

**LOS TEXTOS DISCONTINUOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE
BÁSICA PRIMARIA.**

DIANA CAROLINA CASTELLAR AGAMEZ

EMMANUEL ROJAS ALVEAR

ASESOR

LEDIS ELVIRA RAMOS HERAZO

**Proyecto de investigación para obtener el título de
licenciado en español e inglés**

UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE LENGUAS MODERNAS

VALLEDUPAR

2026

**LOS TEXTOS DISCONTINUOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE
BÁSICA PRIMARIA.**

DIANA CAROLINA CASTELLAR AGAMEZ

EMMANUEL ROJAS ALVEAR

ASESOR: LEDIS ELVIRA RAMOS HERAZO

UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE LENGUAS MODERNAS

VALLEDUPAR

2026

Agradecimientos

Con profunda gratitud, expreso mi más sincero agradecimiento a todas las personas que fueron un pilar fundamental en mi proceso de formación académica y personal durante mis años de estudio en la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Popular del Cesar. En primer lugar, agradezco a Dios por brindarme la fortaleza, la sabiduría y las oportunidades necesarias para culminar esta etapa tan significativa de mi vida; su guía espiritual ha sido esencial en cada paso que he dado. A mis padres, Ofelia Agámez y Nayid Castellar, por su amor incondicional, su apoyo constante y sus invaluable palabras de aliento. Gracias por ser mi motor, por confiar en mí y por enseñarme con el ejemplo el valor del esfuerzo y la perseverancia.

Mi gratitud se extiende también a mi asesora de trabajo de grado, la profesora Ledis Ramos, por su orientación académica, su paciencia y por estar siempre dispuesta a acompañarnos con compromiso, respeto y profesionalismo; su guía fue clave para la realización de esta investigación. Asimismo, agradezco a mi compañero de trabajo de grado, Emmanuel Rojas, por su responsabilidad, compromiso y excepcional compañerismo a lo largo de este proceso. Gracias por recorrer conmigo esta etapa con entrega y dedicación compartida.

Finalmente, a todos los docentes que enriquecieron mi proceso académico; quienes, a lo largo de la carrera, me brindaron no solo conocimientos, sino también valiosas enseñanzas de vida. Gracias por su vocación y por contribuir significativamente a mi crecimiento como futura educadora e investigadora. Y de manera especial, a los niños de quinto grado y las docentes de la institución educativa Prudencia Daza sede Mixta Guatapurí, quienes hicieron parte crucial de la experiencia investigativa, por abrirme las puertas de sus espacios y permitirme aprender de su realidad.

Diana Castellar Agamez

Agradecimientos

Gracias a Dios primeramente porque aún sin verlo, de forma espiritual pude sentir su apoyo; aclamé a él, y me escuchó cuando no comprendía mis caminos o los diferentes acontecimientos que pasaron a lo largo de los años. Por lo que fué y lo que viene, a Dios las gracias.

A mis padres Ricardo Rojas y Paulina Alvear que, con su ejemplo, el de sus vidas mismas, me han demostrado que sí se puede salir adelante con mucha perseverancia, responsabilidad, amor y dedicación. Ellos, mi pilar más fuerte, junto a mis hermanos: Rica, Jesu, Ángel, María, Juampi, Isa, Samuel y Laura; me motivaron siempre a buscar un mejor futuro para que algún día yo pueda ayudarles a superarse y que alcancen lo que siempre hemos querido y no tuvimos desde la infancia. De igual forma a mi Tío Ismael Rojas por siempre apoyarme a mí y mi familia siempre cuando más lo necesitamos. Dios lo bendiga eternamente.

Mil gracias a mis profesoras asesoras Ledis Ramos, por aceptar el reto de trabajar en el presente proyecto, su dedicación, paciencia y orientación pedagógica fueron fundamentales para el desenlace de la investigación. A mi estimada asesora de prácticas, Mayra Jiménez, por enseñarme de Dios, y corregirme para que cada día reflexione sobre mi actuar profesional, siempre recordando dar lo mejor, porque lo último nunca se olvida. A ellas mil gracias. Asimismo, a mi compañera de trabajo, Diana Castellar, por creer en nuestro proyecto, por su compromiso y su responsabilidad a lo largo de todo este trabajo. Dios te bendiga amor.

Finalmente, agradezco a mis profesores de la Universidad Popular del Cesar, a la I. E. Prudencia Daza sede Mixta Guatapurí, sus docentes y a los estudiantes de quinto grado, por aceptar nuestro trabajo, aplicarlo, conocer su realidad y ser partícipe del cambio educativo que queremos como docentes formadores e investigadores.

Emmanuel Rojas Alvear

Dedicatoria

Con todo mi amor y gratitud, dedico este trabajo a mi familia, mi pilar más firme y constante a lo largo de este camino. A mis padres, Ofelia Agámez y Nayid Castellar, por ser mi mayor ejemplo de fortaleza y resiliencia. Gracias por su amor incondicional, su apoyo incansable y por siempre impulsarme a seguir, creyendo en mí hasta en los momentos más difíciles. A la memoria de mi abuela, cuyo amor y deseo de verme alcanzar este sueño me acompañaron siempre, aun en su ausencia física. Este triunfo también es suyo.

Y a mí misma, por la disciplina, el compromiso y la esperanza que me llevaron hasta aquí. Cada esfuerzo y cada obstáculo superado culminan hoy en esta gran satisfacción, compartida también con mi compañero de trabajo de grado, Emmanuel Rojas, quien fue parte esencial de este reto y su consecuente triunfo.

Diana Castellar Agamez

Dedicatoria

Con todo mi amor, dedico este trabajo a Dios primeramente y a mi familia y hermanos, mi pilar más firme a lo largo de este camino. A mis padres, Paulina Alvear y Ricardo Rojas, por ser mi mayor ejemplo de fortaleza, sabiduría y resiliencia. Gracias por apoyarme en cada paso y consolarme con palabras de aliento en los momentos más difíciles. A la memoria de mi amada Ritis, que juró e incansablemente rezó para vernos graduados a mí a mis hermanos, pero hoy en día lo hará desde su morada eterna. Gracias por todas esas palabras de valentía y firmeza. Esto es por ti y para ti aún en tu ausencia física.

Y por último y no menos importante a mi compañera de trabajo Diana Castellar y mi persona, por el compromiso, dedicación y esfuerzo durante todo este tiempo para culminar esta etapa tan anhelada. Gracias.

Emmanuel Rojas Alvear

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I	17
1.1. Planteamiento del Problema	17
1.2 Justificación del Problema	24
1.3. Objetivos de investigación	25
1.3.1 Objetivo general.....	25
1.3.2 Objetivos específicos	25
CAPÍTULO II.....	26
2. REFERENTES DE ANTECEDENTES	26
2.1 Antecedentes Internacionales.....	26
2.2 Antecedentes Nacionales	30
2.3 Antecedentes Regionales	38
CAPÍTULO III.....	41
3 REFERENTES TEÓRICOS	41
3.1 Marco Teórico Conceptual	41
3.1.1 La Lectura	41
3.1.2 Compresión Lectora.....	42
3.1.3 Niveles De Compresión Lectora	43

3.1.3.1 Nivel literal	45
3.1.3.2 Nivel Inferencial	45
3.1.3.3 Nivel Crítico-Intertextual.....	46
3.2 Textos Discontinuos.....	48
3.2.1 Tipos De Textos Discontinuos.....	49
3.3 Lectura De Textos Discontinuos.....	51
3.4. Estrategias Didácticas	53
3.4.1 Estrategias Didácticas De Lectura	55
3.5 El Texto.....	57
3.5.1 Tipología Textual.....	58
CAPÍTULO IV.....	62
4. MARCO METODOLÓGICO.....	62
4.1 Enfoque de la investigación	62
4.2 Tipo de Estudio y Diseño Metodológico	63
4.3 Contexto de Investigación y Participantes (criterios de elección)	64
4.4 Consideraciones Éticas	65
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	66
4.5.1 Prueba diagnóstica	69
4.5.2 Entrevista semiestructurada	69
4.5.3 Secuencia didáctica.....	69

CAPÍTULO V	71
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	71
5.1 Resultados de la prueba diagnóstica	72
5.1.1. Conclusiones finales en relación con las dificultades específicas en cuanto a la comprensión lectora: nivel literal.....	93
5.1.2. Conclusiones finales en relación con las dificultades específicas en cuanto a la comprensión lectora: nivel inferencial.....	93
5.1.3. Conclusiones finales en relación con las dificultades específicas en cuanto a la comprensión lectora: nivel crítico.....	93
5.2. Resultados sobre los factores que inciden en la comprensión lectora.	94
5.3. Análisis De Las Entrevistas A Las Docentes.....	103
5.4. Las Secuencias Didácticas Como Estrategia Para Mejorar La Comprensión De Lectura	108
CONCLUSIONES	111
PROYECCIONES	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXOS	126

Lista de Tablas

Tabla 1: Objetivos, técnicas e instrumentos de la investigación.....	68
Tabla 2: Componentes de la propuesta de secuencias didácticas con textos discontinuos.....	110

Lista de Figuras

Figura 1. Histórico de resultados pruebas PISA	19
Figura 2. Resultados de prueba de lectura por regiones año 2022	21
Figura 3. Resultados del grado 5° y 4° en la prueba Evaluar para Avanzar	23
Figura 4. Nivel de desempeño por preguntas de grado 5° y 4° en la prueba Evaluar para Avanzar	24
Figura 5. Pregunta 1 del examen diagnóstico	74
Figura 6. Pregunta 2 del examen diagnóstico	76
Figura 7. Pregunta 3 del examen diagnóstico	78
Figura 8. Pregunta 4 del examen diagnóstico	80
Figura 9. Pregunta 5 del examen diagnóstico	82
Figura 10. Pregunta 6 del examen diagnóstico	84
Figura 11. Pregunta 7 del examen diagnóstico	86
Figura 12. Pregunta 8 del examen diagnóstico	88
Figura 13. Pregunta 9 del examen diagnóstico	90
Figura 14. Pregunta 10 del examen diagnóstico	92
Figura 15. Información personal	96
Figura 16. ¿Vives con tus padres?	96

Figura 17. Orden de importancia de objetos	97
Figura 18. ¿Cuál es el último nivel de estudio de sus padres?	98
Figura 19. ¿Con qué frecuencia leen sus padres?	98
Figura 20. ¿Sus padres les regalan libros, historietas?	99
Figura 21. ¿Acostumbras a leer en tiempo libre?	99
Figura 22. ¿Cuántos libros leyó aproximadamente el año anterior?	100
Figura 23. ¿En qué lugares acostumbra leer?	100
Figura 24. ¿Cuál es el motivo principal por el cual lee?	101
Figura 25. ¿Cada cuánto tiempo acude a la biblioteca?	101
Figura 26. ¿Se realizan actividades de lectura en la institución educativa?	102
Figura 27. ¿Con qué frecuencia participa de actividades de lectura?	103
Figura 28. ¿Lee los libros que le recomiendan sus profesores?	103

Resumen

El proyecto de investigación titulado *“Los textos discontinuos como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Mixta Guatapurí, de la ciudad de Valledupar”* surge como respuesta a los bajos niveles de comprensión lectora evidenciados en pruebas estandarizadas como Saber y Evaluar para Avanzar (EPA), especialmente en los niveles literal, inferencial y crítico. Frente a esta problemática, se propone la incorporación de textos discontinuos tales como: gráficos, infografías, tablas y diagramas en distintas asignaturas, con el propósito de promover una lectura más analítica, reflexiva y contextualizada. La investigación se desarrolla bajo el paradigma La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, el tipo de estudio corresponde a una investigación descriptivo-interpretativa, con enfoque cualitativo. A lo largo del proceso, se identifican los factores que dificultan la comprensión textual y se diseñan secuencias didácticas centradas en el uso de textos no lineales para mejorar el desempeño lector. El marco teórico contempla nociones fundamentales sobre lectura, niveles de comprensión, tipologías textuales y estrategias pedagógicas. En conjunto, el estudio enfatiza la relevancia de los textos discontinuos tanto en contextos escolares como en la vida cotidiana, y propone herramientas concretas que permiten fortalecer las competencias lectoras en la educación básica primaria. En definitiva, esta propuesta busca aportar al mejoramiento del rendimiento académico y al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Palabras clave: comprensión lectora, textos discontinuos, estrategias didácticas, grado quinto, lectura crítica.

Abstract

The research project entitled “Discontinuous texts as a strategy for developing reading comprehension in fifth-grade students at the Guatapurí Mixed Educational Institution in the city of Valledupar” arises in response to the low levels of reading comprehension evidenced in standardized tests such as Saber and Evaluar para Avanzar (EPA), particularly in the literal, inferential, and critical levels. In light of this issue, the study proposes the integration of discontinuous texts —such as charts, infographics, tables, and diagrams— across various subjects, with the aim of promoting a more analytical, reflective, and contextualized reading approach. The research is framed within an interpretive paradigm; the study is a descriptive-interpretive research project with a qualitative approach. Throughout the process, the factors that hinder reading comprehension are identified, and didactic sequences focused on the use of non-linear texts are designed to improve reading performance. The theoretical framework includes fundamental concepts related to reading, comprehension levels, text typologies, and pedagogical strategies. Overall, the study highlights the importance of discontinuous texts in both school and everyday contexts, and proposes concrete tools to strengthen reading competencies in primary education. Ultimately, this proposal seeks to contribute to the improvement of academic performance and the development of critical thinking skills among students.

Keywords: reading comprehension, discontinuous texts, didactic strategies, fifth grade, critical reading.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, titulado “Los textos discontinuos como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Mixta Guatapurí de la ciudad de Valledupar”, se centra en proponer estrategias didácticas que permitan mejorar la comprensión lectora de los estudiantes a partir del uso de textos discontinuos.

Este proyecto tiene como objetivo implementar diversas estrategias de lectura basadas en textos discontinuos en diferentes asignaturas, con el fin de fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Mixta Guatapurí. Se trata de un tema de gran relevancia, aunque en ocasiones ha sido subestimado, a pesar de que los textos discontinuos hacen parte de la vida cotidiana, pues pueden encontrarse en centros médicos, espacios públicos, medios de comunicación, entre otros. Asimismo, su presencia en las Pruebas Saber 11°, dentro de la categoría de *lectura crítica*, evidencia la importancia que tienen en el desarrollo de competencias lectoras.

Consecuentes con lo anterior, surgió el presente proyecto como una respuesta o solución a una problemática que se vive en el contexto escolar en relación con la comprensión lectora relacionada con este tipo de textos. El trabajo que se desarrolló incluye en su primer capítulo el planteamiento del problema en el que se devela una situación en la que se explora el objeto de estudio, la situación que hoy se vive en el contexto escolar, cómo afecta en otros dominios de la vida y la manera en que este es comprendido desde las diferentes áreas del saber, dentro y fuera del aula.

El segundo capítulo está dedicado a los antecedentes y referentes teóricos, sustentados en tres investigaciones que aportan significativamente al desarrollo de este proyecto. En primer lugar, Condori Gutiérrez (2019), en su tesis “Estrategias didácticas para mejorar las competencias en textos discontinuos de los estudiantes del quinto grado del nivel secundario de la Institución

Educativa Privada Robert F. Kennedy, Arequipa”, señala que la limitada relación de los estudiantes con los textos no lineales se debe, en parte, a la falta de actividades y estrategias que fomenten su uso adecuado.

En segundo lugar, Castellanos Ladino et al. (2017), en su proyecto “Leer para comprender, comprender para construir”, afirman que la lectura y su comprensión permiten a las personas desarrollar ideas propias, expresarse con seguridad y crecer intelectualmente, lo que facilita el aprendizaje en otras áreas del conocimiento y la proyección hacia el ámbito laboral.

Finalmente, Ávila Vergara et al. (2018), en su investigación “Uso de textos continuos y discontinuos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los niveles de lectura literal e inferencial en estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Alfonso Araujo Cotes”, identifican dificultades en las capacidades de análisis e inferencia en estudiantes de primaria, proponiendo el uso de secuencias didácticas con textos vinculados a la tradición cultural de Valledupar para fortalecer dichas competencias.

El tercer capítulo aborda la metodología, sustentada en el paradigma interpretativo, que busca comprender la realidad como praxis; el tipo de estudio corresponde a una investigación descriptivo-interpretativa, con un enfoque cualitativo, en el que se estudia un caso en particular de una institución educativa de la ciudad de Valledupar, orientado a explicar las situaciones estudiadas mediante un diagnóstico, entrevistas, observaciones directas y una propuesta metodológica.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de:

- la identificación de dificultades específicas mediante una prueba diagnóstica,
- el análisis de los factores que inciden en la comprensión lectora a través de entrevistas semiestructuradas a docentes y encuestas a estudiantes,

- y el diseño de secuencias didácticas en diversas asignaturas, con estrategias basadas en textos discontinuos para mejorar la comprensión lectora.

Finalmente, el quinto capítulo expone las reflexiones finales, donde se destaca el carácter transversal de la enseñanza de la lectura y su importancia para el desarrollo integral de los estudiantes.

CAPÍTULO I

1.1. Planteamiento del Problema

En Colombia, numerosos estudios sobre resultados de las pruebas nacionales e internacionales develan que la enseñanza de la lectura enfrenta problemas que repercuten en el desempeño escolar de los estudiantes, lo cual ocasiona porcentajes de repitencia altos e incluso la deserción escolar (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior., ICFES, 2022, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, 2023). De allí que en el sistema educativo surja la necesidad de mejorar las habilidades lecto escritoras en los estudiantes de las instituciones y materializar algunas estrategias pedagógicas en el aula que les permita avanzar en los distintos niveles de comprensión (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2023). Esta problemática, que se ve reflejada en los resultados de las pruebas externas e internas en los colegios del país, revela que los niveles inferencial y crítico son y siguen siendo un punto alarmante para los planteles educativos.

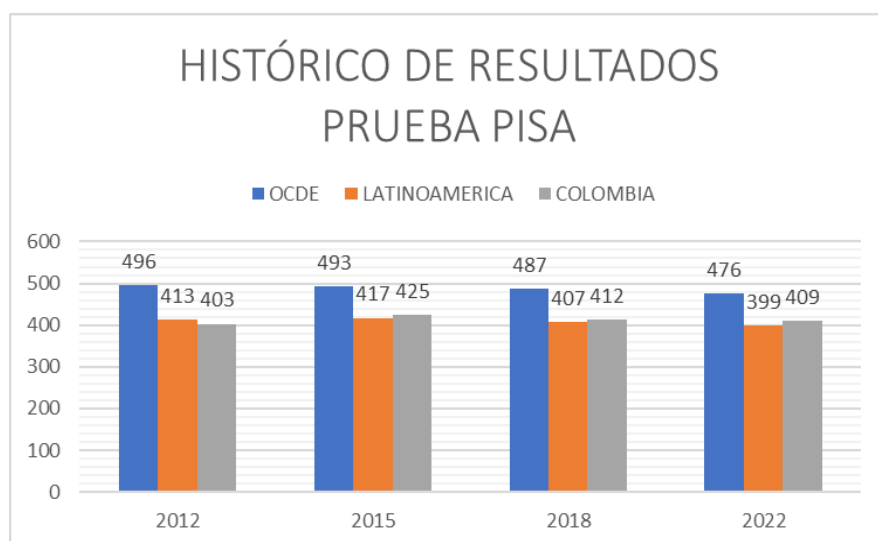
Es así como, desde el ámbito internacional, Colombia está asociada con la OCDE, que es una organización internacional, cuya misión es promover políticas que busquen una mejor calidad de vida basada en la cooperación, el desarrollo y el bienestar social. En ese sentido, esta organización realiza las pruebas estandarizadas PISA dónde el objetivo es evaluar a los educandos en la capacidad para utilizar sus conocimientos en las habilidades de lectura, razonamiento cuantitativo y ciencias para afrontar los retos en el plano de la vida real (OCDE, s.f.). En los resultados de las últimas pruebas realizadas en el año 2022, Colombia obtuvo unos promedios desfavorables que dan cuenta de las necesidades en materia de lectura en el sistema educativo de nuestro país y

develan que, en comparación con los otros países, el puntaje nacional se encuentra por debajo del puntaje promedio de los países vinculados a la OCDE en la actualidad (OCDE, 2023).

En nuestro país, por ejemplo, alrededor del 49 % de los estudiantes alcanzaron un nivel 2, mientras que el promedio de la OCDE es de un 74%; estos estudiantes como mínimo identifican la idea principal de un texto, encuentra información basada en contenido explícito y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma del texto. La situación resulta ser alarmante cuando se observa que solo el 1% de los estudiantes se ubican en el nivel 5 o superior en comprensión lectora, mientras que el promedio OCDE es de un 7%; los estudiantes que se ubican en este nivel, además de dominar las habilidades antes mencionadas, manejan conceptos abstractos o bien, argumentar o refutar basándose en señales implícitas relacionadas con la información presentada (OCDE, 2023). Por otra parte, en relación con la lectura, los resultados de Colombia disminuyeron frente a la aplicación de 2018, como se muestra en la siguiente gráfica.

Figura1

Histórico de resultados pruebas PISA



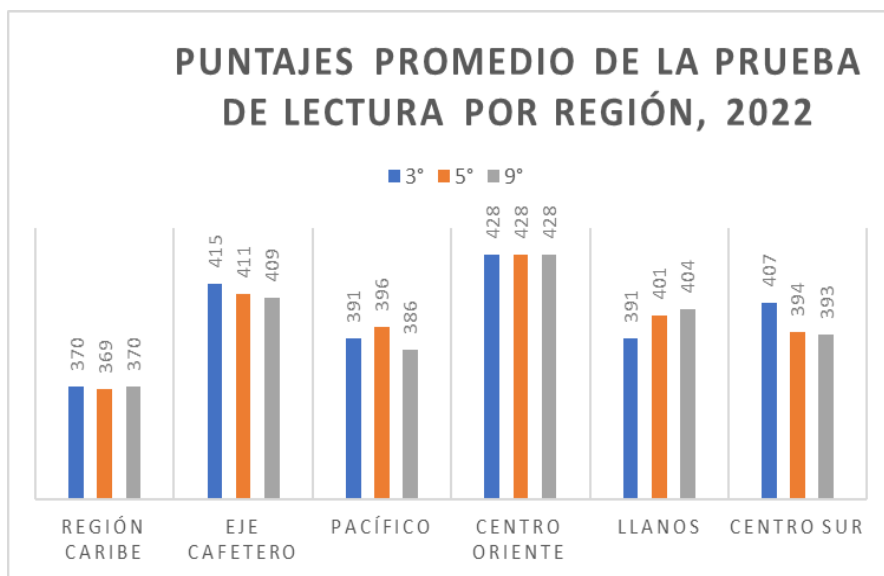
Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la OCDE (2019a, 2023)

Desde otra perspectiva, a nivel nacional, las pruebas saber de 3°, 5°, 7° y 9° dentro de sus competencias básicas evalúa las habilidades comunicativas del lenguaje: la lectura y la escritura. La primera prueba se enfoca en la comprensión e interpretación de textos, mientras que la segunda evalúa la capacidad de escribir textos coherentes y argumentativos (ICFES, 2022). La importancia de estas competencias radica en su relevancia tanto en el ámbito académico como en el profesional, donde la capacidad de comprender y expresar ideas de manera clara y efectiva es fundamental (MEN, 2006). No obstante, de las dos competencias evaluadas, solo se tiene en cuenta los resultados obtenidos de la prueba de lectura, puesto que esta es la que conlleva una relación mucho más estrecha con los objetivos de la presente investigación.

Según el informe nacional de resultados en el que se muestra la competencia (comprensión lectora) y los componentes (literal, inferencial y crítico) que se evalúan en la lectura. Se observa que en los resultados de las pruebas Saber, la región Caribe tuvo el menor promedio de puntajes en todos los grados que se evaluaron (ICFES, 2022). En comparación con las regiones que le siguen en menor puntaje, el Caribe se ubicó entre 16 y 25 puntos por debajo. Específicamente, en tercer grado, estuvo 16 puntos por debajo de las regiones Llano y Pacífico; en quinto grado, 25 puntos por debajo de Centro Sur; y en noveno grado, 25 puntos por debajo de la región Pacífico (ICFES, 2022). Lo anteriormente expuesto, da cuenta de las debilidades que se presentan en la región Caribe en comparación con otras regiones, como se observa en la siguiente figura:

Figura 2

Resultados de prueba de lectura por regiones año 2022



Nota. Tomado de ICFES (2022). Informe nacional de resultados 3°, 5°, 7° y 9°.

En relación con los resultados de las pruebas del grado tercero, se observa que una gran proporción de estudiantes en cada región se situó en el nivel de desempeño 1; el 57% de los estudiantes se ubicó en este nivel en el Caribe (ICFES, 2022). Esto sugiere que los estudiantes de tercer grado, en general, enfrentan dificultades en diversas habilidades de comprensión lectora, cómo encontrar información en textos, identificar motivos, causas y efectos de eventos descritos, entender las ideas presentadas y evaluar las razones o argumentos que respaldan una interpretación, entre otras habilidades relacionadas con la comprensión del texto.

