en cuanto el investigador se aproximó al grupo escolar, a los docentes del área y a las situaciones cotidianas que implican la enseñanza y aprendizaje en el aula, sus métodos, estrategias, recursos, discursos y en general las acciones que ellos como actores del proceso enseñanza y aprendizaje desarrollan a través de las prácticas educativas. Frente a esta temática se realizó el registro

visual de lo que ocurre en la situación real de los docentes y estudiantes de aula multigrado en sus respectivos roles de enseñanza y aprendizaje (Anexo A).

3.6.2 La Entrevista

Es también una de las técnicas propias de la investigación cualitativa cuyo principal objetivo "es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos, experiencias, opiniones de personas" (Folgueiras, s.f., p. 2), particularidades a partir de las cuales se eligió esta técnica y de manera puntual la entrevista semiestructurada, porque se consideró una opción para el diálogo, la interacción y la comunicación entre quienes participan en el proceso investigativo. Como plantean Ozanas y Pérez (2004), "este tipo de entrevistas tienen un carácter conversacional y por lo mismo, se recomienda para promover y facilitar la comunicación entre quienes interactúan" (p. 200).

Tal como plantean las autoras citadas, este tipo de entrevista permitió para el caso presente, el acercamiento a docentes y estudiantes de aula multigrado para permitirles expresar sus criterios frente a las situaciones relacionadas con las prácticas educativas que promueven la comprensión e interpretación de textos icónicos, por ser esta una condición propia del fomento de las competencias lectoras (Anexo B).

3.6.3 Instrumentos de Recolección de la Información

Los instrumentos empleados para la recolección de la información son los que guardan coherencia con las técnicas antes enunciadas:

3.6.3.1 Ficha de Diario de Campo. En opinión de Martínez (2007), el diario de campo "es uno de los instrumentos que permite sistematizar las prácticas investigativas; además, proporciona posibilidades para optimizarlas, enriquecerlas e innovarlas" (p. 77). Lo anterior, en la medida que proporciona oportunidades de registro de las situaciones de un evento observable; corresponde a un instrumento o ficha diseñada en la cual se hace el registro minucioso de las circunstancias que se observan en un determinado contexto. Estas fichas describen las experiencias y hechos observados para identificar aspectos que

tienen que ver con la problemática que se analiza. Con base en estas argumentaciones, el diario de campo que se diseñó en este caso lleva al registro de las siguientes situaciones observadas en el escenario de la investigación:

* Cómo se establecen las prácticas de enseñanza en correlación con los contenidos, los métodos, las estrategias y los recursos de la educación encargada del fomento de las competencias lectoras que permiten la interpretación de texto icónico.

* Acciones, motivaciones, expectativas e intereses que el docente promueve entre los estudiantes para el fomento de competencias de interpretación de texto icónico.

* Uso y manejo de métodos, estrategias, recursos y procesos de enseñanza en torno a la comprensión lectora.

* Acciones de los estudiantes en torno al manejo de los recursos de la clase.

* Cuál es el discurso del docente en el desarrollo de las clases.

* Cómo se manifiesta el rol de las y los estudiantes de aula multigrado durante el desarrollo de las actividades de la clase (Anexo A).

3.6.3.2 El Cuestionario. Su empleo es coherente con la técnica de la entrevista semiestructurada, para lo cual se tuvo en cuenta que su diseño se basa en preguntas abiertas dirigidas a los docentes de aula multigrado fusionadas al Centro Escolar Rural "Juana Berbesí"; se estructuró a partir de preguntas abiertas y opciones de respuesta igualmente amplias que fueron justificadas con razones que dan cuenta de los siguientes aspectos:

* Las situaciones a través de las cuales el trabajo pedagógico en aula multigrado tiene en cuenta las condiciones individuales que de manera específica se deben satisfacer en estudiantes de básica primaria en relación con el fomento de habilidades lectoras para la interpretación del texto icónico.

* Las acciones que permiten al estudiante ser protagonista de sus aprendizajes.

* Las actividades de aula que brindan orientación básica para que estudiantes de básica primaria, desarrollen aprendizajes de comprensión e interpretación de textos icónicos.

* La metodología que el docente sigue con estudiantes de aula para viabilizar el desarrollo de habilidades para la comprensión e interpretación de testo icónico.

* Las actividades en marcha para mejorar y fortalecer los vacíos cognitivos de esta población escolar, derivadas de una didáctica que, por sus limitaciones, no contribuye al fomento de dichas competencias.

* Las condiciones que permiten en el aula multigrado un efectivo y real espacio de garantía para un aprendizaje pertinente al fomento de habilidades lectoras de texto icónico desde los primeros años de escolaridad.

La información recolectada se consolida y organiza según las categorías para hacer manejo descriptivo e interpretativo como soporte al análisis de cada una de estas situaciones indagadas (Anexo B).

3.6.3.3 Entrevista a Estudiantes. Con la finalidad de tener un mayor acercamiento a la problemática que se analizó, fue fundamental conocer desde la perspectiva de los estudiantes, sus criterios acerca de los procesos que siguen para llegar a la comprensión e interpretación de textos icónicos. Para ello se construyó una entrevista a partir de la cual se buscó evaluar el panorama real del aprendizaje frente a esta opción de la comprensión lectora (Anexo C).

3.5.3.4 Prueba de Entrada. Se dirigió a los estudiantes a manera de taller a partir del cual se nutre el diagnóstico acerca de la realidad y el estado del problema que se analizó (Anexo D).

3.6.4 Plan de Análisis de la Información

El proceso que se siguió para el análisis de la información recolectada mediante

los instrumentos diseñados en la búsqueda de dar respuesta al problema que se analizó se muestra a través de las siguientes actividades:

a. Organización y codificación de la información aportada por los diarios de campo, de acuerdo con las categorías vinculadas al tema de estudio. Análisis de esta mediante la escala de Likert con la finalidad de establecer valoraciones a las actitudes y situaciones observadas dentro de unos puntajes establecidos.

b. Transcripción de la información cualitativa aportada por las entrevistas para destacar la frecuencia de respuestas y las voces de los entrevistados, categorizándolas en grados de relevancia y pertinencia según las metas de la investigación.

c. Valoración de las actividades realizadas por los estudiantes según criterios establecidos en la prueba de entrada, para determinar el estado real de los mismos en torno a la comprensión e interpretación de textos icónico.

d. Análisis de datos mediante la triangulación de información aportada por los instrumentos aplicados, la cual es cotejada e integrada para identificar el problema.

3.7 Validación de los Instrumentos

El proceso que se siguió para la validación de los instrumentos tuvo como referente principal la búsqueda y selección de los validadores con la colaboración de la directora de tesis; una vez hecho esto, se envió de forma escrita la solicitud y colaboración como también el modelo de cada uno de los instrumentos: fichas de diarios de campo, modelo de entrevistas semiestructuradas dirigidas tanto a estudiantes como a docentes de aula multigrado. (Ver Anexo F).

3.8 Componente Ético de la Investigación

Conformado por el consentimiento Informado y la Autorización de uso de datos por parte de la Rectoría de la institución educativa donde se llevó a efecto la investigación. De igual manera, se contempló la autorización de uso de datos por parte de los padres de familia. (Ver Anexo G).

Para cerrar este capítulo, conviene decir que se ha hecho un recorrido metodológico a través del cual se muestra cómo se lograron los objetivos planteados mediante una serie de pasos coherentes, ordenados y sistematizados que además, permitieron el diálogo con los postulados teóricos de Eco y McLaren para establecer el desarrollo de los objetivos planteados, la formulación de un diagnóstico que fue el punto de partida para responder al problema de investigación planteado.

Capítulo IV

4. Recolección y Análisis de la Información

El propósito de este capítulo es exponer los resultados de la investigación propiamente dicha realizada en el contexto elegido derivados de un proceso de planificación del cómo se van a utilizar los instrumentos diseñados y validados por expertos para su aplicación en la recopilación de información. Hecho esto, se dio paso a la recolección de datos mediante acercamiento a la población de estudio, información que fue analizada para dar explicación coherente al problema planteado según se expone a continuación.

4.1 Análisis de la Observación

Para poner en contexto el uso de la observación se eligió como técnica para la obtención de información y el diario de campo como instrumento; se trazó como objetivo, examinar y registrar situaciones propias del rol del docente y del estudiante en su contexto cotidiano del aula, en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de habilidades de comprensión e interpretación de texto icónico.

Con fundamento en lo observado y atribuido en la anterior escala de valores, se interpreta lo siguiente: el docente, en algunos casos no logra que sus estudiantes lleguen al dominio de los contenidos de aprendizaje como consecuencia de la improvisación de las clases sin tener unos propósitos claros frente a los temas de enseñanza. Por lo mismo, al estudiante no se le brindan diversas opciones para aprender desde la experiencia, desde el contacto con sus pares porque prima el trabajo individual basado en indicaciones y orientaciones dadas por el docente y que el estudiante sigue casi de forma mecánica. Además, prima el quehacer del estudiante basado en el desarrollo de actividades propias de las guías y textos determinados por el MEM, sin que haya otras opciones de interacción con estrategias y recursos diferentes; además se hace caso omiso de los saberes previos frente a un nuevo tema de aprendizaje. Es de destacar acciones relacionadas con la motivación inicial de la clase y la interacción estudiante-docente y un clima de la clase en

armonía.

En relación con el fomento de competencias lectoras, se evidencia que el docente privilegia la lectura de textos lineales o continuos dejando a un lado la lectura interpretativa de textos icónicos como propuesta para ejercitar competencias lectoras mediante el uso de diversos tipos de texto; se omite el texto icónico como componente fundamental de la información que hoy circula, y con ello se resta a este y a su intencionalidad comunicativa, aspecto que el estudiante de básica primaria debe abordar para enriquecer el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. De otra parte, se evidencia el descuido acerca del manejo de los conceptos previos como factor decisivo a la hora de trabajar actividades de lectura comprensiva.

A lo anterior se suma que, frente a las acciones, motivaciones, expectativas e intereses que el docente promueve entre los estudiantes para el fomento de competencias de interpretación de texto icónico, se observó que el margen de decisión del estudiante es mínimo en relación con las actividades planteadas frente a la comprensión lectora y la producción textual; acciones enfocadas básicamente a la construcción de párrafos y textos lineales sin dar alternativas a otras tipologías textuales como la icónica, a través de una historieta, caricatura o un collage. Se advierte además que no se propone el desarrollo de acciones lectoras que incluyan los tres niveles, ya que solo se maneja el nivel literal sin proporciona otras opciones para la comprensión de textos.

De otra parte, y frente al contrato establecido entre estudiantes y docentes al inicio de la actividad de aprendizaje, se omite como un factor de alta incidencia en la comunicación entre los actores educativos y lo que se pretende lograr dentro de un proceso mutuo de enseñanza y aprendizaje. Por lo mismo, el rol de los estudiantes es generalmente pasivo, sigue normas y órdenes del docente, lo que incrementa también una relación de poder-sumisión. La mayoría de estudiantes no expresan iniciativas, sólo siguen las disposiciones del docente en su rol de proveedor de contenidos más que de facilitador y guía en la adquisición de los aprendizajes.

Otra de las observaciones realizadas en una clase de geografía, llevó a reflexiones

similares que arrojaron como hechos concretos que la docente demostró haber planeado y preparado su clase, inicia con la presentación del tema y hace uso de los saberes previos, pero los contenidos de enseñanza son difusos, se evidencia la ausencia de la motivación, el trabajo individual prevalece, los recursos gráficos para la enseñanza son limitados, la escuela carece de mapas geográficos y material didáctico visual que permita a los estudiantes acceder a la información gráfica para facilitar la lectura interpretativa y comprensiva de texto icónico. Evidentemente, la docente privilegia el manejo de texto continuo a partir del cual formula preguntas con la intención de promover la comprensión lectora, pero se permanece en el nivel literal.

Así mismo, durante la clase se observa que los estudiantes son poco participativos, con baja disposición a la iniciativa, siguen las disposiciones hechas sin objeciones, mientras el tipo de comunicación predominante manejada por la docente da cuenta de su rol de conductora de contenidos y guía en los aprendizajes. Ejerce una enseñanza enfocada en la instrucción un poco distante de la intención de proporcionar a los estudiantes opciones diversas de procesos constructivos, colaborativos y autónomos.

Una más de las observaciones realizadas se hizo en la clase de matemáticas, en la que el docente presenta actividades a los estudiantes para trabajar el pensamiento aleatorio, pero los contextos de las situaciones carecen de imágenes o de recursos visuales que hagan faciliten la comprensión de un tema de estas características. Se omite la lectura de gráficas estadísticas, tablas de datos, diagramas, entre otros que hacen parte del desarrollo de ese tipo de pensamiento, vinculado lógicamente a la lectura comprensiva de texto icónico. Otra de las limitantes existentes se relaciona con el uso y manejo estricto de las guías prescritas por el MEN, que en el mayor de los casos están desactualizadas, descontextualizadas, sin contenidos iconográficos que permitan la relación del pensamiento numérico con el aleatorio y de esta con el contexto real del estudiante, lo cual dificulta sus aprendizajes. Se da primacía a contestar preguntas mediante cuestionario dejando de lado actividades que pueden desarrollar las habilidades para la comprensión lectora como hacer un dibujo: la imagen como refuerzo para comprender un texto.

Con base en la anterior descripción de los hechos observados, se entró en la fase de valoración de estos. A tal fin, con referencia en los tres registros descritos a partir de los cuales se valoraron las actitudes tanto de docentes como de estudiantes con base en un listado de indicadores presentados en forma de afirmación; frente a dichos indicadores, lo observado tuvo una dirección positiva o negativa en una escala numérica que señala una intensidad entre dos extremos tal como se consolida en la siguiente tabla donde está la sumatoria resultante del análisis de las entradas de los tres diarios de campo realizados. A tal finalidad se hicieron tres registros a partir de los cuales se observaron las actitudes tanto de docente como de estudiantes con base en un listado de indicadores presentados en forma de afirmación; frente a dichos indicadores, lo observado tuvo una dirección positiva o negativa en una escala numérica que señala una intensidad entre dos extremos tal como se consolida en la siguiente tabla donde está la sumatoria resultante del análisis de los tres diarios de campo realizados.

Tabla 3.

Medición de actitudes derivadas de la observación.

Indicadores Observados	**Escala de Valores**					
	Negativo ◄					**Positivo** ►
	0	**20**	**40**	**60**	**80**	**100**
a. Manejo de contenidos de enseñanza.		XXX				
b. Metodología: procedimientos.			XXX			
c. Estrategias: procesos y actividades.			XXX			
d. Recursos.		XXX				
e. Fomento de competencias lectoras.		XXX				
f. fomento habilidades de comprensión lectora.				XXX		
g. Motivaciones hacia la comprensión de texto icónico.		XXX				
h. Rol del estudiante. Escasea. El rol del estudiante, el discurso del docente		XXX				
i. Rol del docente: predomina.	XXX					
j. Discurso del docente: predomina.		XXX				
k. Relaciones de poder: autoridad-sumisión		XXX				
l. Ambiente de aula.			XXX			
Sumatoria	**3**	**18**	**9**	**3**	**0**	**0**

Nota. La tabla muestra los resultados de las observaciones según mediciones realizadas en coherencia con los valores negativos y positivos definidos en la escala.

