



VIGILADA MINEDUCACIÓN Res. 12220 de 2016

EL USO DE LAS IMÁGENES EN LA PLANEACIÓN DE ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS

AUTORAS:

JESLIANY MILDRES ORTEGA MUÑOZ

SHIRLEY DYANA VÁSQUEZ DURANGO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD

SANTIAGO DE CALI, MARZO 2 DE 2021

EL USO DE LAS IMÁGENES EN LA PLANEACIÓN DE ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS

AUTORAS

JESLIANY MILDRES ORTEGA MUÑOZ
SHIRLEY DYANA VÁSQUEZ DURANGO

DIRECTORA

Msc. MARÍA CRISTINA QUIJANO MARTÍNEZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRIA EN EDUCACION
SANTIAGO DE CALI, 2 DE MARZO DE 2021

ARTICULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	9
1.1.1 Comprensión lectora	33
1.1.2 Estrategias didácticas de comprensión lectora	36
1.1.3 Uso de la imagen en la planeación de las estrategias didácticas.	39
2.1 Diseño	45
2.2 Participantes	45
2.3 Instrumentos	49
2.4 Procedimiento.....	50
2.5 Consideraciones éticas	51
2.6 Tratamiento de los datos	52
3.Resultados	54
3.1 Estrategias didácticas de comprensión lectora.	54
3.1.1 Estrategias en los momentos de lectura.....	55
3.1.2 Estrategias cuando presentan dificultad en la comprensión lectora.	56
3.1.3 Recursos o material para la comprensión lectora.	58
3.2 Uso de la imagen en la planeación de las estrategias didácticas.	60
3.2.1 Concepción de la imagen	60
3.2.2 Tipo de imágenes utilizadas	61
3.2.3 Evidencias del uso de la imagen como didáctica	65
3.2.4 Función de la imagen	66
4. Discusión.....	70

Índice de tabla

Contenido

Tabla 1 Estrategias didácticas de comprensión lectora y sus momentos	38
Tabla 2 Categorías de análisis	47

Índice de anexos

Anexo 1 Entrevista a docentes (Martínez y Muñoz 2013)	83
Anexo 2 Encuesta a docentes (Fanaro, Otero y Greca, 2005)	84
Anexo 3 Lista de chequeo para el análisis de la planeación y el material de la enseñanza.....	87

RESUMEN

La comprensión lectora como proceso que se enseña y se aprende, ha sido y es hoy, una de las principales preocupaciones de la escuela. El presente estudio tuvo como objetivo, explorar cómo las maestras de los grados segundo, tercero y cuarto del colegio Berchmans de Cali han reportado el uso de la imagen en la planificación de estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora de sus estudiantes. Se trata de un estudio de caso de tipo cualitativo, exploratorio, que se llevó a cabo con 9 maestras licenciadas que orientan el área de Lengua Castellana, a quienes se les aplicó 3 instrumentos: entrevista, encuesta y lista de chequeo para el análisis de la planeación, el material de la enseñanza y evaluativo.

Para tal efecto, se hizo un análisis de contenido textual y una triangulación entre los instrumentos para dar respuesta a los objetivos específicos. Los resultados mostraron que, aunque las maestras son conscientes de la importancia del uso de las imágenes en la enseñanza de estrategias que desarrollen la comprensión lectora de sus estudiantes, hacen un uso reducido de las mismas en su planeación y material de enseñanza, y casi nulo en las prácticas evaluativas de dicho proceso.

Se concluye, que es poco el conocimiento que se tiene acerca las imágenes, como instrumentos que potencian la comprensión lectora en los estudiantes y, por tanto, una subutilización de las mismas en la planeación de estrategias didácticas y evaluativas de este proceso.

Palabras Clave: Estrategias didácticas, comprensión lectora, imagen.

ABSTRACT

Reading comprehension as a process that is taught and learned has been and is today one of the main concerns of the school. Therefore, there are not a few pedagogues, teachers and professionals from different branches of study related to this purpose who have created various strategies and tools to develop it, the use of images being one of the most recent and innovative in this regard. That is why the present study had the general objective of exploring how the teachers of the second, third and fourth grades of the Berchmans school in Cali have used the image in the planning of didactic strategies to strengthen the reading comprehension of their students. This is a qualitative, exploratory case study that was carried out with 9 licensed teachers who guide the area of Spanish Language, to whom 3 instruments were applied: interview, survey and checklist for the analysis of the planning, teaching and evaluation material.

For this purpose, a textual content analysis and a triangulation between the instruments were made. The results showed that, although the teachers are aware of the importance of the use of images in teaching strategies that develop reading comprehension in their students, they make little use of them in their planning and teaching material, and almost zero in the evaluative practices of said process. In conclusion, the results showed an ignorance of the possibilities that the images contain in themselves, as instruments that enhance the reading comprehension of the students and, therefore, an underuse of them in the planning of didactic and evaluative strategies of this process.

Keywords: Didactic strategies, reading comprehension, image.

1. Introducción

La importancia de la comprensión lectora ha generado diversos estudios y propuestas pedagógicas que permitan entender este proceso y, cómo mejorarlo, con el fin de optimizar los procesos de aprendizaje en los estudiantes de grados iniciales (Prieto, García, Serradell, 2013). Este proceso de comprensión lectora se ha entendido, desde lo cognitivo, como resultado de la interacción entre el lector y el texto, el cual se almacena en la memoria a largo plazo y sirve de insumo para formular preguntas sobre lo leído y para adquirir esta competencia en posteriores lecturas (Vallés, 2005). En dicho proceso se hacen de manera simultánea acciones de extracción y construcción a partir de lo leído, que involucran las experiencias y conocimientos previos del lector (Gutiérrez y Pérez, 2012).

Para que los estudiantes adquieran esta competencia, los maestros han hecho uso de diferentes estrategias didácticas las cuales han sido objeto de estudio por diversos autores. Dado el gran número de estrategias que la literatura propone, para el presente trabajo de investigación se entiende *estrategias didácticas* en la acepción de Isabel Solé, quien las define como procedimientos planificados por el maestro, de orden cognitivo y metacognitivo, cuyas acciones implican el cumplimiento de objetivos, la planeación de actividades para lograrlos y la evaluación de las mismas. En su concepto, dichas estrategias deben ser enseñadas y no pueden ser consideradas como recetas infalibles o habilidades específicas. Su objetivo entonces es, que los alumnos adquieran los procedimientos generales y puedan usarlos en situaciones de lectura múltiples y variadas (Solé, 1998).

Un insumo que ha sido utilizado en la planificación de esas estrategias didácticas para la comprensión lectora, ha sido la imagen. Por mucho tiempo, y, sobre todo, en el mundo actual, las imágenes han jugado un papel preponderante en los procesos comunicativos de los seres humanos. Esto se puede corroborar a diario en los contextos a los cuales se está expuesto, donde distintas imágenes brindan informaciones o complementan mensajes de toda índole; gestos de las personas, emoticones, publicidad, paisajes y así, una larga lista de éstas, hacen parte de la vida cotidiana, mostrándonos el mundo en el que vivimos (Gómez y Moreno, 2012).

Gómez y Sáez (2017), retomando a Prendes (1996) han definido *la imagen* como “un recurso común de apoyo al texto o sustituto de este, pero en cualquier caso posee una función comunicativa. Es por tanto un objeto susceptible de ser analizado en sí mismo como signo con códigos específicos” (p. 130).

La escuela, como lugar privilegiado donde se estudia el mundo para comprenderlo y ayudar en su transformación positiva, está expuesta constantemente a una cantidad enorme de imágenes y las usa para lograr sus objetivos, máxime en el contexto mundial actual, donde justamente muchas imágenes brindan a diario una lectura de ese mundo.

Dado lo anteriormente mencionado, es pertinente preguntarse de qué manera los maestros reportan el uso que le dan a las imágenes en la planeación de sus estrategias didácticas para fortalecer procesos de comprensión lectora. De esta manera, se podrían motivar elementos de reflexión sobre los alcances o limitaciones que, en materia de riqueza didáctica, pueden estar teniendo este tipo de textos “no verbales”, en su aporte a la adquisición de esta competencia (Gómez y Moreno, 2010).

Al indagar por investigaciones recientes que han recurrido a la imagen para favorecer la comprensión lectora, se encuentra que, en la actualidad, el uso de imágenes se ha convertido en una herramienta efectiva para la interacción que se establece entre los estudiantes y los textos no verbales, al punto que es difícil pensar en prácticas pedagógicas que no las vinculen (Díaz, 2009). *La imagen* dentro de la planificación de *estrategias didácticas* para la comprensión lectora, posibilita activar los conocimientos previos, relacionar conceptos con la vida real, comprender temáticas, entablar una comunicación auténtica y retener lo aprendido (Rigo, 2014). Adicionalmente, hay otros estudios cuyo interés también ha estado relacionado con el rastreo del uso de imágenes como apoyo para elevar los niveles de comprensión, como por ejemplo el de Ceruelo y Rosenkranz (2017), quienes consideran importante el uso de la imagen dentro de un proceso de alfabetización visual gradual, crítico y consciente, no sólo en relación al área de las ciencias sociales, sino como un proceso global y conjunto en el que cada área aporta una perspectiva nueva y acumulativa que ayuda al estudiantado en los procesos de análisis y de interpretación de sistemas de representación diferentes al verbal.

Díaz (2009) expresa que para que el individuo pueda comprender sus aprendizajes tanto del lenguaje como de otras áreas del conocimiento se hace necesario apoyarse en el lenguaje visual. Por su parte, Caro, Cepeda y Vanegas (2016) consideran importante pasar de la simple contemplación a la interpretación tanto de elementos y herramientas que componen el mensaje de la imagen, logrando habilidades en pensamiento crítico y permitiendo la extracción de toda la información que carga una imagen.

Puerto (2015) citando a Steiner (2012) expresa que la imagen ha sido utilizada por los maestros, ya que son conscientes de la importancia de la misma, sin embargo, en la práctica la utilizan como mero apoyo para el texto escrito haciendo interpretaciones de tipo literal. Un buen uso de la imagen como recurso didáctico para la comprensión lectora le debe permitir a los estudiantes realizar inferencias desde la misma evitando dar respuestas a un listado de preguntas que evocan resultados de comprensión a nivel literal. Por lo tanto, es importante que los maestros puedan generar hipótesis partiendo de las imágenes, desarrollando de esta manera procesos de comprensión más críticos y resaltando en las mismas un contenido cultural construido de manera histórica.

Adicionalmente, los estándares básicos de competencias del lenguaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, expresan que dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística verbal o no verbal, se dan dos procesos: la producción y la comprensión. Acerca de la comprensión, afirman que tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística cuya capacidad permite la conformación de sistemas simbólicos que le facilita al individuo formalizar sus conceptualizaciones. Además, dicen con claridad que éstos estándares tienen como objetivo, a partir del lenguaje, darle valor a la comprensión y resaltan que la imagen se constituye como un instrumento transversal y necesario para fortalecer los procesos de comprensión, ya que a través de la representación simbólica se pueden identificar distintos elementos pertenecientes a contextos a los que los seres humanos están expuestos y, que, en ocasiones no se aprecian simplemente con el lenguaje

escrito convencional. Por medio del lenguaje no verbal, que permite darle significado a las imágenes que en sí mismo éstas encierran, se pueden favorecer y ampliar concepciones que los estudiantes pueden tener sobre un objeto o persona, de una situación o algo que esté asociado a esa imagen, llevándolo a la construcción y desarrollo de una competencia representacional, gracias a la cual se podrían potenciar los procesos de interpretación, puesto que permitiría una contrastación de representaciones sobre un objeto de estudio en particular a través de un diálogo de pre saberes y saberes disciplinares (Colombia, M. E. N., 2006).

Existe otro campo donde las imágenes se constituyen en un apoyo importante y tiene que ver con la preparación de los estudiantes para las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional, como las pruebas saber del Instituto Colombiano para la evaluación de la educación (ICFES) y las pruebas del programa internacional para la evaluación de estudiantes (PISA) que busca evaluar las habilidades y competencias de los jóvenes de 15 años de 57 países adscritos a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). La experiencia ha demostrado que estas pruebas están diseñadas para exigir del sujeto la comprensión lectora a través de imágenes y gráficos que deben ser interpretados para dar cuenta de las habilidades cognitivas en las diferentes áreas del conocimiento. Por ejemplo, el proyecto PISA, en la evaluación de la competencia lectora, agrupa sus textos en dos categorías: textos en prosa continua (como una narración breve, una nota periodística o una carta) y textos en prosa discontinua (con párrafos separados por imágenes, diagramas y espacios, como pueden ser los manuales de operación de algún aparato, los textos publicitarios, las argumentaciones científicas, etcétera). De esta manera

evalúa la forma como los estudiantes enfrentan textos de diferente índole y contempla la imagen como tal otorgándole un valor significativo a la misma que permite potenciar la comprensión no solo de los textos literarios sino de aquellas otras situaciones que contribuyen a que el estudiante comprenda las diversas circunstancias que afronta en su vida cotidiana (OCDE, 2009, p.7).

Los niveles de logro que se tienen para la comprensión lectora en dichas pruebas indican, por ejemplo, que en la prueba PISA presentada por los estudiantes de 15 y 16 años en el año 2018, Colombia desmejoró en lectura, aspecto que se evaluó con mayor énfasis en este año, disminuyendo el puntaje promedio y ubicando al país por debajo de lo esperado (Abadía, 2019). En cuanto a las pruebas estandarizadas a nivel Nacional, (Pruebas Saber) del ICFES, los resultados no son esperanzadores, ya que los estudiantes de Colombia se encuentran ubicados en niveles medio, tendientes a bajo en lectura crítica, según los resultados de estas pruebas en el 2018 (Icfes, 2018). Lo que se puede inferir de los resultados obtenidos es que, al no existir un buen ejercicio de comprensión lectora, difícilmente se podrán lograr las habilidades de lectura crítica, que se requiere para adecuados niveles de desempeño en este tipo pruebas.

Esta dificultad en el proceso de comprensión lectora, tiene entonces relación con la utilización que se hace de las imágenes, tal y como argumentan los autores anteriormente señalados, el Ministerio de Educación Nacional y los resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Es por ello, que el presente trabajo de investigación indagó sobre la manera en que los maestros han planeado el

uso de las imágenes en las estrategias didácticas que diseñan para favorecer la comprensión lectora de sus estudiantes.

Para llevar a cabo el estudio, se escogió una institución privada, de la ciudad de Cali, institución de carácter privado que desde hace tres años ha venido implementando un plan de mejoramiento e innovación de sus estrategias didácticas, buscando con ello optimizar los procesos de aprendizaje en sus estudiantes. Como contexto, se pudo observar que este colegio en las pruebas Saber 3 (2018), en lengua castellana obtuvo los siguientes resultados:

Los estudiantes se encontraban en un punto medio en la habilidad de comprensión lectora, dado que, el 4% de ellos se ubicó en un nivel insuficiente; el 6% en el nivel mínimo; el 28% en el nivel satisfactorio y el 63% en el nivel avanzado. Estos datos estadísticos podían sugerir que un porcentaje alto de estudiantes de este grado estaban en muy buen estado con relación a esta habilidad. De ahí que, resultó interesante explorar si las estrategias didácticas diseñadas por sus maestros estaban vinculando el uso de imágenes para fortalecer el proceso de comprensión lectora en sus estudiantes.

El resultado de esta investigación permitió realizar una caracterización de la planeación que el grupo de maestras ha hecho de sus estrategias de comprensión lectora que involucran la imagen, y así explorar sobre la importancia que le han estado dando a las imágenes para favorecer los procesos de interpretación y comprensión. Se espera que este resultado pueda favorecer la transformación de prácticas pedagógicas y, finalmente, impactar positivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños.