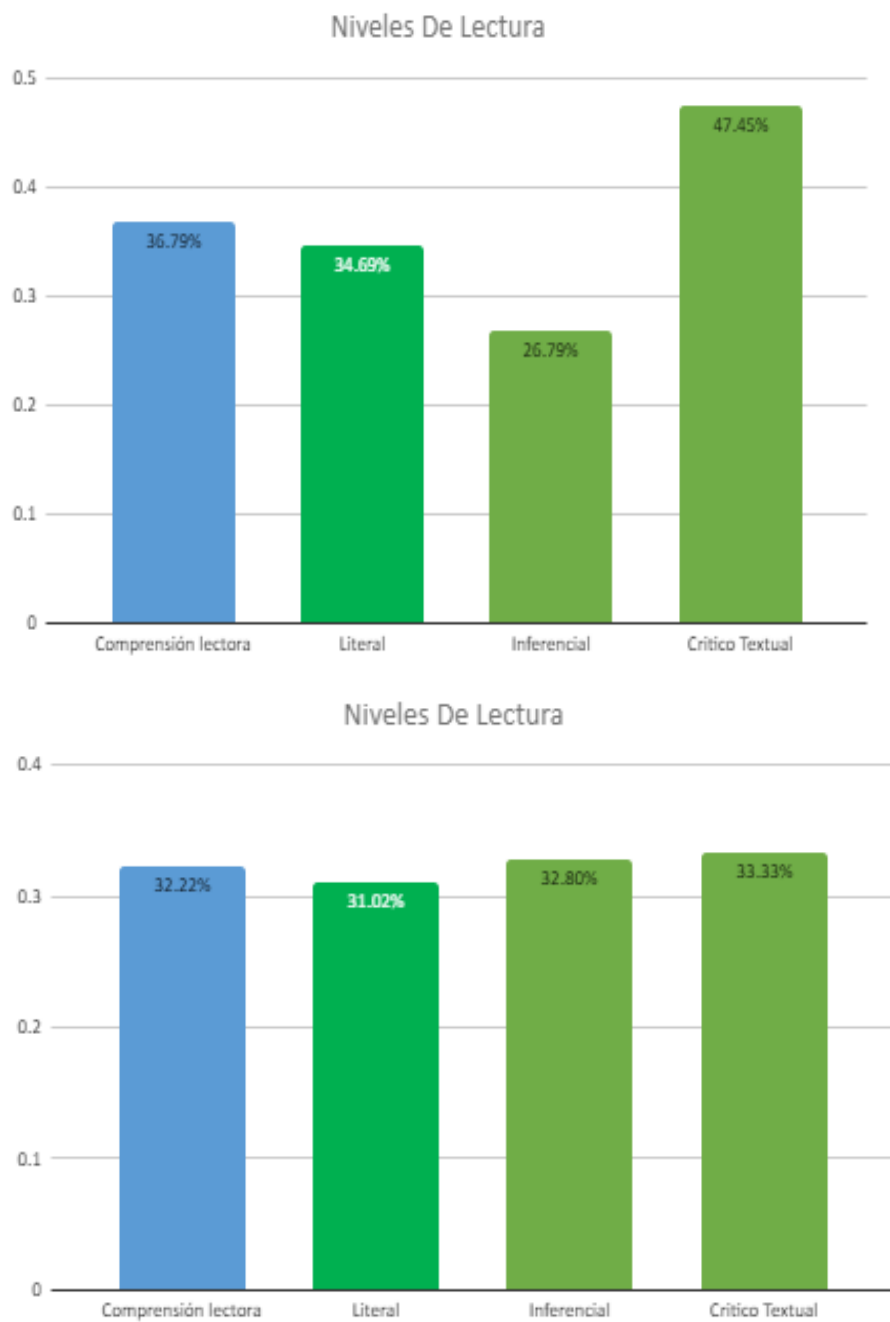
En cuanto a las pruebas de quinto grado se observa que, en contraste con otras regiones, la región Caribe no solo presenta el menor porcentaje de estudiantes en el nivel de desempeño 4 (16%), sino que más de la mitad del total se encontraba en el nivel 1 (51%) (ICFES, 2022). Los alumnos que se situaron en el nivel 1 manifiestan problemas en el desarrollo de habilidades centrales de comprensión lectora, como por ejemplo en la capacidad para encontrar diversos elementos en los

textos, inferir la intención de los textos y evaluar las ideas que se presentan allí. Esto evidencia debilidades relevantes en las destrezas de comprensión lectora en la región Caribe (ICFES, 2022). Finalmente, en el grado 9 al igual que en los grados 3 y 5, las regiones Caribe, Pacífico y Centro Sur tienen la mayor proporción de estudiantes en el nivel de desempeño 1 en la prueba de Lectura; por otro lado, las otras regiones se destacan por tener el mayor porcentaje de estudiantes en el nivel 4 (ICFES, 2022). Pese a estas diferencias, en todas las regiones tiende a haber una gran proporción de estudiantes en el nivel más bajo, es decir, nivel 1, es por ello que en todas las regiones se “presentan dificultades en cuanto a la identificación de las partes funcionales de los textos (como la introducción, el cuerpo y la conclusión), la identificación de las estrategias argumentativas de los textos y en la generación de juicios de valor” (ICFES, 2022, p. 50). En resumen, estos resultados indican que los estudiantes en estas regiones tienen dificultades significativas en la comprensión lectora y análisis de textos.

Por otro lado, en el marco del contexto local, en la Institución Educativa Prudencia Daza, la cual es objeto de estudio del presente proyecto, se presentan inquietantes resultados, en relación con la comprensión lectora, en la prueba Evaluar para Avanzar del MEN, aplicada en el 2023. En esta se evidencia que los estudiantes que se encuentran cursando cuarto y quinto grado también presentan dificultades en la lectura, en torno a los niveles literal, inferencial y crítico (MEN, 2023), esto se observa en las siguientes figuras:

Figura3

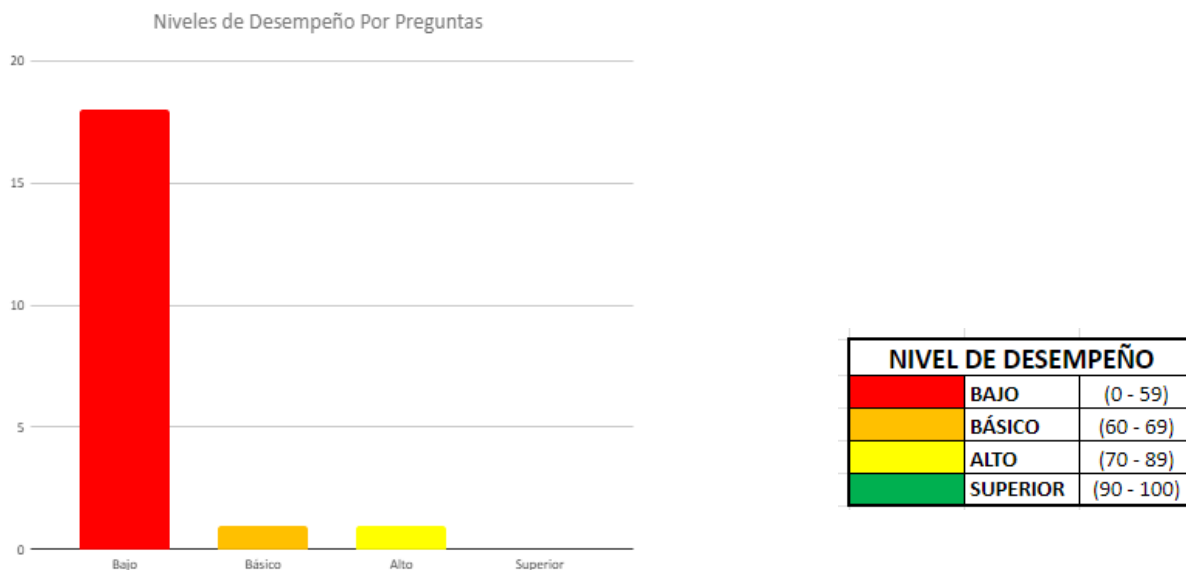
Resultados del grado 5° y 4° en la prueba Evaluar para Avanzar



Nota. MEN (2023). Resultados 2023-1

Figura4

Nivel de desempeño por preguntas de grado 5° y 4° en la prueba Evaluar para Avanzar



Nota. Tomado de MEN (2023). Resultados 2023-1

Los resultados son inquietantes cuando se comparan los niveles de desempeño por preguntas, puesto que un alto porcentaje de los estudiantes se encuentran en el desempeño bajo, el 1% de los estudiantes obtuvieron un desempeño básico y alto y el 0% se ubica con un desempeño superior (MEN, 2023). Los resultados institucionales anteriores dan cuenta de las grandes debilidades que presentan los estudiantes de los grados cuarto y quinto en cuanto a la comprensión lectora.

Consecuentes con lo anterior, y ante la problemática anteriormente descrita nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de estrategias de lectura con textos discontinuos se pueden implementar en diferentes asignaturas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de la Institución educativa Mixta Guatapurí?

1.2 Justificación del Problema

En este proyecto de investigación se plantea uno de los problemas más comunes al que se enfrentan los estudiantes de educación básica primaria al momento de comprender textos: la tipología textual no lineal o textos discontinuos. La lectura de este tipo de textos es muy escasa en las clases y se cree que su estudio y trabajo solo le corresponde al área de lenguaje, cuando en realidad es un tipo de texto y tema transversal y de competencia para todas las asignaturas.

Es un tema relevante que requiere de toda la atención en el contexto escolar, especialmente si se tiene en cuenta que el uso de esta tipología textual es muy frecuente en la vida cotidiana, como en el caso de las vallas publicitarias, los folletos, infografías informativas en centros de salud, entre muchos otros usos de los distintos contextos en que se divulga información. Además, los textos discontinuos son también evaluados en las pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11° y hacen parte de la prueba de lectura crítica, de allí la relevancia que tienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En coherencia con lo antes expuesto, este proyecto tiene como objetivo principal identificar las dificultades de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado para desarrollar una propuesta didáctica como apoyo a los procesos pedagógicos en la Institución Educativa Mixta Guatapurí.

1.3.Objetivos de investigación

1.3.1 Objetivo general

Identificar las dificultades de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado para desarrollar una propuesta didáctica como apoyo a los procesos pedagógicos en la Institución Educativa Mixta Guatapurí.

.

1.3.2 Objetivos específicos

- Determinar a través de un diagnóstico las dificultades de comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Mixta Guatapurí.
- Describir los factores que inciden en la comprensión de lectura en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Mixta Guatapurí.
- Proponer una estrategia didáctica basada en textos discontinuos para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado en la institución educativa Mixta Guatapurí.

CAPÍTULO II

2. REFERENTES DE ANTECEDENTES

Para propiciar una mejor comprensión de la problemática aquí expuesta, la importancia del estudio y quiénes y cómo lo han abordado otros autores, se presenta a continuación un estudio de algunas investigaciones que dan cuenta del estado actual del tema objeto de investigación en este proyecto. A continuación, se exponen trabajos desde el ámbito internacional, nacional y regional.

2.1 Antecedentes Internacionales

Desde el ámbito internacional, encontramos el trabajo de investigación titulado *“Estrategia didáctica de comprensión de textos discontinuos sustentada en un modelo complejo para desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo”* desarrollado por Mondragon Gonzales (2022) con el objetivo de diseñar una estrategia didáctica que fomente el pensamiento crítico-reflexivo en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Inmaculada Concepción en Tumbes. Este estudio descriptivo-propositivo, de enfoque mixto, combina análisis cualitativos y cuantitativos y busca establecer estrategias didácticas efectivas para mejorar la comprensión de textos discontinuos, como gráficos y tablas, para facilitar el desarrollo de habilidades cognitivas complejas.

Para lograr este objetivo, se implementó un modelo complejo que integra varias teorías educativas: el Pensamiento Crítico, la Relevancia, y el Modelo Transaccional de la Comprensión Lectora. A través de un diagnóstico inicial con 20 estudiantes, se identificaron bajos niveles de pensamiento crítico en un 100% de los participantes, con particular dificultad en el análisis de información, planteamiento de alternativas, y argumentación compleja. Los resultados iniciales sugirieron la

necesidad de una intervención didáctica adaptada a estas deficiencias (Mondragon Gonzales, 2022).

La investigación empleó un test diagnóstico validado por expertos, que permitió establecer una línea base en la cual se evidenció que los estudiantes se encuentran en un nivel bajo en las dimensiones mencionadas. A partir de esto, se diseñó y validó una estrategia didáctica que incluye actividades prácticas y sesiones de aprendizaje aplicadas parcialmente, lo cual permitió confirmar la efectividad potencial del modelo propuesto. El estudio concluye con recomendaciones para la implementación de esta estrategia en el contexto educativo, contribuyendo así a fortalecer el perfil académico de los estudiantes y a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de comprensión de textos discontinuos (Mondragon Gonzales, 2022).

En el estudio *“Propuesta de mejora para la comprensión de textos discontinuos en niños de segundo grado de la I.E. San José de Cluny, Lima 2023”*, realizado por Alemán Rodríguez y Da Silva Velarde (2023), se plantea un programa que busca mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria. La investigación, con un enfoque cualitativo, se llevó a cabo mediante una investigación de campo en la que se diagnosticaron los niveles de comprensión de textos discontinuos a través de la observación y el análisis exploratorio y descriptivo.

El estudio se enfocó en una población de 54 estudiantes, agrupados en tres secciones, utilizando la técnica de la encuesta para recopilar datos. Se aplicó una prueba diagnóstica diseñada específicamente para evaluar la comprensión de textos discontinuos, la cual constaba de 12 estímulos con preguntas cerradas, totalizando 48 preguntas. Los resultados del diagnóstico señalaron que los estudiantes presentaban un bajo nivel de comprensión lectora en este tipo de textos, manifestando dificultades principalmente en preguntas de tipo inferencial y crítico-

valorativo. En contraste, mostraron fortalezas en la comprensión de textos continuos y en preguntas literales, así como un interés en textos con ilustraciones y elementos visuales (Alemán Rodríguez y Da Silva Velarde,2023).

Para abordar estas dificultades, las autoras diseñaron un programa de 12 sesiones de aprendizaje, enfocadas en estrategias para la comprensión de diversos tipos de textos discontinuos, tales como tablas, gráficos, boletas, y afiches. Este programa fue formulado a partir de un análisis FODA, identificando tanto los aspectos a mejorar como las oportunidades de aprendizaje en el contexto educativo de la I.E. San José de Cluny visuales (Alemán Rodríguez y Da Silva Velarde,2023).

En cuanto a la metodología, el análisis de datos se realizó mediante técnicas de estadística descriptiva, utilizando herramientas como Microsoft Excel para la tabulación y visualización de los resultados. Este enfoque permitió obtener una visión detallada de las fortalezas y debilidades de los estudiantes respecto a la comprensión lectora, brindando una base sólida para la propuesta de mejora visuales (Alemán Rodríguez y Da Silva Velarde,2023).

Finalmente, el estudio resalta la importancia de equipar a los estudiantes con las habilidades necesarias para interactuar con diversos formatos de textos, más allá de los narrativos, a fin de prepararlos para enfrentar los retos de una educación globalizada. Las conclusiones subrayan la necesidad de implementar programas educativos que desarrollen habilidades lectoras complejas, contribuyendo así al desarrollo integral de la competencia lectora en los estudiantes de segundo grado de la I.E. San José de Cluny visuales (Alemán Rodríguez y Da Silva Velarde,2023).

Por otra parte, encontramos el estudio titulado “*Comprensión de textos discontinuos: caricatura y afiche*”, realizado por Cristiano et al. (2019), quienes por medio de observaciones exploran cómo los estudiantes de grados 4°, 8° y 10° interpretan y comprenden estos tipos de textos. La investigación se fundamenta en el modelo pragmático de relevancia de Sperber y Wilson, cuyo

enfoque es potenciar las habilidades críticas de los estudiantes al enfrentar mensajes visuales y textuales, considerando tanto elementos explícitos como implícitos.

Siguiendo un enfoque de investigación-acción, se desarrollaron actividades que permitieron a los estudiantes analizar una caricatura y un afiche, lo cual favoreció la reflexión crítica y la interpretación de los mensajes presentes. Se evaluaron las fases de planeación, acción y evaluación en función de un diagnóstico inicial basado en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) de 2016, que evidenció debilidades en la comprensión lectora en el contexto educativo seleccionado (Cristiano et al., 2019).

Los resultados mostraron que, aunque los estudiantes identificaron fácilmente los elementos explícitos en los textos, tuvieron dificultades al interpretar aspectos implícitos, esenciales para la comprensión crítica. Por ejemplo, al analizar el afiche ambiental, percibieron la relevancia del texto como un complemento informativo, mientras que en la caricatura abordaron la representación de la belleza femenina con interpretaciones variadas y basadas en su experiencia y conocimientos previos. Esta actividad promovió el desarrollo de juicios críticos, inferencias y reflexiones, revelando una conexión entre el contenido de los textos discontinuos y el contexto social y cultural de los estudiantes (Cristiano et al., 2019).

El estudio sugiere que la lectura crítica se beneficia de un enfoque que combine lo visual y lo textual, permitiendo que los estudiantes desarrollen una comprensión más profunda y reflexiva. Además, señala que estas prácticas deben implementarse continuamente para fortalecer la habilidad crítica necesaria en la comprensión lectora, especialmente al abordar textos discontinuos como la caricatura y el afiche (Cristiano et al., 2019).

2.2 Antecedentes Nacionales

En el ámbito nacional, la comprensión lectora en estudiantes de primaria es un aspecto clave para el desarrollo académico, social y personal, y ha sido objeto de múltiples investigaciones que buscan estrategias efectivas para mejorarla. En este contexto, la investigación titulada *“Los textos discontinuos como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado 3º de educación básica primaria de la Institución Educativa 'Barro Prieto' del Municipio de Ciénaga de Oro”*, realizada por Narváez Teherán y Díaz Tejada (2022), se aborda esta problemática en el contexto de una institución rural en el departamento de Córdoba.

El objetivo central del estudio fue aplicar textos discontinuos como una estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de tercer grado. Los textos discontinuos, caracterizados por su estructura no lineal y el uso de elementos visuales como gráficos e ilustraciones, permiten una aproximación diferente al proceso de lectura y comprensión, lo que facilita el desarrollo de habilidades interpretativas y cognitivas (Narváez Teherán y Díaz Tejada, 2022).

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa “Barro Prieto”, ubicada en el municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba, y se centró en una muestra de 22 estudiantes entre los 8 y 10 años. La metodología empleada fue de tipo cualitativo-descriptivo, lo que permitió observar y describir el comportamiento y las actitudes de los estudiantes frente a los textos discontinuos. Además, se utilizó un enfoque fenomenológico para analizar el contexto y la interacción de los estudiantes con la lectura. A través de técnicas de observación participativa, diarios de campo y entrevistas semiestructuradas; se recopilieron datos que permitieron evaluar la eficacia de la estrategia didáctica implementada (Narváez Teherán y Díaz Tejada, 2022).

El diseño de la investigación fue de tipo descriptivo, lo que facilitó la identificación y narración de las características de la población estudiada, así como las causas y consecuencias de los bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes. Asimismo, la investigación se estructuró bajo un modelo de Investigación-Acción (IA), que permitió diseñar y aplicar una intervención pedagógica basada en los textos discontinuos (Narváez Teherán y Díaz Tejada, 2022).

Los resultados obtenidos evidenciaron mejoras significativas en la comprensión lectora de los estudiantes, quienes, a lo largo de las sesiones de intervención, mostraron una mayor capacidad para interpretar los textos discontinuos y completar de manera adecuada los ejercicios propuestos. La estructura secuencial de las actividades facilitó la identificación de ideas principales y secundarias en los textos, lo que contribuyó a la mejora de las habilidades lectoras de los estudiantes (Narváez Teherán y Díaz Tejada, 2022).

Asimismo, los textos discontinuos permitieron a los estudiantes desarrollar un sentido lógico y creativo en la comprensión de la lectura, utilizando imágenes y gráficos para construir el significado del texto. Esto potenció su capacidad de análisis y los ayudó a relacionar ideas de manera coherente. Sin embargo, se detectaron dificultades en los hábitos de lectura, ya que muchos estudiantes no practicaban la lectura fuera del entorno escolar, lo que afectaba su progreso (Narváez Teherán y Díaz Tejada, 2022).

A partir de los resultados obtenidos, se recomendó continuar aplicando los textos discontinuos como una herramienta pedagógica clave para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Se sugirió utilizar textos cortos y conocidos, preferiblemente narrativas locales, que generen mayor interés en los estudiantes al vincularlos con su cultura y entorno (Narváez Teherán y Díaz Tejada, 2022).

Además, se propuso la integración de esta estrategia en otras áreas, como las ciencias naturales y sociales, para fomentar un aprendizaje interdisciplinar que promueva la comprensión de conceptos en diferentes contextos. También se enfatizó en la necesidad de reforzar los hábitos de lectura tanto dentro como fuera del aula, para consolidar las habilidades lectoras de los estudiantes a largo plazo (Narváez Teherán y Díaz Tejada, 2022).

También desde el ámbito nacional, el estudio titulado *“La lectura de textos discontinuos para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Arenoso”* por Torres Espitia et al. (2022), se centra en mejorar la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado en la Institución Educativa “Arenoso” de Planeta Rica, Córdoba. Los autores emplean un enfoque cualitativo bajo el marco de la investigación-acción, abordando la problemática de los bajos niveles de comprensión lectora mediante la implementación de estrategias basadas en textos discontinuos, como caricaturas y afiches.

La metodología de la investigación incluyó un cuestionario aplicado a 20 estudiantes para evaluar sus habilidades de comprensión antes y después de la intervención. Inicialmente, se encontró que el 85% de los estudiantes tenía dificultades significativas en la comprensión lectora, evidenciando la necesidad de fortalecer esta habilidad. Para abordar esta problemática, se diseñó una secuencia didáctica que involucraba la lectura de textos discontinuos, lo que permitió explorar y analizar los factores que influían en la comprensión lectora de los participantes (Torres Espitia et al., 2022).

La investigación reveló que, a nivel educativo, personal y sociocultural, existían diversos factores que obstaculizaban el proceso de comprensión. En términos de resultados, se evidenció una mejora notable en la capacidad de los estudiantes para interpretar, analizar y comprender textos, atribuible a la implementación de la secuencia didáctica. Al final del proceso, el 98% de los participantes

mostró una respuesta positiva hacia las estrategias utilizadas, logrando un progreso considerable en sus habilidades de comprensión lectora (Torres Espitia et al., 2022).

En conclusión, este estudio demuestra la efectividad de los textos discontinuos como herramientas didácticas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica secundaria. Además, subraya la importancia de crear un entorno educativo que fomente el interés y los hábitos de lectura, integrando estrategias que respondan a las necesidades particulares de los estudiantes (Torres Espitia et al., 2022).

Por su parte, el trabajo de investigación, titulado *“Estrategias didácticas para comprender las lecturas del texto discontinuo visto como un proceso de las estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa San Juan Bosco a partir de las pruebas estandarizadas”*, realizado por Prado Toro (2023) tuvo como propósito principal proponer acciones didácticas que mejoraran el desempeño en la comprensión lectora crítica de las estudiantes por medio de textos discontinuos, con especial énfasis en los componentes de matemáticas y ciencias naturales de las pruebas Saber aplicadas entre los años 2017 y 2021.

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa San Juan Bosco, donde se registraron y analizaron los resultados de las pruebas Saber de undécimo grado. Se centró en los componentes de matemáticas y ciencias naturales debido a los bajos resultados obtenidos en estas áreas, especialmente en las preguntas que involucraban textos discontinuos, que mostraban ser más complejas para las estudiantes. Este hallazgo motivó la adopción de estrategias enfocadas en la inferencia y lectura crítica, fundamentales para fortalecer el pensamiento crítico y el rendimiento en estos componentes evaluados por el Icfes (Prado Toro, 2023).

Desde un enfoque cualitativo y con metodología de investigación-acción, se diseñaron estrategias didácticas específicas para abordar las dificultades encontradas. Estas estrategias incluyeron

actividades de grupo focal, encuestas y simulacros, las cuales permitieron obtener retroalimentación directa de las estudiantes sobre la lectura de textos discontinuos y su relevancia en las pruebas estandarizadas. A través de estas actividades, se exploraron áreas como la lectura deductiva y la importancia de la literacidad específica para fomentar una mejor comprensión en textos no continuos (Prado Toro, 2023).

En el desarrollo de la investigación, se constató que las estudiantes mostraban un rendimiento más bajo en matemáticas y ciencias naturales cuando se enfrentaban a textos discontinuos, en comparación con otros tipos de textos. Esto planteó una pregunta crítica sobre la relación entre la competencia lectora y el desempeño en estas áreas, revelando que una baja competencia lectora en textos discontinuos repercutía directamente en el rendimiento académico de las estudiantes (Prado Toro, 2023).

Las conclusiones del estudio sugieren la implementación de estrategias didácticas que no solo aborden el texto discontinuo de manera integral, sino que también consideren el fortalecimiento de habilidades de lectura crítica desde los primeros niveles educativos. En este sentido, la integración de herramientas tecnológicas y enfoques multimodales en el aula, como el uso de infografías y otros recursos gráficos, se presentan como alternativas eficaces para dinamizar la enseñanza y fomentar un aprendizaje significativo en estas disciplinas (Prado Toro, 2023).

Por otro lado, el estudio *titulado “Los textos discontinuos como herramienta didáctica para incentivar la lectura”*, desarrollado por González González y Ramos Portocarrero (2022), tuvo como finalidad mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes de noveno grado en la Institución Educativa Normal Superior Nuestra Señora de las Mercedes, ubicada en Zarzal, Valle del Cauca. La propuesta central de la investigación fue emplear textos discontinuos como una estrategia didáctica que ayudará a mejorar la comprensión de textos en niveles literal e inferencial.

La investigación se estructuró bajo un enfoque metodológico mixto, que combina lo cualitativo y lo cuantitativo, lo que permitió un análisis integral de los fenómenos observados. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), el enfoque mixto requiere de la recopilación y estudio de datos cualitativos y cuantitativos, también de su incorporación para tener mejoras en la comprensión del fenómeno que se analiza. En este caso, se utilizó un diagnóstico inicial que permitió determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, seguido del diseño y aplicación de una estrategia pedagógica basada en textos discontinuos (González González y Ramos Portocarrero, 2022).

El proyecto también adoptó un enfoque de Investigación-Acción (IA), un método que busca mejorar las prácticas educativas a través de la reflexión y la participación activa de los docentes y estudiantes. A través de este enfoque, los docentes pudieron revisar sus métodos pedagógicos y adaptarlos para abordar mejor las necesidades de los estudiantes, fomentando la participación activa y mejorando los hábitos de lectura en el aula (González González y Ramos Portocarrero, 2022).

Los estudiantes demostraron mejoras significativas en sus competencias lectoras, especialmente en los niveles literal e inferencial. A través de encuestas, cuestionarios y actividades pedagógicas, se pudo evidenciar un aumento en el interés y la motivación de los estudiantes para participar en las actividades de lectura, lo que se tradujo en una mayor interacción con los textos y en la adquisición de habilidades clave, especialmente en el área de Ciencias Naturales (González González y Ramos Portocarrero, 2022).

El uso de textos discontinuos no solo promovió la comprensión lectora, sino que también facilitó el desarrollo de habilidades cognitivas, como la capacidad de análisis y la conexión de ideas. Los estudiantes lograron relacionar la información presentada en los gráficos y tablas con los conceptos

del texto, lo que mejoró su capacidad para interpretar y comprender materiales más complejos (González González y Ramos Portocarrero, 2022).

Los hallazgos de esta investigación sugieren la necesidad de continuar utilizando textos discontinuos como una estrategia eficaz en todas las áreas del currículo escolar. Se recomienda que las instituciones educativas implementen de manera sistemática este tipo de textos en diferentes asignaturas, no solo en Ciencias Naturales, para fomentar una comprensión lectora integral en los estudiantes (González González y Ramos Portocarrero, 2022).

Asimismo, se sugiere la aplicación periódica de pruebas diagnósticas que incluyan textos discontinuos, con el fin de monitorear y fortalecer continuamente las habilidades lectoras. Además, la investigación destaca la importancia de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de lectura, lo que permitiría a los estudiantes interactuar con una mayor variedad de recursos digitales y desarrollar competencias interpretativas adicionales (González González y Ramos Portocarrero, 2022).

Por otra parte, encontramos el trabajo titulado *“Los textos discontinuos en el aula para el fortalecimiento de la lectura crítica con estudiantes de noveno grado de una escuela normal del municipio de San Andrés, Santander”* de Cabrera Ruiz (2023), el cual tuvo como objetivo determinar cómo la lectura de textos discontinuos puede influir en el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de grado noveno. La investigación se desarrolló en una institución pública de San Andrés, Santander, bajo un enfoque cualitativo con un diseño de investigación acción (IA). El enfoque cualitativo elegido permitió una comprensión profunda de las dinámicas sociales y educativas del contexto, al tiempo que proporcionó un análisis detallado de los procesos involucrados. La investigación se basó en la recolección de datos sin medición numérica, utilizando técnicas como la observación participante, entrevistas a docentes, y análisis de

evidencias producidas por los estudiantes. Estas técnicas fueron complementadas con una secuencia didáctica que incluyó tres textos discontinuos, cada uno desarrollado en aproximadamente nueve horas de clase, donde se buscó explorar y estimular la capacidad de los estudiantes para leer y producir textos de manera crítica (Cabrera Ruiz, 2023).

Para la recolección y análisis de datos, se emplearon herramientas como pruebas de lectura, portafolios, videos y diarios de campo. El proceso de análisis se basó en la triangulación de datos para asegurar la confiabilidad de los resultados. Además, se usó una guía de entrevista aplicada a una muestra de profesores de distintas áreas, con el fin de indagar sus concepciones sobre la lectura crítica y conocer las estrategias que implementan en sus aulas. Las entrevistas se organizaron en cinco categorías: el concepto de lectura crítica, estrategias de lectura crítica, actividades didácticas, métodos de evaluación, y tipos de textos utilizados (Cabrera Ruiz, 2023).