Como puede verse, los indicadores relacionados con el manejo de contenidos de enseñanza, el uso de recursos, el fomento de competencias lectoras, las motivaciones hacia la comprensión del texto icónico, el rol del estudiante, el discurso del docente y las relaciones de poder-sumisión en ninguno de los casos observados sobrepasa el nivel determinado por los 20 puntos de la escala; de otra parte, la metodología, las estrategias que siguen los docentes y el ambiente que generan en el aula son factores que se ubican en 40 puntos de la misma; solamente el indicador relacionado con el fomento de habilidades de comprensión lectora se ubicó en el número 60 de la escala, mientras en los niveles 80 y 100 de valores positivos no se obtuvo ningún resultado. De esto se deduce la existencia de falencias en la didáctica del lenguaje icónico, que no se contempla como uno de los factores determinantes de la comprensión lectora.

4.2 Análisis de la Entrevista

4.2.1 Análisis de Entrevista dirigida a Docentes

Con el propósito de identificar el punto de vista de los docentes de aula multigrado, en relación con la vinculación de estrategias a los procesos pedagógicos que promueven habilidades para la interpretación y construcción de textos icónicos, se formuló la entrevista semiestructurada, la cual fue sistematizada para descubrir las tendencias de respuestas de los entrevistados, cuyos resultados llevan a concretar la siguiente información.

Desde la perspectiva de los docentes, los procesos que facilitan el éxito en los aprendizajes de los estudiantes en relación con las habilidades para la comprensión lectora están dados por los siguientes factores: la observación, las experiencias que se proporcione en el aula a fin de fomentar la lectura comprensiva la puesta en acción de una didáctica adecuada, proporcionar actividades de lectura en todas las áreas del plan curricular, proponer ejercicios que le permitan al estudiante comprender e interpretar lo que lee haciendo uso de diferentes textos, integrar la lectura con la producción de textos. En una de las respuestas aportadas se expresa lo siguiente:

"*Los procesos que facilitan la comprensión lectora son, la observación detallada de la estructuración del texto; es decir, ver el título, los subtítulos si los hay, ver las gráficas, práctica continua, concentración y motivación"* (Entrevista realizada a Docente A, en fecha 06-11-2021).

De lo antes expresado se interpreta que, los educadores reconocen la importancia de algunos elementos que son básicos en la comunicación basada en la lectura y el papel que cumplen en el proceso comunicativo, pero no se hace expreso que leer comprensivamente es una actividad que debe vincular procedimientos y objetivos interactivos cuyo punto de partida son los saberes previos del estudiante para que luego de la lectura logre la construcción propia sobre lo que dice el autor del texto. Tampoco se hace mención de técnicas puntuales como por ejemplo las finalidades de la lectura, la búsqueda de información que contribuya a ampliar la comprensión, el control que se debe realiza durante la lectura y la metacognición como componente fundamental de valoración del antes, el durante y el después de la misma. En síntesis, se enuncia que en el aula multigrado el manejo de la lectura comprensiva como un proceso de trasformación de conocimientos, es fragmentario y, en consecuencia, no cumple el propósito de "leer como proceso mediante el cual se comprende el texto escrito" (Fons, 2008, p. 20).

De otra parte, según respuesta de los docentes, en el aula multigrado los métodos prácticas y estrategias para el fomento la lectura comprensiva y el dominio de habilidades para la interpretación de textos están asociadas a situaciones derivadas de los planteamientos que se proponen en la guías que los estudiantes deben desarrollar y a los descriptores de desempeño que en estas se determina por el MEN; en algunos casos se siguen las proposiciones planteadas por el Programa Todos a Aprender (PTA). Así se expresa a través de una de las respuestas de los docentes:

> *"En el aula multigrado se promueve la comprensión lectora a partir de métodos de observación, práctica constante de lectura para posteriormente responder preguntas relacionados con el texto, hacer dibujos de personajes y descripción de*

los mismos; se tienen en cuenta el desarrollo de las guías y los ejercicios que allí se plantean" (Entrevista realizada a docente B, en fecha 06- 11- 2021).

En sus respuestas, los docentes coinciden en el manejo de las guías, que en gran medida excluyen prácticas asociadas a procesos y métodos mediante los cuales el estudiante llegue verdaderamente a comprender lo que lee; es escasa la relevancia de un método interactivo que desarrolle habilidades que vayan más allá de seguir unas actividades prevista que mantienen vigente la idea de la interpretación de texto en el nivel literal, sin conducir experiencias de comprensión lectora como un proceso activo y dinámico.

De igual forma, los docentes concuerdan en señalar que las acciones que en el marco de los procesos pedagógicos de aula multigrado evidencian el uso regular de estrategias didácticas que están distanciadas de verdaderos procesos para el fomento de competencias lectoras basadas en la interpretación de textos diversos. Se hace expreso el seguimiento de actividades ceñidas a las guías y talleres que allí se proponen, sin que se haga uso de otras acciones que como propone Goodman (1982), permitan hacer de la lectura un juego de adivinanzas psico-linguísticas a través de las cuales los estudiantes logren construir conocimientos a partir de la relación entre saberes previos, experiencias de su contexto sociocultural y sobre todo de la acción del docente como modelo de lector que hace uso de métodos y estrategias diversas que lleven a la comprensión lectora mediante los tres niveles que se deben seguir como un método propicio.

De otra parte, el punto de vista de los educadores sobre cuáles escenarios pedagógicos pone en acción en su aula, para que los estudiantes construyan conocimiento con base en el uso, manejo y significado de texto icónico, se traduce en la práctica de historietas, propagandas en revistas, periódicos y televisión y en la observación de imágenes que acompañan los textos; también se menciona la motivación y la lúdica. Si bien, se nombran algunas posibilidades, no se explica el proceso que se sigue en el marco de una pedagogía del texto icónico, lo cual lleva a la deducción de que no se genera en el aula un proceso de interpretación de signos y símbolos vinculado a la semiótica que

propone Eco (2000).

Se cuestiona sobre cuáles acciones hacen evidente el uso de los textos icónicos como componente de enseñanza que fortalece habilidades de comprensión lectora; al respecto, en una de las respuestas dadas se expresa lo siguiente:

> *"El uso de textos icónicos se evidencia cuando se fortalecen habilidades de comprensión lectora, cuando el estudiante interpreta dibujos o íconos de su cotidianidad"* (Entrevista realizada a docente B, en fecha 06- 11- 2021).

Otra de las respuestas se enfoca a señalar:

> "*A través de imágenes, lo cual implica entenderse a partir de una explicación escrita"* (Entrevista realizada a docente C, en fecha 06- 11- 2021).

Las respuestas dadas por los docentes no puntualizan acerca de acciones sobre leer y comprender texto icónico, que es el objetivo que se debe perseguir igual que se hace con el texto lineal. Ni hay una referencia exacta que proponga la interacción del estudiante con el texto icónico como un proceso de comprensión, interpretación e inferencia sustentado en el criterio de Eco (2000) cuando señala que dicho procedimiento se puede realizar al contemplar la función semiótica: teoría de los signos o sistemas de significación y comunicación; evidentemente, en el aula multigrado no se da relevancia a la comprensión de este tipo de textos en el sentido de permitir al estudiante elaborar un significado preciso a partir de los que estos expresan.

Se cuestionó igualmente, acerca de las situaciones a través de las cuales desde el conocimiento del docente se refleja la relación entre teoría y práctica para la enseñanza de la comprensión e interpretación de textos icónicos; situación frente a la que se obtuvo respuestas que destacan el desarrollo de aptitudes de los niños desde la experiencia en el aula, las actividades que se realizan según propuesta de las guías, los propósitos de la comprensión lectora y la planificación de actividades para la lectura en las diferentes áreas. No obstante, en ninguna de las apreciaciones dadas, se expresa que el educador realice sus actividades didácticas fundamentadas en alguna teoría específica que englobe

el conjunto de propósitos y planes que el aprendizaje de la comprensión lectora deberá reflejar en relación con la interpretación del texto icónico.

Con base en las respuestas dadas por los educadores, se deduce la existencia de vacíos en la didáctica de la comprensión del texto icónico, lo cual, en gran medida, depende de las metas y propósitos que el docente formule; las implicaciones didácticas de esta forma de lectura comprensiva están interrelacionadas con la lectura de signos y símbolos como componentes y expresiones socioculturales del grupo al cual se pertenece, situación que debe ser tenido en cuenta. La habilidad de comprender e interpretar este tipo de textos lleva a que el estudiante sea habilidoso para reconocerlos como un elemento fundamental de la comunicación y por ello tienen un papel importante en el proceso comunicativo. Aun así, en el caso analizado se evidencian situaciones que no llevan del todo a que se ejerza una didáctica pertinente que dentro de la concepción constructivista permita a los estudiantes de aula multigrado sean habilidosos para interpretar textos icónicos.

4.2.2 Análisis de Entrevista Dirigida a Estudiantes

Con la finalidad de identificar desde el punto de vista de los estudiantes, las estrategias y los procesos que siguen para leer e interpretar textos icónicos, se trabajó con ellos/as un cuestionario a través del cual se reconoció la existencia de dificultades para expresar con ejemplos que la realidad se puede representar a través de imágenes; de otra parte, no todos lograron explicar con razones si les gusta o no las historietas o comics, menos aún consiguieron expresar cuáles son las estrategias que siguen para comprender dichas historietas. Algunos señalan que tienen habilidades para interpretar el significado de los gestos, pero no expresan que sigan algunos pasos para conseguirlo; en su generalidad admiten que para descubrir los rasgos de los personajes de las caricaturas e interpretar los mensajes que expresan, observan con atención, pero frente a esto encuentran muchas dificultades; así mismo, señalan sus limitaciones para interpretar los mensajes de las imágenes publicitarias.

Desde aquello que los estudiantes manifiestan a través de sus respuestas, se

interpreta que no hay situaciones claras que les posibilite aprender a comprender de forma contextualizada lo que se refiere tanto al código como al texto, lo cual es fundamental para convertirse en lector de texto icónico. La enseñanza y el aprendizaje de este tipo de lectura debe plantearse de manera integrada dentro de la dinámica del aula de clases, y en los aprendizajes enfocados a la promoción de habilidades lectoras especificando que el texto icónico tiene como finalidad transmitir un mensaje porque tienen una intención comunicativa. Al tomar esto como referente, se planteó al grupo escolar la resolución de la prueba inicial, la cual contribuyó a enriquecer el diagnóstico de la problemática que se estudia, cuyos resultados se exponen a continuación.

4.3 Análisis de la Prueba de Entrada

Se propuso a los estudiantes la resolución de una prueba con el propósito de identificar el nivel de conocimientos que poseen en relación con la lectura interpretativa de texto icónico. Estuvo conformada por cuatro actividades, de las cuales la primera se enfocó a relacionar las ideas y la información que se les presentó con los saberes que poseen; la segunda, les propuso observar, explorar y lo que dice un texto icónico, a la vez que escribir los significados que en éstos se contienen; la tercera les planteó la posibilidad de explicar cómo entienden el lenguaje empleado en textos con imágenes fijas, mientras que la cuarta actividad se direccionó a que reconocieran la temática de caricaturas, anuncios publicitarios y señalizaciones.

Estas actividades se valoraron a partir de cinco criterios establecidos que revelaron las dificultades existentes para reconocer la temática de las imágenes observadas, interpreta el mensaje contenido en una imagen, explicar de forma oral y escrita los mensajes que estas expresan, crear mensajes utilizando pictogramas, y relacionar imágenes con palabras para explicar el significado de un mensaje.

En la tabla a continuación se presenta la valoración establecida en coherencia con los parámetros de la evaluación institucional en una escala de valores coherente con los criterios Superior = 4.6 - 5.0, Alto = 4.0 – 4.5, Básico = 3.0 – 3.9 y Bajo = 0.0 – 2.9 en conexión con los desempeños del estudiante.

Tabla 4.

Valoración de desempeños de estudiante en prueba de entrada.

Desempeños Evaluados	**Criterios de valoración**			
	Superior 4.6-5.0	**Alto 4.0 – 4.5**	**Básico 3.0 – 3.9**	**Bajo 0.0 – 2.9**
a. Reconoce la temática de las imágenes que observa.	0	2	12	1
b. Interpreta el mensaje contenido en una imagen.	0	3	12	0
c. Explica de forma oral y escrita los mensajes que expresan las imágenes	0	4	9	2
d. Crea mensajes utilizando pictogramas.	0	3	8	4
e. Relaciona imágenes con palabras para explicar el significado de un mensaje.	0	6	9	0
Sumatoria	**0**	**18**	**50**	**7**

Nota: La tabla contiene la valoración de desempeños de los estudiantes con base en los criterios de tipo institucional. Fuente: elaboración propia.

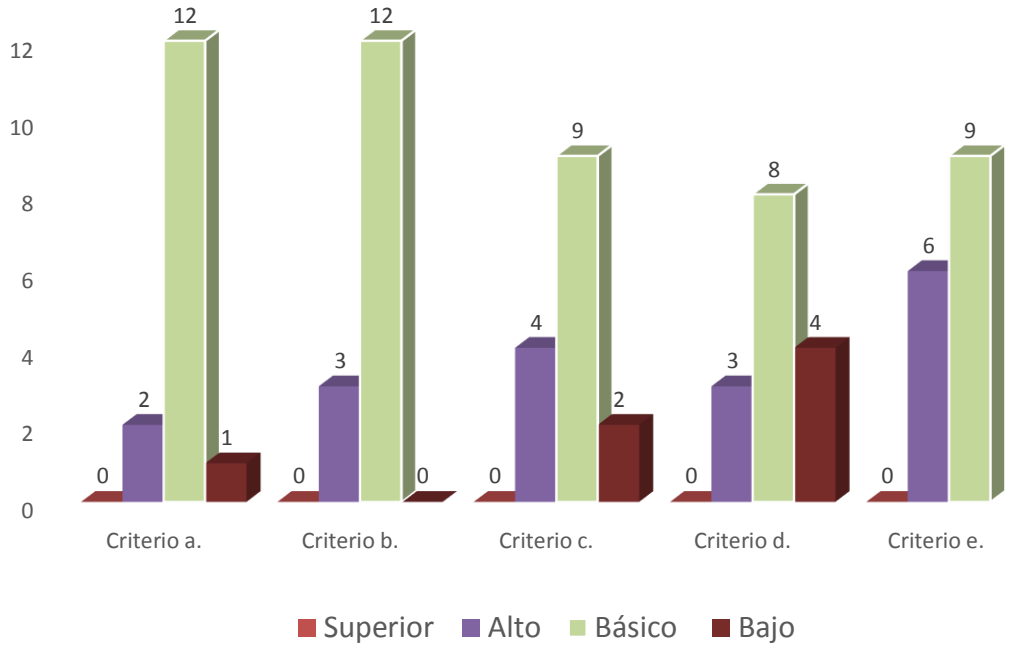
La prueba se practicó con 15 estudiantes de aula multigrado, y como puede verse en la tabla anterior, sus desempeños no alcanzaron en ninguno de los casos el nivel Superior, en el nivel Alto se contabilizaron 18 puntos, mientras que en el nivel Básico se congrega la mayoría con una sumatoria de 50 puntos, ubicándose finalmente 7 puntos en el nivel Bajo.