En consecuencia, la pregunta problema que guió este trabajo investigativo es la siguiente: *¿Cómo las maestras del área de lenguaje de los grados segundo, tercero y cuarto una institución privada de la ciudad de Cali, reportan el uso que han hecho de las imágenes en la planificación de estrategias didácticas para fortalecer el proceso de comprensión lectora en sus estudiantes?*

Se espera que, a nivel de aporte investigativo, este trabajo sirva como insumo relevante en el estudio de la práctica que hacen los maestros cuando deciden utilizar imágenes en sus prácticas pedagógicas en el aula, de tal manera que se convierta en una referencia que contribuya a las reflexiones propias de esta línea investigativa.

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación, a continuación se presenta la revisión de la literatura centrada en la *comprensión lectora* y la manera de desarrollarla en los estudiantes. También, material relacionado con las *estrategias didácticas* que se pueden utilizar para el desarrollo de esta competencia en distintos niveles de escolaridad de los educandos. Y, finalmente, se encuentran varios estudios que han focalizado su interés en analizar cómo la *imagen* se convierte en un elemento de apoyo para la planificación y ejecución de estrategias didácticas tendientes al fortalecimiento de la comprensión lectora.

En relación con los tres aspectos anteriormente mencionados, se revisaron artículos internacionales, latinoamericanos y nacionales que no exceden los 13 años de publicación y en los cuales se identifican 2 líneas de investigación: la primera, dirigida a estudios empíricos que dan cuenta de las diferentes *estrategias* didácticas que se emplean en escuelas para fortalecer la comprensión lectora en los niños. Y,

una segunda línea, que se concentra en las formas como han vinculado la *imagen* en la planificación de dichas estrategias.

En la primera línea de la revisión de la literatura que hace referencia a estrategias didácticas. Prieto, García y Serradell (2013), realizaron un estudio a 71 maestros de 7 regiones de España, encaminado a indagar sobre la concepción que tienen los maestros de enseñar a comprender y las estrategias que utilizan los docentes para la enseñanza de la comprensión lectora en niños de primero a tercer grado. En dos momentos, a través de instrumentos de observación, identificaron las actividades propuestas en la clase, cuáles de éstas estaban dirigidas a la enseñanza de la comprensión y cuáles a la aplicación de dichas estrategias que los maestros afirman utilizar para este aspecto. Los resultados mostraron que de manera recurrente, los maestros acuden al uso de inferencias, pero pocas veces a la activación de conocimientos previos y que poco enseñan a comprender, ya que la mayoría de actividades que realizan se quedan en extracciones literales dirigidas a evaluar esta competencia más no a enseñarla. En este mismo sentido, Llamazares (2015), presentó un estudio dirigido a 27 estudiantes de grado 2 y 3; y sus respectivos maestros-tutores, en diversas aulas de escuelas públicas y privadas de zonas geográficas de España, durante dos años lectivos y con el objetivo de identificar si se hace uso de la activación de conocimientos previos como estrategia para la comprensión lectora, a través de instrumentos de observación natural en el que los observadores identificaron cuáles de las actividades propuestas por los maestros incluyen la activación de conocimientos previos antes y durante la lectura. Después del análisis de las actividades, los resultados permitieron llegar a conclusiones

similares a las de Prieto, García y Serradel, en el sentido de que la activación de conocimientos previos no se concibe por los maestros como una herramienta útil, ya que se tiene el imaginario que la comprensión lectora se activa posterior al proceso de lectura, y no antes o durante la misma, facilitando los procesos de comprensión.

Por otro lado, Zorrilla (2005), presentó una investigación aplicada esta vez no a maestros sino a estudiantes de grado 6 en España, que buscaba el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora tomando como modelo las actividades similares a las de la prueba estandarizada del INECSE que tiene en cuenta distintos niveles de comprensión, (comprensión literal, reorganización de la información, lectura «inferencial», lectura crítica y apreciación lectora), en una variedad de textos (literarios, informativos, y verbo icónico) usados por esta prueba. Dichas actividades de lectura se realizaron distribuyendo las tareas de la prueba en las clases regulares de lengua castellana y literatura durante un año lectivo. Los resultados mostraron que las pruebas de comprensión de lectura con mayor porcentaje se dan a partir de textos informativos con un 68% de acierto por parte de los estudiantes, en comparación con los textos verbo icónicos con 65% de aciertos y los literarios con un 56% de acierto. Se concluyó que la aplicación de este tipo de ejercicios en las clases regulares favorece la comprensión lectora y prepara a los estudiantes para mejorar el rendimiento en estas pruebas.

Navarro y Mora (2009) realizaron igualmente una investigación centrada en estudiantes, cuyo objetivo fue establecer la relación entre los procesos metacognitivos y el nivel de desarrollo en la aplicación de estrategias para la comprensión lectora, teniendo en cuenta los metaconocimientos adquiridos por los estudiantes durante su

escolaridad. Esta investigación se realizó con una muestra de 106 estudiantes del segundo y tercer ciclo (8 a 12 años) y 4 cursos de básica secundaria (11 a 17 años). Como resultado se obtuvo que, entre mayor es el nivel de desarrollo de los estudiantes, éstos manejan mejores estrategias para la comprensión de textos, sin embargo, no son conscientes de ellas. Por tanto, los investigadores concluyen que se hace necesario realizar seguimiento, control y regulación para que los niños comprendan lo que leen y se hagan conscientes de las estrategias que pueden usar para favorecer su proceso de comprensión lectora.

Barboza y Peña (2014), estudiaron las estrategias didácticas que utilizan 12 docentes de educación primaria en instituciones públicas y privadas de Venezuela en la enseñanza de la lectura para facilitar que los estudiantes comprendan y analicen textos de diversos géneros discursivos, de manera crítica. A partir de las respuestas aportadas por los docentes en entrevistas y cuestionarios en los que se indaga sobre las estrategias que utilizan para las actividades que fomentan y desarrollan la comprensión de lectura en sus estudiantes, las autoras descubren que las estrategias didácticas que los maestros afirman que usan son la predicción y la inferencia para ese fin, sin embargo, los investigadores encuentran que no son aplicadas por ellos en sus prácticas pedagógicas; solo apuntan a la enseñanza de la lectura como una actividad repetitiva y memorística, que se queda solo en lo superficial del texto, con lo cual no contribuye a formar lectores críticos y autónomos. Así mismo, Fumero (2009) realizó un estudio con maestros en formación en Venezuela, en el cual, partiendo del análisis de las estrategias que usaban estos maestros para comprender sus lecturas personales, busca acercarlos y hacerlos conscientes de la necesidad de

usar la inferencia como estrategia primordial que posibilite “leer para aprender”. El resultado que encuentra el investigador es que los maestros en formación no dieron mayor razón del uso de estrategias puntuales que usan al realizar la comprensión de lo que leen, es decir, se enfrentan a la lectura de los mismos sin ser conscientes de estrategias usadas para comprenderlo, razón que lo llevó a concluir que es necesario que los maestros en formación tengan experiencias y seguimiento frente al uso de la estrategia de inferir como insumo central para la comprensión de textos, pues de esa manera podría permitir aplicarlas con sus estudiantes.

En el contexto peruano, Bravo (2009), al igual que Navarro y Mora (2009) también se preocupó por revisar la relación existente entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de grado quinto de colegios estatales del distrito de Perú. Para ello se escogieron 455 estudiantes con los cuales se utilizaron pruebas de lectura con tres diferentes tipos de textos (informativos, documentarios y numéricos) y posteriormente, analizaron 4 estrategias de aprendizaje de comprensión lectora que consistían en la adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información. Los resultados mostraron que los estudiantes tienen déficit en comprensión lectora, ya que en ocasiones, no hacen uso de las estrategias de aprendizaje o no las usan de manera apropiada. Se concluyó que no se evidencia interiorización de las estrategias, por lo tanto, se hace necesario que los maestros en su competencia didáctica implementen programas en el currículo para enseñar a comprender.

Las evidencias empíricas revisadas sobre las estrategias de comprensión lectora utilizadas por los maestros, indican que, en los procesos de aprendizaje y

enseñanza, la comprensión lectora es transversal a las demás áreas del conocimiento tratadas en la escuela. Logra apreciarse en éstos estudios que los maestros que fueron objeto de análisis tienen diversas ideas acerca de la manera cómo emplear las estrategias de comprensión lectora en las tareas que proponen a sus estudiantes, no obstante, encuentran ausencias importantes en relación a lo que en estricto sentido se considera estrategia de comprensión, dado que hay un desconocimiento de éstas, tanto en los maestros experimentados como en aquellos en formación. Algo similar, se observa en relación con las investigaciones cuya población fueron estudiantes, porque en el ejercicio o prácticas que realizan para comprender lo que leen, hacen uso empírico de herramientas para lograrlo.

En referencia a la segunda línea investigativa, ésta se ocupa de indagar por las estrategias didácticas que recurren a las *imágenes* como elemento de apoyo para la comprensión lectora.

Al respecto Chan y Unsworth (2011) evidenciaron la interacción entre la imagen y el lenguaje abordado desde la pedagogía para la evaluación del lenguaje con estudiantes que crecen en una era digital multimedia a través de la lectura de textos multimodales en un entorno interactivo y en línea (internet). El estudio se realizó en Australia, con 32 estudiantes de sexto grado con diferentes niveles de desempeño (alto, mediano y bajo) en una prueba de alfabetización escolar. Para ello, usaron encuestas y entrevistas en las que se les indagó sobre el uso del internet y la manera cómo seleccionan los materiales de un sitio web. Los resultados de las primeras etapas del proyecto indicaron que los diferentes tipos de relaciones entre imágenes y textos varían en el grado de dificultad que plantean para la comprensión lectora de los

estudiantes. Concluyeron que el rendimiento de los estudiantes puede estar relacionado directamente con la diversidad de textos que usan imágenes como complemento al texto escrito en sí mismo.

En referencia a los procesos de comprensión lectora y la relación que las imágenes tienen en el desarrollo de los mismos, Arizpe y Styles (2002) realizaron un estudio dirigido a 126 estudiantes de 7 escuelas primarias en Cambridge, ubicado en las afueras de Londres. Las autoras basaron su investigación en cómo los estudiantes leen una imagen, con el objetivo de realizar una reconstrucción del significado de la experiencia visual, utilizando para ello libros ilustrados. La metodología implementada se sustentó en entrevistas y una actividad de análisis. Las entrevistas arrojaron como resultado dos grupos, en el primero se encontraron respuestas de forma literal, descriptivas, interrogativas, críticas y deducciones imaginativas; en el segundo grupo se pudieron identificar en los estudiantes niveles de empatía, analogías y apreciación de elementos como la atmósfera, la intertextualidad, estilo artístico e intención del autor. Las investigadoras concluyeron que los estudiantes mostraron altos niveles de motivación al leer los libros ilustrados donde se evidencia positivamente los retos de surrealismo, intertextualidad, juegos sugestivos, leyendo colores, líneas, diseños, metáforas y bromas. Cabe anotar que los libros ilustrados son una herramienta que permite trabajar en la adquisición de competencias para la comprensión e interpretación debido a las características que contienen este tipo de textos. Adicionalmente, este estudio dio lugar a reconocer que hay mayores procesos mentales y que no solo se estimula la visualización de una imagen, sino que con el uso de la misma se promueve su interpretación.

Guijarro y Sanz (2007) plantearon que el objetivo de su investigación es analizar la interacción entre la palabra y la imagen en un cuento infantil destinado a primeros lectores de España. A través de un formato de observación registraron la composición visual del cuento infantil: personajes, animales u objetos representados y la ubicación del entorno. El análisis de esta investigación se centró en el estudio de los distintos modos de expresión que se utilizan en los libros ilustrados infantiles, en la descripción de sus recursos semióticos, así como en la relación de las ilustraciones con el componente textual. Como resultado de este trabajo se entendió que texto e imagen colaboran estrechamente en la construcción de significado y que cada modo semiótico, es decir, aquello que permite darle significado a las imágenes que en sí mismo éstas encierran, se especializa en la transmisión de aspectos específicos, tales como posición espacial de los protagonistas y su apariencia física, el ambiente donde transcurre la trama narrativa, entre otros, aportando elementos significativos a la comprensión lectora.

Siguiendo con la línea de investigaciones centradas en textos, Carrasco y Martínez (2014) en su investigación tuvieron como objetivo diseñar un instrumento de análisis que permitiera conocer el uso que los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en España hacen de la imagen como recurso didáctico en diferentes grados de escolaridad. Para este estudio se seleccionan tres editoriales: Edebé, Santillana y Vicens Vives, y de ellas se toman 635 imágenes de 19 unidades didácticas, las cuales se clasifican por tipología y funciones, que permiten relacionar la imagen con el texto y con los hechos o acontecimientos que narran estos manuales. Como resultado se encontró que las imágenes son utilizadas como un mero elemento decorativo y que no se les da el valor que éstas tienen para ayudar a comprender los

textos de historia. Concluyeron que la carencia de la relación entre el texto e imagen no proporciona un adecuado análisis e incluso no ayuda a potenciar procesos de comprensión. En este mismo sentido se encuentran Gámez-Ceruelo y Rosenkranz (2017) quienes plantearon un estudio orientado a valorar los aprendizajes promovidos en las actividades de dos libros de texto de ciencias sociales que emplean las imágenes como documento gráfico visual en los procesos de enseñanza en dos países, España y Chile, y hacer recomendaciones didácticas para su uso como documentos gráfico visual en la enseñanza de las ciencias sociales. Los resultados mostraron para el caso de la editorial chilena, que las imágenes propuestas en el texto, le permitieron al estudiante realizar comparaciones entre las imágenes y los enunciados, sin embargo, en el caso de las imágenes en los textos catalanes, no se obtiene mayor información de las imágenes, ya que existe una diferencia sustancial entre las imágenes elegidas en las distintas realidades y edades en los primeros ciclos. Con este estudio se concluyó que las estrategias didácticas que utilizan la imagen, deben tener por parte del profesorado un conocimiento en los distintos niveles de análisis visual, la calidad del material y un análisis iconológico para que la imagen se convierta en elemento que permita lograr mejores niveles de comprensión.

Autores como Pino y Bravo (2005) presentaron resultados de una investigación hecha en escuelas municipales de Chile con el objetivo de precisar en qué grado la percepción y memoria visual predicen del aprendizaje de la lectura inicial en niños de primer año básico. Esta investigación se realizó con 105 estudiantes. Se utilizaron 9 pruebas que pretendían evaluar el reconocimiento perceptivo visual y visual ortográfico y una última encaminada a evaluar el

aprendizaje de la lectura. Los resultados indicaron que la percepción y la memoria visual son por sí solos buenos predictores del aprendizaje de la lectura inicial en niños, a la vez que constituyen factores de reconocimiento visual-ortográfico, concluyendo que se hace necesario incluir dentro de las prácticas pedagógicas la imagen como una representación para la memoria visual, percepción de signos gráficos y atención para reconocer diferencias simbólicas.

Rigo (2014) contempló dentro de su objetivo de investigación promover el uso de recursos icónicos en la enseñanza de ciencias sociales, mediante una secuencia didáctica que se empleó en dos fases, a 144 estudiantes de 6 grado. En la primera fase se elaboró el material con los docentes para verificar que las imágenes seleccionadas ayudaran a la comprensión de los contenidos y en el segundo momento, se le presentó a los estudiantes dos actividades: una con el propósito de leer un grupo de imágenes que aparecen en la guía, y otra, en la que analizan dos obras de arte con énfasis en los cambios y en la continuidad social del momento. Como resultado se encontró que este ejercicio permite un espacio de reflexión para conectarse con los conocimientos previos y el contenido curricular de las ciencias sociales, favoreciendo los procesos de comprensión lectora. Con este estudio se concluyó que la imagen como herramienta didáctica posibilita activar los conocimientos previos, relacionando la vida real con los conceptos propios del área, logrando vincular una comunicación auténtica de la imagen con el entorno y retener lo aprendido, es decir mejora la comprensión de lectura.