Los hallazgos evidenciaron que los estudiantes mostraron avances significativos en la motivación y habilidad para leer textos discontinuos de forma crítica, pudiendo identificar la postura del autor, analizar el género discursivo y producir sus propias interpretaciones del texto. La implementación de las veintidós técnicas de lectura crítica de Cassany (2019) resultó fundamental, pues estas técnicas proporcionaron a los estudiantes diversas maneras de interactuar con los textos, fomentando un análisis profundo y crítico. Además, se observó que los estudiantes lograron socializar sus productos de lectura mediante la oralidad, lo que contribuyó al desarrollo de habilidades comunicativas (Cabrera Ruiz, 2023).

Desde el análisis de los grupos focales, se validó que la secuencia didáctica implementada fue efectiva para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes, así como para promover el interés por el uso de formatos discontinuos como caricaturas, infografías y afiches publicitarios. A través de estos formatos, los estudiantes lograron establecer conexiones con su entorno social y cultural, lo

que facilitó una comprensión más significativa de los textos y les permitió vincular sus experiencias personales con los contenidos abordados en el aula (Cabrera Ruiz, 2023).

La investigación concluyó que el trabajo con textos discontinuos en el aula puede ser una estrategia eficaz para desarrollar competencias críticas en los estudiantes. Se evidenció que los estudiantes no solo lograron mejorar sus habilidades de lectura, sino que también pudieron abordar de manera crítica los diferentes tipos de discursos presentes en los textos, identificando intenciones, posturas y construyendo sus propios significados. En definitiva, este estudio aporta valiosas perspectivas sobre el uso de textos discontinuos en el contexto educativo, resaltando su potencial para fomentar la reflexión crítica y el pensamiento analítico en los estudiantes (Cabrera Ruiz, 2023).

2.3 Antecedentes Regionales

Finalmente, a nivel regional, se tomó en cuenta la investigación titulada *“Uso de textos continuos y discontinuos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los niveles de lectura literal e inferencial en estudiantes de tercer grado de educación básica de la Institución Educativa Alfonso Araujo Cotes”* de Ávila Vergara et al. (2018), la cual se llevó a cabo con el propósito de mejorar las competencias lectoras de los estudiantes a través de la implementación de secuencias didácticas basadas en textos continuos y discontinuos. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño metodológico de investigación-acción, lo cual permitió una intervención activa en el proceso educativo, y su enfoque epistemológico hermenéutico proporcionó las herramientas necesarias para interpretar y reflexionar sobre las prácticas de lectura en el aula.

El estudio se llevó a cabo en un contexto educativo ubicado en la ciudad de Valledupar y tras un análisis inicial, se identificó que los estudiantes presentaban dificultades en la comprensión literal e inferencial, y que las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes no contribuían suficientemente al desarrollo de estas habilidades. Como respuesta a esta situación, se diseñó una

propuesta didáctica que involucraba el uso de textos continuos y discontinuos, dado que estos tipos de textos, de acuerdo con la literatura, estimulan la motivación y promueven el desarrollo de destrezas cognitivas y metacognitivas (Ávila Vergara et al., 2018).

La propuesta, denominada “Canto para contar, cuento para crear”, se estructuró en cinco secuencias didácticas que utilizaban textos pertenecientes a la tradición cultural de Valledupar. Estas secuencias no solo promovieron la comprensión de los textos, sino que también fortalecieron la identidad cultural de los estudiantes al trabajar con materiales de su herencia local (Ávila Vergara et al., 2018). Siguiendo las orientaciones de autores como Solé (1995) y Díaz Barriga y Hernández (1998), las actividades propuestas en las secuencias didácticas permitieron el desarrollo de aprendizajes significativos mediante el trabajo con textos continuos y discontinuos

La implementación de estas secuencias didácticas demostró efectos positivos en el rendimiento de los estudiantes. En particular, se observó una mejora en la comprensión literal e inferencial, lo que permitió a los estudiantes no solo identificar la información explícita en los textos, sino también inferir significados más profundos que no estaban directamente expresados. Los textos continuos y discontinuos ofrecieron un reto cognitivo que fomentó la habilidad de los estudiantes para analizar, sintetizar y construir sus propios significados (Ávila Vergara et al., 2018).

Además, la incorporación de recursos audiovisuales junto con los textos discontinuos fue un elemento clave para captar el interés de los estudiantes y facilitar la comprensión lectora. Esto permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades para ir más allá de la decodificación de palabras, activando significados y reflexionando sobre las intenciones comunicativas presentes en los textos (Ávila Vergara et al., 2018).

Consecuentes con lo anteriormente, este estudio es pertinente en la medida en que se fundamenta en fortalecer la enseñanza de la lectura en los niveles de educación básica primaria para asegurar

el éxito en los posteriores niveles educativos. Además, en atención a que la lectura es un proceso, se hace necesario que la competencia lectora se fortalezca desde las distintas áreas o disciplinas de estudio, por lo que el uso de secuencias didácticas podría garantizar no sólo la enseñanza del proceso lector desde el área de lenguaje, sino también desde otras áreas. Asimismo, los textos discontinuos son una excelente oportunidad para trabajar la comprensión lectora a través del currículo; estos, en otras palabras, son aspectos que marcan la diferencia de este trabajo en relación con otros realizados en los diferentes contextos.

CAPÍTULO III

3 REFERENTES TEÓRICOS

El marco teórico de esta investigación constituye un sustento conceptual esencial para comprender y abordar las problemáticas relacionadas con la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado. En este capítulo, se abordan y analizan conceptos clave como la lectura, la lectura de textos discontinuos, la comprensión lectora y los niveles de comprensión, entre otras teorías, que sirven de sustento para el presente trabajo. Este apartado no solo organiza y fundamenta el conocimiento existente sobre el tema, sino que también orienta el diseño de las estrategias metodológicas propuestas, asegurando coherencia con los objetivos planteados.

3.1 Marco Teórico Conceptual

3.1.1 La Lectura

La lectura en el marco de este proyecto se asume como un proceso complejo que va más allá de la mera decodificación de palabras. No se limita únicamente al reconocimiento de representaciones lingüísticas, sino que incluye la interpretación de diversas formas de expresión: pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas matemáticas y ecuaciones, entre otros (Jurado, 2008). En este sentido, la lectura implica una serie de procesos cognitivos fundamentales que permiten la comprensión, interpretación y asimilación de los signos, transformando estos en significados que enriquecen el conocimiento y la experiencia del lector.

Cassany (2019), por su parte, destaca la importancia de la lectura en el contexto educativo, al plantear que su aprendizaje es trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. Además, enfatiza que en la escuela se lleva a cabo procesos como “aprender a leer, leer para aprender y aprender a aprender con la lectura” (Cassany et al., 1994, p. 194). Estas

afirmaciones corroboran que la lectura no solo es una herramienta de aprendizaje inicial, sino que también habilita el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y autoaprendizaje, las cuales son esenciales en la formación académica y personal del individuo. Por tanto, la lectura debe ser vista como un proceso activo de construcción de significados, que no solo sirve como puente entre el lector y el texto, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y de reflexión (Snow, 2002). En este proceso, el lector no es un agente pasivo, al contrario, interactúa con el texto de forma dinámica, trayendo consigo sus experiencias y conocimientos previos, los cuales son esenciales para dar sentido al contenido y para nutrir su propio aprendizaje. La lectura es esencial en esta investigación porque actúa como una base para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, especialmente en la comprensión lectora, que es fundamental en el proceso educativo. Al trabajar con textos discontinuos que incluyen gráficos, tablas, diagramas y otros elementos visuales, se aborda una forma de lectura que exige habilidades específicas de interpretación, facilitando así que los estudiantes no solo lean de manera lineal, sino que desarrollen estrategias para comprender información en formatos variados.

3.1.2 Compresión Lectora

La comprensión lectora es una capacidad fundamental que va más allá de la simple decodificación de palabras y frases. Implica que el lector sea capaz de entender el contenido de un texto, identificar su estructura y captar tanto el sentido de las palabras como el mensaje general (Snow, 2002). Comprender un texto significa implicarse activamente con el contenido, lo que requiere habilidades para analizar, sintetizar y evaluar la información de manera crítica. (Cassany, 2019) plantean que el verdadero lector es capaz de, analizar, entender y proponer ideas sobre un texto y, además, es capaz de expresar su propia interpretación a través de la creación personal. En otras palabras, la comprensión lectora no es permanente ni estática; al contrario, el lector debe participar

activamente en un proceso de construcción de significado constante. Esto implica no solo una comprensión literal de lo que se lee, sino también la capacidad de emitir juicios informados, conectar ideas y crear interpretaciones propias basadas en el análisis y la reflexión sobre el texto. En el contexto educativo, la comprensión lectora es especialmente relevante porque permite a los estudiantes desarrollar un aprendizaje autónomo y crítico. A medida que avanzan en sus estudios, esta habilidad se convierte en una herramienta esencial para su éxito académico, ya que facilita su capacidad para entender textos de diversas disciplinas, formar opiniones fundamentadas y expresar sus ideas con claridad (MEN, 2006). Asimismo, la comprensión lectora fomenta el pensamiento crítico, ya que impulsa al lector a cuestionar, comparar y relacionar diferentes ideas y perspectivas presentes en el texto.

En conclusión, la comprensión lectora se configura como un proceso multidimensional que requiere habilidades cognitivas, como la memoria y la atención, así como también emocionales y personales, ya que involucra la interpretación desde las propias experiencias y conocimientos previos del lector. Este proceso contribuye a una lectura significativa que no solo permite captar el mensaje del autor, sino también enriquecer la perspectiva personal del lector sobre el mundo que le rodea.

Finalmente, la comprensión lectora abarca diversos niveles que se construyen a partir de procesos cognitivos, sociales, ideológicos y culturales. Estos factores interactúan para moldear el significado que cada lector otorga al texto, destacando el carácter dinámico y contextualizado de esta habilidad.

3.1.3 Niveles De Comprensión Lectora

Para comprender mejor los distintos grados de profundidad en la comprensión lectora, resulta útil explorar los niveles propuestos por diversos autores, quienes aportan perspectivas clave sobre la

interacción entre el lector, el texto y el contexto. Arroyo González (2009) plantea que “leer es una interacción que tiene lugar en un contexto determinado y entre un lector y un texto” (p. 42). Esta visión enfatiza que la comprensión lectora no ocurre de forma aislada, sino que depende del contexto en el que se sitúa la lectura y de la relación dinámica que el lector establece con el texto. Este contexto incluye tanto los factores externos como las experiencias internas del lector, ambos esenciales para alcanzar una comprensión más completa y enriquecida.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que “leer es decodificar datos al aplicar las normas de conversión grafema-fonema, para así poder comprender lo que se lee”. (Jiménez Rodríguez, 2004, p. 5). Desde esta perspectiva, el acto de leer comienza con el dominio de las habilidades básicas de decodificación, que permiten al lector transformar los símbolos escritos en sonidos, y posteriormente en significado. Este primer paso de descifrar el texto es crucial para captar el mensaje del autor, pero solo representa la base de un proceso mucho más complejo.

Finalmente, Snow (2002) aporta otra dimensión al describir la comprensión lectora como “el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito” (p. 13). Según esta definición, la comprensión lectora es un proceso activo y multifacético en el cual el lector no solo extrae información del texto, sino que también construye su propio significado, integrando conocimientos previos, experiencias, cultura y otros aspectos de su entorno. Este enfoque resalta que la comprensión lectora es una actividad enriquecida por la experiencia personal y cultural del lector, lo cual amplía la interpretación y le da profundidad.

Estos aportes permiten entender por qué la lectura es una actividad esencial en el desarrollo intelectual y educativo. En el contexto académico, la comprensión lectora se convierte en una herramienta indispensable que permite a los estudiantes ampliar sus conocimientos y desarrollar

habilidades de pensamiento crítico. No solo facilita el aprendizaje en distintas disciplinas, sino que también impulsa a los estudiantes a cuestionar, analizar y relacionar la información con sus propias experiencias, promoviendo así un aprendizaje significativo y autónomo. A medida que los estudiantes profundizan en la comprensión lectora, también potencian su capacidad para argumentar, evaluar información y formar opiniones fundamentadas, competencias esenciales en su desarrollo académico y personal.

3.1.3.1 Nivel literal

Este nivel constituye el fundamento de la comprensión lectora, siendo el primer paso en el proceso de interpretación del texto. En él se concentra en la información explícita y concreta que se encuentra en el texto. Esto incluye identificar hechos, detalles específicos, personajes principales, lugares, tiempos, y el orden en el que ocurren los eventos. El objetivo de este nivel es recordar y reproducir la información tal como se presenta, sin añadir interpretaciones ni suposiciones. Esta capacidad para captar los elementos más evidentes del texto permite al lector construir una comprensión básica del contenido, que servirá como base para los siguientes niveles de análisis (Solé, 1992).

3.1.3.2 Nivel Inferencial

Este nivel va más allá de la información explícita, exigiendo una mayor abstracción. En este nivel, el lector debe ser capaz de leer entre líneas, interpretando las ideas implícitas que no se expresan de manera directa, sino que deben ser deducidas a partir del contexto, las relaciones entre las ideas y los detalles presentes en el texto. Para comprender de manera inferencial, el lector pone en juego sus conocimientos previos, experiencias y habilidades cognitivas para hacer conexiones y formular hipótesis sobre lo que no se dice explícitamente. Este tipo de interpretación exige que el lector se cuestione el contenido y explore respuestas a interrogantes como: ¿Por qué sucedió?

¿Qué implicaciones se pueden obtener? ¿Cómo podría haber sido diferente? ¿Qué otras conclusiones se podrían extraer del texto? Así, el nivel inferencial fomenta un enfoque más analítico y dinámico de la lectura, permitiendo una comprensión más profunda y enriquecida (Kintsch, 1998).

3.1.3.3 Nivel Crítico-Intertextual

Este nivel es el más avanzado en la comprensión lectora, ya que involucra no solo una interpretación profunda del texto, sino también una reflexión crítica sobre su contenido, contexto y relevancia. En este nivel, el lector ya no solo entiende el sentido global del texto, sino que es capaz de evaluarlo y analizarlo desde diversas perspectivas (Snow, 2002). Según Cassany (2006), la comprensión lectora, es especial el nivel crítico, exige que el lector identifique las ideologías, intenciones, presupuestos y puntos de vista presentes en el texto, superando una interpretación exclusivamente literal. En esa misma línea, el autor plantea que el lector puede cuestionar, apoyar o refutar los argumentos del autor, considerando no solo lo que está dicho, sino cómo se dice, por qué se dice y qué implicaciones tiene en un contexto más amplio (Cassany, 2019).

En este nivel el lector es capaz de establecer conexiones entre el texto leído y otros textos, favoreciendo la intertextualidad y la comparación entre distintas ideas o perspectivas (Cassany, 2019). Las preguntas que surgen en este nivel son de carácter apreciativo y evaluativo, tales como: ¿Qué opinas sobre esta afirmación? ¿Cómo calificarías el argumento del autor? ¿Qué elementos del texto podrían ser criticados o defendidos? Esta capacidad crítica y reflexiva permite al lector desarrollar un juicio independiente y fundamentado, lo que fortalece su pensamiento autónomo y su capacidad de análisis.

Lo anteriormente expuesto, nos demuestra que la comprensión o interpretación textual es un proceso complejo que va más allá de la simple comprensión de las palabras y frases dentro de un

texto. Implica una actividad cognitiva profunda en la que el lector no solo entiende lo que se dice, sino que también contextualiza, evalúa y conecta el contenido de diferentes aportes presentes en experiencias, significados y marcos de referencia dentro de los textos (Jurado, 2014; Snow, 2002). Van Dijk (1980) sostiene que la comprensión de la lengua y del discurso implica no sólo entender la lengua y el discurso, sino también captar el sentido literal de los mensajes como el propósito con el que se enuncian, es decir, la función que los actos de habla cumplen cuando se usa la emisión en un contexto particular de comunicación. Esta perspectiva destaca que la interpretación de un texto no se limita a su significado literal, sino que también involucra la identificación de las intenciones del autor, el contexto de producción del texto y el impacto de este en el receptor.

En este sentido, la interpretación textual es un ejercicio de deducción y reconstrucción, donde el lector realiza conjeturas, formulaciones e inferencias basadas tanto en el contenido explícito como en las posibles implicaciones del mensaje (van Dijk y Kintsch, 1983). Para ello, se requiere no solo una comprensión del texto en su superficie, sino también una capacidad para ir más allá de lo evidente y comprender los significados implícitos y las motivaciones subyacentes del autor. Este proceso de interpretación es dinámico y se ve influido por los conocimientos previos, el contexto cultural y las experiencias personales del lector, quienes aportan un marco interpretativo único a cada texto (Kintsch, 1998; Cassany, 2019).

Además de la comprensión literal, la interpretación textual involucra la habilidad de unir lo que el texto dice con otros saberes previos que el lector ha adquirido. Esta integración de la información permite que el lector expanda su comprensión más allá de lo que se encuentra explícitamente en las palabras, reconociendo matices y significados que pueden no ser obvios a primera vista (van Dijk y Kintsch, 1983). Así, se construye una comprensión más rica y profunda del texto, que

incluye no solo la idea central, sino también las intenciones del autor, las implicaciones del discurso y las posibles lecturas alternativas.

La interpretación también implica un análisis de las funciones pragmáticas del texto, entendiendo el propósito de los actos de habla y cómo estos se desarrollan en un contexto determinado. En el ámbito de la educación, este enfoque es crucial, ya que los estudiantes deben aprender a interpretar los textos no solo en términos de lo que dicen, sino también de cómo los significados se despliegan y se transforman según el contexto y el público al que están dirigidos (van Dijk, 1980).

En resumen, la interpretación textual es un proceso activo y multifacético que requiere una combinación de habilidades cognitivas, lingüísticas y contextuales. Es una habilidad fundamental que no solo implica comprender lo que un texto dice, sino también interpretar lo que implica, lo que sugiere y lo que puede ser contextualizado en un ámbito más amplio de conocimiento y experiencia.

3.2 Textos Discontinuos

Los textos continuos son aquellos que se escriben en prosa o verso y siguen una secuencia lineal, como los textos narrativos o expositivos. En otras palabras, su organización es fluida y continúa, permitiendo una lectura secuencial y directa. Por otro lado, los textos discontinuos se caracterizan por presentar la información de manera fragmentada o segmentada, utilizando recursos visuales y organizativos como tablas, gráficos, listas o diagramas (Mosenthal y Kirsch, 1991). Este tipo de texto es conocido también como texto no lineal, ya que la información no sigue una secuencia continua, sino que se distribuye en distintos elementos que el lector debe interpretar y organizar. Según Kirsch et al. (1993), los textos discontinuos son aquellos cuya estructura no sigue una secuencia narrativa continua, sino que están organizados mediante una combinación de elementos visuales y textuales que requieren de un proceso de interpretación más activo por parte del lector.

Este tipo de texto es particularmente útil en contextos donde se necesita presentar datos de forma organizada y clara, pero donde el orden secuencial no es esencial para comprender el contenido global.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2019), los textos discontinuos son aquellos que no están organizados en oraciones consecutivas formando párrafos, sino que están estructurados de forma matricial o gráfica, que requieren una aproximación diferente por parte del lector. Este tipo de textos también está orientado a ofrecer información de manera precisa y directa, por lo que la interpretación de sus elementos requiere que el lector realice conexiones entre los diferentes fragmentos de información que se le presentan.

3.2.1 Tipos De Textos Discontinuos

Los textos discontinuos tienen unas características particulares que facilitan la transmisión de información específica (Mosenthal y Kirsch, 1991; Kress y van Leeuwen, 2006). A continuación, se detallan algunos de los más comunes:

- **Cuadros y Gráficos.** Son representaciones visuales que sistematizan datos numéricos o cualitativos, presentados en forma de tablas, columnas o filas. Estos textos permiten la visualización clara y rápida de la información. Son comúnmente utilizados en textos científicos, informes empresariales, investigaciones y otras áreas donde se requiere comunicar datos precisos, como estadísticas o tendencias (Schriver, 1997; Kress y van Leeuwen, 2006).
- **Tablas.** Son estructuras organizadas en filas y columnas, donde se distribuye la información de forma ordenada. Cada celda de la tabla contiene una pieza específica de información relacionada con el resto. Las tablas son comunes en hojas de cálculo, facturas,

programaciones y otros documentos administrativos o técnicos, proporcionando una manera eficiente de organizar grandes cantidades de datos (Schrivier, 1997).

- **Diagramas.** Son representaciones gráficas que ilustran procesos, relaciones o estructuras. Estos textos son especialmente útiles en textos instructivos, expositivos o científicos, ya que ayudan a visualizar conceptos complejos de manera simplificada. Se utilizan frecuentemente en la educación y la ciencia, ofreciendo explicaciones visuales de procesos o sistemas, como instrucciones de montaje o diagramas de flujo (Kress y van Leeuwen, 2006; Schriver, 1997).
- **Mapas.** Son representaciones visuales de áreas geográficas, que muestran relaciones espaciales entre diferentes elementos o lugares. Dependiendo de su propósito, los mapas pueden mostrar información política, geográfica, climática o cultural. Los mapas educativos y conceptuales también son útiles para representar información mental o abstracta, como las relaciones entre ideas o conceptos (Kress y van Leeuwen, 2006).
- **Formularios.** Son textos estructurados que requieren la inserción de datos por parte del lector. Estos textos son comunes en contextos administrativos y legales, tanto en formato físico como digital. Sirven para recolectar información precisa y organizada, como en encuestas, aplicaciones y documentos legales (Mosenthal y Kirsch, 1991; Schriver, 1997).
- **Infografía.** Es una representación visual de información escrita, que utiliza elementos gráficos como imágenes, diagramas y textos para comunicar datos o ideas de manera clara y atractiva. Comúnmente utilizada en periodismo, marketing y educación, la infografía combina texto con elementos visuales para hacer la información más accesible y comprensible (Kress y van Leeuwen, 2006; Schriver, 1997).

- **Afiches, Pancartas y Convocatorias.** Estos textos discontinuos combinan elementos gráficos y lingüísticos con fines publicitarios o informativos. Los afiches y pancartas tienen como objetivo captar la atención del público y persuadirlo, ya sea para asistir a un evento, comprar un producto o realizar alguna acción. Se utilizan en campañas publicitarias, convocatorias a eventos y anuncios en general. (Kress y van Leeuwen, 2006).
- **Historietas y Caricaturas.** Las historietas y caricaturas son textos gráficos que narran historias de forma breve y visual. Aunque el contenido textual suele ser reducido, las ilustraciones complementan la narrativa y permiten una comprensión rápida y entretenida. Este tipo de texto se utiliza principalmente en el entretenimiento, aunque también puede tener fines educativos y de crítica social (Kress y van Leeuwen, 2006).
- **Certificados.** Son textos legales que brindan legitimidad o validación a un acuerdo o situación particular. Estos documentos son utilizados en ámbitos legales y administrativos y requieren la firma de las partes involucradas o el sello de la institución correspondiente. Ejemplos comunes son los contratos, certificados de nacimiento, constancias de estudios, entre otros (Schriver, 1997; Mosenthal y; Kirsch, 1991).

3.3 Lectura De Textos Discontinuos

Los textos discontinuos, caracterizados por su estructura no lineal, han emergido como una herramienta clave para transmitir información de manera rápida y efectiva. Estos textos emplean elementos visuales como imágenes, diagramas, gráficos, tablas e incluso colores, permitiendo a los lectores interactuar con información organizada de múltiples maneras. Según el ICFES (2016), “se organizan de múltiples maneras e incluyen cuadros, gráficas, tablas, etc.” (p. 3). Este formato no solo favorece la comprensión del contenido al ofrecer representaciones visuales

atractivas, sino que también demanda del lector el desarrollo de habilidades semióticas para interpretar los diversos signos que componen su estructura.

La semiótica, entendida como el estudio de los signos y su significado en contextos específicos, desempeña un papel fundamental en la interacción con textos discontinuos. Barthes (1971) señala que, debido a su carácter social, los signos actúan como herramientas que permiten la comunicación entre las personas, resaltando cómo la lectura se convierte en un acto social mediado por el contexto cultural y social del lector. En este sentido, interpretar un texto discontinuo no se limita a descifrar palabras; implica comprender la interacción entre los elementos visuales y textuales, lo que enriquece el significado global del mensaje.

El presente estudio propone que se identifiquen las dificultades de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado para desarrollar una propuesta didáctica como apoyo a los procesos pedagógicos la comprensión lectora por medio del diseño de una secuencia didáctica; esto con el fin de fortalecer la lectura, específicamente de textos discontinuos, en estudiantes que culminan su básica primaria. Esta elección responde a la necesidad de alinear las estrategias pedagógicas con las demandas contemporáneas de un mundo cada vez más visual y fragmentado en términos informativos. En el entorno educativo, la lectura de textos discontinuos requiere no solo habilidades lectoras básicas, sino también competencias críticas y analíticas para interpretar gráficos, tablas, infografías y otros formatos visuales.

Por consiguiente, el MEN (2006) propone una visión integral de los procesos de lectura que incluye competencias como la interpretación y producción de textos, además de la interacción y comunicación ética. Estas competencias son esenciales para que los estudiantes naveguen por la diversidad de formatos informativos disponibles actualmente. Desde esta perspectiva, los textos

discontinuos constituyen una herramienta pedagógica que fomenta la alfabetización visual y semiótica, necesarias para abordar los desafíos de la sociedad actual.

La lectura de textos discontinuos es clave para desarrollar competencias lectoras críticas y semióticas, especialmente en el contexto educativo. Al integrar enfoques que consideren la interacción entre signos visuales y textuales, los estudiantes no solo mejoran su comprensión lectora, sino que también adquieren herramientas para interactuar de manera efectiva con la información fragmentada y visual de la actualidad (Cassany, 2019). En este sentido, esta investigación busca no solo evidenciar la importancia de los textos discontinuos en la formación académica, sino también diseñar estrategias didácticas innovadoras que preparen a los estudiantes para enfrentar los retos de un mundo interconectado y visualmente orientado.

3.4. Estrategias Didácticas

Las estrategias didácticas, dentro del marco de esta investigación, constituyen un componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ofrecer un marco de acción que guía la labor pedagógica hacia el logro de objetivos específicos. Según Rovira Salvador (2018), estas estrategias se definen como un “conjunto de acciones que el personal docente lleva a cabo, de manera planificada, para lograr la consecución de unos objetivos de aprendizaje específicos” (pág. 1) Este planteamiento resalta la estructura de las estrategias didácticas, las cuales permiten a los docentes dinamizar el proceso educativo, haciéndolo más interactivo y atractivo para los estudiantes. Su propósito fundamental es captar la atención de los educandos, promoviendo aprendizajes significativos y una transferencia efectiva de conocimientos que impacten positivamente su desarrollo académico.

En un enfoque complementario, Díaz Barriga y Hernández (1998) subraya que las estrategias didácticas son “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes

significativos a partir del objetivo y de las estrategias de aprendizaje independiente” (p. 69). Esta perspectiva no solo enfatiza la transmisión de contenidos, sino también la importancia de fomentar la autonomía en los estudiantes, preparándolos para construir y aplicar lo aprendido en diferentes contextos de manera reflexiva y autónoma.