De estos datos se interpreta la existencia de dificultades y vacíos en torno a la comprensión lectora de textos icónicos.

Resultados que se visualizan a través de la siguiente gráfica.

Figura 3

Resultados de la prueba de entrada dirigida a estudiantes.



Nota. La gráfica muestra los resultados de los desempeños de los estudiantes en la resolución de la prueba de entrada para el diagnóstico de la problemática.

Con base en el análisis resultante de la aplicación de los tres instrumentos se concretó como diagnóstico general la existencia de las dificultades que dentro del grupo escolar se presentan en relación con la interpretación y comprensión de texto icónico, como consecuencia de una didáctica que ha postergado el fomento de habilidades en tal sentido, sin dar a este tipo de textos la importancia que requiere dentro del proceso de avance de las competencias comunicativas.

4.4. Triangulación de la Información

El cotejo de la información aportada por los instrumentos destinados a la obtención de esta, permite sintetizar los siguientes datos.

Tabla 5.

Triangulación de la información.

Diarios de Campo	Entrevistas a Docentes	Prueba Inicial
- Manejo inapropiado de contenidos de enseñanza. - Uso de recursos inadecuados. - Escaso fomento de competencias lectoras. - Desinterés frente a la enseñanza de comprensión lectora de texto icónico en igualdad de importancia con el texto continuo. - Rol pasivo del estudiante: cumple mandatos. - Protagonismo del docente: maneja el discurso, da órdenes, establece acciones y no hay contrato con los estudiantes. -Existencia de relaciones de poder-sumisión. - Aspectos por mejorar en la didáctica del lenguaje icónico, que no se contempla como uno de los factores determinantes de la comprensión lectora.	- Existencia de vacíos en la didáctica de la comprensión del texto icónico. - Metas y propósitos que se formulan están desenfocados del aprendizaje de comprensión de texto icónico. - Se descuida la lectura comprensiva del texto icónico en interrelación con la lectura de signos y símbolos como componentes y expresiones socioculturales del grupo escolar. - Acciones distantes de proporcionar al estudiante procesos y recursos que le permitan reconocer los textos icónicos como un elemento fundamental de la comunicación. - Ausencia de acciones que permitan al estudiante reconocer la importancia del texto icónico en el proceso comunicativo.	- Dificultades para el reconocimiento de la temática de las imágenes que observa. - No se logra la interpretación del mensaje contenido en una imagen. - Limitaciones para explicar de forma oral y escrita los mensajes que expresan las imágenes. - Crear mensajes utilizando pictogramas, se hace dificultoso. - No se logra establecer relaciones entre imágenes y palabras para explicar el significado de un mensaje.

Nota. El cotejo de datos arrojados por cada uno de los instrumentos aplicados permite el reconocimiento de la existencia de la problemática a la que se aporta una idea de solución mediante estrategias prácticas cimentadas en la teoría de la Función Semiótica de Eco y la pedagogía crítica de McLaren.

Como resultado de la información expuesta en los anteriores contenidos, se establece de una parte, la existencia de las limitaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje del texto icónico, con incidencia negativa en el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes, y por lo mismo, en la calidad del uso real del lenguaje dentro y fuera de la escuela. En consecuencia, se considera que urge proponer una estrategia que dé inicio al cambio que se requiere para modificar las prácticas que resultan poco significativas para el aprendizaje de la lectura comprensiva de texto icónico en aula

multigrado. De ahí, que en el capítulo siguiente se da cuenta de la intervención pedagógica que se diseñó y realizó con el grupo escolar para promover cambios positivos en los aprendizajes sobre el tema.

Capítulo V

5. La Propuesta Pedagógica

La finalidad de este apartado es presentar de forma descriptiva las acciones que hicieron parte de la propuesta formativa que se implementó con el grupo escolar, fundamentada en el desarrollo de cinco talleres a partir de los cuales se buscó el fomento de la lectura comprensiva de texto icónico. Actividades que se abordaron en el marco de la investigación acción, cuyos contenidos se exponen a continuación.

5.1. Descripción de la Aplicación de la Propuesta

"Comprendo Imágenes y las Convierto en Palabras"

5.1.1 Presentación

El lenguaje icónico como componente del lenguaje que circula en el ámbito sociocultural debe ser asumido en el aula de clases, pues en el ámbito escolar no se puede desconocer que el manejo de las imágenes está implícito en los sistemas de comunicación, por lo mismo, son competencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Imágenes, pictogramas, fotografías, ideogramas, historietas, comics, emoticones, caricaturas y anuncios publicitarios son entre otros, componentes importantes del proceso expresivo y comunicativo en igualdad de condiciones con otros tipos de texto, por consiguiente, hacen parte de los procesos de enseñanza y de los intercambios comunicativos de la actual sociedad del conocimiento.

Con este preámbulo se hace la presentación de la propuesta de intervención diseñada e implementada con el grupo escolar, acciones que tuvieron como punto de referencia el hecho de reconocer que el texto icónico está conformado por imágenes que envían claramente un mensaje que para ser interpretado requiere de habilidades propias de la comprensión lectora. En este punto, el tema de la semiótica desde la teoría de Umberto Eco (2000) fue relevante, en razón a que sus planteamientos explican que el sujeto conoce su mundo circundante y lo transmite a partir de la forma como lo representa

y lo interpreta a partir de imágenes, sonidos, conceptos y gestos entre otras representaciones a partir de la cuales crea historia, acciones en las que vincula códigos visuales y escritos.

Los argumentos anteriores son la base sobre la que se estructuró la propuesta que se diseñó para ser trabajada con los estudiantes vinculados a este proceso, conformada por talleres a través de los cuales se promovieron conocimientos sobre los pictogramas, imágenes fotográficas, ideogramas, emoticones y caricaturas, como componentes básicos del texto icónico.

5.1.2 Propósitos

Generar de manera consecutiva y creativa actividades conducentes al fomento de habilidades en el estudiante para la comprensión e interpretación de texto icónico en dialogo con los saberes teóricos propuestos por Umberto Eco.

Organizar espacios interesantes que permitan a los estudiantes hacerse partícipes de actividades de lectura e interpretación de textos icónicos a partir de los cuales logren crear historias sociales de acuerdo con los planteamientos de McLaren.

Fortalecer el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes a partir del lenguaje icónico como herramienta que estimula el proceso de comprensión lectora.

5.1.3 Procedimiento Metodológico

Para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura comprensiva de textos icónicos desde la base conceptual propuesta por Eco, y fortalecida por las posturas de McLaren fue preciso tener en cuenta los siguientes aspectos tal como ellos los plantean:

a. Presentación del texto

b. Identificación de los signos del texto: palabras, caracteres, convenciones, colores, figuras, señales, indicaciones, símbolos, formas, entre otros que aporten información relevante para la interpretación.

c. Identificación del significado a partir de acciones como:

- Observación detallada del texto.

- Elaboración de similitudes con algo conocido: contexto real del estudiante.

- Producción de deducciones que llevan a posibles interpretaciones a partir de cuestionamientos como: ¿Qué manifiesta?, ¿Qué comunica? ¿Qué expresa?

- Reconocimiento de elementos distintivos del entorno.

- Exploración de acontecimientos.

- Comunicación de sucesos y situaciones según interpretación lograda.

En los pasos antes mencionados, están también implícitos los procesos de lectura según niveles: literal, inferencial o interpretativo y crítico intertextual.

5.1.4 Descripción de la Aplicación

Para la ejecución de las actividades realizadas con el grupo escolar, se optó por el taller pedagógico como estrategia (Ver Anexo H); para materializar esta idea se tuvo en cuenta que, "un taller pedagógico es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que los organice" (Universidad de Antioquia, s.f., p. 3.). Para el caso, los estudiantes de escuela multigrado se organizaron en grupos de trabajo bajo la orientación del docente responsable de la investigación para realizar cinco talleres cuya descripción se presenta a continuación.

El desarrollo del primero de estos tuvo por nombre "Observo y Aprendo" (www.youtube.com/watch?v=VkwHyzbLduO) como actividad introductoria para el inicio del trabajo del texto icónico con los estudiantes quienes se acercaron a situaciones previas sobre el uso real del texto icónico, reconocieron la importancia de aprender a leer de forma comprensiva los textos icónicos que circulan en el contexto sociocultural. Se realizó la motivación mediante una charla introductoria, se dispuso así a los estudiantes a comprender la conveniencia y necesidad de aprender a leer texto icónico. Se realizó el

reconocimiento de saberes previos a través de las siguientes actividades: Cada imagen que observo alrededor es motivo de interpretación. Miro y observo para explicar: ¿Qué es? ¿Dónde está ubicado? ¿Para qué sirve? ¿Qué mensaje expresa?

En la fase de desarrollo, se hizo la presentación de un video sobre lenguaje icónico previamente seleccionado (www.youtube.com/watch?v=dEJDo4bxzU), se hizo uso de dispositivos como el computador para indagar acerca de: ¿Cómo puedo definir el lenguaje icónico? ¿Cuál es la definición de ícono? ¿Cuáles son las características del lenguaje icónico? Para dar paso a otra actividad los niños observaron imágenes que expresan un mensaje y dieron ejemplos de lenguaje icónico. Para hacer la transferencia de conocimientos, observaron una imagen a partir de la cual explicaron la intención o mensaje que comunica, enumeraron los elementos presentes en esta, establecieron relaciones entre sus elementos y escribieron una historia acerca de las situaciones que muestra la imagen. En la fase de cierre se hizo la valoración de las actividades con base en la evaluación formativa a través de la cual los estudiantes expresaron sus aprendizajes, logros, limitaciones, y compromisos. Adicionalmente se realizó la evaluación de aprendizaje al contemplar los criterios establecidos en la rúbrica de valoración diseñada a tal fin. (Ver Anexos H, I).

La realización del taller dos se denominó “Asocio colores con mis ideas”, se trabajó el tema del significado de los colores y se logró que los estudiantes comprendieran que los colores se emplean como símbolos que brindan mensajes e información. Se hizo el reconocimiento de saberes previos por lo que se cuestionó: ¿Qué conozco sobre los colores? ¿Para qué sirven los colores? ¿Cuál es el color que tiene mayor impacto en mis recuerdos? Se dio paso a la fase de desarrollo, en la primera actividad se mostró una serie de colores, debajo de cada uno escribieron lo primero que se les ocurrió en relación con ese color. Luego comentaron las ideas expresadas en el anterior ejercicio, y respondieron las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron los colores en los que menos coincidimos o pensamos distinto? ¿A todos se nos ocurrieron las mismas ideas frente a cada color? ¿Por qué frente a algunos colores nos imaginamos lo mismo? ¿Los colores significan siempre lo mismo para las diferentes personas?

Hecho esto, pasaron a leer con atención sobre algunas situaciones en las que se emplean colores como símbolos para brindar mensajes o información. Se dio, por ejemplo, el semáforo que en las calles de las ciudades representa una determinada información; teniendo en cuenta esto: ubicaron el significado de los colores del semáforo frente a unas imágenes presentadas. Paso seguido, los estudiantes indagaron y explicaron el significado de los colores de la bandera de Colombia. Con la actividad complementaria desarrollaron un ejercicio de conexión, a tal fin tuvieron en cuenta las instrucciones para escribir el nombre de cada color en su respectiva casilla y dieron el significado que se les acostumbra a dar. Con base en lo que interpretaron a partir de las actividades anteriores, construyeron una historia para contar a los compañeros de la clase. En la fase de cierre se hizo la valoración formativa y se evaluaron los desempeños. (Ver Anexos H, I).

El taller tres tuvo por título "Reconozco los símbolos preventivos" y como temática se trabajaron los pictogramas. Se buscó que el estudiante reconociera e interpretara el significado de algunos símbolos que circulan en el contexto; además interpretaron códigos no verbales que tienen una intención comunicativa definida. Se activaron los saberes previos con los siguientes cuestionamientos: ¿Qué interpretación puedo dar al concepto "Símbolos preventivos"? ¿Cuál es la diferencia entre símbolos preventivos y símbolos de seguridad? ¿Dónde se pueden encontrar los símbolos preventivos, de seguridad e informativos? ¿Cuál es el papel de los símbolos preventivos, el de los de seguridad e informativos? Enseguida, hicieron uso del computador y de algunos libros para buscar, interpretar y representar el significado de los siguientes símbolos preventivos: cruce de peatones, zona escolar, tránsito en ambas direcciones, cruce de caminos, niños jugando. Luego, con la siguiente actividad explicaron el significado de las señales preventivas e informativas que se les presentaron en dos grupos de imágenes.

En la fase de trasferencia de conocimientos, con base en lo realizado, construyeron un texto en el que explicaron la importancia de identificar los mensajes que estas imágenes informan; contemplaron también su relación con los colores que identifica a cada agrupo. Con base en el desarrollo de este proceso metodológico se realizó la evaluación en la fase

de cierre para logros y limitaciones en los aprendizajes, así como los compromisos para avanzar. (Ver Anexos H, I).

Con el taller cuatro que se nombró "Observo e interpreto mi foto familiar", se trabajó el tema de la fotografía, por lo cual los logros propuestos se enfocaron a observar e identificar en las imágenes fotográficas diversos elementos que al ser descritos comunican un mensaje, así como a explicar la intencionalidad comunicativa de las imágenes fotográficas. En el avance del proceso metodológico se comenzó con la motivación y el reconocimiento de saberes previos a través del cual los estudiantes respondieron: ¿Cuál es el concepto que tengo de fotografía? ¿Qué tipo de fotografías están en el álbum familiar? ¿Nos hemos detenido a observar y describir lo que representan las fotografías que hacen parte de dicho álbum?

La fase de desarrollo se inicia con la observación minuciosa de una fotografía que previamente se había solicitado a los estudiantes; con base en esta observaron para para identificar límites espaciales, el lugar y sus características. Luego respondieron: ¿Qué expresa la fotografía? ¿Cuál es su intencionalidad comunicativa?; explicar su sentido. De forma escrita, dieron un título y explicaron el sentido de la imagen seleccionada. Expresaron ideas, sensaciones o sentimientos que se originan en la fotografía observada. Con base en el título asignado a la fotografía, a través de gestos, cada niño expresó ante el grupo lo que comunica su respectiva fotografía. Los demás tratan de adivinar la intención comunicativa de la fotografía del compañero. La realización de las actividades anteriores llevó a la descripción e interpretación de la información aportada por la fotografía observada haciendo énfasis en los detalles. Finalmente se realizó la evaluación de aprendizaje al contemplar los criterios establecidos en la rúbrica de valoración diseñada a tal fin. (Ver Anexos H, I).