De los Ángeles Fanaro, Otero y Greca (2005) se propusieron indagar sobre las concepciones que tienen los maestros acerca de la imagen para, a futuro, determinar

el uso didáctico de la misma en la educación en Ciencias. Para cumplir con el objetivo de investigación, se realizaron cuestionarios a 239 maestros de educación básica y media de Buenos Aires. Los cuestionarios se dividieron en dos, el primero sobre la caracterización de los estudiantes y el otro en referencia a la concepción de la imagen y su utilización en los materiales de enseñanza obteniendo como resultado, por un lado, que algunos profesores logran una concientización de las complejidades cognitivas de las imágenes y cómo estas permiten tener mejores niveles de comprensión lectora si se utiliza como un recurso didáctico. Por otro lado, la ausencia de conocimiento respecto a la utilización de las imágenes conlleva a desplazarlas por los textos escritos o por los recursos cotidianos. Se concluyó que es importante que los profesores tengan una capacitación en herramientas didácticas que les permitan mejorar sus prácticas.

Otero, Greca y Silveira (2003) en su artículo plantearon como objetivo la relación de las imágenes externas (fotos estáticas, animaciones y simulaciones) y la enseñanza en la física, el estudio se llevó a cabo en dos grupos, un grupo control de 26 estudiantes de 16 años y un grupo experimental de 26 estudiantes de la misma edad y de la misma institución escolar en Argentina. Se realizó una prueba inicial y final, el primer grupo trabajó de manera tradicional esquemas gráficos y en el grupo experimental se creó un ambiente visual con diversas imágenes como parte del trabajo en clase y del maestro durante las 10 sesiones de física (matemáticas). Como resultado se obtuvo que en las calificaciones finales no hubo diferencia significativa que permitiera identificar que el uso de imágenes en esta asignatura pudiera favorecer su aprendizaje por lo que se hace necesario alimentar el estudio con otras

investigaciones. En ese sentido, estudios como el de Augustowsky (2018), quien sustentó su investigación en una estrategia que buscaba que los estudiantes tuvieran mayor comprensión a través de la lectura de imágenes fijas en entornos virtuales, desde las distintas asignaturas. Este estudio se llevó a cabo por medio de un banco de imágenes digitales que podían utilizar los docentes para crear su material de la enseñanza. A partir del trabajo con los docentes se dió como resultado que el proceso de búsqueda es referido por los profesores como una instancia propia de aprendizaje permitiendo identificar que tanto los docentes como otros profesionales que intervinieron en los procesos de educación, identifican o etiquetan la imagen como una herramienta o recurso de reflexión que posibilita expandir los contenidos con los estudiantes. Se concluyó que estas imágenes contribuyen en la motivación y problematización de diferentes temáticas; configurando andamios para la comprensión y la complejidad de lo simbólico invitándolos a mirar, imaginar, cuestionar y reflexionar individual y colectivamente.

Al respecto, Gómez y Moreno (2010) realizaron un estudio con el objetivo de reconstruir los imaginarios de 20 maestros en torno a la imagen y los lenguajes verbo-visuales en dos instituciones educativas de diferentes estratos socioeconómicos. Adicionalmente, buscó evidenciar cómo estos imaginarios le dan mayor importancia a la cultura del texto escrito, dejando de lado la imagen como un objeto relevante del aprendizaje. El instrumento utilizado en este estudio fue la entrevista, realizada a 20 maestros, repartidos en 2 instituciones (1 pública y 1 privada) seleccionadas en Colombia. También se utilizaron observaciones registradas en diarios de campo y fotografías de las distintas imágenes predominantes en cada una de las instituciones.

Dentro de los resultados, los autores encontraron que, aunque los maestros han tenido diversas experiencias con la imagen, al contrastar las respuestas dadas por los maestros en las entrevistas con los hallazgos obtenidos en sus diarios de campo, concluyen que hay por parte de ellos un desconocimiento de su valor como herramienta didáctica que permite movilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que van más allá de una mera observación para convertirlo en un instrumento que permite la comprensión.

Por otro lado, Muñoz (2006) mostró un estudio con 9 niños de preescolar con el objetivo de caracterizar las producciones de narrativas orales y relacionarlas con la lectura de imágenes a partir del uso de la historieta. Los resultados mostraron que los niños identificaron la situación inicial de la narración, sin embargo, a medida que avanzaban se evidenció dificultad en la elaboración de otros elementos que componen la narración oral como la temporalidad y ubicó a los niños en distintos niveles cognitivos con relación a la lectura de imágenes, concluyendo que, este tipo de ejercicios a partir de la historieta, le permite a los niños utilizar la representación semiótica para mostrar personajes que se construyen y relacionarla con la representación mental que el niño tiene del relato. Sin embargo, dado que el niño no tiene el código alfabético desarrollado no logra avanzar en la narración oral. En esa misma línea, Medina y Villamarín (2019) en su investigación con estudiantes de grado primero y once, a través de la observación de las prácticas pedagógicas de dos docentes que utilizan la caricatura, evidenciaron que las actividades de clase permitieron que los estudiantes logran apreciar e interpretar imágenes y desarrollar pensamiento crítico. Las autoras concluyeron que la propuesta facilitó a las docentes comprobar que la caricatura simbólica es una herramienta que transforma el entorno

del aula y consolida habilidades de análisis en la información, en la inferencia, en la abstracción y en las conclusiones, logrando como objetivo competencias críticas en ambos casos.

Estudios como el de Caro, Cepeda y Vanegas (2016) realizaron un tipo de investigación acción con el propósito de mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de segundo y séptimo grado a través de la lectura de imágenes en el área de lengua castellana. El estudio concluyó que la evaluación diagnóstica permite identificar la población estudiada como observadores pasivos teniendo una actitud de consumo acrítico de las imágenes que ven en anuncios. Se pudo observar que los estudiantes ven las imágenes de dos formas, las que les interesan o las que no les interesan lo suficiente, dando como resultado unas producciones de acuerdo a sus motivaciones.

Por otro lado, Gómez y Moreno (2012) desarrollaron una propuesta didáctica que tiene como objetivo promover la lectura crítica y la lectura inferencial a través del uso de signos visuales. Las conclusiones a las que se llegaron en este estudio son, que se hace necesaria una ampliación del concepto de lectura y que una clase de imágenes como las caricaturas pueden ser considerados textos argumentativos en virtud del alto nivel de complejidad semántica que las define tanto formal como socio-culturalmente, en el cual la imagen deja de ser una mera representación simbólica, con el propósito de comunicar, impactar o sensibilizar a quienes la interpretan. En esta misma dirección, Méndez (2015), realizó un estudio en el que pretendió resaltar la multimodalidad del comic como una experiencia de la lectura de imágenes en los primeros grados escolares. Su finalidad fue darle sentido a la función ideológica,

cultural y social que representan este tipo de imágenes para así abordarlas desde la perspectiva semiótica y orientar el carácter pedagógico y didáctico hacia la comprensión de la realidad. Los resultados de esta investigación buscan ser una herramienta de formación docente, y para ello, se realiza con estudiantes del grado segundo, en clase de lenguaje, en una institución educativa pública de Bogotá, mediante la implementación de talleres pedagógicos. Del resultado de este análisis de datos se generó la resignificación de las acciones pedagógicas de los docentes sobre la enseñanza de la lectura y los aspectos teóricos y didácticos que implican formar niños lectores.

Orrego (2008) se propuso indagar y analizar el impacto de una propuesta de alfabetización visual en la comprensión lectora. Este estudio de investigación en el que participaron 32 estudiantes de grado séptimo de una institución pública en Colombia, se desarrolló en 3 etapas; en la primera se realizó un análisis documental de cómo transferir los contenidos a imágenes para aplicar en el aula; en la segunda etapa se contó con un profesional de diseño, un ilustrador y un programador que fueron los encargados de la adaptación y creación del material didáctico a utilizar por los maestros. Finalmente, se realizó una prueba piloto de comprensión lectora en un grupo de estudiantes del mismo nivel de escolaridad de los estudiantes potenciales. En los resultados obtenidos los estudiantes aumentaron su capacidad para identificar los elementos morfosintácticos de las imágenes y la capacidad de leer imágenes, lograron avances en cuanto a la lectura de textos compuestos por palabras e imágenes, y se afianzaron en la búsqueda de los significados connotativos de las imágenes. Se concluyó que en todo proceso educativo debe articularse la imagen para mejorar los procesos de comprensión lectora.

Como se pudo apreciar en la literatura referida al uso de la imagen en las estrategias didácticas de comprensión lectora, las preocupaciones de los investigadores han estado centradas en analizar material escrito (textos); prácticas docentes y habilidades de estudiantes ante ejercicios y pruebas donde las imágenes juegan un papel central en procesos de comprensión lectora.

Por ejemplo, autores como Arizpe y Styles, al igual que Chan y Unsworth permiten considerar que el papel que juegan las imágenes como complemento para facilitar los procesos de comprensión lectora en distintos contextos y niveles de desarrollo es fundamental. Por su parte, los estudios centrados en el análisis de textos revelan la disparidad por ejemplo, que existe entre la imagen como complemento de textos narrativos y como accesorios de libros de texto, porque en los narrativos se observa que hay más claridad de la imagen como complemento, mientras que, para el caso de libros de texto, como los de Ciencias Sociales que son analizados en diversos países, no siempre cumplen dicha función, sino que las imágenes aparecen como elementos accesorios poco relacionados con la comprensión lectora

En relación a los maestros cuyas prácticas fueron objeto de análisis en las diversas investigaciones señaladas, coinciden entonces en mostrar la necesidad de un mayor y mejor uso de las imágenes en las apuestas didácticas que se realizan para favorecer los procesos de comprensión, pues el aporte iconológico y semiótico que contienen, puede potenciar la adquisición de dicho proceso.

Partiendo de estos hallazgos, y tomando en consideración la pregunta que guía la presente investigación, se propuso el siguiente objetivo general: *explorar cómo las maestras de los grados segundo, tercero y cuarto de una institución privada de la*

ciudad de Cali reportan el uso que han hecho de las imágenes en la planificación de las estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora de sus estudiantes.

Para dar respuesta a este objetivo se plantearon tres objetivos específicos: a)

Identificar las estrategias didácticas que planifican los maestros para fortalecer la comprensión lectora. b) Reconocer cómo las maestras han reportado el uso de las imágenes en la planeación de sus estrategias didácticas. c) Describir cómo articulan la imagen al diseño de su planeación y material de la enseñanza.

Teniendo en cuenta la literatura revisada, el estudio permitió partir de dos supuestos; a saber: 1. Las maestras no utilizan la imagen en la planeación de sus estrategias de comprensión lectora. 2. Hay una subutilización de la imagen en dichas estrategias dado que se limitan a ser usadas como meros instrumentos decorativos que acompañan las planeaciones, materiales de la enseñanza y evaluaciones. A continuación se presenta el marco teórico, que fundamentó la propuesta.

1.1 Marco teórico

1.1.1 Comprensión lectora

La lectura es un proceso lingüístico en el que se involucran diversas demandas cognitivas que van desde la descodificación de grafemas y fonemas hasta una estructura más compleja que permite interpretar, deducir, relacionar, entre otros. Dicho de otro modo, leer exige del lector la búsqueda de significados a través de un sin número de estrategias que construye a lo largo de su experiencia con la lectura. Este acercamiento a la lectura va alimentando su banco de representaciones las cuales le permiten consolidar de manera significativa, compleja y completa esta competencia (Vallés, 2005).

Cuando el lector se enfrenta a un texto escrito, se enfrenta a una actividad compleja en la que debe entender e interpretar la variedad de objetivos e intenciones que poseen los textos. Así mismo, para la ejecución de esta tarea, es necesario hacer uso de los diferentes elementos que conforman un texto (palabras, puntuación, letras, gráficos, imágenes etc.) pero también del conocimiento que ha ido adquiriendo del mundo (representaciones), del dominio de las habilidades de intertextualidad y comprensión y de las estrategias que utiliza para el encuentro de significados y sentido de los textos (Prieto, Garcia y Serradel 2013). El acto de leer permite la comprensión del texto, de la vida, de tal manera que, la lectura se convierte en el primer paso para lograr los distintos aprendizajes (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001).

Por consiguiente, la comprensión lectora consiste en la elaboración de significados con el objetivo de identificar ideas principales de un texto y poder hacer relación con los conocimientos previos que posee el lector. Adicionalmente, a través de este proceso, el lector puede interactuar con el texto para asimilarlo o comprenderlo (Cedeño, 2015). En este proceso interactúan aspectos cognitivos, lingüísticos y perceptivos que convierten la comprensión lectora en un acto complejo para el cual se requiere aprender habilidades cognitivas y metacognitivas que le permitirán al lector planificar, estructurar y evaluar su propio proceso de comprensión. De ahí que la comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje inicial en los niños ya que promueve el desarrollo de habilidades cognitivas que serán el vehículo para la adquisición de otros aprendizajes tales como la cultura, la historia, los símbolos, etc. (Rodríguez, 1998).

Dentro del proceso de comprensión lectora en los niños, se encuentra que esta se da de manera procesual, continua y en distintos niveles, entiéndase por nivel, el grado de comprensión que alcanza el niño durante el preescolar hasta llegar a procesos de formación más avanzados. En ese proceso encontramos los siguientes niveles:

1. **Nivel literal:** consiste en identificar elementos explícitos expuestos por el texto, para lo cual se requiere extraer información, palabras, significados del texto.
2. **Nivel inferencial:** en este nivel se aumenta la exigencia cognitiva en tanto busca que el lector vaya más allá de lo leído, dando explicaciones del texto a partir de la relación con su vida, su contexto y sus conocimientos previos. En

este nivel se pretende realizar intertextualidad, formular hipótesis e ideas nuevas para la elaboración de conclusiones.

3. **Nivel Crítico:** en este nivel el lector está en la capacidad de hacer evaluación al texto y adoptar o rechazar las ideas planteadas por el autor. Para realizar juicios de valor sobre el texto, se hace visible la formación, criterio y aprendizajes previos del lector.
4. **Nivel apreciativo:** en este nivel, además de las habilidades anteriores, el lector logra identificar y exteriorizar las diferentes emociones que el texto le evoca.
5. **Nivel creador:** este nivel implica que las comprensiones hechas del texto, permitan al lector hacer transformaciones de género literario, del final, de los personajes, de las intenciones del autor, realizar debates a partir del texto, etcétera.

Es importante aclarar que los procesos de comprensión lectora, se dan de manera distinta en todos los sujetos y existe diversidad de modelos teóricos para su estudio. En esta oportunidad consideramos pertinente los planteamientos de Cedeño (2015) dado que este autor expone en su modelo, una división de niveles de comprensión con los cuales se puede medir el alcance que en este proceso, puedan ir teniendo niños de primaria (pp. 55-56). En términos de la comprensión lectora, es importante resaltar que, para comprender un texto escrito, es necesario que el lector, en este caso el niño, alcance algunos niveles de comprensión, en cuanto a lo literal, inferencial, crítico y apreciativo. Sin embargo, este alcance será paulatino, dinámico y multicausal dado que influyen diferentes factores del contexto social. De ahí la

importancia de tener claridad en los objetivos de la lectura para lograr mayor comprensión por parte del niño ya que son las experiencias del sujeto y sus conocimientos, los que determinan la interacción del mismo con determinados textos (Solé, 2001).

Para llevar a cabo procesos efectivos de comprensión lectora, es decir, que los niños logren realizar de manera simultánea síntesis y análisis del texto, es necesario que el maestro acompañe de manera relevante y constante en los diversos niveles de la comprensión; antes, durante y al final de la lectura, con el objetivo de generar estrategias que permitan fortalecer en el niño la comprensión lectora. Para ello, es conveniente indagar sobre cuáles son las estrategias didácticas que utilizan los maestros para mejorar dichos niveles de comprensión.