Dentro del ámbito de la lectura y la escritura, Solé (2007) destaca que las estrategias didácticas “encaminan la acción docente; si se llegan a conocer integralmente y se concreta una aplicación clara y sin ambigüedades, es muy posible alcanzar el éxito de los lectores” (p. 2). La autora subraya que estas herramientas pedagógicas no solo ayudan a fortalecer la comprensión lectora, sino que también implican un acompañamiento consciente y activo por parte de los docentes. Este acompañamiento debe tener en cuenta la diversidad de textos y sus intencionalidades, a fin de guiar al estudiante hacia un aprendizaje que trascienda lo literal, estimulando su pensamiento crítico y creativo. Asimismo, Solé (2007) recalca que las estrategias didácticas son fundamentales para que el docente cumpla con los estándares de calidad y los objetivos educativos establecidos para cada nivel escolar.

Un aspecto adicional que cobra relevancia en el desarrollo e implementación de estrategias didácticas es el uso de la tecnología en el aula. Díaz-Barriga Arceo (2010) advierte que “el origen y fundamento de las innovaciones resulta complejo de entender para los docentes, dada su diversidad y la profundidad requerida para un cabal entendimiento” (p. 41). Esta complejidad ha generado desafíos, ya que algunos educadores muestran resistencia o falta de preparación para integrar herramientas tecnológicas en sus prácticas pedagógicas. Esto puede limitar la evolución de las estrategias didácticas en un contexto educativo que exige innovación constante para responder a los cambios sociales y culturales.

Sin embargo, la incorporación de la tecnología en las estrategias didácticas no debe ser un proceso arbitrario, sino contextualizado y adaptado a las necesidades de cada comunidad educativa. Factores como el contexto sociocultural, el currículo escolar y los recursos disponibles influyen directamente en la eficacia y relevancia de estas innovaciones (Díaz-Barriga Arceo, 2010). Así, el uso estratégico de la tecnología, acompañado de una planificación adecuada, tiene el potencial de enriquecer significativamente las prácticas pedagógicas, promoviendo una educación más inclusiva, dinámica y alineada con las demandas del siglo XXI.

3.4.1 Estrategias Didácticas De Lectura

La lectura es entendida como un proceso, es tomada como “el arte de la imaginación. Leer, entonces, es pensar. Pensar es interpretar. Interpretar es darle nuevos sentidos al mundo” (Martínez, 2004, p. 217), en este sentido, la lectura es más que decodificar signos y entender un mensaje, es categorizar información, comparar, trasponer, imaginar y producir pensamientos entorno a lo leído, en otras palabras, es un sistema de procesos cognitivos que se colaboran y forman pensamientos, sentimientos y soluciones. Por otro lado, “es un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significado; es decir, el significado que se elabora durante la lectura, no es un procesamiento automático sino un conjunto de habilidades que permiten conocer la estructura del texto”(Rojas López , 2014, p. 40-41).

Entendiendo la lectura como un pilar del lenguaje, un factor esencial en el aprendizaje; su buen desarrollo es lo primordial e implica para las escuelas fortalecer este proceso en primera medida si se pretende potenciarla; ahora bien, la comprensión lectora también se define según la OCDE (2009) como “la capacidad de un individuo para entender, emplear y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad” (p 23), es decir, converge el arte de imaginar, cuestionar signos - significados y poder

interiorizar las palabras leídas, atendiendo a unas competencias básicas y construyendo unas más complejas. Para los estudiantes evidenciar el dominio de dichas competencias a través de pruebas estandarizadas implica entender toda clase de sistemas signícos y requiere del reconocimiento del contenido y su valor crítica (MEN, 2006); según Cooper (1990) “la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto”. (p. 102). Algunas estrategias para la comprensión lectora son:

- Estrategia de focalización: son aquellas en las que se dirige la atención hacia la información seleccionada para clarificar una idea. Muy importante a la hora de investigar sobre un tema específico del que se quiere extraer una idea central de un texto dado (Mosenthal y Kirsch, 1991; Kress y van Leeuwen, 2006).
- Estrategias de integración: se trata de proporcionar al lector datos adicionales necesarios para la comprensión del texto. Esta estrategia proporciona la necesidad de conectar ideas afines a lo que se está leyendo y lo que se quiere focalizar (Schriver, 1997). Se presenta bajo la forma de: Pregúntate: ¿Necesito más información sobre?
- Estrategias de elaboración y generación de ideas: teniendo en cuenta el conocimiento previo se anima al estudiante a predecir aspectos importantes del texto (Mosenthal y Kirsch, 1991). Este tipo de estrategias se presenta de la siguiente manera: ¿puedo adivinar? Qué, quién, dónde, cuándo.
- Estrategias de evaluación: comprueba la validez de la interpretación lograda y llevan al lector a tomar conciencia del proceso y de su importancia de darle sentido a lo leído (Schriver, 1997; Kress y van Leeuwen, 2006). Constituye una estrategia de este tipo de intervención: Pregúntate: ¿estuve cerca de adivinar?

3.5 El Texto

La lingüística del texto, disciplina surgida en la década de 1970, ha dedicado gran esfuerzo a definir con precisión el concepto de texto. Entre los teóricos que han abordado esta cuestión, Bernárdez (1982) destaca al considerar el texto como la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad humana (verbal), y siempre influenciado por el contexto social. Según Bernárdez (1982), el texto resalta por su forma semántica y comunicativa, como también por su coherencia profunda y superficial, resultado de la intención del hablante de crear un todo unitario. Esta estructuración se alcanza por medio de un conjunto de normas del nivel textual y del sistema de la lengua, que se produce de la interacción.

Por su parte, Van Dijk (1983) concibe el texto como un “constructo teórico”, un término impreciso que se expone en diversos discursos; el estudio del texto necesita de una óptica interdisciplinario, la cual integre la teoría de la comunicación y la lingüística.

Ambas perspectivas coinciden en la importancia de la intención comunicativa del emisor. El texto existe en la medida en que el hablante quiere que exista, por lo que puede consistir en una sola oración o en una secuencia de ellas. La base del carácter textual no reside en su forma sintáctica, sino en la intención comunicativa del hablante.

En línea con esta idea, Bernárdez (1982) citado por Condori Gutiérrez (2019) atribuye al texto un carácter comunicativo, pragmático y estructural. Es comunicativo porque cumple una función específica, pragmático porque se compone de una sucesión de enunciados que forman una unidad coherente y estructural porque se organiza según determinadas reglas.

En conclusión, el texto es entendido como un conjunto de enunciados organizados, cuya función está mediada principalmente por la coherencia, la cohesión y la intención comunicativa.

3.5.1 Tipología Textual

La clasificación de los tipos de textos de Werlich (1976) citado por Bernárdez (1982), guardan cierta similitud en los que pueden elaborarse en el marco sistémico-funcional. Además, tiene en cuenta dos criterios: los datos del contexto extralingüístico y la denominada “base textual” o las estructuras de las oraciones; el cual, es ésta la unidad que conforma el comienzo del tema, y que se desarrolla para elaborar un texto lineal completo.

Por otra parte, Werlich (1976) citado por OCDE (2018), establece la clasificación de los seis tipos de texto:

- **Texto descriptivo.** En este tipo de texto, la información que se encuentra corresponde a las propiedades de los objetos que se encuentran en el espacio. Las preguntas a las que responde el texto descriptivo, son las que inician con “que”. Los textos narrativos registran las acciones y los eventos que se desarrollan en un determinado tiempo, desde una selección y perspectiva subjetiva. Este tipo de texto, responde a las preguntas relacionadas con cuándo, o en qué secuencia (Werlich, 1976, citado por OCDE, 2018).
- **Texto expositivo.** Este tipo de texto presenta la información a modo de conceptos compuestos o construcciones mentales. Del mismo modo, aborda el tema de manera objetiva y su propósito es transmitir información. Comúnmente el texto responde a preguntas que inician con cómo (Werlich, 1976, citado por OCDE, 2018).
- **Texto argumentativo.** Es el tipo de texto que presenta una relación o una comparación entre las proposiciones y los conceptos. Los textos argumentativos, responden a preguntas que instan a defender la postura de su lector como: “por qué” (Werlich, 1976, citado por OCDE, 2018).

- **Sintético.** Este texto pretende alcanzar un propósito específico del texto ya sea hacer una reunión, organizar un evento o solicitar que se haga o conozca algo. La forma sintética del texto o “síntesis” pretende mostrar al lector una idea más clara en una composición corta de palabras (Werlich, 1976, citado por OCDE, 2018).
- **Texto instructivo.** Los textos instructivos son el tipo de textos que provee instrucciones sobre cómo o qué hacer. Este texto presenta indicaciones para realizar una tarea a través de determinadas acciones. ejemplo de los textos instructivos son las recetas, directrices para el mantenimiento de un software, directrices para armar un objeto, etc. (Werlich, 1976, citado por OCDE, 2018).

El presente proyecto de investigación está fundamentado y amparado en la Ley General de la Educación, Ley 115 de 1994, que es la que declara de forma jurídica la educación; en ella se manifiesta que se deben desarrollar las habilidades comunicativas básicas para leer, escribir, hablar y comprender la lengua castellana o materna, la implementación y fomento de la lectura; además de amparar y defender los grupos étnicos que hacen parte de las tradiciones lingüísticas propias de la región.

Por su parte, los lineamientos curriculares del área de lengua castellana son un elemento crucial para tener en cuenta en este estudio; el MEN (1998) expone que este texto expone rutas posibles en el ámbito de la pedagogía del lenguaje y se sitúa dentro de las pautas determinadas por la Ley General de Educación de 1994, es decir, que dentro de este documento se proporciona un marco teórico y metodológico que servirá de guía en el desarrollo de las competencias comunicativas y literarias de los estudiantes, indicando la forma y el modo en el que se debería enseñar la lengua castellana para lograr los referentes de calidad que se han decretado para la educación en Colombia.

De igual forma, los lineamientos curriculares, consideran el acto de leer como “un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado y complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1998, p. 27). En otras palabras, leer implica ir más allá de la mera decodificación. Esta enseñanza tiene implicaciones en lo pedagógico, ya que las prácticas de lectura dentro del aula, deben dar cuenta de las distintas variables, de lo contrario, los estudiantes serán lectores que desconocen elementos importantes que trascienden del texto.

Finalmente, en Colombia existen unos referentes de calidad que orientan los procesos de enseñanza de la lectura en todos los niveles educativos. Los Estándares Básicos de Competencias, emitidos por el MEN (2006) son el resultado de una labor interinstitucional entre las facultades de Educación en Colombia y el MEN, es decir, que para el diseño, formulación y validación de este documento se han unido diferentes actores del entorno educativo: docentes de básica y media, asociaciones, investigadores, etc. Esto con el fin de constituir unos parámetros de lo que “todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (MEN, 2006, p. 9).

Por otra parte, estos proporcionan un marco claro para evaluar la calidad educativa, porque no es suficiente alcanzar la universalización de la educación de forma obligatoria, sino que también es vital ratificar los logros en los estudiantes (MEN, 2006), estableciendo criterios específicos que los estudiantes deben cumplir en las áreas fundamentales del conocimiento. Estos estándares aseguran que la enseñanza sea coherente y equitativa, y ayudan a identificar áreas que necesitan mejoras. Asimismo, al definir expectativas claras para el aprendizaje, los estándares buscan elevar el nivel educativo y garantizar que todos los estudiantes adquieran las competencias esenciales y necesarias para su desarrollo académico y personal.

Para finalizar, los Estándares Básicos de Competencias enfocados en el área del lenguaje buscan desarrollar las habilidades esenciales para la comunicación efectiva. En este apartado se define el origen del lenguaje y su importancia para la educación y la vida social (MEN, 2006). De este modo, se dictaminan algunos aspectos necesarios para orientar su enseñanza en todos los grados y edades, para esto se fundamentaron tres campos de formación, como lo son: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos (MEN 1998).

En consonancia con los referentes curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, esta investigación se enfoca exclusivamente en el grupo de grados 4° a 5°, tomando como eje el factor de comprensión e interpretación textual. Este factor, según el MEN (2006), se estructura a partir de un enunciado que señala un conocimiento particular y un propósito próximo o distante de esa noción, y se desarrolla a través de subprocesos que traducen las expectativas de aprendizaje para los estudiantes. Así, los estándares no solo orientan los planes de estudio, sino que garantizan “el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes” y permiten “monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento” (MEN, 2006, p. 11). En este sentido, la presente investigación aporta herramientas concretas para apoyar el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de grado 5°, alineándose con las metas nacionales de calidad educativa y equidad en el aprendizaje.

CAPÍTULO IV

4. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describen los elementos y la metodología utilizada en la investigación. Se describe el diseño general, enfoque metodológico, el tipo de estudio, las técnicas e instrumentos empleados para la recolección y análisis de la información obtenida y la población. Además, se detallan las estrategias y actividades propuestas para llevar a cabo el estudio y los procedimientos que se siguieron para analizar los datos obtenidos. Lo anterior en atención a nuestro objetivo propuesto: Diseñar una propuesta de secuencias didácticas basadas en textos discontinuos para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Mixta Guatapurí, a partir de la identificación de sus dificultades y de los factores que influyen en su desempeño lector.

4.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, puesto que su propósito fue comprender un fenómeno educativo en su contexto natural a partir de los significados que construyen sus actores. De acuerdo con Creswell (2014), este enfoque permite explorar procesos, percepciones y dificultades relacionadas con la lectura, sin necesidad de manipular variables ni aplicar intervenciones experimentales. Además, el proceso es flexible y dinámico, moviéndose constantemente entre los datos y su interpretación, lo que lo hizo más “circular” y adaptable, ya que su desarrollo puede variar en función de las características del estudio (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En este marco, el estudio tuvo como objetivos específicos identificar las dificultades de comprensión lectora, los factores que influyen en ella y las posibilidades pedagógicas del uso de textos discontinuos en el grado quinto de la Institución Educativa Mixta Guatapurí.

La investigación se sustenta, además, en el paradigma sociocrítico, el cual reconoce que los fenómenos educativos están determinados por interacciones sociales, condiciones institucionales y prácticas culturales. Desde autores como Habermas (1984) y McKernan (2008), este paradigma promueve la reflexión crítica para comprender la realidad escolar y generar propuestas de mejora. Aunque en este estudio no se llevó a cabo una intervención, el paradigma sociocrítico orienta la construcción de una propuesta pedagógica fundamentada en la comprensión de las problemáticas detectadas.

4.2 Tipo de Estudio y Diseño Metodológico

La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, el tipo de estudio corresponde a una investigación descriptivo-interpretativa, que según Hernández-Sampieri et al. (2014), permite abordar el problema planteado desde diferentes perspectivas dentro del mismo contexto. Además, el tipo de estudio se centra en tres aspectos: en primer lugar, determinar a través de un diagnóstico las dificultades específicas que presentan los estudiantes en la comprensión de textos, en segundo lugar, describir los factores que inciden en dicha comprensión y, en tercer lugar, proponer una estrategia didáctica basada en textos discontinuos para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

Este proyecto también se fundamenta en los planteamientos de Stake (1995) y Flick (2015) quienes señalan que los estudios cualitativos descriptivos buscan comprender profundamente un fenómeno

sin manipularlo, lo que los hace pertinentes cuando el objetivo es diagnosticar, analizar y proponer, pero no intervenir ni medir efectos.

En ese sentido, esta investigación utiliza instrumentos como pruebas diagnósticas y encuesta a los estudiantes, entrevista a los docentes y la propuesta de didáctica enfocada en la enseñanza, especialmente la lectura, con textos discontinuos atendiendo al contexto y necesidades específicas de los estudiantes. Estos instrumentos permiten que el investigador se introduzca en las experiencias de los alumnos y construya el conocimiento, reconociendo que es parte del fenómeno estudiado, asimismo, es naturalista porque estudia los fenómenos en sus contextos y su cotidianidad e interpretativo porque se busca encontrar el sentido de los fenómenos con base en los significados (Hernández-Sampieri et al., 2014).

4.3 Contexto de Investigación y Participantes (criterios de elección)

La población se define, según Arias (2006) como “un conjunto finito o infinito de elementos con cualidades comunes para los que serán extensivas los resultados y análisis de la investigación, quedando enmarcada por el problema y por los objetivos del estudio” (p. 81).

Por lo anterior, la población de estudio del presente proyecto estuvo conformada por los estudiantes de quinto grado de la jornada de la tarde de la Institución Educativa Prudencia Daza, sede Mixta Guatapurí del municipio de Valledupar, Cesar; específicamente veintiún estudiantes, quince niños y seis niñas con un rango de edad entre los nueve y once años. Según las encuestas realizadas, estos estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos vulnerables entre los niveles 1 y 2, muchos de ellos son hijos de padres que se dedican a actividades como el mototaxismo, domiciliarios, vendedores, entre otros; algunos estudiantes son hijos de venezolanos (migrantes del país), amas de casa o aseadoras (internas en casa), que trabajan horarios extendidos

para llevar el sustento diario, por lo tanto, quedan al cuidado de los abuelos o solos y poco reciben un adecuado acompañamiento en casa para el desarrollo de sus actividades extraescolares.

Se consideró este grado, al reconocer que es uno de los niveles fundamentales dado que allí finaliza la educación básica primaria y los estudiantes necesitan fortalecer sus competencias en la lectura para su ingreso exitoso a la educación básica secundaria. Además, se observó que desde otras asignaturas los estudiantes también leen y utilizan textos discontinuos como cuadros, mapas conceptuales, mentales, infografías, líneas de tiempos e historietas, que son herramientas pedagógicas fundamentales para el aprendizaje a través del currículo; por lo que es un nivel académico pertinente para que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas y lectoras necesarias para el análisis y comprensión de distintos conocimientos disciplinares.

4.4 Consideraciones Éticas

Esta investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales de la investigación educativa: el respeto por la dignidad humana, la privacidad, el consentimiento informado y la confidencialidad. Previamente a la implementación de la propuesta, se solicitó la autorización institucional a la directiva de la Institución Educativa Prudencia Daza, sede Mixta Guatapurí, así como el consentimiento informado de los padres y/o acudientes de los estudiantes participantes. Asimismo, se garantizó que la participación de los niños fuera voluntaria y que en ningún momento se viera comprometido su bienestar físico, emocional o académico.

Durante todo el proceso, se aseguró el anonimato de los participantes, evitando la divulgación de nombres o información que pudiera permitir su identificación. Los datos recolectados fueron utilizados únicamente con fines investigativos y educativos, y tratados con total confidencialidad. Además, se promovió un ambiente de respeto, inclusión y cuidado en cada una de las actividades

desarrolladas, reconociendo a los estudiantes como sujetos activos de su propio aprendizaje. Finalmente, se actuó con transparencia y responsabilidad ética en cada etapa del proyecto, procurando siempre el beneficio formativo de los estudiantes y el fortalecimiento de su proceso lector.

Las consideraciones éticas en la investigación exigen que la práctica de la ciencia se realice conforme a principios éticos que aseguren el avance del conocimiento, la comprensión y mejora de la condición humana y el progreso de la sociedad. Por lo tanto, para el presente proyecto de investigación se tuvieron en cuenta los respectivos consentimientos informados (institucionales y personales) para la realización de las entrevistas y las intervenciones llevadas a cabo en la institución educativa.

4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En coherencia con los objetivos del estudio y con el enfoque cualitativo, se utilizaron las siguientes técnicas:

- **Prueba diagnóstica de comprensión lectora.** Esta se aplicó a los estudiantes de grado quinto con el propósito de determinar las dificultades específicas en la comprensión de textos, en correspondencia con el primer objetivo del estudio.
- **Entrevistas semiestructuradas a docentes.** Permitieron reconocer y describir los factores que inciden en la comprensión lectora. Para Kvale (2012), estas entrevistas facilitan explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los maestros.
- **Encuesta a estudiantes.** Utilizada para complementar la información acerca de hábitos de lectura, percepciones y uso de los textos discontinuos desde la perspectiva de los estudiantes.

- **Elaboración de la propuesta de secuencias didácticas.** Aunque la investigación no incluyó la implementación de una intervención, se propone una estrategia didáctica basada en textos discontinuos para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado en la institución educativa Mixta Guatapurí.

Estas técnicas fueron seleccionadas por su pertinencia para conocer y describir la situación actual de los aspectos involucrados en el estudio, generar una comprensión integral del fenómeno y fundamentar la posterior propuesta didáctica. En relación a las secuencias, como plantea McKernan (2008), las propuestas pedagógicas en el marco del paradigma sociocrítico buscan generar posibilidades de transformación, aun cuando no se ejecuten dentro del mismo estudio.

La tabla que se presenta a continuación contiene un resumen de las técnicas instrumentos en coherencia con los objetivos propuestos:

Tabla 1:

Objetivos, técnicas e instrumentos de la investigación

Objetivo General: Identificar las dificultades de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado para desarrollar una propuesta didáctica como apoyo a los procesos pedagógicos en la Institución Educativa Mixta Guatapurí.			
Objetivos específicos de investigación	Técnicas	Instrumentos	Población
Determinar a través de un diagnóstico las dificultades de comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Mixta Guatapurí.	Diagnóstico de nivel de comprensión lectura	Prueba escrita de lectura (evalúa el nivel literal, inferencial y crítico)	Estudiantes de grado quinto.
Describir los factores que inciden en la comprensión de lectura en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Mixta Guatapurí.	Entrevista semiestructurada Encuesta	Cuestionario de preguntas abiertas	Maestros Estudiantes
Proponer una estrategia didáctica basada en textos discontinuos para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado en la institución educativa Mixta Guatapurí.	Propuesta de secuencias didácticas	Secuencias didácticas que incluyen textos discontinuos en tres asignaturas diferentes	Maestros

4.5.1 Prueba diagnóstica

La prueba consta de diez preguntas de tipo ICFES, con única opción de respuesta, donde se valoran los tres niveles de lectura y se emplean distintos gráficos de las áreas del saber. Su realización permitió conocer el nivel de comprensión en el que se encuentra la población objeto de estudio en la institución educativa y su objetivo principal fue identificar las dificultades específicas en cuanto a la comprensión lectora que presentan los estudiantes de la institución educativa. (Ver Anexo 1)

4.5.2 Entrevista semiestructurada

Una entrevista semiestructurada es menos formal y flexible en comparación con una entrevista totalmente estructurada, ya que permite al entrevistador realizar preguntas adicionales según sea necesario para aclarar cualquier información faltante. Esto significa que no todas las preguntas están predefinidas en la guía de la entrevista.

La entrevista se aplicó en la sede de primaria, dirigida a los docentes y estudiantes, con el fin de reconocer los factores que inciden en la comprensión de lectura en las distintas asignaturas que cursan los estudiantes de la institución educativa Mixta Guatapurí. (Ver Anexo 2 y 3)

4.5.3 Secuencia didáctica

De acuerdo con Zabala (2008) la secuencia didáctica se define como “el conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesor como por el alumno” (p. 16). En otras palabras, la secuencia didáctica es un instrumento que sirve de apoyo a los docentes para realizar diferentes actividades de un mismo tema o contenido; las actividades se desglosan en sesiones, las

cuales tienen cada una un inicio, desarrollo y cierre, con propósitos y evidencias de aprendizaje distintos.

En este estudio, se hace uso de las secuencias didácticas con el fin de proponer distintas estrategias de lectura con textos discontinuos para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado en la institución educativa Mixta Guatapurí. Para tal efecto se planearon dos sesiones por cada tipo de texto, para las asignaturas de lenguaje, ciencias naturales y matemáticas; cada una consta de una serie de acciones pedagógicas ilustradas, a través de las cuales se ponen en práctica diferentes estrategias didácticas en relación con los textos discontinuos. (Ver Anexo 4).

CAPÍTULO V

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A partir de la aplicación de los diversos instrumentos de recolección de información establecidos en este estudio, los datos obtenidos permitieron dar respuesta al objetivo general: Identificar las dificultades de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado para desarrollar una propuesta didáctica como apoyo a los procesos pedagógicos en la Institución Educativa Mixta Guatapurí. Este análisis de resultados está estructurado de la siguiente manera: primero, se determinan cuáles son las dificultades específicas en cuanto a la comprensión lectora que presentan los estudiantes, esto se obtuvo a través de una prueba diagnóstica que se aplicó a una muestra de 22 estudiantes. En segundo lugar, se describen los factores que inciden en la comprensión de lectura en las distintas asignaturas que cursan los estudiantes de grado quinto, por medio de una entrevista semiestructurada de diez preguntas a los docentes del área de lengua castellana, ciencias naturales y matemáticas y una encuesta de diecinueve preguntas aplicada a los estudiantes. Finalmente, y en atención a los resultados de las pruebas aplicadas y las entrevistas realizadas, se propone una estrategia didáctica basada en textos discontinuos para ser aplicada en las distintas asignaturas con el fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Estas herramientas y estrategias pedagógicas fueron socializadas con los docentes de la Institución educativa Prudencia Daza en la sede Mixta Guatapurí y compartidas con ellos para que los maestros puedan hacer uso de las distintas actividades propuestas y desarrollar las competencias que los estudiantes necesitan para fortalecer la comprensión lectora haciendo uso de distintos tipos de textos, entre estos los textos discontinuos.

5.1 Resultados de la prueba diagnóstica

Para identificar las dificultades relacionadas con la comprensión lectora, se empleó una prueba diagnóstica compuesta por diez preguntas, con el propósito de evaluar los niveles de comprensión de la población seleccionada para la investigación. La muestra estuvo conformada por veintidós estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Prudencia Daza, sede Mixta Guatapurí. Para ello, se utilizaron textos discontinuos, tales como avisos, pósteres, historietas e infografías. Las preguntas se seleccionaron de diversas fuentes, aunque todas orientadas al nivel de quinto grado.

La primera y cuarta pregunta se extrajeron del documento “Actividad diagnóstica” del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013a), mientras que la segunda provino de una prueba diagnóstica de español de la Secretaría de Educación de Honduras (2011). Asimismo, la tercera, quinta y sexta pregunta se tomaron del documento “Actividad diagnóstica” del programa Todos a Aprender (MEN, 2013b). Por último, las preguntas siete, ocho, nueve y diez se seleccionaron del cuadernillo 1 de “Competencias comunicativas en lenguaje: Lectura” (ICFES, 2021).

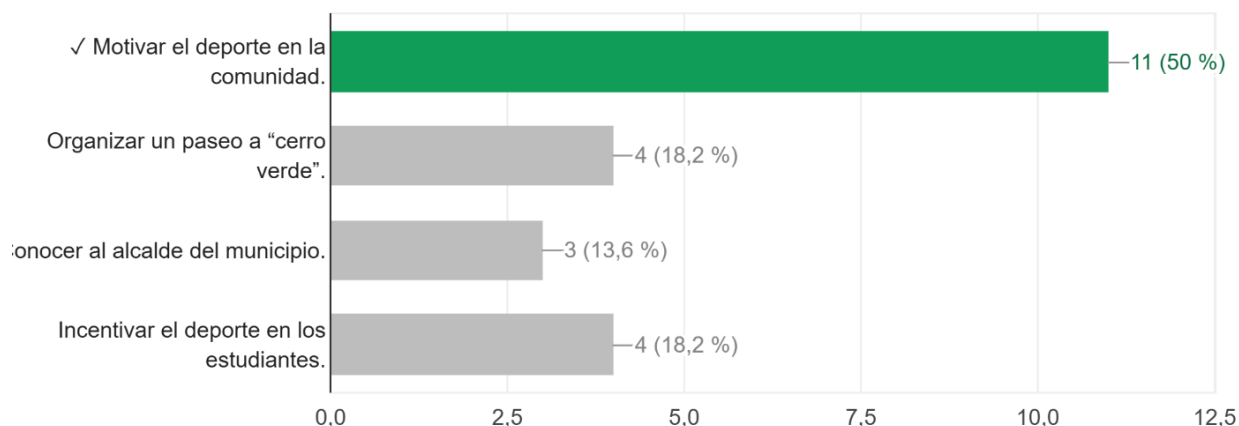
A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en la prueba aplicada, con un enfoque específico en el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes. Asimismo, a través de este análisis se identificaron las dificultades que enfrentan los estudiantes de quinto grado al interpretar textos discontinuos, los cuales incluyen elementos como imágenes, viñetas, gráficos, entre otros.