El taller cinco se implementó con base en los emoticones como una nueva forma de comunicación digital y bajo el propósito de expresar formas de comprensión lectora a través de la lectura de imágenes, así como de reconocer los emoticones como una forma actual de comunicación digital. Se inició la actividad con el reconocimiento de saberes

previos por lo que se cuestionó: ¿Qué es un emoticón? ¿Qué funciones cumplen los emoticones en la comunicación? ¿Cuántas clases de emoticones conozco? En la fase de desarrollo los estudiantes observaron con detenimiento cada uno de los emoticones que se les presentó y a continuación, debajo de cada uno escribieron en una palabra lo que interpretaron acerca de lo que significan o representan. Así también, describieron las características o rasgos más importantes que han identificado; explicaron la función que cumplen los emoticones en la comunicación de la actualidad; elaboraron texto escrito para expresar por qué los emoticones son una forma de comunicación entre las personas. (Ver Anexo E, H, I).

5.1.5 Evaluación de la Propuesta

En la fase de cierre de las actividades se realizó la evaluación de los aprendizajes al contemplar los criterios establecidos en la rúbrica de valoración diseñada a tal fin, misma que se empleó para evaluar tanto la prueba inicial como la prueba de salida en torno a los siguientes criterios: reconoce la temática de las imágenes que observa, interpreta el mensaje contenido en una imagen, explica de forma oral y escrita los mensajes que expresan las imágenes, crea mensajes utilizando pictogramas y relaciona imágenes con palabras para explicar el significado de un mensaje.

Con base en la valoración que se hizo de los talleres, derivada del conteo de logros y limitaciones demostradas por los estudiantes en el desarrollo de las actividades y en relación con cada uno de los criterios establecidos y asociados a las competencias de lectura comprensiva de texto icónico. Datos que ponen en evidencia que al seguir un proceso para comprender este tipo de lenguaje y al permitírseles la interacción con imágenes, se comprueba que la teoría de Eco se ve representada en el ejercicio que el estudiante hace en relación con el proceso de interpretación dentro de lo que él llama sistemas de significación y comunicación. En este punto, dicha teoría se ve reflejada en un proceso de intercambio a través del que se entienden diferentes situaciones que mediante imágenes muestran aspectos específico del contexto del estudiante; así, se comparte la cultura y la comunicación como conceptos compartidos que además de

guardar relación permiten la interpretación y la comprensión. De otra parte, el tema de la comprensión, la comunicación, el aprendizaje mediante el uso de imágenes propias del medio sociocultural tienen sustento en su teoría, como también en el punto de vista de McLaren en relación con la producción de conocimiento desde el contexto real del sujeto.

Para llegar a estas afirmaciones se siguió un proceso de valoración de las actividades realizadas por los estudiantes, según escala vigentes en la sede escolar, tal como se expone a continuación.

Tabla 7.

Valoración cuantitativa de la propuesta según criterios de valoración institucional.

Desempeños Evaluados	Criterios de Valoración																			
	Taller 1				Taller 2				Taller 3				Taller 4				Taller 5			
	S	A	Bs	Bj	S	A	Bs	Bj	S	A	Bs	Bj	S	A	Bs	Bj	S	A	Bs	Bj
a. Reconoce la temática de las imágenes que observa.	0	4	8	3	0	3	10	2	1	9	3	2	4	8	2	1	11	4	0	0
b. Interpreta el mensaje contenido en una imagen.	0	3	9	3	1	6	5	1	5	7	0	0	11	4	0	0	12	3	0	0
c. Explica de forma oral y escrita los mensajes que expresan las imágenes	0	7	5	3	9	5	1	0	11	4	0	0	13	2	0	0	14	1	0	0
d. Crea mensajes utilizando pictogramas.	1	6	4	4	2	7	6	0	12	3	0	0	11	4	0	0	13	1	1	0
e. Relaciona imágenes con palabras para explicar el significado de un mensaje.	0	5	8	2	7	7	1	0	13	2	0	0	12	3	0	0	14	1	0	0
Sumatoria/ puntos desempeño	**1**	**21**	**34**	**15**	**19**	**28**	**23**	**3**	**42**	**25**	**3**	**2**	**51**	**21**	**2**	**1**	**64**	**10**	**0**	**0**

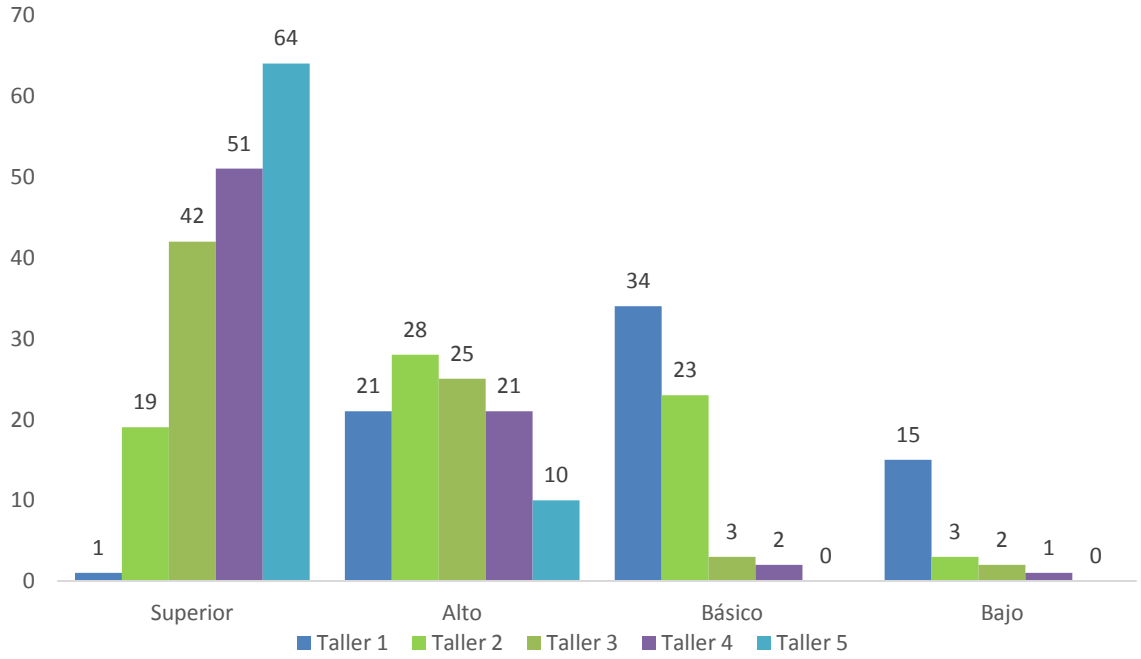
Nota. El contenido de la tabla refiere los resultados numéricos de la valoración efectuada a las actividades/desempeño de los estudiantes en desarrollo de la acción de cambio. Fuente: elaboración propia.

S = Superior A = Alto Bs = Básico Bj = Bajo

Según se expone en la tabla anterior, y de acuerdo con los puntajes alcanzados por los estudiantes durante el desarrollo de cada uno de los talleres que fueron diseñados e implementados con la finalidad de promover habilidades para la lectura de textos icónicos de forma comprensiva, se obtuvieron unos indicadores de acuerdo con sus desempeños y en coherencia con los criterios que se definieron para valorarlos. Se exponen dichos puntajes teniendo en cuenta dos aspectos específicos, uno correspondiente a la sumatoria de puntos logrados según los desempeños evaluados sumados en forma horizontal, y otro ajustado a la sumatoria de criterios de evaluación según escala de evaluación institucional que define cuatro niveles a saber: Superior (S), Alto (A), Básico (Bs) y Bajo (Bj), los cuales se sumaron de forma vertical. En la siguiente gráfica se contemplan estos resultados numéricos.

Figura 4.

Puntajes según desempeños evaluados.



Nota: Los resultados de los talleres implementados en términos de puntajes derivados de la escala valorativa de carácter institucional. Fuente: elaboración propia.

Con fundamento en los resultados obtenidos se puede señalar que, el criterio de valoración Bajo pasó de 15 punto en el taller uno a tres en el segundo, descendió a dos en el tercero, a uno en el cuarto y no hubo ningún punto en el taller cinco. De igual manera, el nivel básico reveló un descenso de 34 puntos en el primer taller, pasando a 23 en el segundo, tres en el tercero, dos en el cuarto y ningún punto en el quinto taller. Así mismo, en el nivel alto, se pasó de 21 puntos en el taller inicial, con un ascenso de 28 puntos en el segundo taller, se desciende a 25 en el tercero, a 21 en el cuarto y 10 en el quinto. El criterio de valoración que corresponde al nivel superior fue en ascenso de un punto en el primer taller, pasando a l9 puntos en el segundo, 42 en el tercero, 51 en el cuarto y 64 en el taller quinto.

Datos que ponen en evidencia que, según su desempeño, las niñas y los niños inicialmente demuestran dificultades al seguir proceso para leer imágenes; en la medida que se fue avanzando, las limitaciones también fueron disminuyendo para pasar luego a mantenerse en los niveles Básico y Alto de manera más constante para mostrar la eficacia de las actividades trabajadas con el grupo escolar.

La valoración cualitativa de los talleres se hizo para contemplar y describir logros y limitaciones de los estudiantes; así, se concretó que en el taller uno, se mostraron participativos, dispuestos y demostraron iniciativa al momento de participar con su opinión. Algunos demostraron no tener una idea clara acerca del concepto de ícono, por lo cual hubo la necesidad de aproximarlos al concepto a través de ejemplos y posteriormente, ellos construyeron su propia significación. El taller se practicó en estudiantes cuyas sedes educativas no cuentan con acceso al internet ni equipos móviles para poder realizar consultas; no obstante, hubo quien tomó iniciativa y buscó el término en un diccionario existente en el salón, lo leyó y compartió a sus compañeros.

Desde la perspectiva de los estudiantes y según los propósitos de aprendizaje, las actividades desarrolladas a través de este taller introductorio les resultaron de su interés; manifestaron la importancia que para ellos representó comprender la importancia del texto icónico como componente de la comunicación, a pesar de las dificultades que algunos

tuvieron para comprender algunos ejemplos sobre el uso real del texto icónico. Finalmente, en la etapa de transferencia de conocimientos, observaron con atención la imagen presentada, algunos identificaron los elementos presentes en la imagen y la coherencia de relación entre los mismos; otros demostraron dificultad al momento de establecer relaciones entre los componentes de la imagen, mientras otros no lograron escribir de forma coherente una historia sobre las situaciones presentadas en la imagen, lo cual deja en evidencia el vacío en la construcción de textos a partir de un tema propuesto. Situaciones que fueron reconocidas por los niños y las niñas y formularon propósitos para mejorar y superar las limitaciones descubiertas.

El taller dos propuso asociar ideas y colores para definir el significado de estos, permitió que la mayoría de los estudiantes reconocieran y comprendieran el sentido de los colores primarios y su uso en diferentes contextos. Se mostraron participativos y dispuestos a brindar opiniones acerca del uso de estos y los relacionaron con las señales de tránsito, de peligro o advertencia, así como en el uso de la ropa, con los elementos de la naturaleza, por ejemplo, el amarillo con el sol, el azul con el cielo, el negro con la oscuridad o el vacío, el blanco con las nubes y el verde con los bosques. En su mayoría todos coinciden al expresar correctamente el sentido de los colores; además, demostraron sus conocimientos sobre el significado de los colores en diversas situaciones de la realidad de su entorno. Afianzaron conocimientos adquiridos mediante la puesta en acción del Proyecto Transversal de Educación Vial y las señalizaciones relacionadas con los colores.

El logro más destacado estuvo relacionado con la comprensión de los colores y sus significados, el empleo de estos como representaciones, emblemas o insignias que brindan mensajes e información. Para este taller los estudiantes, siguieron instrucciones, lograron producciones textuales llenas de creatividad e imaginación y demostraron habilidades para construir textos escritos a partir de un plan textual explicando el significado de los colores.

Con el taller tres los estudiantes afianzaron el reconocimiento e interpretación del significado de algunos símbolos preventivos que circulan en el contexto e interpretaron códigos no verbales que tienen una intención comunicativa definida. Expresaron sus

saberes previos frente al tema propuesto, interpretaron y representaron el significado de algunos símbolos preventivos y señales informativas, explicaron su significado, las identificaron por el color y construyeron texto. Actividades que desarrollaron con mayor facilidad en relación con los dos anteriores talleres, lo cual significó avance en sus aprendizajes.

En el desarrollo del taller cinco, los estudiantes demostraron entusiasmo debido a que el trabajo con la fotografía, además de ser innovador, les permitió la construcción de aprendizajes significativos fundamentados en el reconocimiento de situaciones propias de su realidad; de esta forma se confirma la importancia del aprendizaje contextualizado. De hecho, reconocieron que uno de los logros más destacados fue tomar en cuenta situaciones de su realidad y a partir de estas observaron, identificaron e interpretaron los mensajes emitidos por las fotografías familiares. Con base en estas lograron en su mayoría asignar un título creativo a cada imagen fotográfica, expresaron ideas, sensaciones, emociones como una forma de manifestar la intención comunicativa de la foto trabajada.

Las limitaciones fueron mínimas y se vieron representadas en algunos casos en los que se dificultó interpretar y comunicar los mensajes impresos en la imagen fotográfica y por ende no se descubrió con facilidad su intención comunicativa; dificultades que se fueron superando con orientaciones del docente investigador para que al final se alcanzara la realización de actividades a través de las cuales los estudiantes mostraron que lograron los criterios establecidos.

En relación con el desarrollo de las actividades que hicieron parte del quinto taller se propuso la lectura interpretativa de emoticones que hoy hacen parte de la comunicación digital; en su gran mayoría para los integrantes del grupo escolar esta fue una actividad divertida, se les facilitó el reconocimiento de los emoticones como forma de comunicación, los describieron, expresaron sus significados y de forma escrita explicaron su función como una forma de comunicación de la actualidad.

5.1.6 Análisis Comparado de Pruebas de Entrada y Salida

Después del recorrido por las actividades que conformaron los cinco talleres realizados, se consideró relevante analizar de forma comparativa los resultados de la prueba inicial que hizo parte del diagnóstico del problema y la prueba final que se practicó. En efecto, se diseñó una actividad fundamentada en actividades que se trabajaron tanto en la prueba de entrada como en los talleres que hicieron parte de la propuesta formativa cuyos resultados se comparan en la siguiente matriz.

Tabla 7.

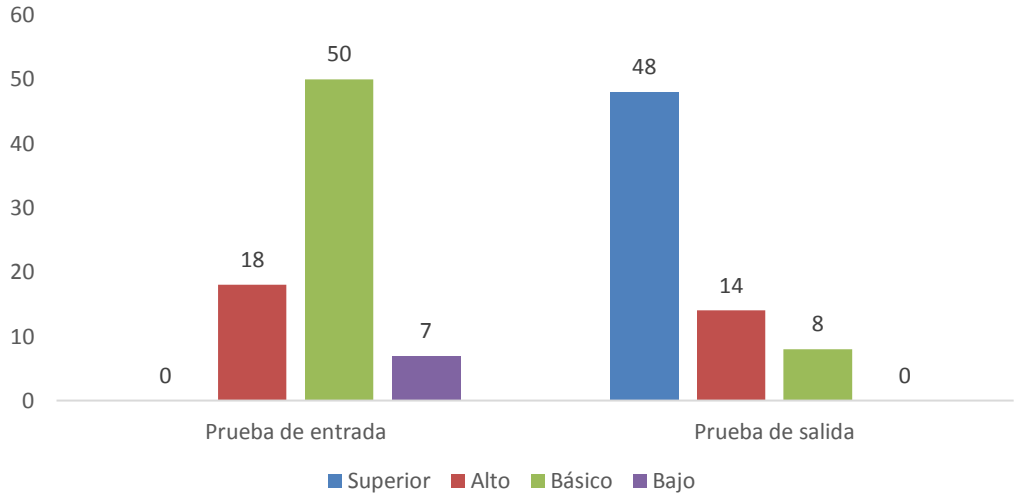
Comparación de resultados de las pruebas de entrada y salida

Tipo de Prueba	Valoración Comparada de Desempeños			
	Superior	**Alto**	**Básico**	**Bajo**
Prueba de Entrada	0	18	50	7
Prueba de Salida	48	14	8	0

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.