1.1.2 Estrategias didácticas de comprensión lectora

Para el objeto de estudio de este trabajo se tomará como referencia el modelo teórico de Isabel Solé (2006), sobre estrategias de comprensión lectora, para intentar unificar algunas de ellas que permitan a maestros y estudiantes fortalecer esta habilidad desde las primeras etapas de escolarización hasta alcanzar niveles de comprensión más consolidados.

Es importante que para hablar de estrategias se defina lo que significa una estrategia. Esta claridad permitirá aterrizar el concepto al plano de la comprensión lectora. Las estrategias se definen como procedimientos planificados, de orden cognitivo y metacognitivo, cuyas acciones implican el cumplimiento de objetivos, la planeación de actividades para lograrlos y la evaluación de las mismas que se llevan a

cabo para monitorear la actividad de las personas, “en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos”. (Solé, 2006, p. 59). Así mismo, las estrategias de comprensión lectora, son entonces aquellos procedimientos planificados por el maestro de manera consciente, con objetivos claros, que implican autodirección y evaluación del propio proceso para realizar los cambios pertinentes en el momento apropiado.

Las estrategias de comprensión lectora hacen parte de las propuestas de formación en los estudiantes, por lo tanto, se hace necesario clarificar, que estas deben ser enseñadas por los maestros. Dichas estrategias no son un aspecto cognitivo con el cual se nace o no, sino que se deben enseñar y se deben guiar a los estudiantes hacia su aprendizaje. En consecuencia, se hace necesario que los estudiantes se involucren en la construcción y uso de diferentes actividades en las que se incluyan procedimientos que les permitan trasladar más fácilmente sus aprendizajes al ámbito de la comprensión lectora de variados textos escritos.

Dentro del enfoque metodológico para las estrategias de comprensión lectora, propuesto por Solé (1998), encontramos que, para mejorar los niveles de comprensión, el proceso de lectura debe abarcar estrategias que se sitúen en los diferentes momentos.

“Poner énfasis en que la idea de que la enseñanza de la lectura puede y debe tener lugar en todas sus fases (antes, durante, después), y que restringir la actuación del profesor a una de esas fases es adoptar una visión limitada de la lectura y de lo que puede hacerse para ayudar a los niños a dominarla” (p.9)

Durante los momentos mencionados se establecen las estrategias descritas a continuación en este enfoque, no sin antes aclarar que dichas estrategias son susceptibles a modificaciones cuando en la revisión de los procedimientos así se requiera.

Tabla 1

Estrategias didácticas de comprensión lectora y sus momentos

MOMENTOS	ESTRATEGIAS
Antes y durante	Establecer objetivos de lectura y anticiparse a la misma a través de los conocimientos previos.
Durante	Realizar diferentes tipos de inferencias, comprobar la comprensión del texto mientras se lee y modificar las acciones ante errores o fallos en la comprensión.
Durante y después	Realizar resúmenes, hipótesis, reflexiones y conclusiones acerca del contenido del texto y los conocimientos obtenidos.

Traducida por las autoras del presente trabajo a partir de Solé (2006, p. 8-9).

Así mismo otros autores recogen de manera similar lo planteado por Isabel Solé en cuanto resaltan la importancia de la planificación de las actividades por parte

de los docentes para el logro de un objetivo, la activación de los conocimientos previos, la visualización global del texto, la revisión del reconocimiento de fallas en la comprensión, la realización de preguntas de inferencia y la evaluación de las comprensiones hechas y de las intenciones del autor. Todas las anteriores estrategias enmarcadas en la propuesta de fortalecer la comprensión lectora antes, durante y después de la lectura (Gutiérrez y Pérez, 2012).

Es importante anotar que las estrategias de comprensión exigen de la participación activa del niño en su proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la interacción maestro- estudiante para el enriquecimiento de ambas partes (López, 2007). Ahora, no se debe caer en el error de confundir las estrategias con un listado de actividades que demanden habilidades de bajo orden cognitivo, sino que se hace fundamental entender que dichas estrategias deben ser enseñadas e interiorizadas de manera transversal, es decir, en cualquier contexto para evitar que su potencial desaparezca. “Es fundamental que estemos de acuerdo en que lo que queremos no son niños que posean amplios repertorios de estrategias, sino que sepan utilizar las estrategias adecuadas para la comprensión del texto” (Solé, 1998, p.8).

En consecuencia, con lo antes planteado, se hace necesario revisar las estrategias que utilizan los maestros en sus prácticas para establecer criterios unificados que favorezcan los procesos de enseñanza aprendizaje, especialmente, en la comprensión lectora.

1.1.3 Uso de la imagen en la planeación de las estrategias didácticas.

En un mundo globalizado que utiliza la imagen como recurso para la comunicación de los distintos lenguajes, esta se ha convertido en un instrumento

potente para acercarnos a la realidad a través de la variedad de medios visuales (la televisión, la internet, las redes sociales, los avisos publicitarios, las revistas y periódicos, caratula de libros etc.) que hacen posible la comprensión del mundo y que se transforman en formas de expresión de un lenguaje único (Montesdeoca, 2017). En ese sentido, el concepto de imagen está estrechamente ligado al de icono; es decir, al de una representación que el sujeto realiza de objetos en virtud de la semejanza existente entre ellos. Cabe anotar que esta relación grafica es el resultado de las interacciones sociales mediadas por la cultura (Gómez y Moreno, 2012).

“La imagen es un producto social y, como tal, es un vehículo de sistemas de creencias. No hay imágenes neutras, ya que obedecen a un proceso intencional que no coincide necesariamente con los usos que el creador u otros sujetos hacen de ella” (Caro, Cepeda y Vanegas, 2016, p.90).

Durante los primeros años de escolaridad y a partir de ahí, a lo largo de la vida, las imágenes hacen parte del repertorio de instrumentos diseñados y utilizados por los maestros dentro de sus estrategias para alfabetizar visualmente a los niños dándole a la misma un carácter pedagógico que promueve habilidades y capacidades para conocer, entender, interpretar y expresarse. Las imágenes apoyan la comunicación que acompañan al lector desde la primera infancia y que se caracterizan por ser subjetivas y ambiguas. El uso de las imágenes en procesos pedagógicos conlleva a la construcción del conocimiento partiendo de las representaciones que se forman en el sujeto a través de las experiencias significativas del entorno social y cultural al que pertenece (Botero y Gómez, 2016).

En Colombia, desde hace aproximadamente 30 años (1991), se establece la evaluación de la educación básica en el que el lenguaje como asignatura de los currículos escolares, ha sido una de las principales áreas objeto de evaluación. Para el desarrollo de estas pruebas se exige el uso de lenguajes verbales y no verbales que incluyen contextos reales a los que pertenece el estudiante tanto al interior de la escuela como por fuera de ella. Las imágenes han estado siempre presentes en el material de la enseñanza (historietas, imágenes fijas, viñetas, mapas, diagramas y pictogramas) y en la planeación de estrategias de enseñanza de la comprensión lectora (identificar su temática, ordenar y completar secuencias gráficas y relacionar gráficas con texto escrito) que se utilizan en la escuela, no obstante, su existencia no garantiza que los estudiantes de manera autorregulada desarrollen habilidades y capacidades que les permita extraer información, observar, inferir o comprender sino que se hace necesaria su alfabetización (Orrego, 2008).

Los Lineamientos Curriculares para el área de lengua castellana (Ministerio de Educación Nacional 1998) y los Estándares para la misma área (MEN, 2003), han denominado la imagen como lenguaje no verbal, en ocasiones dándole un carácter accesorio, que acompaña al texto escrito, negando el valor que la misma posee y limitando el alcance en los procesos cognitivos de los niños (Barragán, 2005). Esta subvaloración que se hace de la imagen en las propuestas curriculares del Estado colombiano, dificulta que la enseñanza de los sistemas de comunicación no verbal tomen fuerza, y no solamente como un aspecto relevante en la enseñanza de la lengua castellana sino como una herramienta transversal a todo el sistema educativo que le otorgue a la imagen un valor que va más allá de lo decorativo de un texto y lo

convierta en una herramienta para potenciar la comprensión y el pensamiento crítico (Gómez y Moreno, 2012).

“La lectura de imágenes está en capacidad de promover la actitud crítica de los estudiantes, en la misma medida que lo hace la lectura del texto escrito. Educar visualmente a los estudiantes los hace críticos y les ayuda a decidir qué hacer frente a la capacidad avasalladora de los medios masivos de comunicación quienes se apoyan en la imagen la cual está cargada de un alto contenido ideológico puesto al servicio de los grupos de poder” (Caro, Cepeda y Vanegas, 2016, p.89).

Por otro lado, a la enseñanza actual se han incorporado diversos escenarios virtuales que en cualquier ambiente de aprendizaje facilitan el acceso a los contenidos debido al auge en la variedad de tecnologías de la información y comunicación (TIC) y a las situaciones de orden social y de salud que se enfrentan por estos días a raíz de la pandemia. Por consiguiente, la imagen se constituye también en un apoyo importante para la alfabetización de los lenguajes no verbales y soporta de manera creativa los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las TIC (Parra y Leyet, 2012). Por lo tanto, la inclusión de imágenes cobra una importante utilidad para fortalecer los procesos de comprensión lectora y al igual que en la educación presencial, se hace necesario que se constituyan en herramientas de reflexión y de formación, pues no se trata de usarlas como elementos auxiliares u ornamentales del material de la enseñanza. La imagen como contenido cultural y el uso de las TIC, de igual manera, establecen vínculos entre la información nueva y las representaciones que se han hecho los estudiantes a lo largo de sus experiencias (Augustowsky, 2018).

A través del uso de diferentes medios gráficos y no gráficos; y de representaciones con imágenes, el niño va construyendo aprendizajes significativos que le permiten distinguir la variedad de modos iconográficos en cualquier escenario (presencial o virtual). Es por ello que se hace fundamental conceptualizar la imagen como un insumo clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia que desarrolla aspectos cognitivos y cognoscitivo de carácter autónomo y de construcción social. El uso de la imagen en los procesos de comprensión tiene relación con el rendimiento escolar ya que cuando se comprende lo que se lee, también, se aprende.

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos mencionados en los apartados anteriores es importante revisar lo que los docentes han estado haciendo respecto al uso de la imagen como elemento de apoyo a las estrategias de comprensión lectora.

Después de haber indagado sobre las estrategias didácticas para la comprensión lectora y el papel que juega la imagen como apoyo para la enseñanza de las mismas, se resalta el beneficio que posee la imagen como un recurso que favorece la comprensión y que va más allá de un elemento decorativo de los textos escritos. Se confirma la relevancia de indagar sobre el uso que se le ha dado a la imagen, como estrategia didáctica para la comprensión lectora.

Finalmente es importante señalar, que este proyecto se encuentra inscrito a la línea de Neurociencias del grupo de investigación Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad, BITACUS, que ha venido trabajando en la comprensión de los problemas que se presentan en la lectura, la percepción de las familias frente al proceso, cómo se adquieren y mejoran los hábitos para la lectura, con este trabajo se involucra ahora la

percepción del maestro, para tratar de comprender desde la didáctica, como se enseña a comprender y el lugar que ocupa la imagen en este proceso.

2.Método

2.1 Diseño

El diseño metodológico de este estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa, en la modalidad de estudio de caso exploratorio, que de acuerdo con lo planteado por Sampieri, Collado y Lucio (2014) posibilita conocer hechos, procesos, fenómenos e interacciones que son observables para posteriormente ser analizados de manera inductiva. Para ello, el investigador puede hacer uso de entrevistas con preguntas abiertas, revisión de documentos y/o reflexión de experiencias personales.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se realizó entrevista a las maestras, en las que, de manera verbal, dieron cuenta de las estrategias que utilizan para fortalecer la comprensión lectora en sus estudiantes y cuáles de estas estrategias involucran la imagen para ese propósito. Posteriormente, se aplicó una encuesta que permitió reconocer el grado de importancia que las maestras le dan a la imagen dentro de los procesos de comprensión lectora. Finalmente, se revisó la planeación, material de la enseñanza y evaluaciones utilizadas por ellas en los dos primeros periodos del año lectivo 2019-2020 para contrastarlo con lo reportado por ellas tanto en la entrevista como en la encuesta.

Con esta metodología, se recogió y analizó la información, para así explorar la manera en que las maestras reportan el uso de las imágenes en la planeación de sus estrategias didácticas y, de esta forma, ofrecer una descripción al respecto.

2.2 Participantes

Para este estudio de caso exploratorio, se escogieron nueve maestras del área de lenguaje, cuatro de las nueve imparten clases en grado segundo, las otras cuatro en

grado tercero (cada una para un grupo de aproximadamente 32 estudiantes); y una maestra de grado cuarto que orienta el área de lenguaje en los cuatro grupos que conforman el grado, cada uno con 32 estudiantes por salón . Todas las maestras del estudio respondieron a los instrumentos, menos una, que por incapacidad solamente dio respuesta a la entrevista y no hizo la devolución de la encuesta. Las maestras pertenecen a una institución privada, la cual está ubicada en la comuna 17 de la ciudad de Santiago de Cali y presta el servicio educativo a aproximadamente 1600 estudiantes pertenecientes a familias de nivel socioeconómico ubicado en su gran mayoría entre los estratos 3 y 4, con algunas familias en estratos 5 y 6.

Esta selección se hizo de manera intencional, dada la propuesta de integración curricular a partir del uso de metodologías activas, tales como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) que se vienen implementado en el colegio, en la cual es posible ver un uso variado de estrategias didácticas y, además, por ser la Institución educativa de la cual las investigadoras hacen parte de su planta docente y cuentan con acceso a la información.

Las maestras seleccionadas, son mujeres licenciadas en educación preescolar o básica, con una media para la edad que oscila entre los 40 y 60 años, con más de diez años de experiencia docente en este colegio y sin conflicto de intereses para participar del estudio.

Como categorías de estudio se identificaron:

Tabla 2

Categorías de análisis

Definición Conceptual	Definición Operacional	Instrumentos
<p><i>Estrategias didácticas de comprensión lectora:</i> las estrategias de comprensión lectora, son aquellos procedimientos planificados por el maestro de manera consciente, con objetivos claros, que implican autodirección y evaluación del propio proceso para realizar los cambios pertinentes en el momento apropiado. Las estrategias de comprensión lectora hacen parte de los contenidos curriculares, por lo tanto, se hace necesario clarificar, que estas deben</p>	<p>Las estrategias planeadas por los maestros para favorecer la comprensión lectora se analizaron a través del contraste que se realizó entre las respuestas dadas en las entrevistas y los hallazgos de la lista de chequeo de las planeaciones, materiales de la enseñanza y evaluaciones. Se buscó en estos documentos identificar cuáles de estas estrategias involucran la imagen como apoyo para la comprensión lectora (Gómez y Moreno, 2012)</p>	<p>Lista de chequeo para el análisis del material de la enseñanza (Planeación, guías, talleres y conferencias) y evaluaciones que usan las maestras. La lista fue creado por las autoras del presente trabajo. Entrevista a docentes para conocer las estrategias didácticas que reportan usar las maestras para favorecer la comprensión lectora en sus estudiantes. Tomada y adaptada de (Martínez y Muñoz, 2013).</p>

ser enseñadas por los

maestros (Solè, 2006)

Uso de la imagen en la planeación de las

estrategias didácticas: la

imagen es una herramienta

para la comunicación que

acompaña al lector desde

la primera infancia y que

se caracteriza por ser

subjetiva y ambigua. El

uso de la imagen en un

proceso pedagógico

conlleva a la construcción

de conocimiento partiendo

de las representaciones que

se forman en el sujeto a

través de las experiencias

significativas del entorno

social y cultural al que

pertenece (Gómez y

Moreno, 2016).

Para reconocer la

importancia que le otorgan

a la imagen como estrategia

didáctica para la

comprensión lectora y

cómo reportan el uso de

las mismas se hizo uso de

una encuesta que dio la

oportunidad de tener

mutiples respuestas.