Figura 5

Pregunta 1 del examen diagnóstico

1. ¿Para qué crees que la alcaldía hizo el anterior anuncio?

11 de 22 respuestas correctas



En esta pregunta de nivel inferencial, los estudiantes debían analizar el propósito detrás de un anuncio realizado por la alcaldía y formular una conclusión lógica sobre la intención de dicho anuncio. Los resultados muestran que 11 de 22 estudiantes (50%) seleccionaron correctamente la opción que refleja el propósito del anuncio, lo que sugiere un nivel de comprensión adecuado en esta área. Sin embargo, la mitad de los estudiantes eligió respuestas incorrectas, lo que indica que aún hay margen de mejora en su capacidad para interpretar y analizar la información crítica.

Aquí hay un análisis de los resultados:

Opción correcta (a): "Motivar el deporte en la comunidad."

Esta fue la opción correcta, seleccionada por 11 estudiantes (50%). Esto indica que estos estudiantes comprendieron que el objetivo del anuncio era fomentar la participación en actividades deportivas y promover el bienestar físico dentro de la comunidad. La correcta identificación de esta intención sugiere una buena comprensión de los objetivos de la alcaldía en cuanto a la promoción de la salud y la cohesión social.

Opción (b): "Organizar un paseo a 'cerro verde'."

4 estudiantes (18.2%) eligieron esta opción. Este grupo parece haber interpretado el anuncio como un evento específico de recreación, posiblemente confundiendo la motivación más amplia con una actividad puntual. Esto sugiere que algunos estudiantes pueden haberse centrado en un aspecto específico sin considerar el propósito más amplio del anuncio.

Opción (c): "Conocer al alcalde del municipio."

Solo 3 estudiantes (13.6%) seleccionaron esta opción. Esta respuesta refleja un entendimiento muy limitado del propósito del anuncio, y puede indicar que estos estudiantes no lograron conectar la idea de motivar el deporte con el anuncio en cuestión. Esto sugiere que podrían beneficiarse de un enfoque más directo en la relación entre las actividades comunitarias y el liderazgo local.

Opción (d): "Incentivar el deporte en los estudiantes."

Al igual que la opción (b), 4 estudiantes (18.2%) eligieron esta respuesta. Aunque se relaciona con el deporte, es un enfoque más limitado, ya que se centra únicamente en los estudiantes y no en la comunidad en general. Esto sugiere que algunos estudiantes interpretan el anuncio desde una perspectiva más restringida y no logran ver el objetivo más amplio.

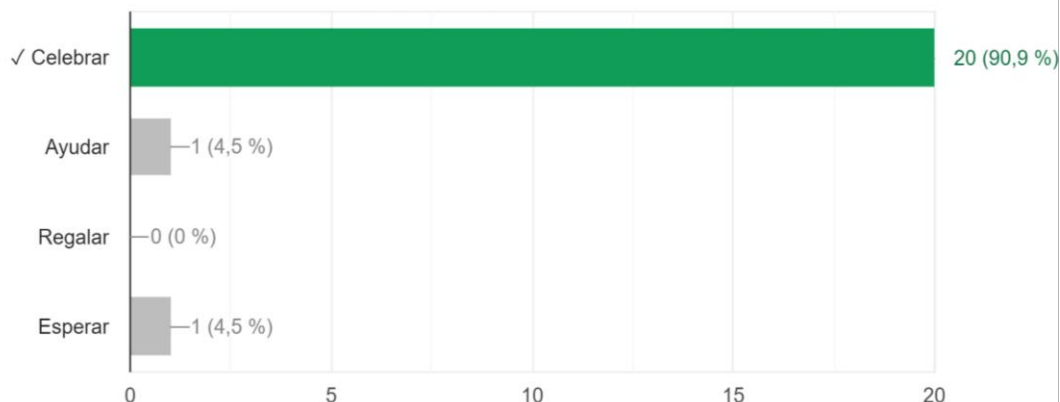
Los resultados indican que, aunque la mitad de los estudiantes comprendió correctamente el propósito del anuncio, existe un número considerable que tiene dificultades para interpretar el contexto de manera crítica. Esto sugiere que sería beneficioso trabajar en habilidades de análisis y comprensión de textos que fomenten la conexión entre la información presentada y su impacto en la comunidad.

Figura 6

Pregunta 2 del examen diagnóstico

2. ¿Qué significa la palabra festejar en el texto?

20 de 22 respuestas correctas



En esta pregunta de nivel literal, los estudiantes debían identificar el significado de la palabra "festejar" en el contexto del texto. Los resultados son muy positivos, ya que 20 de 22 estudiantes (90.9%) respondieron correctamente, lo que indica un buen nivel de comprensión del vocabulario.

A continuación, se presenta un análisis de los resultados:

Opción correcta (a): "Celebrar."

Esta fue la opción seleccionada por 20 estudiantes (90.9%), lo que muestra que la gran mayoría de los estudiantes comprendió el significado de "festejar" como sinónimo de celebrar. Este alto porcentaje sugiere que los estudiantes tienen un buen dominio del vocabulario y son capaces de reconocer el significado de palabras en el contexto adecuado.

Opción (b): "Ayudar."

Solo un estudiante (4.5%) eligió esta opción. Esto indica que, aunque un estudiante puede haber confundido el término, la mayoría no interpretó "festejar" de esta manera. La elección de esta

opción sugiere que este estudiante podría haber estado pensando en un contexto diferente donde la ayuda podría ser parte de una celebración, pero no es lo que significa "festejar."

Opción (c): "Regalar."

Ningún estudiante seleccionó esta opción, lo que es positivo, ya que muestra que no hubo confusión en relación con este significado, que es completamente diferente al de "festejar."

Opción (d): "Esperar."

Solo 1 estudiante (4.5%) eligió esta respuesta, indicando que muy pocos interpretaron "festejar" de esta forma. Esto refuerza que, en general, los estudiantes pudieron distinguir claramente el significado de "festejar" del de "esperar."

Los resultados de esta pregunta reflejan una comprensión sólida del vocabulario por parte de los estudiantes, lo que es alentador en términos de su habilidad para entender palabras en su contexto. La mayoría pudo identificar correctamente que "festejar" se refiere a "celebrar," lo que indica que han sido expuestos a este término y comprenden su uso en contextos de celebración o conmemoración.

Este tipo de actividad es útil para reforzar el aprendizaje del vocabulario y la comprensión lectora. Se podría considerar continuar con ejercicios similares, incluyendo más palabras que puedan tener múltiples significados o que requieran comprensión contextual. Además, fomentar discusiones sobre sinónimos y antónimos también puede ayudar a expandir el vocabulario y las habilidades de los estudiantes en este ámbito.

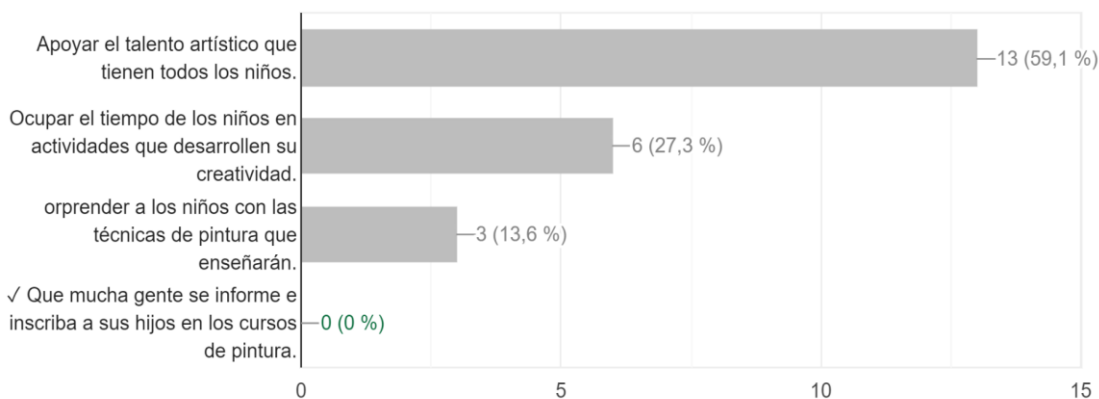
En relación con la pregunta tres de la prueba se observa que:

Figura 7.

Pregunta 3 del examen diagnóstico

3. La Escuela Artística Pandora inicia sus labores repartiendo volantes con la siguiente información. El propósito de estos volantes es

0 de 22 respuestas correctas



En esta pregunta de nivel inferencial, los estudiantes debían interpretar el propósito detrás de la distribución de volantes por parte de la Escuela Artística Pandora. A pesar de que no hubo respuestas correctas, los resultados muestran diferentes enfoques sobre lo que los estudiantes consideran como el objetivo de los volantes.

El análisis de los resultados muestra que:

Opción correcta (d): "Que mucha gente se informe e inscriba a sus hijos en los cursos de pintura."

Ningún estudiante seleccionó esta opción, lo que es preocupante. Esto sugiere que los estudiantes no lograron identificar el propósito fundamental de la actividad de repartir volantes, que es informar a la comunidad sobre los cursos de pintura y fomentar la inscripción. La falta de reconocimiento de este propósito esencial puede indicar una falta de comprensión sobre cómo las instituciones utilizan la comunicación escrita para atraer participantes a sus programas.

Opción (a): "Apoyar el talento artístico que tienen todos los niños."

Esta opción fue elegida por 13 estudiantes (59.1%). Aunque esta respuesta refleja una buena intención, no captura el propósito específico de la distribución de volantes. Los estudiantes pueden haber interpretado que el apoyo al talento artístico es parte del mensaje, pero esto no responde a la razón concreta para repartir los volantes.

Opción (b): "Ocupar el tiempo de los niños en actividades que desarrollen su creatividad."

6 estudiantes (27.3%) eligieron esta opción. Esta respuesta muestra un enfoque en el valor de las actividades artísticas, pero nuevamente, no aborda el propósito de informar e inscribir a los niños en los cursos. Esto indica que algunos estudiantes piensan en los beneficios de la actividad, pero no en la intención de la comunicación.

Opción (c): "Sorprender a los niños con las técnicas de pintura que enseñarán."

Solo 3 estudiantes (13.6%) eligieron esta opción. Esta respuesta muestra un entendimiento aún más alejado del objetivo, centrándose en el impacto emocional de las técnicas de pintura en lugar de la función informativa de los volantes.

La falta de respuestas correctas sugiere que los estudiantes tuvieron dificultades para interpretar el propósito del anuncio, lo que puede ser un indicativo de que no están completamente familiarizados con cómo se comunican las instituciones y cómo utilizan materiales impresos para atraer a la audiencia. Esto puede ser una oportunidad para trabajar en la comprensión de la función de diferentes tipos de textos, especialmente en contextos comunitarios y educativos.

Se podría considerar integrar actividades que fomenten la interpretación de anuncios y comunicados, alentando a los estudiantes a pensar críticamente sobre el contenido y la intención detrás de los mensajes. Además, las discusiones sobre cómo las instituciones presentan su información y cómo esto impacta en las decisiones de las personas podría enriquecer su comprensión del tema.

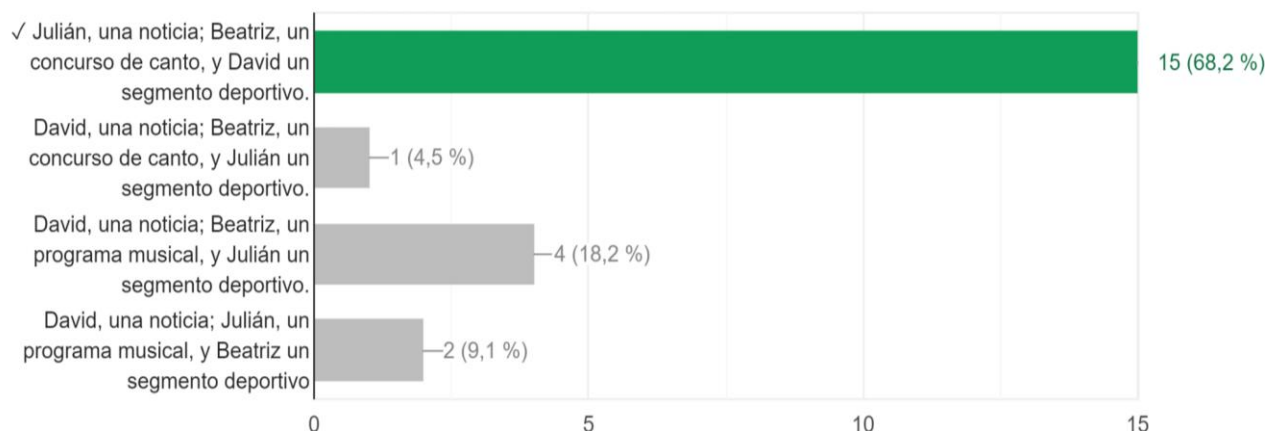
En relación con la pregunta 4 de la prueba se observa que:

Figura 8

Pregunta 4 del examen diagnóstico

4. ¿Qué programa de radio está escuchando cada niño?

15 de 22 respuestas correctas



En esta pregunta de nivel literal, los estudiantes debían identificar qué programa de radio estaba escuchando cada niño, basándose en la información proporcionada en el texto. Los resultados son bastante positivos, ya que 15 de 22 estudiantes (68.2%) seleccionaron la opción correcta.

A continuación, se presenta un análisis de los resultados:

Opción correcta (a): "Julián, una noticia; Beatriz, un concurso de canto, y David, un segmento deportivo."

Esta opción fue elegida por 15 estudiantes (68.2%), lo que indica que la mayoría de los estudiantes comprendió correctamente la información presentada en el texto. Esto sugiere que han sido capaces de retener y procesar la información de manera efectiva, lo que es un indicativo de una buena comprensión de lectura.

Opción (b): "David, una noticia; Beatriz, un concurso de canto, y Julián, un segmento deportivo."

Solo 1 estudiante (4.5%) eligió esta opción. Esta respuesta incorrecta sugiere que este estudiante pudo haber confundido el orden de los programas escuchados por los niños, lo que indica una dificultad en la asociación correcta de cada niño con su programa. Sin embargo, la elección de esta opción muestra que el estudiante todavía estaba pensando en los tipos de programas de radio.

Opción (c): "David, una noticia; Beatriz, un programa musical, y Julián, un segmento deportivo." Esta opción fue seleccionada por 4 estudiantes (18.2%). Esta respuesta muestra una confusión entre los tipos de programas, especialmente con la elección de "programa musical" en lugar de "concurso de canto". Esto sugiere que algunos estudiantes pudieron haber interpretado incorrectamente el tipo de programa que estaba escuchando Beatriz, lo que indica que su comprensión del contenido era más débil en este caso.

Opción (d): "David, una noticia; Julián, un programa musical, y Beatriz, un segmento deportivo." Solo 2 estudiantes (9.1%) eligieron esta opción. Esta elección muestra una confusión más significativa, ya que mezcla incorrectamente todos los programas escuchados por cada niño. Esto sugiere que estos estudiantes no lograron retener la información clave del texto.

Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes tiene una buena comprensión literal del texto y puede identificar correctamente qué programa de radio escucha cada niño. Esto es alentador, ya que indica que están en el camino correcto para desarrollar habilidades de lectura y comprensión.

Sin embargo, las respuestas incorrectas de algunos estudiantes destacan áreas donde se puede mejorar. Esto podría ser una oportunidad para trabajar en ejercicios que refuercen la atención a los detalles y la retención de información. Actividades como resumir lo leído o responder preguntas específicas sobre el contenido podrían ayudar a los estudiantes a mejorar su precisión en la comprensión literal y a desarrollar habilidades de lectura más sólidas.

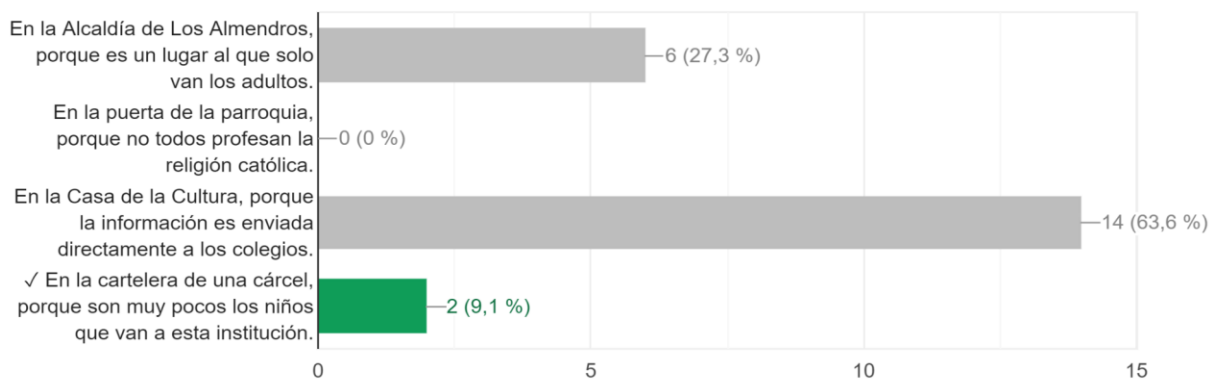
Con respecto a la pregunta 5 de la prueba se observa que:

Figura 9

Pregunta 5 del examen diagnóstico

5. Con el fin de que todos tengan la oportunidad de participar, ¿en cuál lugar NO sería adecuado fijar el anterior afiche y por qué?

2 de 22 respuestas correctas



Los resultados de esta pregunta muestran que solo el 9.1% de los estudiantes (2 de 22) respondieron correctamente, lo que indica una dificultad significativa para interpretar la situación de manera inferencial. Analizando las respuestas de los estudiantes:

Opción correcta (d): Solo 2 estudiantes (9.1%) identificaron correctamente que no sería adecuado fijar el afiche en una cárcel, ya que son muy pocos los niños que visitan ese lugar. Esta baja tasa de aciertos sugiere que la mayoría no relacionó adecuadamente el contexto del afiche con el público al que va dirigido.

Opción (c): La mayoría de los estudiantes (63.6%) eligió esta opción, lo que sugiere que probablemente pensaron en la Casa de la Cultura como un lugar irrelevante, porque la información ya llega a los colegios. Sin embargo, esta opción no considera que el afiche debe estar en un lugar visible para todos, no solo en instituciones educativas.

Opción (a): El 27.3% de los estudiantes pensó que la Alcaldía de Los Almendros sería un mal lugar porque "solo van los adultos". Esta elección refleja una interpretación limitada del lugar público, ya que, aunque es un lugar frecuentado por adultos, no se excluye la posibilidad de que los niños también puedan acceder a la información allí.

Opción (b): Ningún estudiante eligió la puerta de la parroquia. Esto podría reflejar una falta de conexión con la diversidad de creencias o una tendencia a no ver este como un lugar excluyente para la difusión de información.

Estos resultados sugieren que los estudiantes tienen dificultades para hacer inferencias basadas en el contexto y en las características del público objetivo. La mayoría optó por una respuesta (Casa de la Cultura) que parece lógica en primera instancia, pero que no responde completamente a la pregunta de la exclusión de oportunidades para todos. Las respuestas revelan un enfoque más literal y menos inferencial, lo cual indica que podría ser útil reforzar habilidades de pensamiento crítico y contextualización en futuras lecciones.

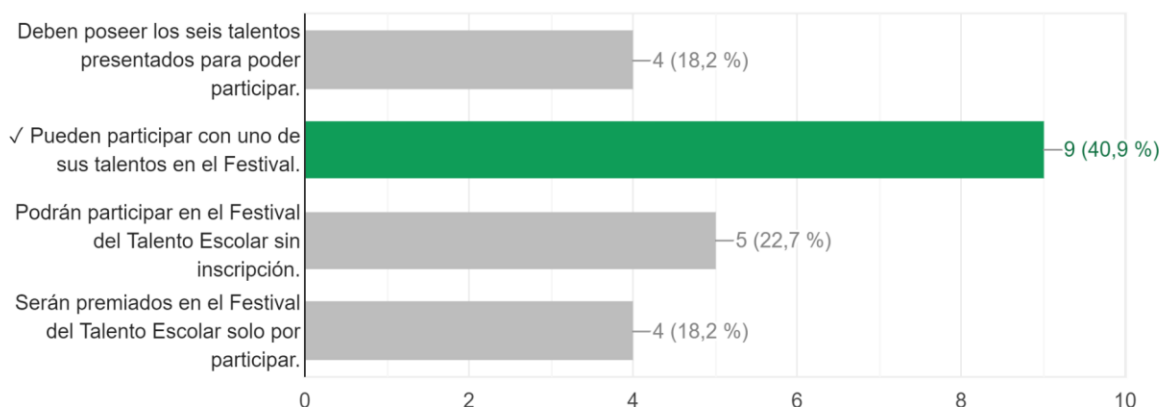
Con respecto a la pregunta 6 de la prueba se observó que:

Figura 10

Pregunta 6 del examen diagnóstico

6. Según la información que contiene el afiche, los estudiantes de todos los colegios del municipio de Los Almendros

9 de 22 respuestas correctas



En esta pregunta de nivel literal, los estudiantes deben basar su respuesta únicamente en la información presentada en el afiche, sin necesidad de hacer inferencias o interpretaciones más complejas. Los resultados muestran que 9 de 22 estudiantes (40.9%) respondieron correctamente, lo que significa que cerca de la mitad fue capaz de leer y entender la información tal como estaba.

A continuación, un análisis de las respuestas:

Opción correcta (b): "Pueden participar con uno de sus talentos en el Festival."

Esta es la respuesta correcta, y fue elegida por 9 estudiantes (40.9%). Esto indica que casi la mitad de los estudiantes comprendieron correctamente la información del afiche y reconocieron que no es necesario tener todos los talentos, sino que basta con participar con uno de ellos.

Opción (a): "Deben poseer los seis talentos presentados para poder participar."

4 estudiantes (18.2%) seleccionaron esta opción, lo que muestra una confusión al interpretar la cantidad de talentos necesarios para participar. Estos estudiantes probablemente malinterpretaron el afiche, creyendo que se requerían todos los talentos, cuando en realidad no es así.

Opción (c): "Podrán participar en el Festival del Talento Escolar sin inscripción."

Esta opción fue elegida por 5 estudiantes (22.7%), lo que sugiere que hubo un grupo que no leyó correctamente los detalles sobre el proceso de inscripción. Parece que interpretaron erróneamente que la inscripción no era necesaria, cuando el afiche probablemente mencionaba explícitamente la importancia de inscribirse para participar.

Opción (d): "Serán premiados en el Festival del Talento Escolar solo por participar."

4 estudiantes (18.2%) pensaron que todos los participantes serían premiados solo por estar presentes. Esta respuesta sugiere que algunos estudiantes pudieron haber asumido que todos recibirían un premio, lo que no es correcto según la información del afiche.

Los resultados indican que casi la mitad de los estudiantes comprendieron bien la información del afiche, pero también revelan que un número significativo de ellos (59.1%) tuvo dificultades con la lectura literal del texto. Estos errores pueden deberse a una lectura rápida o a la falta de atención a los detalles claves, como la inscripción y los requisitos de participación. Esto sugiere que los estudiantes necesitan más práctica en la lectura atenta y en centrarse en los elementos más específicos del texto.

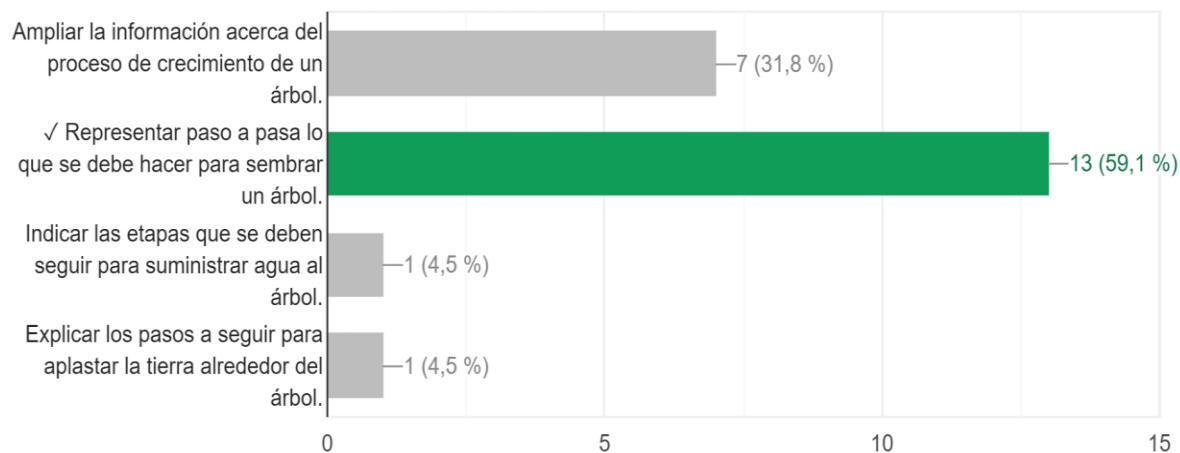
En la pregunta 7 se evidenció lo siguiente:

Figura 11

Pregunta 7 del examen diagnóstico

7. ¿Qué hace la siguiente imagen en el texto?

13 de 22 respuestas correctas



En esta pregunta de nivel inferencial, los estudiantes debían interpretar el propósito de una imagen dentro de un texto. La imagen parece mostrar un proceso, y los estudiantes tuvieron que inferir su función más allá de simplemente describir lo que aparece en ella. Los resultados muestran que 13 de 22 estudiantes (59.1%) respondieron correctamente, lo que sugiere un buen nivel de comprensión, pero aún queda una porción considerable que tuvo dificultades.

Veamos los resultados más a fondo:

Opción correcta (b): "Representar paso a paso lo que se debe hacer para sembrar un árbol."

Esta fue la opción correcta, elegida por 13 estudiantes (59.1%). Esto muestra que más de la mitad de los estudiantes fueron capaces de interpretar adecuadamente la imagen y entender su propósito dentro del contexto del texto: guiar paso a paso sobre cómo sembrar un árbol. Estos estudiantes demostraron habilidades sólidas para conectar la imagen con el contenido textual.

Opción (a): "Ampliar la información acerca del proceso de crecimiento de un árbol."

7 estudiantes (31.8%) eligieron esta opción, lo que sugiere que algunos interpretaron la imagen como una descripción del crecimiento del árbol, en lugar de una guía sobre cómo sembrarlo. Esto puede reflejar que estos estudiantes se concentraron en una interpretación más general del tema sin prestar atención a los detalles específicos de la imagen y su relación directa con las instrucciones para sembrar.

Opción (c): "Indicar las etapas que se deben seguir para suministrar agua al árbol."

Solo 1 estudiante (4.5%) seleccionó esta opción. Esto indica que hubo muy poca confusión en cuanto a esta interpretación errónea, lo que es positivo. Los estudiantes, en general, entendieron que la imagen no se trataba exclusivamente del riego del árbol.

Opción (d): "Explicar los pasos a seguir para aplastar la tierra alrededor del árbol."