Valoración comparada de desempeños pruebas de entrada y salida.



Fuente: elaboración propia.

Según los datos anteriores, se evidencian los cambios alcanzados en los resultados de los desempeños de los estudiantes luego de la puesta en acción de la propuesta formativa; como puede observarse en la prueba de entrada no hubo puntos en el nivel Superior mientras que en la prueba final se obtuvieron 48 puntos en este; en el nivel Alto se pasó de 18 puntos a 14 con un descenso en este nivel, pero con un notable incremento en el nivel Superior n el que se agruparon 48 puntos, en el nivel Básico 8 y ninguno en el nivel Bajo. Puntajes que muestran claramente los avances logrados por lo cual se considera la validez de esta, a pesar de los vacíos que han quedado se puede señalar que el proceso de intervención fue provechoso.

Capítulo VI

6. Discusión de Resultados

Lo expresado en el capítulo anterior, lleva a plantear que el aporte de las teorías sobre las cuales se estableció el sentido de la propuesta formativa fue relevante, si se considera su valía en términos pedagógicos; por consiguiente, este capítulo tiene como propósito exponer los resultados del proceso de indagación, que de forma articulada con el problema planteado, los objetivos formulados y las teorías de base constituyen el marco general de las interpretaciones hechas, para dar relevancia al sentido que las teorías de Umberto Eco y Peter McLaren tiene dentro de la propuesta pedagógica trabajada con los estudiantes que participaron en dicho procedimiento.

En tal dirección, se puede señalar inicialmente que, desde la perspectiva de Eco (1984) se tuvo en cuenta la semiótica que él propone como "una gramática de un sistema de signos particular" (p. 6), lo que para el caso significó tomar en consideración los principios que formula como direccionamiento del lenguaje icónico que utiliza símbolos para producir un texto con intención comunicativa. El punto de partida de la propuesta que se planteó a los estudiantes no fue otro que acercarlos de forma adecuada a un procedimiento propio para aprender a interpretar signos y símbolos. En esta dirección, se expresa el sentido que en el aula corresponde dar al lenguaje icónico que por definición permite la representación de la realidad a través de imágenes. Como proceso comunicativo, lo que se logró fue poner en contexto el postulado de Eco (1986) que en referencia a la semiótica determina que esta se funda "en la dialéctica comunicativa entre códigos y mensajes de la naturaleza convencional de los códigos" (p. 9). Principio que dio la base para que los participantes comprendieran que las imágenes comunican mensajes, y con esta didáctica se hizo relevante el sentido del campo semiótico propuesto por Eco.

Propuesta semiótica de Eco, que, en perspectiva de ser contextualizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión del texto icónico, tuvo correspondencia con una forma de permitir al estudiante conocer el mundo que le rodea, interpretarlo, entender cómo a partir de dicha realidad se genera y se transmiten nuevos

conocimientos. Utilizar imágenes para descubrir sus mensajes permitió hacer uso de aquello que para Eco (1973) representa la utilización de signos para producir sentido desde la comprensión del significado impreso en estos.

De esta forma, se puso en contacto al estudiante con una estrategia centrada en la relación entre las imágenes, la interpretación y la representación de estas para comunicar significados. Imágenes que por hacer parte de su escenario sociocultural, facilitaron el avance de las acciones vinculadas a la observación, la interpretación, la descripción y comprensión de los mensajes contenidos en las imágenes trabajadas.

Igualmente válida, la intención comunicativa que a partir de la percepción semiótica de Eco (2000), sustenta la relación entre lo que significa la imagen y la representación de la realidad, ya que desde su punto de vista y en el marco de la semiótica, leer imágenes, signos y símbolos es una forma a través de la cual el sujeto conoce el mundo circundante y se responde los interrogantes que surgen frente a dicha realidad. Supuesto a partir del cual se dio sustento a las acciones trabajadas con los niños/as durante los talleres, lo cual llevó a ejecutar e interpretar la interacción teoría-praxis dentro de un proceso que permitió tanto al docente investigador y orientador de este como a sus estudiantes, hacerse partícipes del uso de la semiótica y con este, de un teórico y de una teoría que en el contexto de investigación era desconocida

Así también, la semiótica de Eco se vio reflejada en las acciones realizadas por el grupo de estudiantes en torno a la lectura de texto icónico para hacer razonamientos, interpretaciones y análisis como proceso cognitivo conducente al establecimiento de significado de las imágenes que se trabajaron. De igual manera, al realizar proceso de interpretación de imágenes, se hizo uso de la semiótica propuesta por Eco (2000), en el sentido de la comprensión de situaciones propias de la cultura y de la realidad del entorno del estudiante que se expresan a través de signos e imágenes que poseen una intención comunicativa, un mensaje resultante de la relación entre el signo, el significado y el lenguaje. Con base en lo antes dicho, se puede afirmar que de la semiótica de Eco se puso en contexto aspectos como: comprensión de que las imágenes no son formas verbales,

pero tienen un significado que se expresa a través de formas verbales; las imágenes son portadoras de significaciones; en su contenido tienen una expresión, un significado, un significante; el significante transmite el significado y la palabra representa el significante. Esto son los componentes básicos de la teoría de la semiótica general de Eco, la que se entiende como un sistema de comunicación centrada en la transformación de la imagen en palabras.

En síntesis, en esta perspectiva en la que Eco aborda el signo o la imagen como representación de la realidad, se logró un trabajo pedagógico fundamentado en la teoría a partir del cual el resultado fue fructífero que fortaleció y estimuló situaciones de enseñanza y aprendizaje para la configuración de procesos cognitivos, perceptivos y representacionales equivalentes a un procedimiento innovador que mediante la relación de las imágenes con la realidad, conllevó a valorar la imágenes, los signos y los íconos como representación de contenidos comunicativos que replican la realidad para ser comprendida desde la posibilidad de la interpretación.

Ahora bien, desde la posición de Peter McLaren, el segundo autor que se tomó como referente teórico, se aportó sentido a la propuesta trabajada a partir de aspectos referidos al sentido general de su teoría de la pedagogía crítica y revolucionaria, la cual aportó comprensión acerca de la importancia de razonar, no solo sobre la realidad de las escuelas, sino acerca de las prácticas de enseñanza que arrinconan la reflexión crítica frente a las estructuras existentes en el entorno sociocultural en el que está inmersa la escuela. Sus postulados convocan a la reflexión sobre aquello que McLaren (2012) denomina pedagogía crítica y la asocia con una estrategia para comprender la labor educativa como una acción que debe superar modelos establecidos que niegan procesos de enseñanza construidos desde la problematización de la realidad cotidiana.

Lineamientos teóricos, que al igual que los propuestos por Eco, resultan innovadores en el aula rural multigrado, donde hay que reconocer que las labores de pedagógicas se limitan a seguir una guías prediseñadas y ordenadas por las autoridades educativas par mediatizar el conocimiento y dosificar los contenidos de enseñanza y

aprendizaje. Esto a su vez niega oportunidades a estudiantes y docentes para vincularse a aquello que para McLaren (2012) significa el compromiso de la escuela en el fomento de capacidades que permitan al sujeto desarrollar capacidades para asumir un rol activo, crítico y emprendedor en su contexto real y cotidiano.

Abordar estos principios en el desarrollo de la propuesta pedagógica que aquí se trabajó, implicó por parte del docente investigador, asumir una posición de orientador de estrategias de cambio a las prácticas educativas tradicionales que niegan un rol activo del estudiante como constructor de sus conocimientos desde la experiencia. Por ello, los talleres implementados se direccionaron a la innovación para la transformación, para la inserción de nuevas estrategias, para el aprender haciendo.

Para recapitular, el comportamiento de la teoría de McLaren dejó sentada la idea de lo que representa una nueva forma de entender la educación como estrategia que permite al estudiante construir sus propios saberes desde la base de aprender a problematizar su realidad cotidiana. Lo anterior demanda la existencia del docente crítico que se pueda tomar como modelo, así, unos y otros podrán asumir sus respectivos roles de enseñar y aprender para hacer de estas, acciones que contribuyan al cambio que se requiere en la práctica cotidiana en el aula de clases.

De lo antes expuesto se infiere la importancia de las propuestas teóricas tomadas en consideración, como soporte para el proceso de enseñanza y aprendizaje y pauta para la comprensión de las implicaciones de la relación teoría-praxis como componente que da coherencia a la práctica pedagógica y correspondencia entre lo que se dice, se hace y se piensa en la realidad del aula de clases. Desde este punto de vista, los resultados obtenidos por la investigación facilitaron la comprensión del problema, su sistematización y organización de los fundamentos sobre los cuales se situó la práctica que se adelantó con el grupo de estudiantes. Bajo estas ideas, se interpretó la importancia de la teoría educativa como actividad que en la escuela rural se debe incorporar para mejorar el desarrollo profesional docente y con ello la calidad educativa.

Capítulo VII

7. Conclusiones y Recomendaciones

El proceso de investigación que se llevó a efecto permitió comprender la realidad del fenómeno que se analizó dentro de un marco educativo, en cuanto construcción de actividades pedagógicas para apoyar el cambio que urge en el aula de la escuela rural centrado en la coherencia de la relación teoría y práctica. Perspectiva desde la cual, se contemplan en este capítulo las consideraciones que llevan a la construcción de las conclusiones y recomendaciones derivadas de dicho proceso de indagación, según se expone en los siguientes numerales.

7.1 Conclusiones

La indagación realizada se considera una opción para la integración de lo educativo con lo investigativo, aterrizada en el contexto de la didáctica para la comprensión e interpretación de textos icónicos en el área de Lenguaje y en el marco de la ejecución de actividades que fomentan la comprensión lectora en el aula de clases de la escuela rural. Proceso que llevó a concluir lo siguiente:

El aporte central de la investigación estuvo en el diseño de una estrategia pedagógica direccionada a promover competencias para la lectura comprensiva de textos icónicos, en estudiantes de educación básica primaria de escuela rural con modelo multigrado. Acciones en las cuales se aplicaron principios teóricos de Umberto Eco y Peter McLaren como teóricos de base, cuyos postulados llevaron a la comprensión del trabajo educativo como oportunidad para el cambio que urge, en la búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa que se provee a niñas y niños de la ruralidad en un marco de equidad, justicia y garantía de derechos a una educación con calidad.

Se concluye además que las actividades pedagógicas diseñadas, implementadas y evaluadas dieron oportunidad a los estudiantes para interactuar con imágenes para extraer sus mensajes e identificar su intención comunicativa. Acciones que les posibilitó igualmente explorar nuevas formas de construir conocimientos desde la experiencia, la

cual les resultó innovadora, motivante, divertida y coherente con sus intereses y expectativas.

En relación con el primer objetivo específico, su cumplimiento se logró en la medida que se indagó para explorar acerca del problema que dio origen a la investigación, a sus particularidades y diagnóstico; desde allí, se evidenciaron las limitaciones existentes entre los participantes, en relación con sus habilidades para leer e interpretar de forma comprensiva textos icónicos, así como también se identificaron situaciones asociadas a la didáctica que en tal sentido no aporta al fortalecimiento de habilidades para la interpretación de este tipo de textos con incidencia negativa en los procesos lectores de los niños y las niñas.

El segundo objetivo específico estuvo relacionado con el diseño de una propuesta pedagógica fundamentada en la estrategia semiótica social de Umberto Eco, y la pedagogía crítica y el rol activo del estudiante desde la perspectiva de Peter McLaren como fundamento teórico de la lectura comprensiva e interpretativa de textos icónicos. A partir de las acciones desarrolladas en tal sentido lleva a concluir que el fomento de habilidades para la lectura de texto icónico está en dependencia de la labor del educador que busca que sus procesos de aula sean exitosos, y por lo mismo, le corresponde preparar, planear, organizar y ejecutar actividades que de forma coherente se conviertan en procedimientos y experiencias que lleven al educando a aprender haciendo.

Con base en la actividad de planear la propuesta, se dio paso a la ejecución del tercer objetivo específico enfocado a centrar el diseño de la propuesta en las teorías de Eco y McLaren para dar fundamento teórico a la lectura comprensiva e interpretativa de texto icónico. Meta que llevó a concluir no solo la importancia de ubicar el trabajo cotidiano del aula en una teoría que le de sustento, sino para tomar determinaciones acerca de lo que debe hacerse en la búsqueda de definiciones de métodos específicos y procedimientos claros conducentes a alcanzar las metas pretendidas. En tal sentido, se concluye igualmente la necesidad de realizar en trabajo pedagógico en una relación

adecuada de concepciones y acciones, de esta forma dar coherencia a la enseñanza y el aprendizaje.

Promover competencias de interpretación lectora de texto icónico mediante la implementación de la propuesta pedagógica propuesta por Eco y McLaren, fue el enfoque del cuarto objetivo específico el cual permitió concluir en primera instancia, que la semiótica propuesta por Eco es una forma de lenguaje basado en un sistema de signos que definen al objeto y bien pueden ser interpretados por el sujeto en su contexto cotidiano y natural por ser en este donde se produce la experiencia sociocultural del individuo como tal o como integrante del colectivo. Es a partir de las interpretaciones de los signos que se puede comprender su sentido real y su significado, tal como se debe proponer al estudiante; así como se debe reconocer que la semiótica tiene que ver con la cultura del estudiante, con la comunicación que está vigente en su medio, con los acontecimientos de su realidad. Por lo tanto, a la escuela le corresponde enseñar procesos de comunicación necesarios para que el sujeto tenga las posibilidades de ser parte activa de la construcción de conocimientos socioculturales que pueden comprenderse desde la mirada de los procesos comunicativos implícitos en las imágenes y sus representaciones.

De otra parte, se concluye que la teoría de McLaren reconocida como pedagogía crítica, en cuanto reflexión sobre las condiciones en que funciona la escuela sin que se vea reflejada su tarea y compromiso pedagógico en los estudiantes más vulnerables que él llama oprimidos por el sistema social, se convirtió en enfoque importante para esta investigación, en razón a que permitió al docente investigador adelantar su tarea de vincular teoría y práctica como una forma de mejorar la calidad educativa de niñas y niños de la ruralidad. Además, se asumió como oportunidad para analizar la necesidad de incluir cambios en los procesos pedagógicos que mantienen métodos tradicionales impuestos por el sistema que minimizan la acción de docentes y estudiantes frente a otras posibilidades de ver y comprender el mundo y su realidad.