Adicionalmente, se utilizó

una lista de chequeo, con

las cuales se identificó si

hay reporte del uso de las

imágenes, los tipos de

imagen usadas y la

manera que las articulan al

diseño de su planeación y

material de la enseñanza

(De los Ángeles, Fanaro,

Otero y Greca, 2005).

Encuesta (De los Ángeles, Fanaro,

Otero y Greca 2005),

Entrevista sobre la planeación y

material de la enseñanza (guías,

talleres, conferencias y

evaluaciones).

Tomada y adaptada de (Martínez

y Muñoz, 2013).

Lista de chequeo elaborada por las

autoras del presente trabajo.

Fuente: elaboración propia

2.3 Instrumentos

Para el análisis de las 2 categorías del presente estudio, se utilizaron tres instrumentos que permitieron identificar las estrategias didácticas que han usado los maestros en la comprensión lectora y el reporte del uso de la imagen en la planeación de las mismas.

Para ello se utilizó primero, **la entrevista** (Anexo 1) que aportó información relacionada con los objetivos específicos del estudio: a) identificar las estrategias didácticas que planifican los maestros para fortalecer la comprensión lectora y b) reconocer cómo han reportado el uso de las imágenes en dichas estrategias. Los datos recolectados en la entrevista permitieron corroborar, a través de un ejercicio de contraste, los hallazgos obtenidos con la encuesta y la lista de chequeo que se realizaron de manera posterior. La entrevista fue tomada y adaptada de Martínez y Muñoz, (2013).

El segundo instrumento, **es una encuesta** tomada y adaptada a partir de una ya realizada por De los Ángeles Fanaro, Otero, y Greca, (2005), en la cual se preguntó por el grado de importancia que las maestras le otorgan al uso de la imagen dentro de las estrategias didácticas para el proceso de enseñanza de la comprensión lectora. Las repuestas dadas por las maestras a esta encuesta, permitió hacer una reflexión y comprender el uso didáctico que se deriva de la concepción de imagen que tienen los maestros y; describir cómo articulan la imagen al diseño de su planeación y material de la enseñanza . Dicha encuesta constó de 11 preguntas con múltiples respuestas.

El tercer instrumento, **es la lista de chequeo**, de diseño propio, se utilizó para reconocer cómo reportan haber utilizado las maestras, las imágenes durante la planeación de las actividades de comprensión lectora. Teniendo en cuenta las categorías de análisis ya mencionadas, se hizo revisión de la planeaciones, material de la enseñanza (guías, talleres y conferencias) y evaluaciones por grado (2,3 y 4). Para un total de 6 planeaciones, material de la enseñanza y evaluaciones de los dos primeros periodos del año lectivo 2019-2020. En los grados segundo y tercero una maestra es quien realiza la planeación y las otras tres maestras ejecutan esa planeación diseñada, excepto la maestra del grado cuarto dado que ella es la única que realiza y ejecuta su planeación.

La lista de chequeo, dado que fue construida por las autoras del presente trabajo, se presentó a validación por jueces y se le hicieron los ajustes sugeridos por los mismos. (Ver Anexo 3).

2.4 Procedimiento

Se contó con la autorización del colegio para llevar a cabo el estudio (ver anexo 4). Una vez aprobada la propuesta, se socializó el proyecto de investigación a las nueve maestras escogidas y se les invitó para participar de manera voluntaria en el estudio; se firmó el consentimiento informado correspondiente (Anexo 5). Una vez realizado este primer punto, se realizó la entrevista individual, algunas de forma presencial y otras de manera virtual dadas las restricciones actuales producidas por la pandemia de Covid-19. Estas entrevistas fueron grabadas como insumo para el análisis. Se estableció el contacto con cada maestra al inicio del estudio, con el fin

de no viciar la información para los otros momentos de la investigación. Después se procedió al envío de la encuesta vía correo electrónico en formato “Microsoft forms”, la cual fue diligenciada por 8 maestras, dado que una de ellas por motivos de salud no pudo realizarla. Para diligenciar la lista de chequeo relacionada con el análisis de la planeación, el material de la enseñanza y evaluaciones, se solicitó a la maestra encargada de cada grado, que enviara estos documentos de manera digital. Una vez recolectados los planeadores se procedió a revisar y analizar el material para diligenciar digitalmente la lista de chequeo. Es importante aclarar que se revisó una documentación por grado, ya que como se mencionó en el apartado anterior ésta es la misma para todas las maestras del mismo grado.

2.5 Consideraciones éticas

Para el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta la resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud en donde se establece que toda investigación con seres humanos requiere de consentimiento informado.

Para ello, se realizó una reunión con las maestras involucradas, se presentó el formato de consentimiento informado, explicando que la investigación es de riesgo mínimo, dado que se evalúa los sujetos con cuestionarios y entrevistas, previamente a cualquier aplicación o intervención se dieron a conocer los objetivos que abarcaran el estudio. En el consentimiento se presenta la información del proyecto y el papel que desempeña. Se les manifestó que la participación no tendrá ningún beneficio económico y que la persona tiene el derecho de retirarse o negarse en cualquier momento de la investigación. Para la confidencialidad de la información los cuestionarios fueron únicamente manipulados por las investigadoras y su identidad

será totalmente anónima (Ministerio de Protección social, 2006; Ministerio de salud, 1993). Teniendo en cuenta la situación actual de la pandemia por COVID-19 decretada por el gobierno en el mes de marzo del año 2020, se realizaron algunos encuentros presenciales y otros virtuales.

2.6 Tratamiento de los datos

La información obtenida a partir de los instrumentos se analizó desde un enfoque cualitativo teniendo en cuenta las categorías de análisis descritas previamente. El análisis de contenido textual de la entrevista semiestructurada se realizó con el programa ATLAS. Ti versión 9.0. Previo al análisis se transcribieron los audios de las entrevistas; posteriormente se codificaron y se agruparon en categorías aquellos elementos relevantes para el análisis.

La encuesta se analizó a partir de los porcentajes identificados en los gráficos estadísticos de Microsoft forms (Anexo 6) y la lista de chequeo se analizó a través de los hallazgos registrados al revisar la planeación, material de la enseñanza y evaluaciones. Posteriormente se realizó una triangulación entre los instrumentos con el fin de contrastarlos e interpretarlos y dar respuesta a los objetivos de la investigación. Estos análisis se ajustaron al alcance del estudio de caso exploratorio, propuesto para este estudio, y permitieron responder a la pregunta de investigación por medio de un contraste de los datos obtenidos en los distintos instrumentos. Posteriormente se hizo la triangulación entre los instrumentos para dar respuesta a los objetivos específicos del estudio, identificando relaciones entre los reportes obtenidos. Se partió de los siguientes supuestos para el análisis : Las maestras no utilizan la imagen en la planeación de sus estrategias de comprensión lectora. O por

el contrario, si las utilizan, hay una subutilización de la imagen en dichas estrategias, dado que se limitan a ser usadas como meros instrumentos decorativos que acompañan las planeaciones, materiales de la enseñanza y evaluaciones.

3.Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación obtenidos con la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y de las técnicas de análisis ya descritas. Los resultados se agruparon de acuerdo a las categorías definidas a partir de la revisión de la literatura y atendiendo a los objetivos específicos del estudio. En consecuencia, aparecen en primer lugar las estrategias didácticas de comprensión lectora utilizadas por las maestras, con lo cual se da respuesta al primer objetivo específico; en segundo lugar aparecen los resultados relacionados con el uso de las imágenes en las estrategias didácticas de las maestras, con lo cual se da respuesta al segundo y tercer objetivos específicos.

3.1 Estrategias didácticas de comprensión lectora.

Los resultados que se presentan a continuación son producto del análisis de **la entrevista** y se organizaron siguiendo el orden o estructura de la misma. Estos resultados se presentan de la forma más literal posible, intentando así ser fieles a los hallazgos y dando respuesta a los siguientes objetivos específicos: a) identificar las estrategias didácticas que planifican las maestras para fortalecer la comprensión lectora y b) reconocer cómo han reportado el uso de la imagen en la planeación de sus estrategias didácticas.

Al analizar los resultados de la entrevista fue necesario generar unas subcategorías que permitieran agrupar la información y presentar de forma más explícita los hallazgos. De esta manera se presentan a continuación:

3.1.1 Estrategias en los momentos de lectura.

En las nueve entrevistas realizadas las maestras mencionaron que una de las estrategias más utilizadas en los momentos de lectura, es nombrada por ellas como **lectura general y compartida** del texto, con la cual buscan hacer un buen trabajo lector teniendo en cuenta, signos de puntuación y entonación. Una de las maestras lo expresó de esta manera: *“leerles como con buena entonación (sic), los signos de puntuación, que no sea una lectura plana, permite que el niño tenga una buena conducción del texto, buen sentido, la coherencia de lo que uno les está leyendo y facilita la comprensión”* (Maestra 002).

Cinco de las nueve maestras entrevistadas aseguraron que la **anticipación** acompañada de preguntas respecto al texto, a la carátula, al título, etc. dan una idea general del mismo y facilitan la comprensión. La maestra 003 por ejemplo afirmó, *“entonces hacemos anticipaciones del título, los niños qué creen que se va a leer (sic), de qué trata la historia, cuáles son los personajes, bueno como todas las anticipaciones que se hacen de la imagen del texto”*.

Cuatro de las nueve maestras entrevistadas expresaron que la **utilización de textos ilustrados** motivan y causan interés en los niños mejorando sus niveles de comprensión. La maestra 006 lo mencionó así, *“libros que están acompañados de imágenes, hay otros que solamente son textos. Entonces, cuando el libro está acompañado de imagen, pues se aprovecha, digamos, estas ilustraciones para ampliar un poco la comprensión del niño frente a lo que la historia o el capítulo está narrando en el momento”*.

Una de las nueve maestras entrevistadas hizo referencia al trabajado de comprensión lectora a **partir de los textos cortos**, ya que para las edades de estos niños ejercitan la creatividad y permiten la comprensión. La maestra 003 lo enunció así: *“Pues pienso que usamos textos cortos, pero con unas buenas imágenes que motiven como la creatividad (sic) la imaginación en el texto que vayan más allá de lo escrito”*.

Finalmente, una de las nueve maestras sostuvo que el **parafraseo** en estudiantes cobra importancia cuando de verificar la comprensión se trata. La maestra 001, afirmó que *“el parafraseo es una estrategia que se utiliza mucho con aquellos niños que de pronto están más iniciales en su proceso de lectura y escritura...eeeh... volver al texto, o sea, es una de las estrategias que no solamente para ellos sino para todos (sic), cuando encontramos de pronto algún término desconocido...eee...ellos es volver al texto (sic)”*

3.1.2 Estrategias cuando presentan dificultad en la comprensión lectora.

Cuando se indagó acerca de las estrategias que usan para los niños que presentan alguna dificultad para comprender los textos o lecturas propuestas, las maestras hicieron alusión inicialmente a dos: primero, la estrategia de **volver al texto para verificar la comprensión**, es decir entregar al niño el texto por párrafos para que ellos puedan comprenderlo mejor, y segundo, la **lectura compartida**, a la cual se refieren cuando se le pide a un compañero que les lea. En este sentido, la maestra 002 expresó, *“remitirlo al texto, volvamos a la página tal y presentamos pues el texto que está obviamente dividido por párrafos los niños no saben que se llaman párrafos,*

entonces empezamos en darles nombre a las partes del texto (sic)..... entonces empezamos a identificar qué es un texto y aquí leamos, nuevamente se le puede pedir a ese niño o que si están muy inicial en la lectura que un compañero nos puede ayudar leer (sic)”.

Dos de las nueve maestras entrevistadas se refirieron a otra estrategia el **uso de la imagen** la cual consideran, les permite a los estudiantes mejorar su comprensión cuando se presentan dificultades. La maestra 006 lo ejemplificó así: *“muchas veces la parte visual les ayuda a comprender mejor. De hecho, lo vivo en el trabajo con matemáticas cuando trabajamos problemas. El hecho fue graficar ese enunciado matemático. Él les brinda a ellos eeeee.... digamos una, una, una mejor posibilidad de entender y de comprender eso que se está leyendo”.*

Otra de las estrategias utilizadas por las maestras en general la denominan **partir del contexto**, para que los estudiantes puedan ir organizando conceptos *“Bueno, y devolverse a mirar también los significados a partir del contexto, porque a veces a los niños les aparecen palabras que no entienden, ellos siguen y a veces con esas palabras ya no digamos que con ese manejo de vocabulario que a veces no es amplio porque no leen mucho, entonces eso les afecta (sic)”*(Maestra 009).

Finalmente, una maestra mencionó otra estrategia para superación de dificultades en la comprensión y es el que ellos puedan **grabarse**, pues según ella, les permite realizar una autorregulación de dicho proceso: *“grabarse ellos leyendo también da como la...la consciencia de cómo ellos están leyendo, de hecho, a los niños de tercero de primaria se les...se les brinda esta estrategia eeee (sic). Y la*

lectura con ellos es como compartida. No tanto el niño solito sino yo. Yo le leo, tú lees, leemos los dos y a partir de lo que se está leyendo empezará a corroborar la comprensión que él vaya teniendo” (Maestra 006)

3.1.3 Recursos o material para la comprensión lectora.

En relación con los recursos o materiales que usaron para llevar a cabo estrategias que permitan la comprensión lectora, se hallaron los siguientes: cinco de las nueve maestras manifestaron utilizar las *imágenes y los dibujos realizados por los niños* como un recurso que les permite identificar de manera secuencial la comprensión lectora “*a veces también cuando uno está haciendo un texto, está haciendo lectura de un texto (sic) y ellos hacen inferencias, pues lo primero que uno hace es mostrarles la imagen de la pasta del libro. Qué colores, qué les... qué les está mostrando, qué sentimientos, por qué creen que es amarillo. O sea, toda esa lectura que hace uno a las imágenes para que ellos puedan hacer inferencias”* (Maestra 008).

La maestra 009 afirmó también que, “*cuando uno le dice al niño dibuja una secuencia de la historia, allí los niños me muestran también. Ahí se ve también la comprensión con las ilustraciones de las secuencias que presentan porque a veces los niños dibujan cosas que no tienen nada que ver o que no están en el orden en que ocurre en la historia. También me muestra no entendió la historia o no maneja un orden lógico de la historia. No hay un hilo conductor en la historia porque no lo dibuja como es”.*

Por su parte, dos de las nueve maestras entrevistadas aseguraron que el *uso de preguntas relacionadas con el texto, sopas de letras, actividades de apareamiento, dramatizaciones y falso o verdadero*, son recursos que les permiten identificar el grado de comprensión. La maestra 002 comentó por ejemplo que *“la formulación de preguntas, actividades como sopas de letras, ahorcado, eeee... poder descubrir al personaje con la descripción de los personajes de ellos, pueden ser dramatizaciones o representación de títeres, es decir, hay una serie de recursos que permiten llevar acabo esta comprensión”*.

Por último, una de las nueve maestras afirmó que los *mapas conceptuales* son recursos que ayudan visualmente a los estudiantes a establecer relaciones en el texto *“los mapas conceptuales..... él (sic) puede sintetizar un concepto y poderlo desglosar sin escribir tanto, o sea, puede a través de esa imagen; el cerebro es capaz de organizar todas las ideas y oralmente ir contando todo ese concepto”* (maestra 003).