Al igual que la opción (c), solo 1 estudiante (4.5%) eligió esta respuesta, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes pudieron evitar esta distracción y no malinterpretaron la imagen de manera tan drástica. El hecho de que la mayoría de los estudiantes (59.1%) respondiera correctamente muestra que tienen un buen nivel de comprensión inferencial, siendo capaces de interpretar la función de la imagen en el texto. Sin embargo, un 31.8% eligió la opción (a), lo que sugiere que algunos estudiantes tienen dificultades para distinguir entre el propósito de una imagen general (informar sobre el crecimiento) y el de una imagen que ilustra instrucciones específicas (sembrar el árbol). Esto indica que sería útil reforzar la habilidad de interpretar imágenes dentro de su contexto inmediato, prestando atención a las relaciones específicas que tienen con el texto que acompañan.

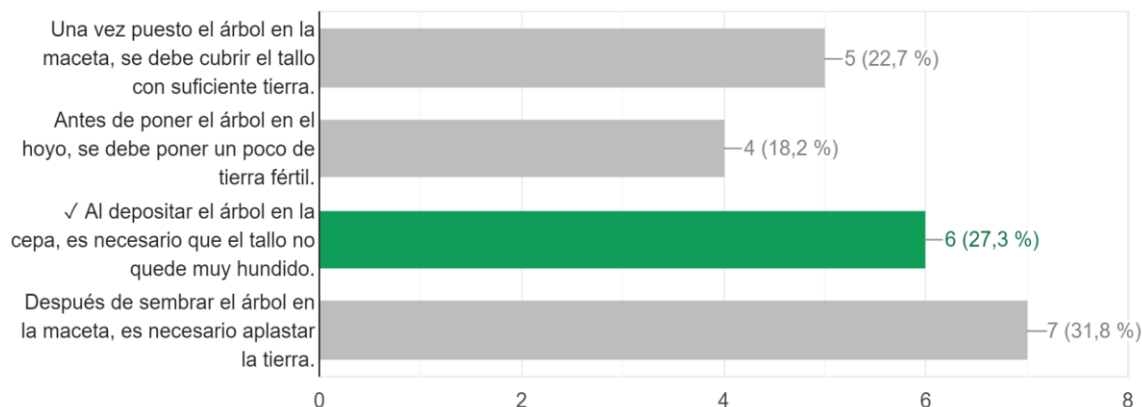
Con respecto a la pregunta 8 se observa lo siguiente:

Figura 12

Pregunta 8 del examen diagnóstico

8. Según el texto, para evitar que el árbol se asfixie es necesario que:

6 de 22 respuestas correctas



En esta pregunta de nivel literal, los estudiantes debían identificar, a partir del texto, la acción específica para evitar que el árbol se asfixie. Solo 6 de 22 estudiantes (27.3%) respondieron correctamente, lo que indica que hubo dificultades significativas para encontrar la respuesta correcta basada en la información explícita del texto.

Aquí un análisis de los resultados:

Opción correcta (c): "Al depositar el árbol en la cepa, es necesario que el tallo no quede muy hundido."

Solo 6 estudiantes (27.3%) seleccionaron esta opción, lo que muestra que menos de un tercio de los estudiantes logró identificar correctamente la información necesaria para evitar que el árbol se asfixie. Esto revela que varios estudiantes tuvieron dificultades para localizar y comprender la información relevante del texto.

Opción (d): "Después de sembrar el árbol en la maceta, es necesario aplastar la tierra."

7 estudiantes (31.8%) eligieron esta opción, lo que indica que algunos malinterpretaron la acción de "aplastar la tierra" como una medida para prevenir la asfixia del árbol, cuando en realidad esta acción podría compactar demasiado el suelo, contribuyendo al problema en lugar de evitarlo.

Opción (a): "Una vez puesto el árbol en la maceta, se debe cubrir el tallo con suficiente tierra."

5 estudiantes (22.7%) eligieron esta opción. Estos estudiantes posiblemente malentendieron que "cubrir el tallo con suficiente tierra" era la clave para proteger al árbol, pero esto no refleja la recomendación específica del texto para evitar la asfixia, que está relacionada con no hundir el tallo demasiado.

Opción (b): "Antes de poner el árbol en el hoyo, se debe poner un poco de tierra fértil."

4 estudiantes (18.2%) seleccionaron esta opción, lo que sugiere que algunos se centraron en la idea de la tierra fértil, que es un aspecto importante del proceso de siembra, pero no es la acción necesaria para evitar que el árbol se asfixie.

Los resultados reflejan que los estudiantes encontraron difícil identificar la información clave para responder correctamente a esta pregunta de nivel literal. Aunque la información estaba presente en el texto, varios estudiantes se dejaron llevar por otros aspectos del proceso de siembra, como cubrir el tallo con tierra o aplastar la tierra, lo que indica una confusión al enfocarse en los detalles específicos que el texto proporciona.

Sería útil trabajar más en la habilidad de leer detenidamente y en comprender exactamente qué está preguntando el texto, para que los estudiantes puedan seleccionar la información relevante y no distraerse con otros pasos del proceso. Reforzar la lectura atenta y el subrayado de ideas principales podría ser una estrategia útil.

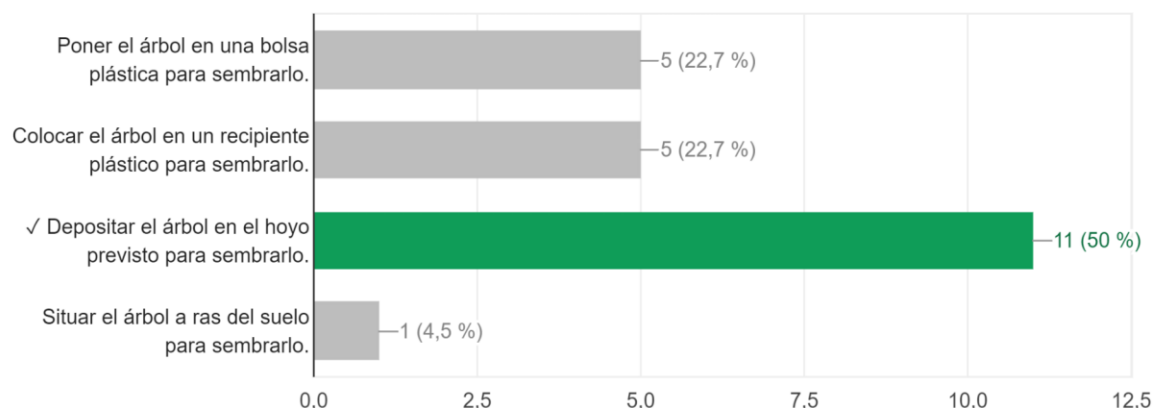
En la pregunta 9 se evidenció que:

Figura 13

Pregunta 9 del examen diagnóstico

9. La expresión "Deposita el árbol en la cepa", hace referencia:

11 de 22 respuestas correctas



En esta pregunta de nivel inferencial, los estudiantes debían interpretar el significado de la expresión "Deposita el árbol en la cepa," lo cual requiere comprender el contexto y hacer una inferencia sobre el término "cepa" en lugar de interpretarlo literalmente. Los resultados muestran que 11 de 22 estudiantes (50%) respondieron correctamente, mientras que el resto eligió opciones incorrectas, lo que revela que la mitad de los estudiantes tuvo dificultades para inferir correctamente el significado.

A continuación, el análisis de los resultados:

Opción correcta (c): "Depositar el árbol en el hoyo previsto para sembrarlo."

Esta fue la opción correcta, seleccionada por 11 estudiantes (50%). Estos estudiantes lograron hacer la inferencia adecuada, entendiendo que "cepa" en este contexto hace referencia al hoyo

donde se coloca el árbol para sembrarlo. Esto indica que la mitad de la clase pudo deducir correctamente el significado de la expresión basándose en el contexto del texto.

Opción (a): "Poner el árbol en una bolsa plástica para sembrarlo."

5 estudiantes (22.7%) eligieron esta opción, lo que sugiere que estos estudiantes interpretaron "cepa" como algo relacionado con una bolsa plástica, posiblemente porque asociaron el proceso de siembra con recipientes de este tipo. Sin embargo, esto refleja una confusión, ya que no es lo que se indica en el texto.

Opción (b): "Colocar el árbol en un recipiente plástico para sembrarlo."

Otros 5 estudiantes (22.7%) seleccionaron esta opción. Estos estudiantes también malinterpretaron el término "cepa", posiblemente confundiéndolo con la idea de un recipiente. Esto sugiere que algunos estudiantes no pudieron conectar el concepto con el contexto de siembra en el suelo.

Opción (d): "Situar el árbol a ras del suelo para sembrarlo."

Solo 1 estudiante (4.5%) eligió esta opción, lo que indica que muy pocos se confundieron con esta interpretación, que es incorrecta y no refleja el proceso de siembra descrito en el texto.

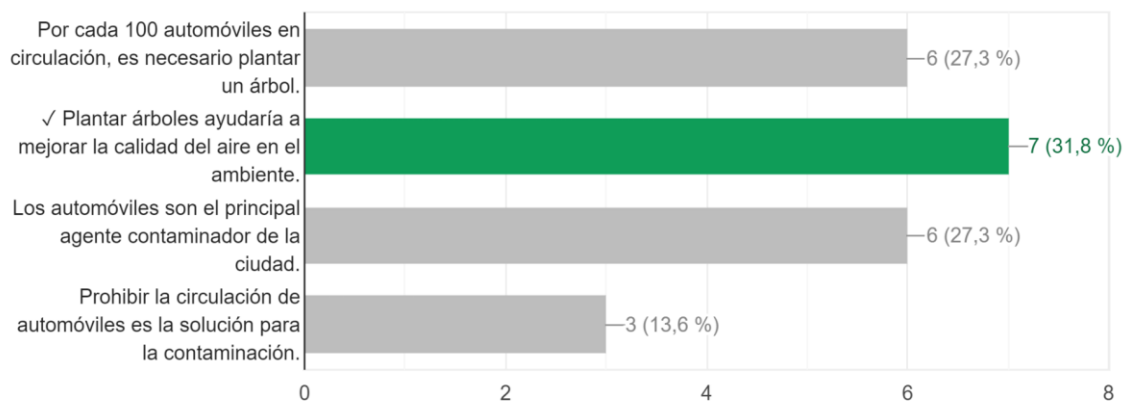
El hecho de que solo la mitad de los estudiantes haya respondido correctamente muestra que muchos de ellos tuvieron dificultades para hacer la inferencia correcta sobre el significado de "cepa." Algunos parecen haber relacionado erróneamente la palabra con recipientes plásticos, lo que indica una falta de comprensión sobre el proceso de siembra de árboles en su contexto natural. Estos resultados sugieren que sería útil trabajar más en la habilidad de inferir significados de palabras o expresiones basándose en el contexto en el que aparecen. El uso de actividades que refuercen el análisis de palabras en contexto o el aprendizaje de términos relacionados con la siembra y el medio ambiente podría ayudar a mejorar la comprensión inferencial de los estudiantes. La siguiente gráfica muestra los resultados de la pregunta 10, en la que se observa que:

Figura 14

Pregunta 10 del examen diagnóstico

10. Cuando en el texto se dice "Un árbol absorbe los gases tóxicos que emiten 100 automóviles al día" de ello se concluye que:

7 de 22 respuestas correctas



En esta pregunta de nivel crítico, los estudiantes debían interpretar y concluir a partir de una afirmación del texto sobre la capacidad de un árbol para absorber gases tóxicos. La formulación de la pregunta requiere que los estudiantes hagan una evaluación de la información y formulen una conclusión lógica, no solo a partir de lo que se dice explícitamente, sino también considerando sus implicaciones.

Los resultados muestran que solo 7 de 22 estudiantes (31.8%) eligieron la opción correcta, lo que indica que hubo dificultades significativas para llegar a una conclusión adecuada.

A continuación, se presenta un análisis de las respuestas:

Opción correcta (b): "Plantar árboles ayudaría a mejorar la calidad del aire en el ambiente."

Esta fue la opción correcta, seleccionada por 7 estudiantes (31.8%). Esto sugiere que un pequeño grupo pudo identificar la conclusión lógica más amplia de la afirmación del texto: que la acción de plantar árboles puede tener un impacto positivo en la calidad del aire al absorber los gases tóxicos.

Opción (a): "Por cada 100 automóviles en circulación, es necesario plantar un árbol."

6 estudiantes (27.3%) eligieron esta opción. Esta respuesta refleja un razonamiento más literal y específico, pero no aborda la conclusión más amplia que se puede inferir de la afirmación. Los estudiantes pueden haber tomado la afirmación de forma muy directa, sin considerar las implicaciones más amplias de la relación entre árboles y calidad del aire.

Opción (c): "Los automóviles son el principal agente contaminador de la ciudad."

También seleccionada por 6 estudiantes (27.3%), esta opción muestra una interpretación errónea del mensaje del texto. Si bien es cierto que los automóviles contribuyen a la contaminación, esta afirmación no es una conclusión directa que se puede sacar de la afirmación original sobre los árboles. Esto sugiere que algunos estudiantes se desviaron hacia un análisis de la contaminación sin conectar adecuadamente la información.

Opción (d): "Prohibir la circulación de automóviles es la solución para la contaminación."

Esta opción fue elegida por 3 estudiantes (13.6%). La elección de esta respuesta refleja una falta de comprensión sobre las implicaciones de la información presentada en el texto, y puede indicar que algunos estudiantes no están considerando el enfoque más equilibrado sobre la gestión de la contaminación y el papel de los árboles en esa solución.

Los resultados muestran que muchos estudiantes no lograron llegar a la conclusión crítica que vincula la afirmación sobre los árboles y su impacto en la calidad del aire. Esto sugiere que sería beneficioso trabajar en habilidades de pensamiento crítico, como la identificación de inferencias y la conexión de ideas dentro de un texto.

Reforzar la práctica de formular conclusiones basadas en información presentada y discutir las implicaciones de las afirmaciones podría ayudar a los estudiantes a desarrollar un mejor entendimiento de cómo interpretar y analizar información en un contexto más amplio. La discusión

en grupo sobre temas relacionados, como la contaminación y las soluciones ambientales, también podría fomentar un aprendizaje más profundo y crítico.

5.1.1. Conclusiones finales en relación con las dificultades específicas en cuanto a la comprensión lectora: nivel literal

En el cuestionario aplicado, se incluyeron cuatro preguntas de nivel literal, en las cuales el 57% de los estudiantes obtuvo un buen desempeño. Esto sugiere que más de la mitad de los estudiantes posee la capacidad de comprender y responder preguntas de tipo literal, que requieren la identificación directa de información explícita en el texto.

5.1.2. Conclusiones finales en relación con las dificultades específicas en cuanto a la comprensión lectora: nivel inferencial

La prueba incluyó cinco preguntas de nivel inferencial, de las cuales solo el 33,6% de los estudiantes obtuvo respuestas correctas, mientras que el 66,4% respondió de forma incorrecta. Estos resultados revelan que menos de la mitad de los estudiantes logra comprender y responder adecuadamente preguntas de tipo inferencial, lo que indica una notable dificultad en el desarrollo de este nivel de comprensión lectora. En otras palabras, la mayoría de los estudiantes aún debe fortalecer su capacidad para interpretar y deducir información implícita en los textos, mientras que muestran un mejor rendimiento en preguntas de nivel literal, que requieren únicamente la identificación directa de la información.

5.1.3. Conclusiones finales en relación con las dificultades específicas en cuanto a la comprensión lectora: nivel crítico

En relación con las preguntas de nivel crítico, el cuestionario incluyó una sola pregunta de esta categoría, en la cual solo el 31,8% de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el 68,2% dio una respuesta incorrecta. Estos resultados reflejan que menos de la tercera parte de los

estudiantes posee la capacidad de análisis y evaluación necesarios para comprender la intención subyacente de este tipo de pregunta.

El porcentaje mínimo en el nivel crítico, sumada a las dificultades observadas en el nivel inferencial, sugiere que la mayoría de los estudiantes aún no ha desarrollado competencias avanzadas de comprensión lectora, limitándose a una interpretación más literal de los textos. Esta situación pone de relieve la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de habilidades críticas e inferenciales, fundamentales para la formación de lectores reflexivos y críticos.

5.2. Resultados sobre los factores que inciden en la comprensión lectora.

En el presente apartado se exponen los resultados obtenidos a partir de una encuesta realizada con estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Mixta Guatapurí, cuyo propósito principal fue analizar los factores que inciden en la comprensión lectora en las distintas asignaturas. Esta indagación se centró especialmente en explorar la relación de los estudiantes con la lectura, así como su nivel de interacción y desempeño frente a textos discontinuos como infografías, gráficos, tablas e historietas que son frecuentemente utilizados en diversas áreas del conocimiento. A partir del análisis de las respuestas recolectadas, se identificaron patrones y dificultades comunes que permiten comprender mejor cómo los estudiantes enfrentan los desafíos de la comprensión lectora en contextos académicos diversos.

Figura 15

Información personal

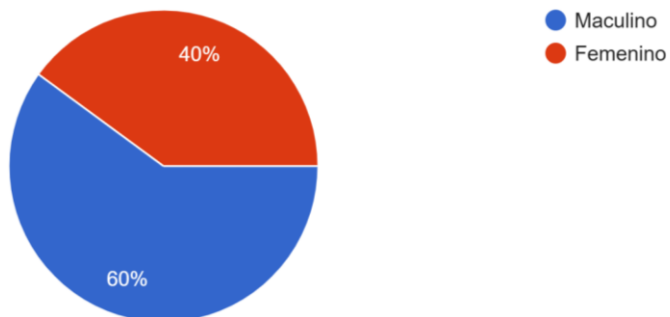
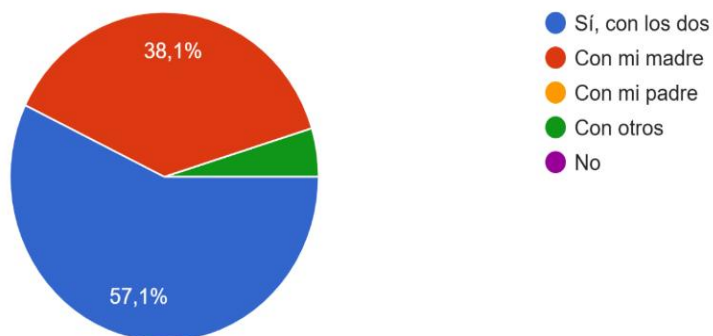


Figura 16

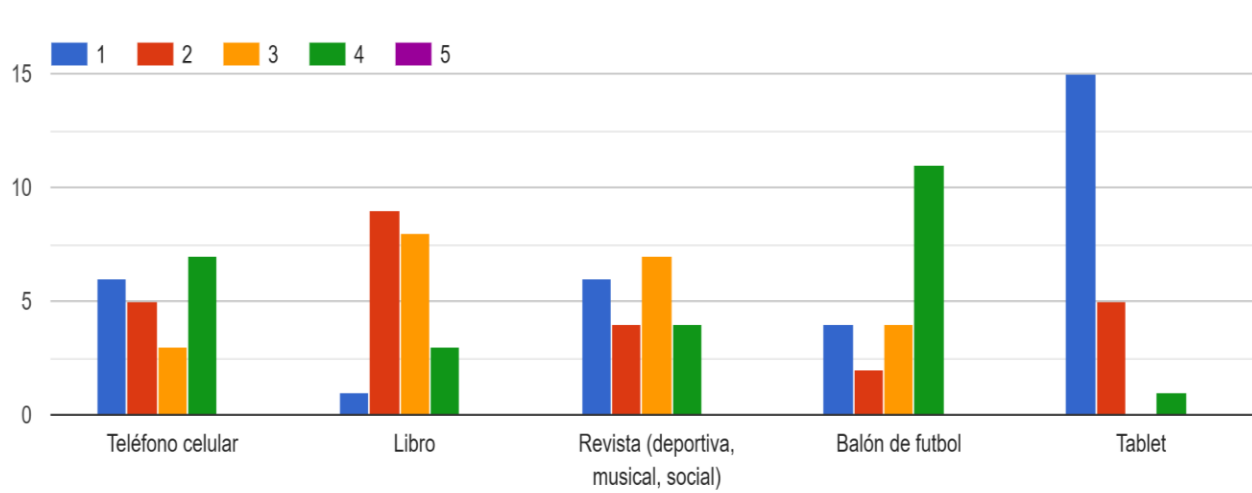
¿Vives con tus padres?



Seleccione, según el orden de importancia que tiene para usted, los siguientes objetos con los cuales se realizan algunas actividades, siendo 1 el menos importante y 5 el de mayor importancia.

Figura 17

Orden de importancia de objetos



De las Figura 15, 16 y 17 se observa que los estudiantes presentan niveles distintos de acercamiento a los recursos asociados con la lectura. En la Figura 15, se observa una distribución equilibrada entre varones y mujeres. En la Figura 16 muestra que él (57,1%) de los estudiantes viven con ambos padres, lo que podría sugerir un eterno familiar estable, que en algunos casos puede influir positivamente en los hábitos de lectura y escritura.

La Figura 17, que agrupa la apreciación de importancia sobre diversos objetos relacionados con el ocio y el aprendizaje, se destaca que el balón de fútbol es percibido como el más importante, mientras que el libro y la revista ocupan lugares menos importantes para los estudiantes. Estos resultados sugieren una primacía hacia actividades recreativas y dispositivos tecnológicos por encima de los materiales impresos tradicionales, lo que podría estar impidiendo el desarrollo de habilidades lectoras, especialmente frente a textos discontinuos que requieren atención visual y análisis de estructuras no lineales (gráficas, tablas, historietas, etc.).

Figura 18.

¿Cuál es el último nivel de estudio de sus padres?

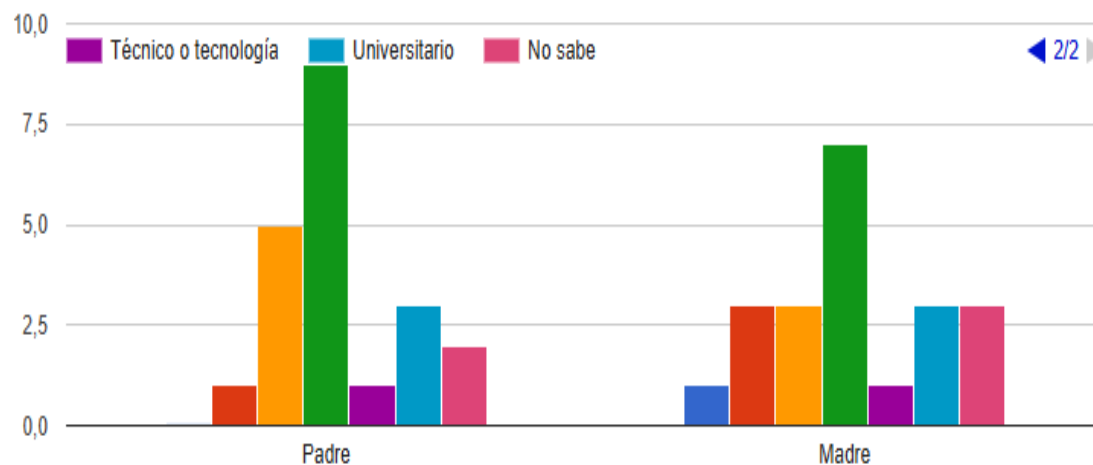


Figura 19

¿Con qué frecuencia leen sus padres?

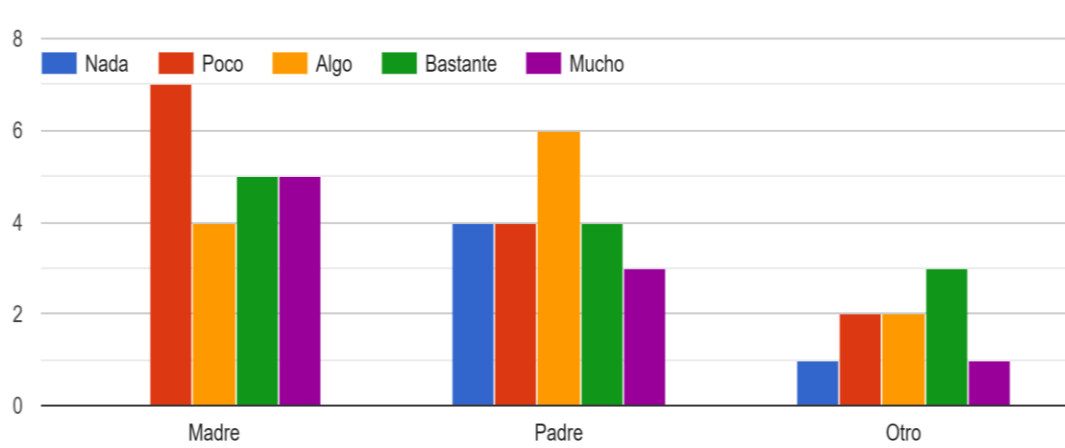


Figura 20

¿Sus padres les regalan libros, historietas?

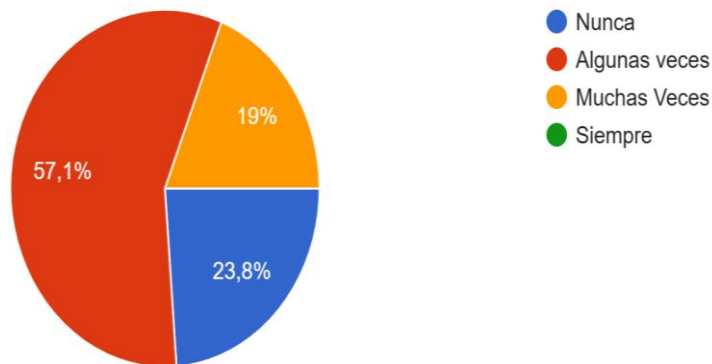
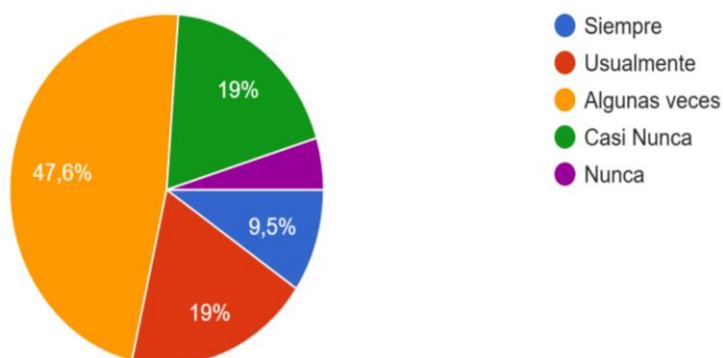


Figura 21.

¿Acostumbra a leer en tiempo libre?



De las Figuras 18, 19, 20, y 21 demuestran que uno de los factores que inciden en la comprensión lectora de los estudiantes podría ser el entorno familiar. Si bien, una parte de los padres y madres tienen una formación universitaria o técnica, muchos estudiantes desconocen este dato, lo que refleja cierta falta de comunicación en el hogar. Por otro lado, la frecuencia con la que leen los padres es baja, más las madres en caso especial, lo cual limita el modelamiento e influencia de hábitos lectores. De lo anterior, se suma que él (23,8% Figura 20) de los estudiantes afirman no

recibir libros o historietas para estimular el hábito lector en casa y, que una gran mayoría (47,6 % y 19%, Figura 21), señalan que rara vez se dedican a lectura en su tiempo libre.

Figura 22

¿Cuántos libros leyó aproximadamente el año anterior?