El último objetivo específico se direccionó a evaluar la propuesta pedagógica implementada con los estudiantes, para identificar sus resultados, lo que llevó a concluir

que en el campo educativo siempre hay mucho por hacer cuando se toma como punto de partida la reflexión sobre la propia práctica. Es con base en estos razonamientos que se pusieron en juego acciones de cambio y compromisos en la construcción de métodos innovadores que posibilitaron al estudiantado, la construcción de verdaderos aprendizajes que contribuyen a una educación diferente en sus aulas rurales. En este marco, se reconoció la importancia de la comprensión de textos icónicos como ejercicio cognitivo que en la actual realidad del mundo globalizado no se puede obviar; por consiguiente, fue importante iniciar acciones que acercan a niños y niñas a una nueva forma de encontrar significado a la expresión icónica, temática que en su contexto no se había profundizado.

7.2 Recomendaciones

Se puede señalar que este trabajo no es un todo acabado, sino apenas el inicio de experiencias que a futuro deben ser integradas al currículo escolar del contexto donde esta experiencia tuvo lugar, a fin de que los estudiantes tengan nuevas oportunidades de desarrollar procesos vinculados a métodos de análisis del texto icónico.

Son acciones que no se pueden desconocer, por el contrario, se debe asegurar un acercamiento mayor al lenguaje icónico y a las técnicas para aprender a comprenderlo. Frente al logro de esta meta, corresponde a los docentes de aula rural multigrado, considerar de forma muy particular la incidencia de su trabajo direccionado a contextualizar teorías que dan soporte al mismo; en esta medida, dar relevancia a los componentes de enseñanza del lenguaje que va más allá del manejo habitual de texto continuo para dar al texto icónico la importancia que tiene como código de comunicación.

Es fundamental apropiar el análisis de la tarea educativa vinculada a la transformación de métodos tradicionales que desvinculan el uso del texto icónico como componente fundamental del lenguaje oral y escrito que se enseña y aprende en la escuela desde los primeros años de escolaridad. A partir de esta reflexión, potencializar propuestas metodológicas que abarquen la potencialidad semiótica propuesta por Umberto Eco a los procesos lectores que valoran la imagen como un lenguaje universal que debe ser

apropiado por niños y niñas en la escuela para comprender la representación icónica desde su realidad.

Así mismo, apropiar la postura teórica de Peter McLaren en relación con la pedagogía crítica, por ser considerada apoyo fundamental al avance de la educación como resultado de la tarea reflexiva y analítica del educador acerca de su trabajo, del contexto en el que se desarrolla, de la realidad en la que se mueve la escuela rural. Esto con la finalidad de incorporar transformaciones en la vida cotidiana de la escuela para permitir a estudiantes y docentes ejercer roles más activos en sus respetivos procesos de enseñar y aprender.

En síntesis, se propone sustentar siempre la tarea de enseñar en la reflexión crítica que conduce al reconocimiento de potencialidades y limitaciones, y desde ahí, concretar cambios en las prácticas pedagógicas, en las nuevas formas de construir conocimientos con sentido y significado, en la coherencia que debe existir entre concepciones y acciones sobre las que se construye el acto de educar.

Capítulo VIII

8. Prospectivas

Pensar nuevos escenarios posibles en los centros escolares rurales lleva a señalar la importancia de materializar investigaciones educativas que conduzcan a mejorar la calidad educativa que se imparte en estos contextos. Analizar las problemáticas actuales en materia educativa, permitirá cambios positivos a corto, mediano y largo plazo.

Replicar esta investigación en las escuelas rurales que hacen parte del Centro Escolar Rural "Juana Berbesí" en el municipio de Durania departamento de Norte de Santander, se convertirá en una respuesta a muchos de los interrogantes que el personal docente se plantea frente a la construcción de escenarios posibles para el análisis de la educación, de las innovaciones requeridas como estrategia para su transformación y la de la escuela rural que requiere la inclusión de nuevos escenarios para superar las limitaciones que la particularizan.

La construcción de otras formas de conceptualizar, actuar y contextualizar métodos de enseñanza en la escuela rural llevará a la transformación de estos escenarios educativos bajo el criterio de la reflexión crítica sobre la realidad en la cual está inmersa.

Incluir procesos de innovación pedagógica centrados en los intereses, necesidades y expectativas de niñas y niños de la ruralidad, implica la incorporación de procesos de enseñanza efectivos que garanticen una verdadera educación con calidad. Esto a su vez demanda la acción de docentes con capacidad crítica ya reflexiva sobre su labor.

En el marco de la innovación de las prácticas de enseñanza, es fundamental poner en contexto el compromiso de planear y diseñar acciones que contribuyan a la configuración de nuevas identidades de la escuela rural, a la optimización de la educación que se imparte allí y a la inserción de nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje con proyección a su transformación constante como verdadera instituciones donde se socializa el conocimiento y se satisfacen las necesidades existentes en materia educativa.

Referencias Bibliográficas

Amaya V. J. (2004). *El docente de lenguaje: documento para la reflexión y el análisis pedagógico.* Bogotá, Colombia, Editorial Limusa.

Ávila L., C. (2018) *Análisis del discurso para la comprensión e interpretación de la ironía en los textos icónicos: una lectura de la caricatura política de osuna desde la secuencia didáctica.* Universidad Santo Tomás, Bogotá D.C. Colombia. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/15244/2018catherineavila.pdf?

Barbero, J. y Lluch. (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Madrid, España, Cerlalc Ed.

Barragán, A., Plazas, N. y Ramírez, G. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Revista Educación y Ciencia vol. 19.* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). *Miradas y propuestas sobre la lectura*. Barcelona, España. Graó Editores.

Csssany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, (32).* https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275

Colmenares E., A. y Piñero M., M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114.* Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, *Venezuela*. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006

Colomer, T. y Martina F. (coords.) (2012). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes.* Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL.

Cooper J., D. (1996). *Cómo mejorar la comprensión lectora.* Madrid, España, Visor Editorial.

Cortés C., M. e Iglesias L., M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación.* © Universidad Autónoma del Carmen. Ciudad del Carmen, Campeche, México. https://www.ucipfg.com/Repositorio/MIA/MIA12/Doc/metodologia_investigacion.pdf

Durán, T. (2008). *Aprendiendo de los álbumes. Actas do 7º Encontro Nacional/5º Internacional de Investigação em Leitura*, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho.

Eco, U, (1973). *Signo.* Traducido por Francisco Serra Cantarell. Barcelona, 1988 Segunda edición, Colombia, 1994. Editorial Labor.

Eco, U. (1973). *La vida social como un sistema de signos*. En: Introducción al estructuralismo. Madrid España, Alianza Editorial.

Eco, U. (1981). *"Lector in Fabula". La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona.

Eco, U. (1994), *Signo.* Barcelona, España, Editorial Labor

Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer.* Apertura del Congreso Brasileño de Lectura, Campinas, Sao Paulo. https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf

Fons E., M. (2008). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela.* Barcelona, España, Editorial Graó.

Folgueiras B., P. (s.f.). *La entrevista*. Documento de trabajo. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf

Gobernación de Boyacá-Secretaría de Educación (2018). *Para la Creatividad y la vida. Histórico de las Pruebas Saber 3º-5º, 9º y 11, 2012-2018.* sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads-2019.

Goodman, K. (1982). *El proceso de la lectura, consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo.* México, Ediciones Siglo XXI.

Hernández S., R; Fernández C., C. & Baptista L., M. (2014). *Metodología de la investigación.* México D.F. Sexta Edición, McGraw Hill/Interamericana Editores S.A.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Bogotá D.C. Colombia.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2011). *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Prueba Saber. Informe por colegio 2017* - Resultados pruebas Saber 2016.

Kincheloe, J. y McLaren (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En: Denssin y Lincoln (Editors), *The sage handbook of Qualitative Research 3rd ed. (pp. 303-342).* California, Estados Unidos: Sage Publications.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona, España, Editorial Graó.

Leguizamón, M.; León, D. (2019). Interacción icono-verbal y recepción de libros álbum: Desafíos de la lectura en básica primaria. *Sophia, vol. 15, núm. 1, Enero-Junio, 2019, pp. 48-59. Universidad La Gran Colombia, Bogotá*; http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413759559005

Lerner, D. (2009). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.

Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. *Journal for Social Issues, 2(4), 34-46.*https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Leyva R., E. (2009). ¿Qué es leer y qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica, vol. 3 Nº 47, pp. 161-188.* México, Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.redalyc.org/pdf/590/59013271002.pdf

Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Lomas, C. (2004). *Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua.* Madrid España. Signos Ed.

Maqueo, A. (2009). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica.* México D.F. Editorial Limusa.

Martín, J. (2013). El aporte de la Escuela de Fránkfort a la pedagogía crítica. *Revista "El Equilibrista", año 1.* https://p3.usal.edu.ar/index.php

Martínez R., L. (2007). *La Observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación.* Perfiles libertadores - Institución Universitaria Los Libertadores. Disponible en: https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores S.A.

McLaren P. (1984). *La vida en las Escuelas". Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Cuarta edición en español. M\ siglo xxi editores, S.A. DE C.V. Cerro el Agua 248, Delegación Coyoacán, 04310, México, D.F. Siglo XXI Editores Argentina, S.A.

McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales.* Buenos Aires, Argentina, Ediciones Herramienta.

Mendoza, A. (2008). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector***.** Barcelona España. Horsori Ed.

Ministerio de Cultura (2018). L*eer es mi cuento.* Plan nacional de lectura y escritura (PNLE*).* *h*ttps://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2018/09/33 Plan_Lectura_Cultura_Colombia-2.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional- España (2019). *Informe PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Versión preliminar. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf

Monsalve, U. F. (2009). *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la Escuela Nueva*. Educación y Pedagogía.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (s.f.). *El programa PISA. ¿Qué es y para qué sirve?* https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf

Ozonas L. y Pérez A. (2005). *La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género*. Centro Interdisciplinario de Estudio de Genero Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Comahue. http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/n09a19ozonas.pdf

Pérez A. M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*: ICFES – MEN, Bogotá, Colombia.

Quintero F., S. (2020). *Aprender a aprender: estrategia pedagógica basada en la metacognición mediada por la lectura icónica con uso de un recursos TIC en*

estudiantes del grado primero del Instituto José Antonio Galán". Bucaramanga, Santander, Universidad Autónoma de Bucaramanga. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/11450/2020_Tesis_Sandra_Yadira_Quintero_Ferreira.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rus A., E. (2021). *Investigación cualitativa*. Economipedia.com

Salisbury, M. y Styles, M. (2014). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Ediciones Blume.

Sánchez B., G. (2009). *El uso de la imágenes en la clase e/le para el desarrollo de la expresión oral y escrita.* Universidad de Estudios Internacionales de Xi´an, China. Suplementos Marcoele Núm. 8. https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf

Sánchez D., L. (2021). *Uso de imágenes ícono verbales como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral en el idioma inglés de estudiantes de 2º grado de educación secundaria de la I.E. "Cruz Conga" Conchán, 2019*. Cajamarca Perú. https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14074/4684/Tesis%20Luzvina%20S%C3%A1nchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Solé, O. (1987). *La enseñanza de la comprensión lectora.* Barcelona, España, Seac Ed.

Universidad de Antioquia. (s.f.). *Conceptos básicos de qué es un taller participativo, como organizarlo y dirigirlo. Cómo evaluarlo.* Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Medellín, Colombia, Centro de Estudios de Opinión CEO. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/

Villa O., N. (2008). Fundamentos, estructura e impacto de una propuesta de alfabetización visual apoyada en recursos hipermediales. *Revista Educación y Pedagogía vol. 20, Nº 5, pp. 201-207.* http://hdl.handle.net/10495/9593

Anexos

Anexo A

Diarios de Campo: Registro de las Observaciones - Fase Diagnóstica

Propósito. Observar y registrar situaciones del rol del docente y del estudiante en su contexto cotidiano del aula, en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de habilidades de comprensión e interpretación de texto icónico.

Nº de orden:_____
Fecha: _____
Sede Escolar: _____
Grado: _____
Tiempo de la observación: _____
Observador: _____

Hora	Categorías Observadas	Descripción de la situación Observada	Interpretación
	- Situaciones de la clase: a. Manejo de contenidos b. Metodología c. Estrategias d. Recursos		
	- Fomento de competencias lectoras.		
	- Procesos de enseñanza para el fomento de habilidades de comprensión lectora.		
	- Acciones, motivaciones, expectativas e intereses que el docente promueve entre los estudiantes para el fomento de competencias de interpretación de texto icónico.		

	- Rol de los estudiantes.		
	- Discurso del docente		
	- Relaciones de poder del docente sobre los estudiantes.		
	- Ambiente de aula.		

Anexo B
Universidad de Pamplona
Facultad de Educación - Maestría en Educación
Bucaramanga
Centro Educativo Rural "Juana Berbesí", Durania, Norte de Santander
2021

Entrevista Semiestructurada Dirigida a Docentes de Aula Multigrado

Un estudiante de Maestría en Educación en la Universidad de Pamplona, adelanta un trabajo de investigación acerca del nivel de lectura interpretativa de textos icónicos en estudiantes de básica primaria en aula multigrado del Centro Educativo Rural "Juana Berbesí", del municipio de Durania departamento de Norte de Santander. Por lo mismo, se requiere de su participación para aportar datos importantes para el avance de esta experiencia investigativa. Desde ya le estamos agradeciendo su aporte valioso al responder a las preguntas que aquí se formulan, no sin dejar claro que la información obtenida es de carácter anónimo y tiene una finalidad puramente académica.

Propósito. Identificar el punto de vista de los docentes de aula multigrado, en relación con la vinculación de estrategias a los procesos pedagógicos que promueven habilidades para la interpretación y construcción de textos icónicos.

Responda de manera detallada a los siguientes interrogantes:

1. Desde su perspectiva, ¿cuáles son los procesos que facilitan el éxito en los aprendizajes de los estudiantes en relación con las habilidades para la comprensión lectora?

2. ¿De qué manera en el aula multigrado se promueven métodos, prácticas y estrategias para el fomento la lectura comprensiva y el dominio de habilidades para la interpretación de textos?

3. Desde su punto de vista, ¿cuáles son las acciones que en el marco de los procesos pedagógicos de aula multigrado, evidencian el uso regular de estrategias didácticas para el fomento de competencias lectoras basadas en la interpretación de diferentes tipos de textos?

4. ¿Mediante cuáles escenarios pedagógicos se manifiesta el conocimiento de los estudiantes de en relación con el significado de texto icónico?

5. ¿A través de cuáles acciones se hace evidente el uso de los textos icónicos como componente de enseñanza que fortalece habilidades de comprensión lectora?

6. ¿Mediante cuáles situaciones se refleja la relación entre teoría y práctica para la enseñanza de la comprensión e interpretación de textos icónicos?

Gracias por su colaboración…….

Anexo C
Universidad de Pamplona
Facultad de Educación - Maestría en Educación
Bucaramanga
Centro Educativo Rural "Juana Berbesí", Durania, Norte de Santander
2021

Entrevista Dirigida a Estudiantes

Requiero de tu participación para que aportes información que es importante para el desarrollo de una experiencia investigativa que está realizando el docente José Gabriel Goyeneche Cordero. Desde ya te agradezco tu aporte valioso al responder a las preguntas que aquí te formulamos.