3.1.4 El dibujo como estrategia de comprensión.

Dentro de las estrategias mencionadas por las maestras la mayoría de ellas relataron que una de las formas más eficaces para comprobar la comprensión lectora está relacionada con la representación gráfica (dibujos) de lo leído. La maestra 006 afirmó *“ Sin embargo, cuando es solo texto, pues nosotros llevamos a los niños a plasmar gráficamente. En muchas ocasiones lo que han comprendido o aquel evento o aquel momento de eso que leyeron les impactó o les llamó la atención. Entonces, a través del dibujo, el niño también da cuenta de la comprensión que haya tenido en determinado momento de la historia que se está”*. En ese mismo sentido la maestra

009, expresó *“en el dibujo o en el gráfico que ellos hacen representando una escena o a veces una secuencia que hacemos, dibuja una secuencia de la historia. Allí los niños me muestran también. Ahí se ve también la comprensión con las ilustraciones de las secuencias porque a veces los niños dibujan cosas que no tienen nada que ver o que no están en el orden en que ocurre en la historia”*

3.2 Uso de la imagen en la planeación de las estrategias didácticas.

Para el análisis descriptivo de esta categoría se utilizaron los resultados arrojados por la lista de chequeo y la encuesta, instrumentos con los cuales se dio respuesta a los siguientes objetivos específicos: b) reconocer cómo las maestras han reportado el uso de la imagen en la planeación de sus estrategias didácticas y c) describir cómo articulan la imagen al diseño de la planeación y material de la enseñanza. De igual manera, la entrevista permitió conocer el tipo de imágenes que manifiestan han usado en la planeación de sus estrategias.

3.2.1 Concepción de la imagen

El conjunto de maestras entrevistadas comparten la definición de imagen como un texto gráfico que permite interpretar e imaginar o darle significado a algo. La maestra 001 por ejemplo afirmó que, *“la imagen es un texto gráfico, si así lo queremos llamar, la imagen es un texto porque si tú ves una imagen una imagen habla”*. Otra similitud que fue posible evidenciar es el que consideran las imágenes como portadoras de significados y, en el caso de los niños pequeños, afirman que les ayuda a ampliar su contexto y potenciar habilidades de lenguaje *“claro pues mucho, porque vuelvo y te digo, es algo que está concreto y que el niño lo está observando*

pero que a él le está reportando una serie de significados entonces desde allí él se puede hacer todo un contexto amplio, potenciando su vocabulario, su discurso, su oralidad, su escritura, en este caso desde su narrativa” (Maestra 002).

Una excepción a las consideraciones anteriores fue planteada por una de las nueve maestras entrevistadas, quien mencionó que también se puede llamar imagen al conjunto de grafemas que compone un texto, en sus palabras lo planteó así *“a ver, no solamente hablamos como de las figuras que puedan apoyar, sino que la imagen yo también digo es la letra. O sea, ponerles una letra bonita que no sea siempre la misma letra Arial 12, no a ellos les encanta cuando uno les presenta letra grande y resaltada con colores. Eso nos anima y eso yo he visto que ellos también lo han utilizado en la escritura. Si ellos ya saben que debo resaltar. Por ejemplo, a veces les gusta colocar los signos de puntuación con otro color y como esas cositas hacen que el texto se vea como más agradable” (Maestra 005)*

3.2.2 Tipo de imágenes utilizadas

Una de las preguntas realizadas en la entrevista indagaba por los tipos de imágenes que las maestras usan en sus planeaciones, a partir de la cual se encontró una diversidad de las mismas; a saber: ***mapas conceptuales, dibujos, gráficos de barras o tortas, videos, cortometrajes, películas, láminas, carteleras, símbolos y libros ilustrados.***

Respecto a los mapas conceptuales la maestra 005 dijo *“si estamos trabajando con las regiones naturales, entonces les escribimos el título regiones naturales y con cada colorcito vas poniendo el nombre de cada región, saliendo así con flechitas*

(sic). Y entonces se tiene como una mirada al progreso, que eso ayuda muchísimo a los estudiantes. Bien, y no solamente a los estudiantes, a nosotros los adultos también” y la maestra 008 manifestó que, “los dibujos, las láminas, los vídeos, una película...eee... que más... una cartelera o una presentación en PowerPoint. Pero muy sencilla o no (sic), Pero gráficos en sí, con letras sí y nombres y cosas no (sic) Eso poco a poco lo utilizo”.

En el caso puntual de los grados, se encontró en la planeación del primer período de grado segundo el uso mayoritario de videos y símbolos; en menor medida mapas. Se aprecia la enunicación de lectura de capítulos del texto eje que tienen imágenes propias. También se hace alusión a “imágenes” que serán usadas, pero no se precisa qué tipo de imagen es.

En el material de la enseñanza se encontraron varias de las imágenes propuestas en planeación (mapas, fotos y dibujos).

Para el segundo periodo se pudo constatar que en la planeación aparece el uso mayoritario de fotos, un video y nuevamente se utiliza la categoría “imágenes” sin especificar qué tipo de ellas usarán. En cuanto al material de la enseñanza y evaluativo se refiere, se observa muy poco uso de imágenes. Sólo aparecen fotos en un taller evaluativo y dibujos de los personajes del texto eje en dos evaluaciones.

En la planeación de la enseñanza de grado tercero para el primer periodo se encontró mayoritariamente la propuesta de videos, algunas “ilustraciones”, dos mapas, un mapa conceptual, una película y algunas “láminas” de alcarrazas. En relación al material de la enseñanza aparece un cortometraje que no está registrado en

la planeación, un mapa que sí se menciona en ésta, la carátula del texto eje, una power point con imágenes alusivas al autor del texto eje, imágenes de artesanías. No se proporcionaron materiales de evaluación a las investigadoras.

En el segundo período sólo se propone analizar algunas imágenes del texto eje. No aparecen más imágenes. En cuanto al material de la enseñanza se refiere, no se proporcionó mayor número de este a las investigadoras, como tampoco evaluaciones del periodo.

Para el grado cuarto en la planeación de la enseñanza del primer período se encontró la propuesta de uso de dos videos y el dibujo de la carátula del texto eje en una clase introductoria del período. En el material de la enseñanza y evaluativo no aparece el uso de ninguna imagen.

Para el segundo período, en la planeación de la enseñanza se evidencia la propuesta de uso de un cortometraje y un video. En el material de la enseñanza y evaluativo hace uso de dibujos (que no aparecen en la planeación de la enseñanza) en tres talleres y una foto en un texto epistolar.

En relación a los resultados arrojados por la encuesta relacionados con la descripción del uso de la imagen y cómo éstas se articulan al diseño de la planeación y el material de la enseñanza, se encontró lo siguiente: los recursos que más frecuentemente utilizan en sus clases son los videos con el 29%, libro de texto 25%, el internet 21%, el software 4% y otros 21%. Frente a la pregunta de si utilizarían un material informático que se contenga gran cantidad de imágenes estáticas y dinámicas, el 87% aseguró que sería muy útil contar con un material de éstas

características, mientras que el 13% manifestó que utilizaría otras. Respecto a la pregunta sobre si un material educativo que presenta gran cantidad de imágenes resulta motivador y contribuye a que la temática sea mejor comprendida el 75% contestó verdadero a esta afirmación y el 25 % falso. A cerca de la pregunta si las imágenes son más sencillas que las palabras, y por lo tanto, resulta más fácil aprender una temática cuando se utilizan, el 75% respondió que es verdadero, mientras que el 25% consideró falsa esta afirmación. En cuanto a la pregunta sobre si el material educativo debe incluir un buen número de imágenes para estimular el pensamiento creativo de los estudiantes el 100% de las maestras encuestadas considera verdadera esta afirmación. El 62% de las maestras encuestadas aseguran que las imágenes no proporcionan conocimiento verdadero debido a que la mismas son específicas, mientras que el 38% aseguran lo contrario. El 87% de las maestras encuestadas afirmó que las imágenes se recuerdan mejor que las palabras y en consecuencia son las más adecuadas para fijar los conceptos. Sin embargo, el 13% afirmó que es falso. El 87% de las maestras encuestadas considera que en un sentido metafórico, las imágenes se parecen a un “dibujo en la cabeza” y en consecuencia esto permite recuperar la información de una manera sencilla, mientras que el 13% afirma que no. Respecto a si las imágenes resultan más apropiadas para aquellos estudiantes que tienen menos conocimiento el 50% consideró que esto es falso y el 50% afirmó que es verdadero. El 50% de las maestras consideraron verdadero que las imágenes sirven para trasladar los conceptos científicos a la realidad cotidiana constituyéndose en medios eficaces para reducir la abstracción, por el contrario el otro 50 % la consideraron falsa. Respecto a si el auge de la cultura visual permite utilizar gran cantidad de imágenes como recurso educativo sin la necesidad de entrenamiento

previo el 75% calificó como falsa esta idea y el 25% verdadera. Respecto al pregunta sobre el tipo de imagen más recomendado por las maestras encuestadas (ver encuesta) 4 de estas maestras no respondieron de manera correcta la pregunta, no obstante se logra observar cierta inclinación a considerar las fotos y las historietas como las imágenes más importantes en el diseño de materiales para la enseñanza de su disciplina. Acerca del grado de importancia por el cual un material educativo debería incluir imágenes, cuatro de las maestras encuestadas no respondieron adecuadamente a la pregunta y cuatro consideraron que si se debe incluir ya que los estudiantes se motivan principalmente a través de las imágenes. Con relación a la forma de presentar imágenes el 87% de las maestras prefiere las imágenes imaginistas que designa a los libros que emplean la imagen como recurso privilegiado y posee secciones del tipo “temas con imágenes”, “lectura de imágenes”, “infografía” y el 13% prefiere las introductorias que son aquellos libros que usan la imagen para introducir un tema o capítulo y luego la comunicación es predominantemente verbal. Con relación a la secuenciación de contenidos el 87% prefiere material educativo hipertextual que se refiere a una relación entre contenidos y secciones que intenta vincular transversalmente los temas y que no sigue una estructura secuencial, y el 13% prefiere material educativo tipo texto que son aquellos que siguen el estilo de los libros de texto tradicionales, en los que se sigue una estructura secuencial.

3.2.3 Evidencias del uso de la imagen como didáctica

En la planeación de estrategias didácticas para la comprensión lectora en el área de lengua castellana de grado segundo, se encontró que en los textos y lecturas usadas en el primer y segundo período aparecen imágenes. De esas imágenes

encontradas en dichos textos y lecturas, en dos talleres evaluativos de comprensión de los capítulos 8 y 9 del texto eje, aparecen en la última pregunta recordando personajes del mismo.

En el grado tercero, durante el primer periodo se observó que los textos y lecturas si contienen imágenes y no hay relación entre dichas imágenes y los materiales de enseñanza. Ya en el segundo período, no aparecen imágenes en los textos y lecturas que se reportaron en la planeación. En este grado no se pudo tener acceso a las evaluaciones realizadas, por tanto, no fue posible compararlas con las imágenes halladas en el primer período.

En grado cuarto, se encontró que en ambos períodos aparecen muy pocas imágenes mencionadas en los textos y lecturas usadas, y esas imágenes no se utilizan en los materiales de enseñanza ni en evaluaciones de cada uno de los períodos.

3.2.4 Función de la imagen

En el grado segundo las imágenes encontradas en las planeaciones, materiales de la enseñanza y evaluativos, se encontró que enuncian las siguientes intenciones: la carátula o portada del texto eje como las fotos, se usan para anticipar la lectura y activar conocimientos previos; los videos y paisajes de Cali se utilizan para contextualizar el tema y comparar con el texto eje; los mapas como mecanismo de ubicación espacial; los símbolos de Cali con la intención de relacionar su significado con aspectos del texto eje.

En grado tercero las imágenes encontradas cumplen las siguientes funciones: los videos y películas como mecanismo introductorio de los temas a tratar; imágenes

de profesiones como herramienta explicativa de su labor; mapas como medio de ubicación espacial; carátulas o portadas de texto eje como anticipación; láminas de alcarrazas usadas para hipotetizar sobre el conocimiento del pasado; ilustraciones para describir paisajes y, finalmente, un mapa conceptual para comparar funciones de seres vivos.

En grado cuarto, las imágenes encontradas cumplen las siguientes funciones: fotos de culturas diversas para contextualizar un poema; textos fílmicos para contextualizar el texto eje; carátula o portada para anticipar la historia y activar los conocimientos previos; finalmente aparecen dibujos que decoran talleres de comprensión.

Para el análisis en detalle de los anteriores resultados se realizó una triangulación entre los distintos instrumentos que permitieron obtener información relacionada con cada uno de los objetivos específicos. En consecuencia se pudo evidenciar lo siguiente:

En relación al primer objetivo, en la entrevista las maestras informan que hacen uso de las siguientes estrategias didácticas para fortalecer los procesos de comprensión: la anticipación, la relectura y las preguntas y/o actividades de comprobación sobre lo leído. Además, reportan otra estrategia que denominan “lectura compartida”, la cual tiene dos significados, el primero consiste en establecer turnos entre los estudiantes para leer el texto escogido para la clase y el segundo, hace referencia a una actividad para superar dificultades de comprensión, que consiste en que un compañero lee a quien las presenta. Al contrastar los anteriores hallazgos con

lo observado en las planeaciones y material de la enseñanza se pudo comprobar que aparece de manera clara y constante el uso de la anticipación y de las preguntas de comprobación, las cuales son en su mayoría de orden literal y algunas de tipo inferencial. Así mismo, aparece la actividad del dibujo como recurso de comprobación de lo leído. La relectura no aparece de forma explícita, sólo algunas frases que se acercan a ello. En la entrevista se pudo notar que las maestras expresan aplicar otras estrategias didácticas, tales como el parafraseo, grabarse y dramatizados, los cuales, podrían asociarse a algunas de las estrategias propuestas por Solé, que es el marco de referencia que, en ese sentido, tiene esta investigación, más no aparecen en las planeaciones analizadas

De lo anterior se puede concluir que, al comparar las estrategias didácticas que enunciaron las maestras en sus entrevistas con aquellas que aparecen en sus planeaciones hay una distancia significativa, pues son más las que declaran que las que efectivamente aparecen.

En relación al segundo objetivo específico, la encuesta evidenció que las maestras expresan ser conscientes de la importancia que tiene usar las imágenes en la planeación de sus estrategias didácticas, dado que motivan, estimulan la imaginación, activan conocimientos, mejoran el recuerdo y permiten metaforizar el discurso.

Al usar la lista de chequeo en la revisión de la planeación, material de la enseñanza y evaluaciones, y contrastarla con lo anterior, se encontró que no existe coincidencia entre lo expresado por ellas en la encuesta y lo hallado en este material

revisado. En dicho material se registra un mínimo uso de imágenes como insumos que apoyan la comprensión lectora de los estudiantes.

Por último, frente al tercer objetivo, en la entrevista se pudo ver que las maestras consideran muy útil articular el uso de imágenes en las estrategias didácticas de comprensión. Sin embargo, tal y como sucedió con el objetivo anterior, al revisar las planeaciones, material y evaluaciones, nuevamente se evidencia una gran distancia entre lo declarado y lo hallado.

4. Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo explorar cómo las maestras han reportado el uso de la imagen en la planificación de sus estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en sus estudiantes.

La contrastación de los instrumentos aplicados para obtener información necesaria para el alcance de los objetivos propuestos, permitió explorar no sólo lo que las maestras declaran frente a las estrategias didácticas planeadas y al uso que hacen de imágenes en las mismas, sino a lo que se evidencia en sus planeaciones, materiales de enseñanza y evaluaciones.

De acuerdo con esto, a continuación se ofrece una caracterización que da cuenta de lo que se pudo explorar a partir de la pregunta de investigación, relacionándolo con los referentes teóricos que fueron utilizados para este estudio.