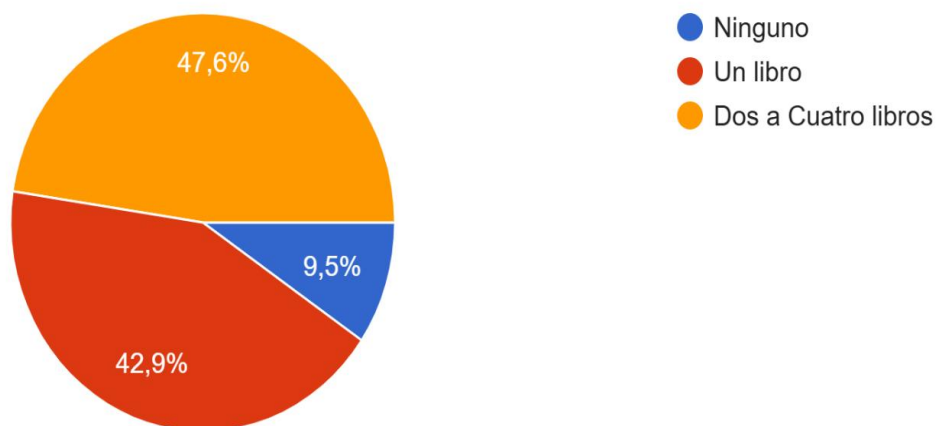


Figura 23

¿En qué lugares acostumbra leer?

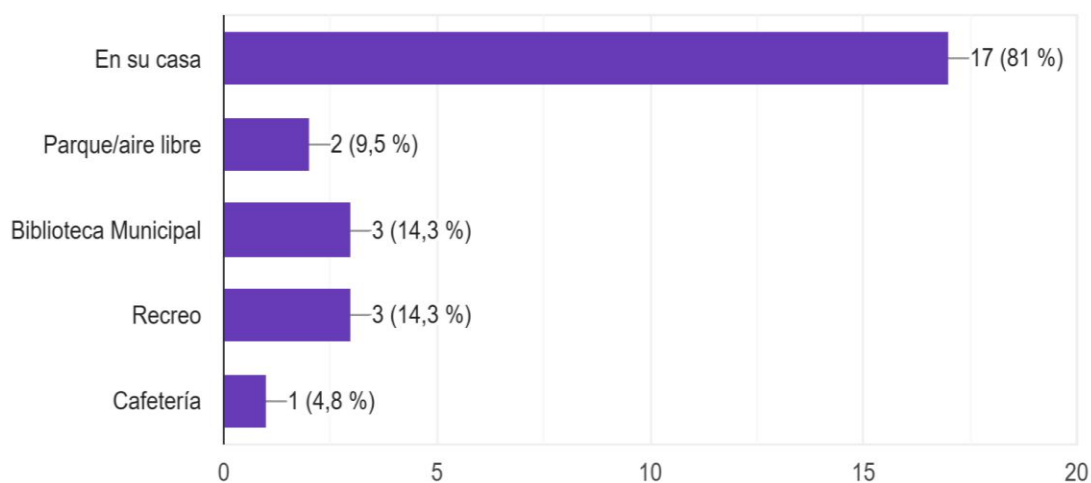


Figura 24

¿Cuál es el motivo principal por el cual lee?

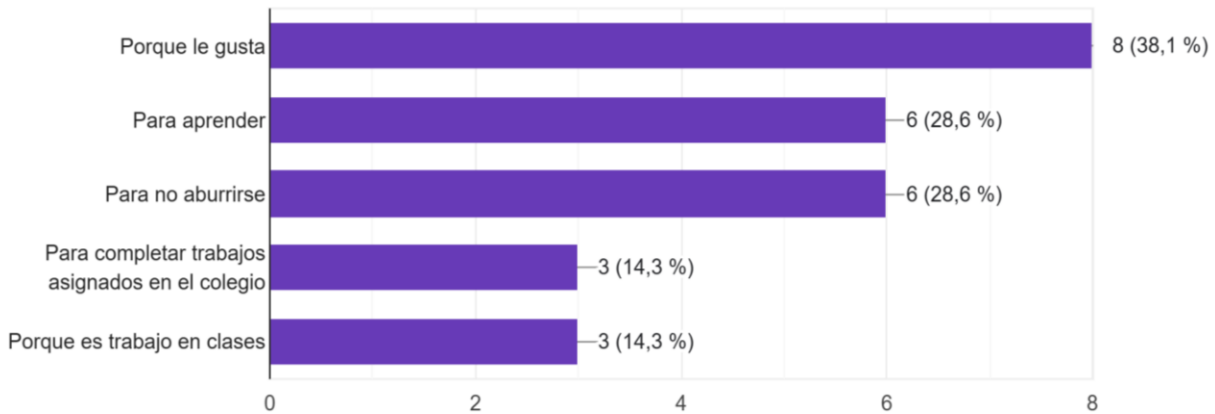
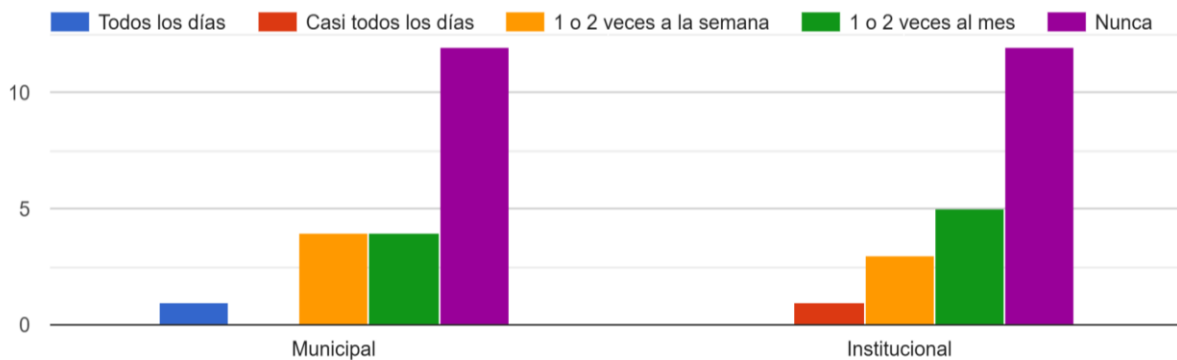


Figura 25

¿Cada cuánto tiempo acude a la biblioteca?



Las Figuras 22, 23, 24 y 25 reafirman las hipótesis planteadas en los gráficos anteriores, demuestra que los estudiantes de quinto grado presentan un bajo nivel de interacción con la lectura de forma estructurada y voluntaria. En el Figura 22, casi la mitad de los encuestados afirma haber leído entre dos y cuatro libros el año pasado, mientras que un 9,5 % no leyó ninguno, y un 42,9 % solo leyó uno, lo cual evidencia una baja frecuencia lectora que limita el desarrollo de habilidades de

comprensión. Pese a que la mayoría dice leer en su casa (Figura 23), la asistencia a los espacios de lectura, como las bibliotecas (Figura 25), es casi nula, siendo la opción “nunca” la más escogida entre las opciones. Esta escasa relación puede estar afectando negativamente el acceso a materiales diversos, incluidos los textos discontinuos como tablas, historietas, infografías, gráficos o esquemas. La Figura 24 revela que, aunque algunos estudiantes manifiestan leer por gusto o con fines de aprendizaje, una parte considerable (34.6 % es la sumatoria de las opciones: “para no aburrirse”, “para completar trabajos asignados en el colegio”, “porque es trabajo en clase”) lo hace únicamente por cumplir con tareas escolares o para distraerse, lo que evidencia una motivación más extrínseca que una verdadera iniciativa lectora autónoma y significativa.

Figura 26

¿Se realizan actividades de lectura en la institución educativa?

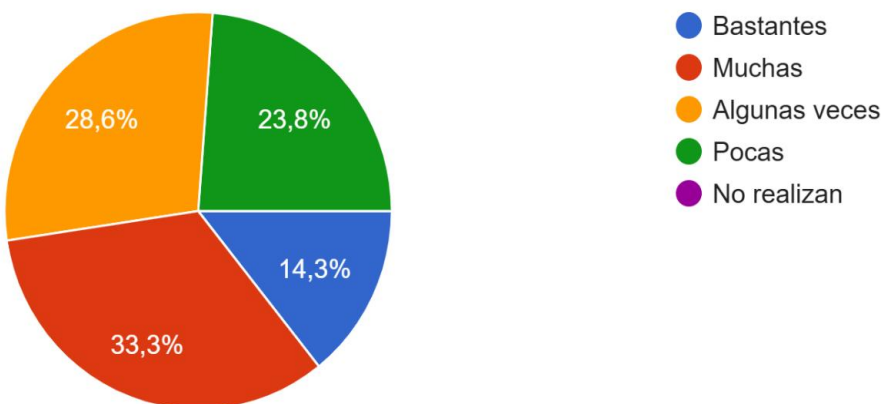


Figura 27

¿Con qué frecuencia participa de actividades de lectura?

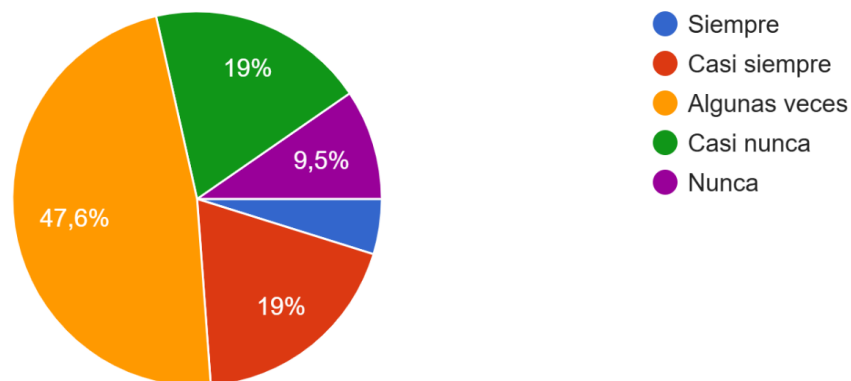
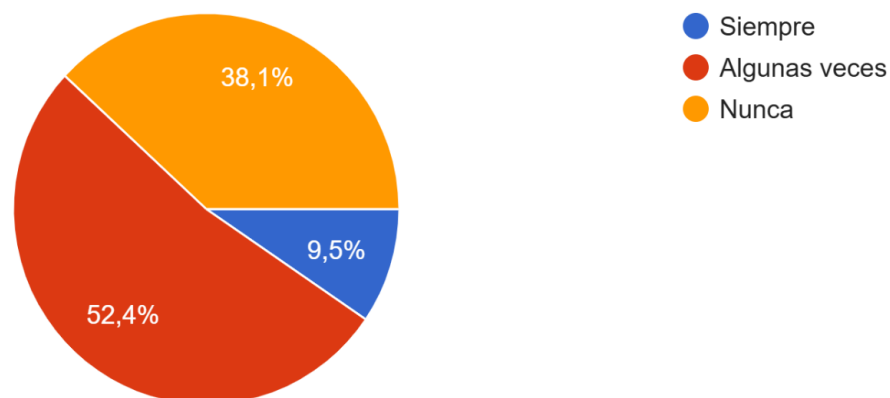


Figura 28

¿Lee los libros que le recomiendan sus profesores?



A partir del análisis de los gráficos presentados, se puede concluir que la interacción de los estudiantes con las actividades de lectura en la institución es limitada y desigual. De acuerdo con la Figura 26, aunque un pequeño porcentaje manifiesta que se realizan bastantes (14,3%) o muchas (33,3%) actividades de lectura, un considerable porcentaje indica que solo se hacen algunas veces (28,6%) o pocas (23,8%). De igual manera, esta situación se refleja en la frecuencia de participación: el 47,6% de los estudiantes participa solo algunas veces en actividades lectoras, mientras que apenas un 19% lo hace casi nunca o casi siempre, lo que sugiere una baja

continuidad en el trabajo lector y la motivación. Además, la mayoría de los estudiantes no leen los libros recomendados por sus docentes (52,4%) solo lo hace ocasionalmente con respecto al (38,1%) que no lo hace nunca, lo que evidencia una falta de seguimiento y motivación hacia la lectura orientada.

A pesar de que la lectura es reconocida como una habilidad fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, los resultados evidencian que en la institución educativa no se promueve de manera metódica ni constante. Las actividades de lectura se realizan de forma eventual, lo que ha llevado a una baja participación del estudiantado y a una actitud poco comprometida frente a los textos sugeridos por las docentes. La mayoría de los estudiantes manifiestan participar solo ocasionalmente en dichas actividades, y más de la mitad admite no leer los libros que les son recomendados. Esta situación refleja una carencia significativa de hábitos lectores, falta de estrategias en el aula y el poco acompañamiento en el entorno familiar. En consecuencia, se evidencia una necesidad urgente de fortalecer las prácticas lectoras mediante propuestas pedagógicas estructuradas, motivadoras y sostenidas en el tiempo, que no solo fomenten el gusto por la lectura, sino que también desarrollen competencias de comprensión lectora que impacten positivamente en el desempeño escolar de los estudiantes.

5.3. Análisis De Las Entrevistas A Las Docentes

Las entrevistas realizadas a las docentes tienen como objetivo reconocer los factores que inciden en la comprensión de lectura en las distintas asignaturas que cursan los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Mixta Guatapurí. En ese sentido, los resultados develan unas categorías o temas específicos que damos a conocer seguidamente.

El primer aspecto para considerar es la importancia de la lectura; las docentes concuerdan en la necesidad de desarrollar la competencia lectora a partir de la comprensión de diferentes tipos de textos, que contribuyan a fortalecer las competencias y aprendizajes desde las demás materias fundamentales como así lo expresa: *“Es muy importante porque el alumno que comprende lo que lee, entiende lo que va a hacer y mejora en otras asignaturas”*(Docente C, comunicación personal, 16 de noviembre del 2023). Manifiesta que los estudiantes presentan dificultades en cuanto a la falta de interés al momento de trabajar con los textos, el poco hábito lector, la falta de acompañamiento en casa, deficiencias en el análisis de las preguntas o el texto y el mal uso de las tecnologías son algunos de los obstáculos que impiden el desarrollo de la competencia.

El segundo aspecto a mencionar es la promoción de la lectura y las estrategias aplicadas en el aula; en estos aspectos las docentes comentan que en su malla curricular está estipulado que una vez a la semana se trabajen los libros, guías y talleres que son distribuidos por el PTA (Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional); en estos libros se encuentran actividades, cuestionarios de preguntas de diversos tipos y talleres que se trabajan tanto en casa como en el aula de clases. Entre las estrategias aplicadas, la Docente A (docente de lenguaje), expresa que planea y lleva a cabo diferentes estrategias como: *“Lectura grupal, individual, búsqueda del significado de palabras, ortografía y preguntas críticas”* (comunicación personal, 16 de noviembre del 2023). Por otro lado, la Docente B y la Docente C; utilizan la lectura guiada como estrategia para los textos que se leen en las asignaturas de matemáticas y ciencias naturales. Lo anterior, demuestra que las docentes leen para aprender sobre el tema de la clase, es decir, que trabajan por contenidos establecidos en la malla curricular y no por competencia.

El tercer aspecto son los tipos de textos empleados en clases; las docentes manifiestan que se emplean distintos tipos de textos en las diferentes áreas; en lenguaje, por ejemplo, la maestra

manifiesta que: *"Leemos libros de literatura infantil, guías, historias y cuentos"* (Docente A, comunicación personal, 16 de noviembre del 2023) ; en ciencias, *"Textos narrativos, instructivos, mapas conceptuales, textos científicos"* (Docente B, comunicación personal, 16 de noviembre del 2023) y en matemáticas, *"leemos textos matemáticos, analizamos gráficos, tablas y problemas que incluyen los textos discontinuos"* (Docente C, comunicación personal, 16 de noviembre del 2023). Lo anteriormente manifestado por las docentes evidencia el uso de diferentes tipos textos discontinuos en el aula de clases y en las distintas áreas del conocimiento; por lo que para su trabajo en el aula se requieren estrategias específicas que favorezcan el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

El cuarto aspecto es el reconocimiento y uso de los textos discontinuos. En la entrevista se devela, por ejemplo, que algunas de las maestras no tienen un concepto claro de lo que son estos tipos de textos; la Docente A, comenta que: *"Un texto discontinuo es algo que se le da poco uso"*(comunicación personal, 16 de noviembre del 2023) Y la Docente B, *"Un texto discontinuo es aquel que no tiene continuidad, queda inconcluso"* (comunicación personal, 16 de noviembre del 2023); por consiguiente, la falta del conocimiento académico y teórico puede generar prácticas inadecuadas, tanto para el estudiante como a los docentes. Por otro lado, la Docente C respondió: *"Un texto discontinuo tiene muchas imágenes y gráficas, además del texto"* (comunicación personal, 16 de noviembre del 2023); de esta manera, se evidencia que la docente tiene claro los elementos que hacen parte de estos tipos de textos, más no define con palabras claras el concepto del mismo, se revela, entonces, una falencia que es a nivel conceptual presente en las entrevistadas. En relación con el uso de este tipo de textos, las Docentes A (lenguaje) y Docente B (ciencias naturales), manifiestan no reconocer los textos discontinuos, sin embargo, lo emplean en el aula de clases y utilizan algunas preguntas y estrategias para trabajarlos. Por el contrario, la Docente C,

en su respuesta expresa que: *"Sí, trabajamos mucho con gráficos, tablas, diagramas y organizadores gráficos"* (comunicación personal, 16 de noviembre del 2023), es decir, que es consciente, los reconoce y son empleados en el aula de clases a través de distintas actividades y situaciones problemas que se plantean en la asignatura de matemáticas.

En conclusión, en respuesta al segundo objetivo específico de esta investigación, se evidencian los siguientes aspectos: en primer lugar, la escasez de estrategias lúdicas y actividades interactivas que fomenten el interés y la participación activa de los estudiantes. Las estrategias lúdicas y dinámicas son conocidas por mejorar la retención de conocimientos y la comprensión profunda, lo que podría representar un obstáculo para el desarrollo de habilidades de lectura significativas. En segundo lugar, la ausencia de una planeación específica y adaptada dentro de la malla curricular que dé cuenta de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura ajustada a las particularidades y necesidades específicas de los estudiantes de esta institución. Los aprendizajes ajustados a las realidades sociales y culturales de los estudiantes contribuyen a aumentar el interés y motivación por la lectura. En tercer lugar, las actividades están centradas en los recursos con los que se cuenta, en este caso los libros de texto; es probable que los estudiantes no reciban una enseñanza enfocada en el desarrollo del pensamiento crítico. Estas prácticas podrían impedir que los estudiantes analicen, interpreten y reflexionen sobre los textos más allá de su literalidad, lo cual es crucial para una comprensión lectora sólida. Por último, los desafíos en la comprensión lectora identificados por las docentes reflejan tanto factores internos como externos. Las barreras externas incluyen un escaso hábito de lectura en casa, la falta de acompañamiento de los padres y el mal uso de la tecnología, que, en lugar de facilitar el aprendizaje, se centra en entretenimiento sin beneficio académico. Internamente, se observa que los estudiantes suelen resolver problemas de manera literal, sin realizar un análisis crítico y reflexivo del texto. Esto señala una falta de desarrollo en

competencias que fomenten un pensamiento crítico y la comprensión profunda de las lecturas en cada asignatura.

Tabla 1

Resumen de las entrevistas realizadas a las docentes

Categoría	Tema	Ejemplo/voces de las docentes
Promoción de la lectura	Estrategias para fomentar la lectura y comprensión lectora	Docente A: "Tenemos una hora asignada para la comprensión lectora, se trabaja con guías y con los libros del PTA." Docente B: "Hago una lectura yo primero, luego pongo a los estudiantes a leer y me doy cuenta si comprenden bien." Docente C: "Coloco a los estudiantes a leer los problemas y luego analizar qué entienden para resolverlos."
Importancia de la lectura	Valoración de la lectura y comprensión lectora en sus asignaturas	Docente A: "Es muy importante porque el alumno que comprende lo que lee, entiende lo que va a hacer y mejora en otras asignaturas." Docente B: "Es fundamental porque facilita la comprensión del tema y hace que los estudiantes se interesen más en la asignatura." Docente C: "Es clave porque si no comprenden, no podrán resolver los problemas matemáticos."
Dificultades en la comprensión lectora	Obstáculos que enfrentan los estudiantes para comprender textos	Docente A: "El poco hábito de lectura... los estudiantes le dedican más tiempo a la tecnología, pero no para leer y comprender." Docente B: "Es fundamental la comprensión porque facilita el aprendizaje y la apropiación de los conocimientos." Docente C: "No se detienen a razonar y analizar el problema, lo hacen de manera muy literal."
Factores externos	Influencia del entorno familiar y uso de tecnologías	Docente A: "En algunas familias no hay libros, ni biblioteca... no se fomenta la lectura en casa."
Tipos de textos utilizados	Textos empleados en las clases	Docente A: "Leemos libros de literatura infantil, guías, historias y cuentos." Docente B: "Textos narrativos, instructivos, mapas conceptuales, textos científicos." Docente C: "Leemos textos matemáticos, analizamos gráficos, tablas y situaciones en los textos discontinuos."
Concepto de texto discontinuo	Definición y comprensión del concepto	Docente A: "Un texto discontinuo es algo que se le da poco uso."

Uso de textos discontinuos	Aplicación de textos discontinuos en el aula	Docente B: "Un texto discontinuo es aquel que no tiene continuidad, queda inconcluso." Docente C: "Un texto discontinuo tiene muchas imágenes y gráficas, además del texto." Docente A: "No los utilizamos mucho, pero sí tengo algunos libros discontinuos."
Estrategias de comprensión lectora	Métodos y técnicas para mejorar la comprensión de los estudiantes	Docente B: "Es interesante para grados cuarto y quinto, a los niños les gusta investigar y apropiarse de los conocimientos." Docente C: "Sí, trabajamos mucho con gráficos, tablas, diagramas y organizadores gráficos." Docente A: "Lectura grupal, individual, búsqueda del significado de palabras, ortografía y preguntas críticas." Docente B: "Primero leo yo, luego ellos. Pido resúmenes orales para facilitar la comprensión y asegurar que comprendan el tema." Docente C: "Los primeros ejercicios los hago guiados, luego los estudiantes trabajan de manera autónoma."
Relación entre lectura y el aprendizaje	Cómo la comprensión lectora impacta el aprendizaje en general y en las asignaturas específicas	Docente A: "La comprensión lectora no solo ayuda en el lenguaje, también en otras asignaturas." Docente B: "Quiero que mis estudiantes se enamoren de los temas de ciencias naturales... lo vi en la semana cultural con los experimentos que hicieron de manera autónoma." Docente C: "La comprensión es esencial para diseñar un plan y resolver problemas matemáticos."
Uso de la tecnología en la lectura	Impacto de la tecnología en los hábitos de lectura	Docente A: "El uso de la tecnología es mal dirigido, los estudiantes la usan para juegos o redes sociales en lugar de leer."

5.4. Las Secuencias Didácticas Como Estrategia Para Mejorar La Comprensión De Lectura

En relación con el tercer objetivo específico, de este proyecto de investigación, proponemos la implementación de secuencias didácticas con textos discontinuos, en diferentes áreas del saber, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes que van culminando la educación básica primaria en la institución educativa Mixta Guatapurí. Esta propuesta se justifica en la medida en

que desde la básica primaria y en las distintas asignaturas los estudiantes están en contacto con la lectura de textos discontinuos. Sin embargo, generalmente es el área de lengua castellana donde se prioriza la lectura de ellos, descuidándose su lectura e interpretación en otras asignaturas del currículo.

La propuesta de secuencias didácticas diseñada para este proyecto de investigación tiene como eje central el uso de textos discontinuos (gráficos, tablas, infografías e historietas) para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado, integrando contenidos de las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales (ver Anexo 4). La implementación de estas secuencias propone una metodología activa, participativa e interdisciplinar, que favorece el desarrollo de competencias lectoras desde distintos formatos no lineales, en coherencia con los Estándares Básicos de Competencias del MEN.

Para la ejecución de estas secuencias, se espera que los estudiantes desarrollen habilidades de observación, análisis e interpretación de datos visuales y textuales, al tiempo que fortalecen su capacidad para identificar la intención comunicativa, inferir significados y relacionar la información. Por otra parte, estrategias como el “Rally de textos discontinuos” y la lectura guiada de gráficos, así como la creación de preguntas a partir de infografías e historietas, buscan fomentar una comprensión más profunda y significativa, promoviendo también el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico.

La propuesta que se plantea en este estudio busca fortalecer las competencias y el desempeño de los estudiantes en los tres niveles de lectura: literal e inferencial y crítico. Involucra a tres áreas del conocimiento, por lo que se espera que las docentes de las áreas implicadas reconozcan la utilidad pedagógica de los textos discontinuos como herramientas efectivas para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se presenta un cuadro que compila los aspectos involucrados en la propuesta. En él se introduce claramente la estructura de tus secuencias didácticas: 1) se explica cada componente sin necesidad de repetirlo en cada secuencia, 2) se da rigor académico a la propuesta y 3) Facilita al lector comprender la lógica del diseño didáctico antes de leer las actividades.

Tabla 2:

Componentes de la propuesta de secuencias didácticas con textos discontinuos.

Componente	Descripción
Secuencia didáctica	Conjunto organizado de actividades de lectura y aprendizaje basadas en textos discontinuos (tablas, afiches, gráficas, mapas, diagramas, instructivos, entre otros). Cada secuencia responde a una necesidad identificada en los estudiantes y se articula con los procesos de comprensión lectora.
Grado	Nivel escolar al que va dirigida la secuencia. Todas las propuestas se orientan al grado quinto de la Institución Educativa Mixta Guatapurí.
Propósitos de aprendizaje	Propósitos que orientan las actividades de lectura. Se derivan del objetivo general del proyecto y buscan promover habilidades de comprensión literal, inferencial y crítica a partir del uso de textos discontinuos.
Estándares asociados	Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del MEN (2006) relacionados con lectura, interpretación de textos no lineales y uso crítico de la información. Estos estándares garantizan coherencia con el currículo nacional y con las exigencias de las Pruebas Saber. Los estándares relacionados en la propuesta corresponden a las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales.
Criterios de evaluación formativa	Indicadores que permiten valorar el avance del estudiante durante el proceso. Incluyen la interpretación de información, la formulación de inferencias, el uso de estrategias de lectura, la organización de ideas y la participación activa. Se enfocan en el progreso, no en la calificación.
Materiales o recursos	Textos discontinuos seleccionados para cada secuencia (gráficos, afiches, encuestas, diagramas, mapas conceptuales, tablas de datos, organizadores visuales, etc.), así como herramientas pedagógicas (cuadernos, marcadores, material impreso, recursos digitales).
Acciones pedagógicas	Estrategias y actividades concretas que realiza el docente: lectura guiada, preguntas orientadoras, andamiajes, trabajo colaborativo, análisis de información visual, exploración de textos discontinuos, ejercicios de inferencia e interpretación.
Bibliografía	Referentes teóricos y pedagógicos que fundamentan cada secuencia. Incluyen autores sobre comprensión lectora, estrategias de lectura, textos discontinuos y diseño didáctico, así como documentos del MEN relacionados con competencias comunicativas.

CONCLUSIONES

Para finalizar, el desarrollo de la presente investigación queda de manifiesto que esta tuvo como objetivo principal diseñar una propuesta para desarrollar y mejorar la comprensión lectora en niños de quinto grado de la institución educativa Mixta Guatapurí, con el fin de conseguir que los estudiantes puedan superar sus dificultades a nivel literal, inferencial y crítico, específicamente en textos de formato discontinuo.