Propósito. Identificar tu punto de vista en relación con las estrategias y los procesos que los niños y las niñas siguen para leer e interpretación textos icónicos.

Responde de manera detallada a los siguientes interrogantes:

1. Con ejemplos ¿cómo explicarías que la realidad se puede representar a través de imágenes?

2. ¿Explica con razones si te gustan o no las historietas o comics?

3. ¿Qué estrategias sigues para comprender dichas historietas?

4. ¿Consideras que tienes habilidades para interpretar el significado de los gestos? ¿Qué pasos sigues para lograrlo?

5. ¿Cómo haces para descubrir los rasgos de los personajes de las caricaturas e interpretar los mensajes que expresan?

6. ¿Qué pasos sigues para interpretar los mensajes de las imágenes publicitarias?

Gracias por tu colaboración……

Anexo D

Prueba de Entrada Dirigida al Grupo Escolar

Centro Educativo Rural "Juana Berbesí", Durania, Norte de Santander

Propósito. Identificar el nivel de conocimientos que los estudiantes tienen en relación con la lectura interpretativa de texto icónico.

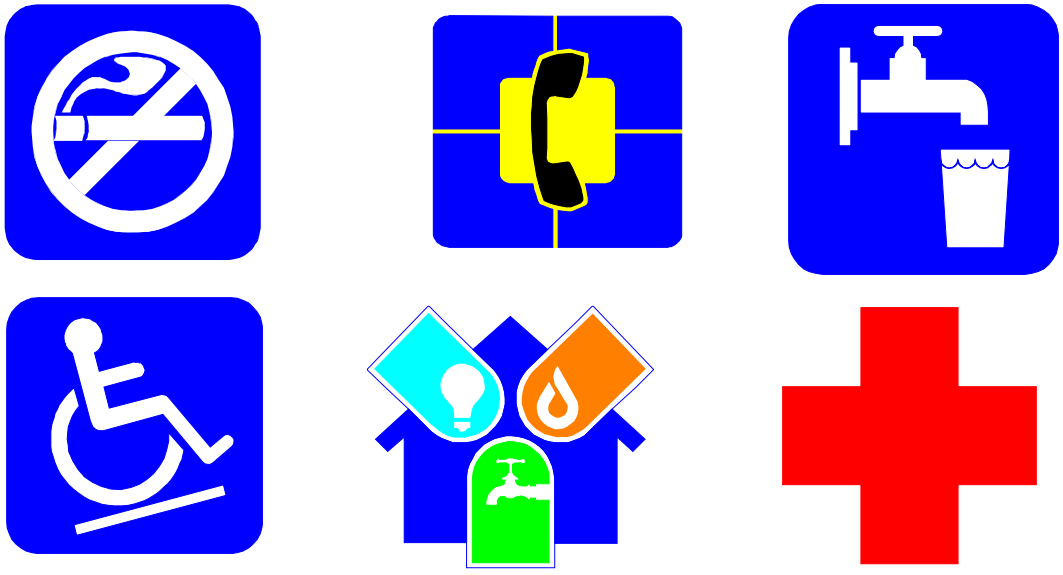
Te invitamos a resolver la siguiente prueba:

Actividad Uno: relaciono las ideas y la información que se me presenta con los saberes que tengo en mi mente.

Me pregunto:
- ¿Qué son pictogramas?
- ¿Por qué es importante leer pictogramas?
- ¿Dónde he visto estos pictogramas?

▪ Actividades metodológicas:

a. Descubro el mensaje que hay en cada uno de los siguientes pictogramas:



B. Invento un pictograma siguiendo estos pasos:

.- Pienso en el mensaje que quiero presentar.

.- Hago el dibujo:

Actividad Dos: Observo, exploro y explico. Entiendo lo que dice un texto icónico, a la vez que logro escribir los significados que en éstos se contienen.

Completo las siguientes oraciones con dibujos:

a. Para que una foca se vea feliz, ponga una pelota en su _____

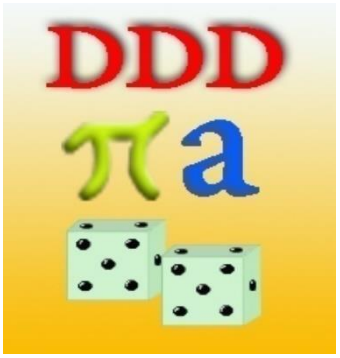
b. Para que ella se vea contenta y fina, dele de comer una _____

c. Y si la quiere como enemiga, basta pincharla en la _____

a. Descubro el mensaje de cada uno de los siguientes jeroglíficos:

1. ¿Dónde se te cayó el bolso?

2. Todos los homicidas son:



b. Envío mensajes a mis compañeros por medio de jeroglíficos:

- Pienso el mensaje que voy a enviar.

- Busco los dibujos y realizo el jeroglífico.

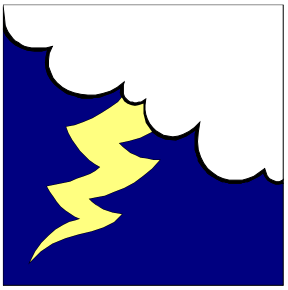
- Lo paso a mis compañeros para que descifren la idea.

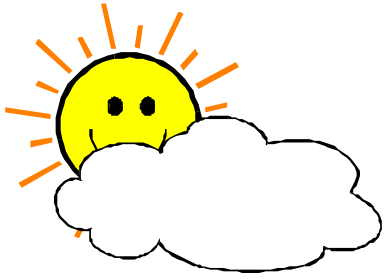
Opino: ¿Fue fácil leer los jeroglíficos? ¿Por qué?

- ¿Me parece divertido enviar mensajes por medio de jeroglíficos? ¿Por qué?

Actividad Tres. Entiendo el lenguaje empleado en textos con imágenes fijas

a. Identifico en la ilustración los elementos que caracterizan el estado del tiempo:





b. Escribo lo que interpreto.

c. Dibujo otras imágenes que tienen que ver con el estado del tiempo.

d. Elaboro un texto donde expongo lo que me quieren decir estas imágenes.

e. Escribo un diálogo entre la lluvia y el sol y lo amplio con ilustraciones.

Actividad Cuatro. Reconozco la temática de caricaturas, anuncios publicitarios y señalizaciones.

Conocimientos previos: se plantea a los niños que expresen a través de su cuerpo y de los gestos, las siguientes acciones:

- Aseo de la casa.

-Actividades de la escuela.

-Actividades deportivas.

Desarrollo las siguientes actividades de actividades:

a. Interpreto y expongo lo que dice cada uno de los rostros:

b. Explico qué parte de la cara caracteriza más cada uno de los estados de ánimo.

c. Realizo caricaturas o dibujos que expresen un mensaje, para ser interpretado por mis compañeros.

d. Explico en forma oral, qué indican cada una de las expresiones de los rostros.

e. Opino: por qué las personas muestran algunas expresiones con su rostro.

Muestro con mi rostro distintas actitudes que mis compañeros adivinan.

Dibujo rostros que expresen: dolor, cariño, duda, emoción.

Criterios de Evaluación:

a. Reconoce la temática de las imágenes que observa.

b. Interpreta el mensaje contenido en una imagen.

c. Explica de forma oral y escrita los mensajes que expresan las imágenes.

d. Crea mensajes utilizando pictogramas.

e. Relaciona imágenes con palabras para explicar el significado de un mensaje.

Anexo E

Talleres Diseñados e Implementados con el Grupo escolar

Para la ejecución de las actividades realizadas con el grupo escolar, se optó por el taller pedagógico como estrategia; para materializar esta idea se tuvo en cuenta que, "un taller pedagógico es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que los organice" (Universidad de Antioquia, s.f., p. 3.). Para el caso, los estudiantes de escuela multigrado se organizaron en grupos de trabajo bajo la orientación del docente investigador para realizar cinco talleres cuya descripción se presenta a continuación.

Taller Uno

Nombre. Observo y Aprendo (Video- You Tube)

Tema. El lenguaje icónico. Actividad introductoria.

Logros propuestos.

- Acercar al estudiante a situaciones introductorias sobre el uso real del texto icónico.

- Reconocer la importancia de aprender a leer de forma comprensiva los textos icónicos que circulan en el contexto sociocultural.

Proceso Metodológico.

Fase de Inicio.

Motivación: mediante una charla introductoria, disponer a los estudiantes a comprender la conveniencia y necesidad de aprender a leer texto icónico, por lo que se pone a su alcance el desarrollo de actividades de la clase.

- Reconocimiento de saberes previos:

a. Cada imagen que observo alrededor es motivo de interpretación. Miro y observo para explicar: ¿Qué es? ¿Dónde está ubicado? ¿Para qué sirve? ¿Qué mensaje expresa?

Fase de Desarrollo

Actividad Uno

a. Presentación de un video sobre lenguaje icónico previamente seleccionado.

Actividad Dos

- Hacer uso de dispositivos como el computador para indagar:

¿Cómo puedo definir el lenguaje icónico?

¿Cuál es la definición de ícono?

¿Cuáles son las características del lenguaje icónico?

- Observo imágenes que expresan un mensaje.

-Doy otros ejemplos de lenguaje icónico.

Trasferencia de conocimientos:

Observar la siguiente imagen:

Fuente: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRSK1ULOKoMa2-KgF_5JpSHzqQICl0thQ4eDg&usqp=CAU

- Con base en lo observado explico:

a. ¿Cuál es la intención o mensaje que comunica la imagen?

b. Enumero los elementos presentes en la imagen.

c. Establezco relaciones entre los elementos de la imagen.

d. Escribo una historia acerca de las situaciones que muestra la imagen.

Fase de Cierre

a. Evaluación de las actividades.

* Valoración formativa: los estudiantes expresan sus aprendizajes, logros, limitaciones, y compromisos.

* Se realiza la evaluación de aprendizaje al contemplar los criterios establecidos en la rúbrica de valoración diseñada a tal fin.

Taller Dos

Nombre. Asocio colores con mis ideas.

Tema. El significado de los colores.

Logros propuestos. Comprender que los colores se emplean como símbolos que brindan mensajes e información.

Proceso Metodológico.

Fase de Inicio.

* Reconocimiento de saberes previos:

a. ¿Qué conozco sobre los colores?

b. ¿Para qué sirven los colores?

c. ¿Cuál es el color que tiene mayor impacto en mis recuerdos?

Fase de Desarrollo

Actividad Uno

a. A continuación veo una serie decolores, debajo de cada uno escribo lo primero que se me ocurra en relación con ese color.

b. Luego de comentar las ideas expresadas en el anterior ejercicio, respondemos las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles fueron los colores en los que menos coincidimos o pensamos distinto?

- ¿A todos se nos ocurrió las mismas ideas frente a cada color?

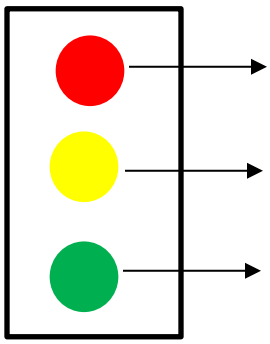
- ¿Por qué frente a algunos colores nos imaginamos lo mismo?

- ¿Los colores significan siempre los mismo para las diferentes personas?

Actividad Dos

a. Leo con atención: hay algunas situaciones en la que se emplean colores como símbolos para brindarnos mensajes o información. Por ejemplo, el semáforo en las calles de las ciudades representa una determinada información; teniendo en cuenta esto:

* Ubico el significado de los colores del semáforo Frente a la imagen a continuación:



Este es un semáforo_____ y este es un semáforo _____

Actividad tres

Indago y explico el significado de los colores de la bandera de Colombia

Actividad Cuatro

Ejercicio de conexión. Uso las instrucciones para escribir el nombre década color en su respectiva casilla y conozco el significado que se les acostumbra dar:

Es el color del movimiento y la velocidad _____	Es el color del respeto y la autoridad _____	Es el color de la fertilidad y la esperanza _____

Es el color del amor y la pasión _____	Es el color de la pureza y la santidad _____	Es el color de la riqueza y la abundancia _____

a. El púrpura se encuentra encima del blanco y en la misma columna.

b. El verde está al lado del púrpura y en la misma fila.

c. Entre el rojo y el amarillo hay un cuadro intermedio.

d. El naranja está en el extremo opuesto del amarillo.

e. El rojo está al lado izquierdo del blanco.

Actividad Cinco

Trasferencia de conocimientos:

Con base en lo que he interpretado a partir de las actividades anteriores, construyo una historia para contar a mis compañeros de la clase.

Fase de Cierre

a. Valoración de las actividades.

* Valoración formativa: los estudiantes expresan sus aprendizajes, logros, limitaciones, y compromisos.

* Se realiza la evaluación de aprendizaje al contemplar los criterios establecidos en la rúbrica de valoración diseñada a tal fin.

Taller Tres

Nombre. Reconozco los símbolos preventivos

Tema. Pictogramas

Logros propuestos.

* Reconoce e interpreta el significado de algunos símbolos que circulan en el contexto.

* Interpreta códigos no verbales que tienen una intención comunicativa definida.

Proceso Metodológico.

Fase de Inicio.

a. Reconocimiento de saberes previos

¿Qué interpretación puedo dar al concepto "Símbolos preventivos"?

¿Cuál es la diferencia entre símbolos preventivos y símbolos de seguridad?

¿Dónde se pueden encontrar los símbolos preventivos, de seguridad e informativos?

¿Cuál es el papel de los símbolos preventivos, de seguridad informativos?

Fase de Desarrollo

Actividad Uno

a. Busco, interpreto y represento el significado de los siguientes símbolos preventivos:

Símbolo	**Representación gráfica**	**Significado**
* Cruce de peatones		

* Zona escolar		
* Tránsito en ambas direcciones		
* Cruce de caminos		
* Niños Jugando		

Actividad Dos

* Explico el significado de las siguientes señales preventivas.

Señales preventivas: peligro
Fuente: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS4XjTuh6DH2SvPCoH3NuugqL7a8y4b97itZA&usqp=CAU

Actividad Tres

Explico el significado de las señales informativas que se observan a continuación

Señales informativas
Fuente: https://fundacioncarlosslim.org/wp-content/uploads/2016/08/6.png

Actividad Cuatro

Trasferencia de conocimientos: con base en lo realizado, construyo un texto en el que explico la importancia de identificar los mensajes que estas imágenes informan; contemplo también su relación con los colores que identifica a cada agrupo.

Fase de Cierre

a. Evaluación de las actividades.

* Valoración formativa: los estudiantes expresan sus aprendizajes, logros, limitaciones, y compromisos.

* Se realiza la evaluación de aprendizaje al contemplar los criterios establecidos en la rúbrica de valoración diseñada a tal fin.

Taller Cuatro

Nombre. Observo e interpreto mi foto familiar.

Tema. La fotografía.

Logros propuestos.

* Observar e identificar en las imágenes fotográficas diversos elementos que al ser descritos comunican un mensaje.

* Explicar la intencionalidad comunicativa de las imágenes fotográficas.

Proceso Metodológico.

Fase de Inicio.

a. Reconocimiento de saberes previos.

* ¿Cuál es el concepto de fotografía?