Inicialmente, se encontró que las maestras reportan utilizar estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes, y que algunas de esas estrategias no sólo son reportadas en la entrevista, sino que también se hacen evidentes en sus planeaciones, como es el caso de la anticipación, de la lectura compartida y de la comprobación a través de preguntas (literales sobre todo) u otras actividades como el dibujo de lo que leyeron. Para el caso de la anticipación, se encontró en las planeaciones una coincidencia entre las maestras de los tres grados, en relación con la didáctica, pues en todos los casos hacen uso de las imágenes existentes en la portada del texto a trabajar para la realización de esa anticipación. Así mismo, lo afirman Gutierrez-Braojos y Perez (2012) quienes contemplan dentro de las estrategias didácticas para la comprensión lectora antes de la lectura, el predecir la

información textual a partir de los personajes, el título, y las ilustraciones. En cuanto a la estrategia de comprobación, igualmente se encontró en las planeaciones y materiales de la enseñanza de los tres grados, preguntas sobre todo de orden literal, donde se le pide a los estudiantes que den cuenta de lo leído. Entre esas estrategias de comprobación, el dibujo de lo que leyeron fue muy recurrente. Las maestras aseguran que hacer que los niños dibujen lo leído les permite tener una idea global del texto y se convierte en una de las estrategias de mayor uso. Arizpe y Styles (2012) mencionan que los niños, por medio de sus dibujos, piensan en voz alta, y de esta manera, expresan lo que comprenden, dando así, sentido al mundo que los rodea. De acuerdo a lo planteado por las maestras pertenecientes al estudio y lo expresado por Arizpe y Styles (2012), la estrategia del dibujo a partir de lo narrado permite verificar la comprensión y extracción literal del texto, generando una intertextualidad que facilita la relación con lo vivido. El dibujo se convierte en una actividad lúdica subjetiva, puesto que esta relacionada con la representación que cada niño hace a partir de sus experiencias previas las cuales plasma a modo de comprensión permitiéndole a las maestras verificar esa comprensión textual también desde su propia representación. Sin embargo, no es una estrategia que permita el desarrollo de habilidades de comprensión lectora ya que esta permeada por las vivencias del sujeto, tanto del maestro como del estudiante.

Una estrategia final, que afirman usar las maestras de los tres grados y que aparece también de forma repetida, no sólo en las entrevistas sino en las planeaciones, es la denominada por ellas como “lectura compartida” donde expresan

que se le asignan turnos a los niños para la realización de la lectura, la cual acompañan de preguntas de comprobación sobre aquello que van comprendiendo.

Si se compara la anterior caracterización con lo planteado por Solé (2001) en referencia a las estrategias didácticas de comprensión lectora, es posible afirmar que las maestras, coinciden en el uso de dos de estas estrategias, como lo son la anticipación y la comprobación, las cuales según esta autora, son usadas antes de la lectura (anticipación) y durante y después, para el caso de la comprobación.

Las otras estrategias señaladas por Solé (2001), no aparecen en el reporte de las maestras dado en las entrevistas ni en las planeaciones, materiales de enseñanza y evaluaciones.

Para el caso de las otras estrategias reportadas en la entrevista por las maestras, tales como el dramatizado, la grabación de lectura y parafraseo, no se encontró evidencia en las planeaciones de que fueran usadas. En este sentido, es muy probable que ocurra lo afirmado por López (2007), cuando menciona que no se debe caer en el error de confundir las estrategias con un listado de actividades que demanden habilidades de bajo orden cognitivo.

Teniendo en cuenta lo que plantea Solé (2006), las estrategias de comprensión lectora deben ser enseñadas por el maestro con el fin de que los estudiantes puedan utilizarlas en diversos contextos, no obstante, al observar en detalle los resultados de la entrevista y la secuencia de las planeaciones no es clara una intención similar al anterior planteamiento. Lo que sí es posible observar es el nombramiento de unas actividades propuestas para el caso en que se presentaran dificultades de comprensión

(ellas reportan puntualmente dos: volver al texto y la lectura compartida, entendida en este caso como la acción en que otro compañero le lee a aquel estudiante que está presentando la dificultad)

Por tanto, es necesario considerar lo que plantea López (2007), quien señala que es importante que la enseñanza de las estrategias de comprensión exijan la participación activa de los estudiantes, no solo en la labor de responder preguntas formuladas por los maestros, sino, generando en ellos la posibilidad de realizar nuevos cuestionamientos que profundicen la comprensión del texto. En las estrategias didácticas que se ven en las planeaciones y en lo que las maestras reportan en sus entrevistas, hay poca presencia de actividades o preguntas en las cuales se busque llevar a los estudiantes a nuevos cuestionamientos ó a ser conscientes de las estrategias de comprensión, como tampoco promoción de reflexiones que lleven a los estudiantes a considerar la importancia de poder interiorizarlas y utilizarlas en cualquier texto que se le presente.

En cuanto al uso de imágenes en las estrategias didácticas se refiere, se encontró una disparidad entre lo declarado en las entrevistas con lo hallado en las planeaciones, material de la enseñanza y evaluaciones, pues el reporte hecho por las maestras en la encuesta es que las consideran como insumos valiosos para apoyar el proceso de comprensión de lectura, lo cual, al contrastarlo con el material revisado con la lista de chequeo, pudo comprobarse que solo de manera ocasional aparecen en la planeación de sus estrategias didácticas.

Esas ocasiones en las cuales aparecen las imágenes, tanto en planeaciones como en materiales de enseñanza y evaluaciones, guardan una gran similitud con lo planteado por Barragán (2005) quien afirma que, en ocasiones, a la imagen se le otorga un carácter de accesorio que acompaña un texto escrito negándole el valor que ésta posee y limitando los procesos cognitivos de los estudiantes. Lo que se pudo notar las veces que aparecen imágenes tanto en planeaciones como en materiales de enseñanza y evaluaciones analizadas, es que no se aprecia una función claramente definida o que siquiera permita inferir el por qué de su aparición en dichos materiales, más allá del interés decorativo. Por ejemplo, en el grado segundo, de 8 materiales de la enseñanza que se analizaron del segundo periodo solo en 2 aparecen imágenes con un propósito claro, con algunas preguntas y referencias sobre las mismas. De manera muy similar pasa en el material de los otros dos grados, dado que en tercero, por ejemplo, de 8 materiales y evaluaciones rastreadas en el primer periodo, solo en 2 aparecen imágenes, sin que hayan preguntas o referencias donde se evidencie que apoyan la comprensión de aquello que se lee. Finalmente, en el grado cuarto durante el primer periodo, se analizaron 13 materiales de la enseñanza, encontrando que solo en 2 aparecen imágenes, con preguntas o consignas relacionadas con aquello que se está trabajando.

Con base en los anteriores resultados, es posible afirmar, que la articulación de las imágenes con las planeaciones, materiales de la enseñanza y evaluaciones, se halla muy ausente, pues en el diseño de dichas planeaciones y materiales son poco usadas, y en ese poco uso, también aparecen ocasiones en las que no tienen una

relación directa con los ejercicios de comprensión lectora. Esto podría suponer que hay una subutilización de las mismas por parte de las maestras.

No se encontró ninguna evidencia en los documentos analizados sobre lo que propone Orrego (2008) acerca de la potencialidad que tienen las imágenes para facilitar la comprensión lectora en los niños, dado que, pese a tener textos ejes que contienen un número importante de imágenes, no hay presencia de actividades, preguntas o consignas en las cuales se observe su uso para movilizar o potenciar la comprensión de dichos textos. La única excepción a lo anteriormente dicho se presentó cuando las maestras reportaron, en los tres grados, que la imagen de la portada de sus textos eje, como se mencionó anteriormente, la usan para llevar a cabo estrategias de anticipación y predicción, activando conocimientos previos y dándole contexto a la lectura. Pero una vez ha pasado este momento, pudo comprobarse en la lectura de sus planeaciones, que no vuelven a aparecer ni preguntas ni otro tipo de actividades en las que se haga uso de las imágenes que esos textos tienen en su interior.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, y tomando como punto de partida la pregunta de investigación que guió el presente trabajo, es posible concluir que, de acuerdo a lo informado por las maestras y a lo analizado en sus planeaciones, materiales y evaluaciones, hay poco uso de imágenes en el diseño y planeación de sus estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora de sus estudiantes. No obstante, hay indicios, como lo muestran sus actividades de anticipación y activación de conocimientos previos que realizan con las imágenes de las portadas de sus textos, de que es posible seguir avanzando para encontrar un mayor nivel de utilidad a la

amplia variedad de imágenes con las cuales cuentan para movilizar o potenciar la comprensión lectora.

En ese sentido, es muy probable que haya necesidad de fortalecer en las maestras procesos de alfabetización visual con los cuales se pueda promover un mayor y mejor uso de las imágenes en las estrategias didácticas que planeen a futuro.

Conclusiones

Finalizada la presente investigación se plantean algunas conclusiones dando respuesta al objetivo general que guió la investigación y partiendo de la pregunta que la originó. Se pudo concluir que hay subutilización de las imágenes en los procesos que llevan a cabo las maestras cuando planifican sus estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes. El uso que le dan a las imágenes está limitado a actividades de anticipación, contextualización y activación de conocimientos previos.

Los resultados de esta investigación dejan ver que hay poca formación de las maestras respecto a la variedad de formas en que se pueden utilizar las imágenes para potenciar los procesos de comprensión lectora, lo cual trae como consecuencia que desplacen la imagen por textos escritos o recursos cotidianos con los cuales probablemente ellas mismas han sido formadas. En este sentido, es primordial brindar a las maestras una debida alfabetización visual y multimodal, que les permita explorar y aprovechar al máximo la imagen, articulándola a su planeación, material de la enseñanza y evaluaciones para que cumpla la función de favorecer los procesos de comprensión lectora en los niños.

En relación a las limitaciones de este estudio, se encontró el tamaño de la muestra, puesto que se realizó en una sola institución educativa y en algunos grados de la primaria; así mismo la imposibilidad de acceder a la observación directa de las prácticas pedagógicas, como también el no poder contar con el material de la enseñanza y evaluaciones de manera completa para todos los grados analizados; sumado a ello, por momentos hubo poca disponibilidad de tiempo de las maestras para ahondar sobre algunos conceptos durante la entrevista y sobre el material faltante.

Los alcances a los cuales hubo lugar, estuvieron circunscritos a la posibilidad de conocer de forma directa lo declarado por las maestras frente a las preguntas formuladas en relación a los objetivos trazados. De igual manera, el contar con las planeaciones y materiales entregados permitió un ejercicio de contrastación.

En el ejercicio docente, lo que se declara y lo que aparece en planeaciones y materiales no siempre es lo que ocurre en el aula, y es aquí donde aparece una limitación importante para el presente trabajo, dado que la práctica educativa por la riqueza y variedad de los protagonistas del acto educativo en sí (maestros y estudiantes) arroja elementos muy interesantes de análisis que podrían enriquecer una investigación de este tipo.

Actualmente, el cambio en las maneras de enseñar con la llegada de la pandemia COVID-19, hace que sea necesario reconsiderar toda la estrategia pedagógica, máxime, respecto al uso de la imagen dentro de las estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora, pues justamente la imagen a través de los

diversos medios virtuales se consolida como un insumo central en los procesos de aprendizaje, abriendo de esta forma un desafío para su implementación.

Es importante que, para futuras investigaciones, se indague sobre el grado de alfabetización visual que tienen las maestras y hacer seguimiento a prácticas pedagógicas que involucren el uso de la imagen en las estrategias didácticas de la comprensión lectora en afán de observar en directo dichas prácticas y poder valorarlas in situ.

Una recomendación en este sentido puede ser el estructurar una formación docente que inicie con el reconocimiento de las estrategias didácticas como herramientas que deben ser enseñadas de manera transversal a los estudiantes, que no se da de manera simultánea solo con el acto de leer, sino que requiere de una implementación para que los niños hagan consciencia de las mismas. Y, paralelamente, una formación como se indicó antes, en procesos de alfabetización visual y multimodal, gracias a los cuales podría potenciarse enormemente la comprensión lectora no sólo de los niños, sino de la comunidad educativa en general.

Referencias bibliográficas

- Abadía, L.K (2019). Pesquisa universidad javeriana. Uni Javeriana. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=FAeLnIJ6sdA>
- Augustowsky, G. (2018). Las imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. El etiquetado didáctico como recurso meta-analítico. *Hipertextos*, 6(10), 95-113.
- Arizpe, E., y Styles, M. (2002). ¿Cómo se lee una imagen?, *Revista latinoamericana Lectura y vida*, 1, 1-11.
- Arizpe, E., y Styles, M. (2014). Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. *Espacios para la lectura*. Fondo de cultura económica. 6, 179-180.
- Barboza, F. D., y Peña, F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.
- Barragán, R. (2005). “Presencia de los lenguajes no verbales en el área de lengua castellana”, *ponencia presentada al primer Seminario y Coloquio sobre Didácticas de las Lenguas y la Literatura*, Cali: Univalle red Latinoamericana para la transformación de la formación docente en lengua.
- Bravo, A. A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Persona*, (12), 207-223.
- Quinchía Botero, Á. Y., & Gómez, L. M. (2016). *La lectura de imágenes como proceso estratégico para desarrollar competencias cognitivas en la edad inicial* (Doctoral dissertation, Pregrado). Uniminuto, Virtual y a Distancia.
- Rodríguez, Á. R. C. (1998). *Programas para mejorar la comprensión lectora: Educación Secundaria Obligatoria, 1er ciclo: programas de tutoría, área de atención a la diversidad*. Escuela Española.
- Caro, A. P. B., Cepeda, N. I. P., y Vanegas, G. A. R. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación y Ciencia*, (19).
- Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*, Barcelona, Editorial GRAÓ.
- Cervera, R. C. (2014). Métodos y técnicas de investigación internacional. Recuperado de: https://www.ucm.es/data/cont/docs/247-2013-09-26-metodosytecnicas_rafaelcalduch2013_2014.pdf.
- Carrasco, C. J. G., y Martínez, A. M. L. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, (13), 17-29.

Cedeño, L. L. R. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61.

Chan, E. y Unsworth, L. (2011). Interacción imagen-lenguaje en entornos de lectura en línea: desafíos para la comprensión lectora de los estudiantes. *El investigador educativo australiano*, 38 (2), 181.

De los Ángeles Fanaro, M., Otero, M. R., y Greca, I. M. (2005). Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(2).

Díaz, Á. M. (2009). Imagen y pedagogía. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (13), 143-154.

MEN, M. D. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_.

Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y postgrado*, 24(1), 46-73.

Gámez-Ceruelo, V., y Sáez, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 127-142.

Gómez, R. B., y Moreno, W. G. (2010). Maestros, Imágenes e Imaginarios Prácticas y saberes en relación con la didáctica de la imagen. *Pedagogía y saberes*, (32), 23-31.

Gómez, R. B., y Moreno, W. G. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Íkala*, 17(1), 81.

Guijarro, A. J. M., y Sanz, M. J. P. (2007). La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (3), 21-38.

Gutiérrez-Braojos, C., y Pérez, H. S. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(1), 183-202.

Icfes (2018). Guía de interpretación y uso de resultados del examen Saber 11 – Establecimientos Educativos. En línea: <https://bit.ly/2LoIgPT>

Informe Nacional de resultados para Colombia PISA 2018

Llamazares Prieto, M. T. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica (lengua y literatura)*.

Lineamientos curriculares de lengua castellana. Recuperado el 15 de mayo de 2013 de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. España Narcea

Medina Rincón, L., y Villamarín Ferro, N. (2019). La caricatura simbólica: herramienta formadora del pensamiento crítico. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (21), 31-43. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/9386

Martínez, V., y Muñoz, C. (2013). *Lectura de textos con imágenes como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora, de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Municipal “Marco Fidel Suárez”* (Doctoral dissertation). Universidad de Nariño.

Méndez, A. C. (2015). La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares. *Enunciación*, 20(2), 190-206.

Ministerio de Protección social, 2006; Ministerio de salud, 1993 resolución 008430 de 1993

Montesdeoca Almeida, C. P. (2017). *Lectura de imágenes en la comprensión lectora de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad del centro infantil ciudad de San Gabriel DMQ, periodo 2014-2015* (Bachelor's thesis). Quito: UCE.

Muñoz, S. L. (2006). Narrativas orales y lectura de imágenes en niños pre-escolares. *Pensamiento psicológico*, 2(7), 113-131.

Navarro, Juan José y J. Mora (2009): “Metaconocimientos y comprensión de textos”, en *Investigación en la escuela*, 69, 99-113

OCDE (2009). PISA2009 Assessment Framework. Paris:OECD.

Otero, M. R., Greca, I. M., y Silveira, F. L. D. (2003). Imágenes visuales en el aula y rendimiento escolar en Física: un estudio comparativo. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias. Ourense. Vol. 2, no. 1 (2003)*,1-30.

Orrego, N. H. V. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales: Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), 207-225.

Parra, Y. G., & Leyet, O. L. M. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 342-360.

Pino, M., Y Bravo, L. (2005). La memoria visual como predictor del aprendizaje de la lectura. *Psyche (Santiago)*, 14(1), 47-53.

Prieto, M. T. L., García, I. R., y Serradell, C. B. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, 309-326.

Puerto Rubio, M. L. (2015). *Leer con Imágenes, Dibujar Con Palabras. La Comprensión Lectora Mediada por el Libro Álbum*. (Tesis de Maestría). Bogota D.C. Colombia.

Rigo, D. Y. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes: desafío educativo. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, (6), 6.

Solé, Isabel, (1998), *Estrategias de lectura*, Barcelona. España, GRAÖ

Solé, Isabel, (2001), *Estrategias de lectura*, Barcelona. España, GRAÖ.

Solé, I, (2006), *Estrategias de lectura*, Barcelona, España, GRAÖ.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* . Ediciones Morata.

Steiner, M. (2012). Comprender las imágenes. Entre las formas simbólicas y los procesos culturales. Recuperado el 16 de mayo de 2014 de Cuadernos del centro de Estudios de diseño y Comunicación N° 39

Vallés Arándiga, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos. Liberabit*, 11(11), 41-48.

Zorrilla, M. J. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 126. 121-338

Objetivos: Identificar las estrategias didácticas que planifican los maestros para fortalecer la comprensión lectora.

1. ¿Qué estrategias utiliza para que los niños comprendan lo que leen?
2. De las estrategias mencionadas, ¿Cuáles utiliza antes, durante y después de la lectura?
3. ¿Qué estrategias considera útiles para ayudarle a un estudiante cuando presenta dificultades en la comprensión de los textos escritos?
4. ¿Cuál cree que es la mejor manera para que los niños aprendan a comprender lo que leen?
5. ¿Qué recursos o material didáctico proporciona a sus estudiantes para que comprendan de mejor manera los textos?
6. ¿Qué define usted como imagen?
7. ¿Qué papel ha jugado la imagen en su proceso de formación profesional?,
8. ¿De qué manera cree usted que los textos visuales (gráficos, imágenes, símbolos, mapas conceptuales etc.) pueden fortalecer la comprensión lectora?
9. ¿En sus clases utiliza el texto visual como un apoyo didáctico? ¿de qué manera?

Tomado y adaptado por las autoras del trabajo de investigación de:

Martínez, V., & Muñoz, C. (2013). *Lectura de textos con imágenes como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora, de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Municipal “Marco Fidel Suárez”* (Doctoral dissertation, Universidad de Nariño).

Objetivo: Reconocer cómo las maestras han reportado el uso de las imágenes en la planeación de sus estrategias didácticas.

Describir cómo articulan la imagen al diseño de su planeación y material de la enseñanza.

Título universitario:

1- Grado al que pertenece

tercer Cuarto

2- Su edad está comprendida entre:

20 y 30 años 30 y 40 años 40 y 50 años 50 y 60 años

5- ¿Qué recursos utiliza más frecuentemente en sus clases?

- Libro de texto -Videos - Software -Internet -Otro (¿Cuál?)

6- Supongamos que le ofrecieran un buen material informático para su materia, (de Internet o software comercial) que presenta un tema de su disciplina utilizando gran cantidad de imágenes estáticas y dinámicas ¿lo utilizaría con sus alumnos para trabajar en clase?

1-Sí, sería muy útil contar con un material de esas características.

2-Lo haría, pero la infraestructura del lugar donde trabajo no es suficiente

3-No, porque no creo que favorezca el aprendizaje.

4-No, no tengo idea acerca de cómo utilizar estos materiales.

5-Otro motivo. ¿Cuál?

7- Señale si considera Verdadero (V) o Falso (F) o no cada una de las siguientes afirmaciones:

Un material educativo que presenta gran cantidad de imágenes, por su carácter estético, resulta motivador, y al llamar la atención de los estudiantes, contribuye a que la temática sea mejor comprendida.
--

Las imágenes son más sencillas que las palabras, y por lo tanto resulta más fácil aprender una temática cuando se utilizan imágenes.
--

Los materiales educativos deben incluir un buen número de imágenes para estimular la imaginación y el pensamiento creativo de los estudiantes.
--

Debido a que son específicas, las imágenes proporcionan conocimiento verdadero.
Las imágenes se recuerdan mejor que las palabras, y en consecuencia son más adecuadas para fijar los conceptos.
En un sentido metafórico, las imágenes se parecerían a un “dibujo en la cabeza” y en consecuencia permiten recuperar la información de una manera sencilla, tal cual las vemos.

Como las imágenes son más concretas que las palabras, resultan más apropiadas para aquellos estudiantes que tienen menos conocimiento.
Las imágenes sirven para trasladar los conceptos científicos a la realidad cotidiana, constituyéndose en medios eficaces para reducir la abstracción
El auge de la cultura visual permite utilizar gran cantidad de imágenes como recurso educativo sin la necesidad de entrenamiento previo.

8- ¿Qué tipo de imágenes recomienda utilizar en el diseño de materiales para la enseñanza de su disciplina? Valorar en una escala de 1 a 6 el grado de importancia. (1 representa el que considere que más recomienda, y 6 el que menos recomienda) Por favor, no asignar el mismo valor a dos ítems diferentes.

- Fotos - Dibujos - Historietas - Esquemas - Gráficas
- Otro tipo (¿cuál?

9- Valorar en una escala de 1 a 5 el grado de importancia por el cual un material educativo debería incluir imágenes, ya sea en forma de historietas, viñetas coloridas, espectaculares fotos a todo color, etc. (1 representa la razón más importante y 5 la razón menos importante de todas.) Por favor, no asignar el mismo valor a dos ítems diferentes

- Porque los estudiantes se motivan principalmente a través de imágenes
- Porque el poder sintetizador de las imágenes facilita la tarea docente
- Porque actualmente no es posible enseñar sin imágenes debido al impacto social de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Porque constituyen el mejor medio para reducir la abstracción de los conceptos.
- Porque utilizar el lenguaje visual enriquece la comunicación.

10- Con relación a la forma de presentar imágenes, ¿qué tipo de libro es de su preferencia?

1- Tradicional: Son aquellos libros de texto en los que la comunicación es

predominantemente verbal y que utilizan muy pocas imágenes.

2-Introdutoria: Son aquellos libros que usan la imagen para introducir un tema o capítulo, y luego, la comunicación es predominantemente verbal.

3-Imagística: Designa a los libros que emplean la imagen como recurso privilegiado y poseen secciones del tipo “temas con imágenes”, “lectura de imágenes”, “infografías”.

11- ¿Con relación a la secuenciación de contenidos, qué tipo de material educativo prefiere?

1-Tipo texto: estos materiales educativos siguen el estilo de los libros de texto tradicionales, en los que se sigue una estructura secuencial.

2-Hipertextual: Este estilo de material se refiere a una relación entre contenidos y secciones que intenta vincular transversalmente los temas y que no sigue una estructura secuencial. Se propone una iconografía particular que se parece a la que adoptan los materiales hipertextuales informáticos.

Tomado y adaptado:

De los Ángeles Fanaro, M., Otero, M. R., & Greca, I. M. (2005). Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(2).

Anexo 3 Lista de chequeo para el análisis de la planeación y el material de la enseñanza

Objetivo: Describir cómo articulan la imagen al diseño de su planeación y material de la enseñanza.

Categorías	Criterios	Indicadores	Valores		
			Si	No	Observaciones
Uso de la imagen en la planeación de las estrategias didácticas: el concepto de imagen está estrechamente ligado al de icono; es decir, al de una representación que el sujeto realiza de objetos en virtud de la semejanza existente entre ellos. Cabe anotar que esta relación gráfica es el resultado de las interacciones sociales mediadas por la cultura (Gómez y Moreno, 2012).	Evidencia del uso la imagen como didáctica	<p>Aparecen imágenes en los textos o lecturas.</p> <p>Las imágenes que aparecen en la planeación y en el material de la enseñanza (guías, talleres y conferencias) y evaluaciones se relacionan con los textos propuestos.</p>			
	Función de la imagen	<p>Tanto en la planeación como en el material de la enseñanza (guías, talleres y conferencia) y evaluaciones), coinciden las imágenes propuestas.</p> <p>Las imágenes aparecen asociadas a los textos que utilizan para trabajar la comprensión lectora.</p>			
		<p>Registre si las imágenes propuestas en el planeador y material de la enseñanza cumplen</p>			

algunas de estas
funciones de
comprensión lectora:

- a) Informar
- b) Contextualizar
- c) Explicar
- d) Comparar
- e) Evaluar
- f) Inferir
- g) Hipotetizar
- h) Relacionar

Las imágenes se
relacionan con los
conocimientos previos.

**Tipos de
imagen**

Registre si en el
planeador aparece
alguno de estos tipos
de imágenes
presentados en
diversos medios
(Digitales y físicos):

- a) Obras de arte
- b) Fotografías.
- c) Comics.
- d) Historietas.
- e) Dibujos
infantiles.
- f) Videos



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – TRABAJO DE GRADO

Pontificia Universidad Javeriana de Cali

Consentimiento Informado solicitado a la Institución Educativa

Institución Educativa

Actividad: Observación de la planeación y material de la enseñanza- lengua castellana- grados 2, 3 y 4.

Docente(s) investigadoras:

Introducción

La Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali es un programa de profundización que tiene como objetivo fundamental el desarrollo de competencias en los educadores, para analizar, diseñar, implementar y evaluar programas, proyectos y prácticas educativas significativas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación básica y media. Con este fin, se hace necesario la realización de trabajos aplicados a partir de las prácticas educativas que los estudiantes de Maestría llevan a cabo en sus propias instituciones. Durante el cuarto período de la Maestría se solicitará a los estudiantes la realización de una actividad práctica, que consiste en el análisis de la planeación y el material de la enseñanza de las maestras de grado 2, 3 y 4. Este análisis tiene como objetivos que las docentes investigadoras puedan observar la manera como las maestras de estos grados planean dentro de sus actividades de comprensión lectora, el uso de las imágenes buscando favorecer la comprensión lectora en los niños de estos grados.

La actividad propuesta es segura, respeta la dignidad e integridad de la Institución, de las docentes participantes. Creemos por tanto que los riesgos son mínimos. El único posible inconveniente podría ser el tiempo invertido del docente participante en la actividad.

La información obtenida en esta actividad, será empleada solo con propósitos académicos e investigativos, ya sea en informes técnicos o publicaciones realizadas por los docentes involucrados en la actividad y por los profesionales a cargo de la Maestría en Educación. En estos documentos, cualquier referencia a la identidad de los participantes (docente(s) e Institución Educativa) serán mantenidas bajo estricta confidencialidad con el objetivo de proteger la privacidad de los participantes.

La participación en dicha actividad servirá para que el docente a cargo pueda cualificarse en su proceso de formación de Maestría en Educación, y así mejorar a futuro sus prácticas de enseñanza, con lo cual la Institución Educativa también se vería favorecida.

No existen costos para su institución o para el docente(s) a cargo por participar en la actividad de observación en el aula. Ni su institución ni el docente(s) a cargo recibirán pago por participar. La Universidad Javeriana tampoco provee compensación por los daños y perjuicios que pudieran resultar de la participación en la actividad antes mencionada. No obstante, esto no debe ser entendido como una renuncia a los derechos legales que usted tiene como mediador en esta actividad.

La participación de su institución en esta observación en el aula es absolutamente voluntaria, es decir, usted como Director(a) de la Institución Educativa, decide si permite que el docente(s) de su institución analice la información requerida. Usted es libre de retirar la participación de la Institución en cualquier momento.

Será grato para nosotros responder a cualquier pregunta que tenga acerca de esta actividad. Si tiene preguntas relacionadas con sus derechos como institución participante en la actividad.

Docentes investigadoras

Directora del trabajo de grado

correo electrónico:

correo electrónico:

Permiso Para que la Institución Educativa participe de la investigación

Yo _____ en calidad de (Director/a,
Rector/a), de la

Institución Educativa

he leído este formato y he decidido que las docentes:

_____ participen de la actividad descrita anteriormente. El propósito general, las particularidades de su participación y los posibles riesgos e inconvenientes han sido explicados para mi satisfacción. Yo entiendo que puedo retirar la participación de la Institución en cualquier momento.

Nombre Completo del Director(a)
/ Rector(a) de la Institución
Educativa

Firma
Cédula:

Fecha

Nombre completo del Testigo

Firma
Cédula:

Fecha

Anexo 5 Consentimiento Informado para los Maestros de 2, 3 y 4 grado

Municipio; Santiago de Cali.

Docentes Investigadores:

Directora de Tesis

Yo _____ Mayor de edad, con cedula de Ciudadanía _____ Docente de grado _____; he sido informada acerca del proyecto de investigación que se está realizando en el colegio Berchmans (compañía de Jesus); el cual se requiere para que las docentes obtengan su título de Maestría en Educación.

Luego de haber sido informada sobre las condiciones de mi participación en el proyecto de investigación, resuelta todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- Mi participación en este proyecto de investigación no tendrá repercusiones o consecuencias en mi situación laboral, evaluaciones o calificaciones en curso.
- Por la participación en el proyecto de investigación no se generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna.
- No habrá ninguna sanción en caso de no participar.
- Mi identidad como maestra no será publicada, y mi participación será únicamente para realizar una encuesta y una entrevista que busca medir el uso de estrategias y herramientas didáctica, en particular, la imagen como herramienta didáctica para la comprensión lectora en niños.
- La Universidad Pontificia Javeriana Cali y las docentes garantizarán la protección de los datos de la docente, suministrados en los instrumentos, durante y después del proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria.

() Doy mi consentimiento () No doy el consentimiento

Para participar en el proyecto de investigación que las Docentes

Lugar y fecha: _____

_____ CC: _____

Anexo 6 Analisis de datos de encuesta

En la tabla se registran solo las variables de la 5 a la 16 ya que de la 1 a la 4 se toman para realizar para caracterizar a las maestras y no contribuyen significativamente a la conformación de la categoría señalada.

Subcategoría	Respuestas	Porcentaje
--------------	------------	------------

	Sí Dispuesto a Utilizar Imágenes	83%
Disposición a utilizar las imágenes	No estoy dispuesto a utilizar la imagen	13%
Cantidad de imágenes	Materiales con muchas imágenes	75%
	Materiales con pocas imágenes	25%
Motivación	Materiales con imágenes si favorecen el aprendizaje	75%
	Materiales con imágenes no favorecen el aprendizaje	25%
Sencillez	Imágenes son más sencillas que las palabras	75%
	Imágenes son menos sencillas que las palabras	25%
Imaginación	Imágenes estimulan la imaginación	100%
	Imágenes no estimulan la imaginación	0%
Valor de verdad	Imágenes proporcionan conocimiento verdadero	62%
	Imágenes no proporcionan conocimiento verdadero	38%

Mejora del recuerdo	Imágenes mejoran el recuerdo	87%
	Imágenes no mejoran el recuerdo	13%
Metáfora de la figura	Si a la metáfora de la figura	87%
	no a la metáfora de la figura	13%
Nivel de conocimiento	Imágenes para quienes poseen menos conocimiento	50%
	Imágenes para quienes poseen más conocimiento	50%
Abstracción	Imágenes reducen la abstracción	50%
	Imágenes no reducen la abstracción	50%
Entrenamiento	No es necesario entrenamiento para utilizar las imágenes	75%
	Si se necesita entrenamiento para utilizar las imágenes	25%
Estilo	Textual	88%
	Hipertextual	13%

Tomado y adaptado:

De los Ángeles Fanaro, M., Otero, M. R., & Greca, I. M. (2005). Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(2).