* ¿Qué tipo de fotografías están en el álbum familiar?

* ¿Nos hemos detenido a observar y describir lo que representan las fotografías que hacen parte de dicho álbum?

Fase de Desarrollo

Actividad Uno

Previamente se ha pedido a los estudiantes traer una fotografía familiar.

a. Con base en la fotografía elegida por cada estudiante, observar detenidamente para identificar:

- Límites espaciales.

- El lugar y sus características.

- ¿Qué expresa la fotografía? ¿Cuál es su intencionalidad comunicativa?; explicar su sentido.

- De forma escrita, dar un título y explicar el sentido de la imagen seleccionada.

Actividad Dos

- Expresar ideas, sensaciones o sentimientos que se originan en la fotografía observada.

Actividad Tres

- Con base en el título asignado a la fotografía, a través de gestos, cada niño expresa ante el grupo lo que comunica su respectiva fotografía. Los demás tratan de adivinar la intención comunicativa de la fotografía del compañero.

Actividad Cuatro

Trasferencia de conocimientos:

La realización de las actividades anteriores lleva a la descripción e interpretación de la información aportada por la fotografía observada haciendo énfasis en los detalles.

Fase de Cierre

a. Evaluación de las actividades.

* Valoración formativa: los estudiantes expresan sus aprendizajes, logros, limitaciones, y compromisos.

* Se realiza la evaluación de aprendizaje al contemplar los criterios establecidos en la rúbrica de valoración diseñada a tal fin.

Taller Cinco

Nombre. Los emoticones. Una nueva forma de comunicación digital.

Tema. Lectura de emoticones

Logros propuestos.

Expresar formas de comprensión lectora a través de la lectura de imágenes.

Reconocer los emoticones como una forma actual de comunicación digital.

Proceso Metodológico.

Fase de Inicio.

Reconocimiento de saberes previos:

a. ¿Qué es un emoticón?

b. ¿Qué funciones cumplen los emoticones en la comunicación?

c. ¿Cuántas clases de emoticones conozco?

Fase de Desarrollo

Actividad Uno

a. Observo con detenimiento cada uno de los emoticones que se presentan a continuación, debajo de cada uno escribo en una palabra lo que interpreto acerca de lo que significan o representan:

b. Describo:

- Las características o rasgos más importantes que he identificado.

- Explico la función que cumplen los emoticones en la comunicación de la actualidad.

Trasferencia de conocimientos:

Explico a través de un texto escrito, por qué los emoticones son una forma de comunicación entre las personas.

Fase de Cierre

a. Evaluación de las actividades.

* Valoración formativa: los estudiantes expresan sus aprendizajes, logros, limitaciones, y compromisos.

* Se realiza la evaluación de aprendizaje al contemplar los criterios establecidos en la rúbrica de valoración diseñada a tal fin, misma que se empleó para evaluar tanto la prueba inicial como la prueba de salida.

Tabla 8

Matriz de valoración de desempeños de estudiante.

Desempeños Evaluados	**Criterios de valoración**			
	Superior **4.6-5.0**	**Alto** **4.0 – 4.5**	**Básico** **3.0 – 3.9**	**Bajo** **0.0 – 2.9**
a. Reconoce la temática de las imágenes que observa. b. Interpreta el mensaje contenido en una imagen. c. Explica de forma oral y escrita los mensajes que expresan las imágenes d. Crea mensajes utilizando pictogramas. e. Relaciona imágenes con palabras para explicar el significado de un mensaje.				
Sumatoria				

Nota: la tabla contiene los criterios que se tuvieron en cuenta para evaluar el desempeño de los estudiantes según niveles establecidos institucionalmente.

Anexo F

Proceso de Validación de Instrumentos por Expertos

Cúcuta, 22 de octubre de 2021.

Señor:
José Gabriel Goyeneche Cordero.
Maestrante.
Maestría en Educación Modalidad Virtual.
Universidad de Pamplona.

Cordial saludo

Con la presente, me permito informar que una vez revisados los instrumentos para la recolección de la información de su trabajo de grado titulado "Fortalecimiento de la lectura interpretativa de textos icónicos mediante propuesta teórica de Umberto Eco y Peter Mclaren en estudiantes de quinto grado", considero que cada categoría es pertinente junto con los objetivos y la metodología planteada, en consecuencia, me permito dar el aval para la validez de los instrumentos:

1. Instrumento 1: Diario de campo
2. Instrumento 2: Entrevista dirigida a docentes.
3. Instrumento 3: Entrevista dirigida a estudiantes
4. Instrumento 4: Prueba de entrada practicada con estudiantes.

Sin otro particular,

_____

Anexo plantilla de validación e instrumentos

Anexo G

Componente Ético de la Investigación
Consentimiento Informado y Autorización de Uso de Datos Rectoría
Universidad De Pamplona

Proyecto de Investigación:
Fortalecimiento de la Lectura Interpretativa de Textos Icónicos Mediante Propuesta Teórica de Humberto Eco y Peter Mclaren en Estudiantes De Quinto Grado

Yo, José Gabriel Goyeneche Cordero, identificado con cédula de ciudadanía número _____ expedida en _____, manifiesto que en mi condición de aspirante a Magister en Educación en la Universidad de Pamplona, estoy realizando una investigación cuyo objetivo es "Fortalecer el nivel de lectura interpretativa de textos icónicos, con estudiantes de grado quinto del Centro Educativo Rural "Juana Berbesí", Sede "La Platanala" de Durania, Norte de Santander, a partir de la estrategia semiótica-social de Umberto Eco y el rol activo del estudiante según Peter McLaren. Este se desarrollará en dos etapas: una primera orientada a recolectar información sobre el conocimiento y uso de textos icónicos de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, y la segunda etapa, referida a la aplicación de talleres de tipo pedagógico que hacen parte de la intervención de cambio que se propondrá, como resultado de los análisis y reflexión de dicho proceso investigativo.

Aclaro que para la aplicación de los instrumentos se tendrán en cuenta los principios éticos de la ley 1090 con los principios como la confidencialidad, responsabilidad, bienestar de los participantes bajo la Resolución 8430 de 1993 y las normas que amparan los Códigos deontológicos y de ética de cada una de las disciplinas participantes del proyecto.

De igual manera, solicito al Señor director Mauricio Ballesteros Alba del Centro Educativo Rural "Juana Berbesí" su autorización para la aplicación de los instrumentos propios para la obtención de la información requerida para los análisis del tema de estudio con participación de estudiantes y docentes de aula multigrado. Se aclara que toda la información concerniente a la aplicación, incluyendo cualquier grabación de audio, fotografía, video o reporte escrito son confidenciales y serán usadas solo con fines investigativos y de formación académica, a los cuales solo tendrá acceso el responsable de la investigación y docente asesor del proyecto y en todos los casos se mantendrá la confidencialidad de los datos de identificación.

Investigador
José Gabriel Goyeneche Cordero
Cel. 3138204839
jgabriel.goyeneche@gmail.com

Universidad de Pamplona
Proyecto de Investigación:

Fortalecimiento de la Lectura Interpretativa de Textos Icónicos Mediante Propuesta Teórica de Humberto Eco y Peter McLaren en Estudiantes de Quinto Grado

Autorización de Uso de Datos- Padres de Familia

Estimados Padres de Familia (Acudientes):

Reciba un cordial saludo

El docente José Gabriel Goyeneche Cordero, en la actualidad adelanta estudios de Maestría en Educación de la Universidad de Pamplona

Como trabajo investigativo debe realizar actividades con los estudiantes de la Sede Escolar "La Platanala" con el fin de analizar aspectos relacionados con sus aprendizajes en el área de Lenguaje. Se requiere la participación de los//las estudiantes, por lo que corresponde aclarar que esta es voluntaria y bajo la aprobación de ustedes en calidad de padres de familia o acudientes y permiten que participen en videos o tomas fotográficas y entrevistas.
Se aclara igualmente que dicha participación tiene un fin puramente académico y en todos los casos se mantendrá la confidencialidad de los datos de identificación.

Si tienen preguntas sobre el estudio puede hacerlas ahora o posteriormente, contactando al investigador a través de los datos que presentan al final de este escrito.

Si es de su interés permitir que sus hijos e hijas participen, por favor diligencie el formulario de consentimiento que encontrará más adelante. La información que suministre tendrá absoluta confidencialidad.

De antemano, agradecemos su amable y valiosa participación en este estudio.

Cordialmente,

José Gabriel Goyeneche Cordero
Cel. 3138204839
jgabriel.goyeneche@gmail.com

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido informado que mi hijo (a) ha sido invitado(a) a participar en un trabajo de investigación que se encuentran realizando el docente José Gabriel Goyeneche Cordero, aspirante a Magister en Educación en la Universidad de Pamplona. Entiendo que la participación de mi hijo/a es voluntaria y que lo hacen a través de actividades netamente pedagógicas de las cuales se hará un registro audiovisual y/o fotográfico.

Se me ha proporcionado el nombre del investigador que pueden ser fácilmente contactado usando los datos que él me han proporcionado.

He sido informado que mi hijo(a) no corre ningún riesgo.

He leído la información dispuesta. He tenido la oportunidad de preguntar sobre él y se me ha, contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente que permito a mi hijo(a) tomar parte en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarlo(a) de la misma si así lo considerare oportuno, sin que le afecte en ninguna forma.

Nombre del Padre, Madre o Acudiente:
_____

Firma: _____

C.C. _____

Ciudad y Fecha: _____

Consentimiento Informado y Autorización de Uso de Datos

Docentes de Aula Multigrado

Proyecto de Investigación:

Fortalecimiento de la Lectura Interpretativa de Textos Icónicos Mediante Propuesta Teórica de Humberto Eco y Peter Mclaren en Estudiantes De Quinto Grado

Estimado Docente
Reciba un cordial saludo

El profesor José Gabriel Goyeneche Cordero, en la actualidad adelanta estudios de Maestría en Educación de la Universidad de Pamplona

Como trabajo investigativo debe realizar actividades con los estudiantes de la Sede Escolar "La¨Platanala" con el fin de analizar aspectos relacionados con sus aprendizajes en el área de Lenguaje. Se requiere la participación de los/las docentes de aula multigrado, por lo que corresponde aclarar que esta es voluntaria y bajo la aprobación de ustedes.

Se aclara igualmente que dicha participación tiene como finalidad aportar información que será usada con un sentido puramente académico y en todos los casos se mantendrá la confidencialidad de los datos de identificación.

Si tienen preguntas sobre el estudio puede hacerlas ahora o posteriormente, contactando al investigador a través de los datos que presentan al final de este escrito.

Si es de su interés participar, por favor diligencie el formulario de consentimiento que encontrará más adelante. La información que suministre tendrá absoluta confidencialidad.

De antemano, agradecemos su amable y valiosa participación en este estudio.

Cordialmente,

José Gabriel Goyeneche Cordero
Cel. 3138204839
jgabriel.goyeneche@gmail.com

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido informado e invitado(a) a participar en un trabajo de investigación que se encuentran realizando el docente José Gabriel Goyeneche Cordero, aspirante a Magister en Educación en la Universidad de Pamplona. Entiendo que mi participación es voluntaria y que lo hago a través de actividades netamente pedagógicas de las cuales se hará un registro audiovisual y/o fotográfico.

Se me ha proporcionado el nombre del investigador que puede ser fácilmente contactado usando los datos que él me ha proporcionado.

He sido informado que no corro ningún riesgo.

He leído la información dispuesta. He tenido la oportunidad de preguntar sobre él y se me ha, contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente que tomo parte en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme si así lo considerare oportuno, sin que me afecte en ninguna forma.

Nombre del Docente

_____

Firma: _____

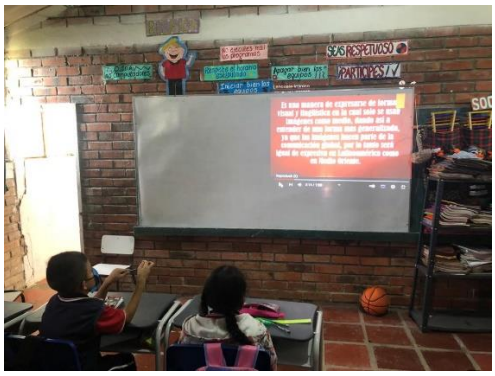
C.C. _____

Ciudad y Fecha: _____

Anexo H

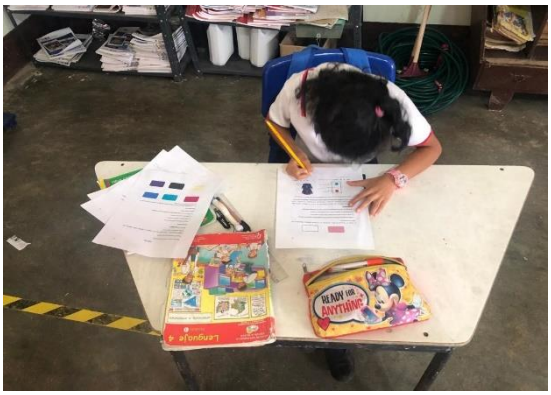
Evidencias Fotográficas de Actividades Realizadas por Estudiantes en Desarrollo de la Propuesta Pedagógica

Taller Uno



Los estudiantes participaron en situaciones introductorias sobre el uso real del texto icónico, reconocieron la importancia de aprender a leer de forma comprensiva los textos de este tipo que circulan en el contexto sociocultural.

Taller Dos



Las actividades del taller dos permitieron comprensión sobre los colores y su empleo como símbolos que brindan mensajes e información.

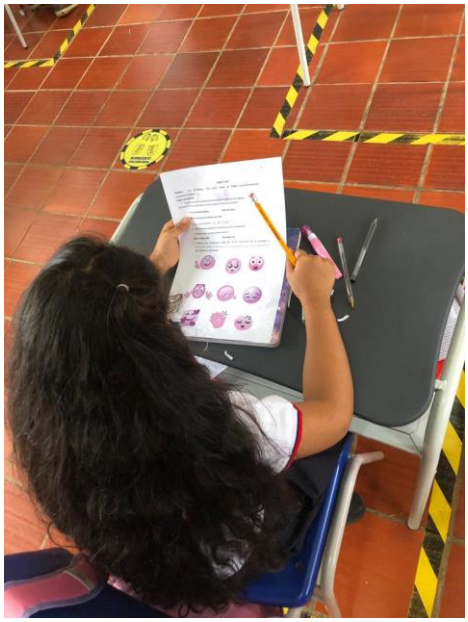
Taller Tres

En el avance del desarrollo del taller tres, los estudiantes reconocieron e interpretaron el significado de algunos símbolos preventivos que circulan en el contexto y los comprendieron como códigos no verbales que tienen una intención comunicativa definida.

Taller Cuatro

El desarrollo de las actividades del taller cuatro permitió a los niños y niñas, observar e identificar en las imágenes fotográficas diversos elementos que al ser descritos comunican un mensaje. Explicaron así la intencionalidad comunicativa de las imágenes fotográficas.

Taller Cinco



Con la realización de este taller, los estudiantes expresaron formas de comprensión lectora a través de la lectura de imágenes y reconocieron los emoticones como una forma actual de comunicación digital.