En relación con el primer objetivo específico se logró determinar, a través de un diagnóstico, las dificultades particulares que presentan los estudiantes de grado quinto en cuanto a su comprensión lector. Los resultados evidenciaron que, la mayoría de los estudiantes mostraron un desempeño aceptable en el nivel literal, logrando reconocer información explícita en los textos; sin embargo, se presentaron dificultades significativas en los niveles inferencial y crítico. En el nivel inferencial, los estudiantes mostraron limitaciones para interpretar y deducir información implícita, mientras que en el nivel crítico se evidenció una escasa capacidad para emitir juicios argumentados o comprender la intención comunicativa del texto. Estas dificultades específicas permiten reconocer con mayor precisión los aspectos que requieren fortalecimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, y orientan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo progresivo de habilidades de comprensión más profundas y reflexivas.

Para el segundo objetivo, se realizó la entrevista semiestructurada con el fin de describir los factores que inciden en la comprensión de lectura en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Mixta Guatapurí. Los resultados demuestran que efectivamente existe un conocimiento limitado sobre los textos discontinuos y poco se utilizan o emplean estrategias y actividades, desde las diferentes áreas del conocimiento, en las prácticas pedagógicas de las

maestras. Esta situación, de alguna manera, influye y afecta el desarrollo de habilidades de lectura requeridas para comprender, interpretar y analizar la información que circula en los distintos contextos en los cuales se desempeñan los niños; además, las respuestas de las docentes en la entrevista dan cuenta también de otros factores que influyen en los niveles de lectura de los estudiantes; por ejemplo, carecen de recursos o materiales de lectura y de hábitos y acompañamiento en casa que favorezca el desarrollo de la lectura, la autonomía, el aprendizaje y gozo, el fomento del pensamiento crítico y en general el desarrollo de habilidades comunicativas en los diferentes ambientes de aprendizaje y contextos. Estos resultados generan una posición desfavorable en términos de habilidades lectoras y de preparación para las demandas de la educación global en la actualidad.

Por último, se propuso una estrategia didáctica basada en textos discontinuos para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado, con el fin de ofrecer a los docentes distintas herramientas, estrategias y recursos para alcanzar los objetivos propuestos. Las secuencias se planificaron con diversidad de textos discontinuos, priorizando los que más se relacionan con su contexto, mientras promueven en el estudiante un desarrollo progresivo, partiendo de lo básico a lo más complejo. Cada una de estas contemplan actividades que buscan la mejora de las distintas dificultades evidenciadas en los resultados del diagnóstico, la encuesta y las respuestas analizadas en las entrevistas de las docentes. Su futura aplicación podrá favorecer el desarrollo de habilidades lectoras en distintos niveles de comprensión literal e inferencial, al tiempo que promoverá procesos de enseñanza-aprendizaje más dinámicos, contextualizados e interdisciplinarios. Lo anterior tendría un impacto positivo y enriquecedor tanto para los estudiantes como a los docentes, al fomentar el uso frecuente y reflexivo de este tipo de textos y motivar la

creación continua de nuevas estrategias didácticas que despierten el interés de los estudiantes por los contenidos escolares.

Finalmente, desde el marco de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Popular del Cesar, este proyecto representa un ejercicio significativo de articulación entre la teoría y práctica. Contribuye a la formación de profesionales capaces de analizar críticamente las realidades escolares, diseñar soluciones educativas pertinentes y generar propuestas innovadoras que respondan a problemáticas reales del aula. Asimismo, plantea una mirada transformadora sobre la enseñanza de la lectura, reconociendo su carácter transversal y estratégico para el desarrollo integral del estudiante.

PROYECCIONES

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se proyecta y propone dar continuidad e implementar la propuesta didáctica basada en textos discontinuos como una estrategia pedagógica transversal en la institución. Esta experiencia evidencia que integrar diferentes formatos textuales en asignaturas como Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales no solo podría mejorar la comprensión lectora, sino que también promovería aprendizajes significativos, contextualizados y motivadores para los estudiantes.

Se recomienda que esta propuesta sea adoptada institucionalmente como parte del Plan de Área y del Proyecto Educativo Institucional (PEI), con el fin de asegurar su sostenibilidad en el tiempo. Para ello, se sugiere conformar un equipo de docentes que diseñen, adapten e implementen nuevas secuencias didácticas en otros grados, favoreciendo una progresión en el desarrollo de habilidades lectoras a lo largo de la básica primaria.

Así mismo, es importante continuar con espacios de formación docente enfocados en el uso pedagógico de los textos discontinuos, la lectura multimodal y la enseñanza transversal por competencias. También se recomienda documentar y sistematizar la experiencia para compartirla en redes educativas, encuentros pedagógicos o publicaciones, y así contribuir con otras instituciones que enfrentan retos similares en comprensión lectora.

En definitiva, esta propuesta tiene el potencial de consolidarse como una herramienta transformadora del proceso enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo tanto el rendimiento académico como el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en diversos contextos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán Rodríguez, B. J., y Da Silva Velarde, M. F. (2024). *Propuesta de mejora para la comprensión de textos discontinuos en niños de segundo grado de la I.E. San José de Cluny, Lima 2023*. [Tesis de maestría, Escuela de Posgrado Newman]. Repositorio Institucional Newman. <https://hdl.handle.net/20.500.12892/916>
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida: Didáctica* (3.^a ed.). Pueblo y Educación.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.
- Arias, F. G. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (5.^a ed.). Editorial Episteme.
- Arroyo González, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita*. Natívola.
- Ávila Vergara, G., Calderón Maestre, V., Mercado Trespalacio, D., y Tobar Padilla, A. (2018). *Uso de textos continuos y discontinuos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los niveles de lectura literal e inferencial en estudiantes de tercer grado de educación básica de la Institución Educativa Alfonso Araujo Cotes* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás (USTA). <http://hdl.handle.net/11634/38383>
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología* (trad. esp.). Tiempo Contemporáneo. (Versión digital de https://monoskop.org/images/2/24/Barthes_Roland_Elementos_de_semiolog%C3%ADa_1971.pdf) consulta:

- Bejarano Gutiérrez, S; Castro Villalobos, M; Hernández Segura, A; Herrera Castro, A; Oviedo Madrigal, G; Ruiz Guevara, S y Vargas León, R. (2004). Reflexiones en torno a la didáctica: implicaciones en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, (6), 59-67.
<https://doi.org/10.15359/ree.2004-6.4>
- Benedito, V. (1987): *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcanova.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Bolaños, R., y Zúñiga, I. (1998). *Maestría en formación docente con mención en didáctica. Propuesta Universidad Nacional* [Documento impreso, propuesta institucional]. Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), División de Educación Básica.
- Cabrera Ruiz, D. R. (2023). *Los textos discontinuos en el aula para el fortalecimiento de la lectura crítica con estudiantes de noveno grado de una escuela normal pública del municipio de San Andrés, Santander* [Tesis de maestría, Universidad Industrial de Santander]. Repositorio Institucional UIS. <https://noesis.uis.edu.co/items/b642dbc5-a735-4a14-95e9-bc0693dc9053>
- Cassany, D. (2009). *Leer para Sophia*. Instituto Europeo, Universidad Sofia.
- Cassany, Daniel. (2019). *Laboratorio Lector. Para entender la lectura*.
- Castellanos Ladino, D. P., Romero Pinto, E. Y., y Trejos Molano, J. Y. (2017). *Leer para comprender, comprender para construir. Una estrategia didáctica que usa los textos discontinuos en el mejoramiento de los niveles de la comprensión lectora* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional USTA <http://hdl.handle.net/11634/9522>

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa.

<https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>

Condori Gutiérrez, L. A. (2019). *Estrategias didácticas para mejorar las competencias en textos discontinuos de los estudiantes del quinto grado del nivel secundario de la institución educativa privada Robert F. Kennedy. Arequipa-2017*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio UNSA-Institucional. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8450>

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor.

Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.

Cristiano, D. C., Chaparro, L. Y., y Enciso, N. M. (2019). Comprensión de textos discontinuos: caricatura y afiche. *Educación y Ciencia*, 23, 399-414. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10306>

De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo: bases y componentes del proceso formativo*. Dykinson.

De Mattos, L. A., y Campos, F. (1974). *Compendio de didáctica general*. Kapelusz.

Díaz Barriga, Á., (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, (80), 5-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208002>

Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*:

Una interpretación constructivista (pp. 69-112). McGraw-Hill.

<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/cpp-dc-diaz-barriga-estrategias-de-ensenanza.pdf>

Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722010000100004&script=sci_arttext

Dolch, G. (1952). *Didaktik als Wissenschaft*. Beltz.

Durango Herazo, Z. (2015). La lectura y sus tipos. *Portal De Las Palabras*, 1, 9-13
<https://revistas.uninunez.edu.co/index.php/portaldelaspalabras/article/view/589>

Escudero, J.M. (1981): Modelos didácticos. Barcelona: Oikos-Tau

Flick, U. (2015). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project* (2nd ed.). Sage.

Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya.

Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.

González González, C. P., & Ramos Portocarrero, F. (2022). *Los textos discontinuos como herramienta didáctica para incentivar la lectura* (Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores). Fundación Universitaria Los Libertadores.
<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/7e91dce9-7181-4ccd-ae46-7d051a869490/content>

Guerrero Hernández, G. (12 de enero de 2020). *Niveles de comprensión lectora: definición y ejemplos de preguntas*. Docentes al Día. <https://docentesaldia.com/2020/01/12/niveles-de-comprension-lectora-definicion-y-ejemplos-de-preguntas/>

- Guzmán Rodríguez, R., Varela Londoño, S. y Arce Hernández, J. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica en el tercer ciclo*. Secretaría de Educación Distrital. Editorial Kimprés, Ltda. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstreams/e79bae40-3511-4a24-a1da-4cb229de2fd3/download>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society (Vol. 1)*. Beacon Press.
- Herbart, J. F. (1923). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y prólogo de José Ortega y Gasset. Ediciones La Lectura (2ª ed.).
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2016). *Módulo de Lectura Crítica: Saber Pro 2016-2* (Guía). <https://ia801907.us.archive.org/11/items/simulacrosisma/GUIA%20%20MODULO%20LECTURA%20CRITICA.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2021). *Competencias comunicativas en lenguaje: Lectura – Guía de orientación y Cuadernillo 1 (grado 9.º)*. ICFES. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Descargue-AQUI-la-guia-de-orientacion-de-Saber-9o-2021.pdf> ICFES
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2022). *Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3º, 5º, 7º y 9º: Aplicación 2022* [Sitio web interactivo]. https://okonvirtual.com/ICFES/SABER_3579_22/index.html

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2024). *Marco de referencia del Módulo de Lectura Crítica*. ICFES. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Marco-de-referencia-Modulo-Lectura-Critica-Saber-TyT.pdf>
- Jiménez Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio UCM. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/55736>
- Jurado, F. (2008). la formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105. <https://doi.org/10.35362/rie460718>
- Jurado, F. (2014). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Ruta Maestra Santillana*, 8(1), 10-15. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/05/La-lectura-cr%C3%ADtica-el-di%C3%A1logo-entre-los-textos.pdf>
- Kirsch, I. S., Jungeblut, A., Jenkins, L., y Kolstad, A. (1993). *Adult literacy in America: A first look at the results of the National Adult Literacy Survey (NALS)* (NCES 1993-275). National Center for Education Statistics.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kress, G., y van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2.^a ed.). Routledge.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (M. del C. Blanco Castellano, Trad.). Morata.
- Martínez, F. (2004). Lectura e interpretación. *Poligramas*, (21) 213-218. <https://core.ac.uk/download/11862790.pdf>

- McKernan, J. (2008). *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua castellana*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013a). *Actividad diagnóstica – Lenguaje, 4.º grado (I semestre)*. MEN. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-246644.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013b). *Actividad diagnóstica – Lenguaje, 5.º grado (I semestre)*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-246644_archivo_pdf_2013_I_quinto.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. [MEN] (2023). *Evaluar para Avanzar 3º a 11º: Resultados 2023-1* [Plataforma de resultados]. Recuperado el 25 de noviembre de 2025, de <https://evaluarparaavanzar311.icfes.gov.co>
- Mondragon Gonzales, Y. A. (2022). *Estrategia didáctica de comprensión de textos discontinuos sustentada en un modelo complejo para desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional UNPRG. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/10294>
- Mosenthal, P. B., y Kirsch, I. S. (1991). Toward an explanatory model of document literacy. *Discourse Processes*, 14(2), 147–180. <https://doi.org/10.1080/01638539109544780>

- Narváez Teherán, L. A., y Díaz Tejada, B. G. (2022). *Los textos discontinuos como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado 3° de educación básica primaria de la Institución Educativa “Barro Prieto” del municipio de Ciénaga de Oro* [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Repositorio UMECIT <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/6850>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. [OCDE]. (s. f.). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Recuperado el 11 de abril de 2025 de <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *PISA 2009 assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science* [Marco de evaluación PISA 2009: Competencias clave en lectura, matemáticas y ciencias]. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018). *Marco teórico de lectura: PISA 2018*. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2018 - Resultados*. PISA-OECD. <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019b). *PISA 2018 assessment and analytical framework* [Marco de evaluación y analítico PISA 2018]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. [OCDE]. (2023). *Colombia - Nota de país: Resultados PISA 2022*. OCDE Publishing.

<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/pisa-2022->

[results-volume-i-and-ii-country-notes_2fca04b9/colombia_6ba7ebff/dd5f34d9-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_2fca04b9/colombia_6ba7ebff/dd5f34d9-en.pdf)

Prado, N. B. (2023). *Estrategias didácticas para comprender las lecturas del texto discontinuo visto como un proceso de las estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa San Juan Bosco a partir de las pruebas estandarizadas*. [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana. Repositorio UPB <http://hdl.handle.net/20.500.11912/10635>

Pujay Chaupis, C. M. (2021). *Taller de lectura basado en el uso de textos discontinuos, para mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del quinto grado “B” de la Institución Educativa N.º 86211 “Coronel Bolognesi” del distrito de Chiquián, provincia Bolognesi, región Áncash, en el año académico 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio ULADECH. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/20476>

Rivera Orellana, R. A. (s. f.). *Historia de la didáctica*. Sutori. <https://www.sutori.com/en/story/historia-de-la-didactica--9NrWpNSQqcKnfjcLTpdjStFp>

Rodríguez, G. Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rojas López, D. E. (2014). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona] Repositorio UAB. <https://hdl.handle.net/10803/129504>

Roldan Quezada, E. R. (2024). *Los textos discontinuos como estrategia Didáctica para el desarrollo de la Comprensión Lectora en los estudiantes de 5to Grado de Primaria del colegio San Andrés Anglo Peruano del Cercado de Lima 2023*. [Tesis de grado,

Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio UIGV

<https://hdl.handle.net/20.500.11818/8225>

Rovira Salvador, I. (10 de julio de 2024). Estrategias didácticas: definición, características y aplicación. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/estrategias-didacticas>

Sanz Pastor, M. (2006). *Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto*. Carabela, (59), 5–23.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf

Schrivver, K. A. (1997). *Dynamics in document design: Creating texts for readers*. John Wiley & Sons, Inc.

Secretaría de Educación de Honduras. (2011). *Prueba diagnóstica de Español: Undécimo grado*. Secretaría de Educación. <https://zonadeldocente.com/wp-content/uploads/2019/01/Prueba-Diagn%C3%B3stica-de-Espa%C3%B1ol-11%C2%B0-Grado.pdf>

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Education. <https://videnomlaesning.dk/media/2526/reading-for-understanding.pdf>

Solé, I. (1995). *Estrategias de lectura* (5.^a ed.). Graó.

Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-15.
<https://doi.org/10.15517/aie.v7i3.9280>

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Ediciones Paidós
- Torres Espitia, Y. D., De La Ossa, G. D. C., y Medrano, R. E. (2022). *La lectura de textos discontinuos para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Arenoso*. [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional FULL. <http://hdl.handle.net/11371/4964>
- Valle Gallo, R. (2018). *Los “textos discontinuos” en la comprensión lectora de estudiantes del tercer grado de primaria de la I. E. P. Enrique Espinosa, Rímac-2018*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/21269>
- Van Dijk, T. A. (1980): *Estructuras y funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós Ibérica.
- Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa: Cómo enseñar* (reimp.). Graó.

ANEXOS

Anexo 1. Prueba Diagnóstica





Institución Educativa Prudencia Daza sede Mixta Guatapuri
Examen diagnóstico
Cuarto grado. Asignatura: Lengua castellana.

Nombre: _____

1. Observa la siguiente imagen:



¿Para qué crees que la alcaldía hizo el anterior anuncio?

- Motivar el deporte en la comunidad.
- Organizar un paseo a "cerro verde".
- Conocer al alcalde del municipio.
- Incentivar el deporte en los estudiantes.

2. ¿Qué significa la palabra festear en el texto?

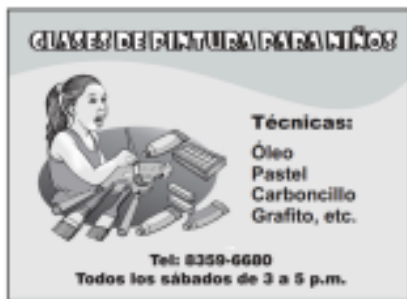


- Celebrar
- Ayudar



- c. Regalar
- d. Esperar

3. La Escuela Artística Pandora inicia sus labores repartiendo volantes con la siguiente información.



El propósito de estos volantes es

- a. Apoyar el talento artístico que tienen todos los niños.
- b. Ocupar el tiempo de los niños en actividades que desarrollen su creatividad.
- c. Sorprender a los niños con las técnicas de pintura que enseñarán.
- d. Que mucha gente se informe e inscriba a sus hijos en los cursos de pintura.

4. Observa la siguiente imagen:



¿Qué programa de radio está escuchando cada niño?

- a. Julián, una noticia; Beatriz, un concurso de canto, y David un segmento deportivo.
- b. David, una noticia; Beatriz, un concurso de canto, y Julián un segmento deportivo.
- c. David, una noticia; Beatriz, un programa musical, y Julián un segmento deportivo.
- d. David, una noticia; Julián, un programa musical, y Beatriz un segmento deportivo.

Responde las preguntas 5 y 6 teniendo en cuenta la siguiente información:

La Alcaldía Municipal de Los Almendros encargó a los directivos de la Casa Cultural organizar un evento dirigido a los niños y las niñas de los colegios y escuelas de la región.



CASA CULTURAL LOS ALMENDROS
Invita a los colegios de la zona a participar en el
Festival del Talento Escolar 2013
Queremos conocer uno de tus talentos para:
Danza, música, artes plásticas,
literatura, deportes y oratoria.

- Inscripciones: abril 2 a mayo 2.
- Audiciones y selección: mayo 15 al 30.
- Muestra de talentos y ceremonia de premiación: Junio 10.

Informes tel. 312 3123123 o acércate a la Casa Cultural.
¡TE ESPERAMOS!

5. Con el fin de que todos tengan la oportunidad de participar, ¿en cuál lugar NO sería adecuado fijar el anterior afiche y por qué?

- En la Alcaldía de Los Almendros, porque es un lugar al que solo van los adultos.
- En la puerta de la parroquia, porque no todos profesan la religión católica.
- En la Casa de la Cultura, porque la información es enviada directamente a los colegios.
- En la cartelera de una cárcel, porque son muy pocos los niños que van a esta institución.

6. Según la información que contiene el afiche, los estudiantes de todos los colegios del municipio de Los Almendros

- Deben poseer los seis talentos presentados para poder participar.
- Pueden participar con uno de sus talentos en el Festival.
- Podrán participar en el Festival del Talento Escolar sin inscripción.
- Serán premiados en el Festival del Talento Escolar solo por participar.

Responde las preguntas 7, 8, 9 y 10 a partir de la lectura del siguiente texto.

CÓMO PLANTAR UN ÁRBOL

- Con ayuda de una pala, haz una apertura en el suelo de aproximadamente 40 cm de ancho por 40 cm de profundidad, depositando en un lado la tierra de los primeros 20 cm (es la tierra más fértil) y, en el otro lado, la tierra de los 20 cm más profundos.
- Deposita en poco de la tierra más fértil en el fondo de la caga (el lado que hiciste anteriormente).
- Toma el árbol de la parte más baja del tallo con dos dedos y retira la bolsa (en caso de que el recipiente que rompa el árbol sea una chumla de plástico, presionar fuertemente con los dedos en la parte inferior y retirar cuidadosamente).
- Deposita el árbol en la caga tomando de la parte baja del tallo deslizando al ras del suelo y rellena con la tierra restante.
- Aprieta con fuerza la tierra con tus manos alrededor del árbol, con la intención de formar un pequeño "vale" para favorecer la captura del agua.
- ¡Listo!

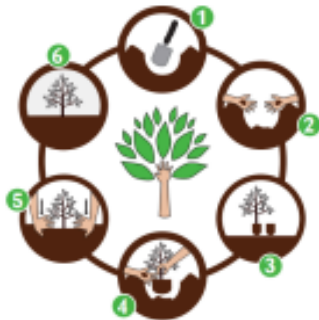
- Antes de plantar un árbol debes retirar la bolsa de plástico que lo protege.
- Si el tallo del árbol queda muy húmedo, se pudre.
- Si el árbol queda inclinado, deberá defenderse de la pudrición.
- Si se cubre el tallo con mucha tierra, el árbol no tendrá suficiente acceso al agua.
- Debes colocar un solo árbol por cada zona protegida.

Sabías que...

- Un árbol absorbe los gases nocivos que emiten 100 automóviles en un día.
- Se requieren 22 árboles para sustituir el oxígeno de una persona adulta.

Forest Management

7. ¿Qué hace la siguiente imagen en el texto?



- Ampliar la información acerca del proceso de crecimiento de un árbol.
- Representar paso a paso lo que se debe hacer para sembrar un árbol.
- Indicar las etapas que se deben seguir para suministrar agua al árbol.
- Explicar los pasos a seguir para aplastar la tierra alrededor del árbol.

8. Según el texto, para evitar que el árbol se asfixie es necesario que:

- Una vez puesto el árbol en la maceta, se debe cubrir el tallo con suficiente tierra.
- Antes de poner el árbol en el hoyo, se debe poner un poco de tierra fértil.
- Al depositar el árbol en la cepa, es necesario que el tallo no quede muy hundido.
- Después de sembrar el árbol en la maceta, es necesario aplastar la tierra.

9. La expresión "Deposita el árbol en la cepa", hace referencia:

- Poner el árbol en una bolsa plástica para sembrarlo.
- Colocar el árbol en un recipiente plástico para sembrarlo.
- Depositar el árbol en el hoyo previsto para sembrarlo.
- Situar el árbol a ras del suelo para sembrarlo.

10. Cuando en el texto se dice "Un árbol absorbe los gases tóxicos que emiten 100 automóviles al día" de ello se concluye que:

- Por cada 100 automóviles en circulación, es necesario plantar un árbol.
- Plantar árboles ayudaría a mejorar la calidad del aire en el ambiente.
- Los automóviles son el principal agente contaminador de la ciudad.
- Prohibir la circulación de automóviles es la solución para la contaminación.

Anexo 2. Encuesta a los Estudiantes

Entrevista semiestructurada

El siguiente formato es una entrevista semiestructurada que servirá como recolección de datos para indagar sobre los hábitos lectores de los estudiantes de la Institución Educativa Prudencia Daza sede Mixta Guatapurí.

Nombre: _____

Edad: _____

Información personal y entorno familiar.

1. Género

Masculino	☐	Femenino	☐
-----------	--------------------------	----------	--------------------------

2. ¿Vive con sus padres? (marque con una "X")

Sí, con los dos	☐	Con mi madre	☐
Con mi padre	☐	No	☐
con otros	☐	¿Con quién?	

3. ¿Cuántas personas viven en su casa, incluyéndose usted? (marque con una "X")

Dos	☐	Cinco	☐
Tres	☐	Seis	☐
Cuatro	☐	Siete o más	☐

4. Enumere y marque con una "X" del 1 al 4 teniendo en cuenta que:

1. No es importante.

2. Algo importante.

3. Importante.

4. Muy importante.

¿En orden de importancia qué tendría durante las vacaciones?

	1	2	3	4
Teléfono celular	☐	☐	☐	☐
Libro	☐	☐	☐	☐
Revista (deportiva, musical, social)	☐	☐	☐	☐
Balón de Fútbol	☐	☐	☐	☐
Tablet	☐	☐	☐	☐

5. ¿Cuál es el último nivel de estudios de sus padres?

Padre		Madre	
Sin estudios		Sin estudios	
Algunos de primaria		Algunos de primaria	
Primaria completa		Primaria completa	
Bachillerato		Bachillerato	
Técnico o tecnología		Técnico o tecnología	
Universitario		Universitario	

6. ¿Con qué frecuencia leen sus padres?

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Madre					
Padre					
Otro					

7. ¿Sus padres le regalaron libros, historietas, o revistas que le motivan a leer?

Nunca	
Algunas veces	
Muchas Veces	
Siempre	

Practicas de lectura

8. ¿Acostumbra a leer en su tiempo libre?

Siempre	
Usualmente	
Algunas veces	
Casi Nunca	
Nunca	

9. ¿Cuántos libros leyó aproximadamente el año pasado?

Ninguno	
Un libro	
Dos a Cuatro libros	

10. ¿En qué lugares acostumbra a leer?

En su casa		Recreo	
Parque/aire libre		Cafetería	
Biblioteca Municipal		¿Otro?	

11. ¿Cuál es el motivo principal por el que lee?

Porque le gusta		Para completar trabajos asignados en el colegio	
Para aprender		Porque es trabajo en clases	
Para no aburrirse		Otro	

12. ¿Suelen leer periódicos/revistas en su tiempo libre?

Todos los días	
Una o dos veces por semanas	
Alguna vez por mes	

Casi nunca	
Nunca	

13. ¿Suele leer comics o historietas en su tiempo libre?

Todos los días	
Una o dos veces por semanas	
Alguna vez por mes	
Casi nunca	
Nunca	

Prácticas de lectura en la institución.

14. ¿Se realizan actividades que fomenten la lectura en la institución educativa?

Bastantes	
Muchas	
Algunas veces	
Pocas	
No realizan	

15. ¿Con qué frecuencia participa en actividades de lectura?

Siempre	
Casi siempre	
Algunas veces	
Casi nunca	
Nunca	

16. ¿Le recomiendan sus profesores libros para leer en tiempo libre o vacaciones?

Siempre	
Algunas veces	
Nunca	

17. ¿Lee los libros que le recomiendan sus profesores?

Siempre	
Algunas veces	
Nunca	

18. ¿Con qué frecuencia utilizan sus profesores las siguientes estrategias para dar cuenta de lo que lee?

	Nunca	Casi nunca	frecuentemente	Muy frecuente
Resúmenes				
Trabajos individuales				
trabajos en grupo				
preguntas en clase				
Quizes o talleres evaluativos.				

19. ¿Cada cuanto tiempo acude a la biblioteca?

Municipal		Institucional	
Todos los días		Todos los días	
Casi todos los días		Casi todos los días	
1 o 2 veces a la semana		1 o 2 veces a la semana	
1 o 2 veces al mes		1 o 2 veces al mes	
Nunca		Nunca	

Anexo 3. Entrevista a los docentes

Entrevista semiestructurada

El siguiente formato es una entrevista semiestructurada que servirá como recolección de datos para indagar sobre el uso e implementación que le dan los docentes a los textos discontinuos en las diferentes áreas en las que se desempeñan como: lenguaje, ciencia naturales y matemáticas en la Institución Educativa Prudencia Daza sede Mixta Guatapurí.

Nombre: _____

Edad: _____ Asignatura: _____

1. ¿En sus clases práctica la lectura con los estudiantes?

2. ¿Considera que la comprensión lectora se relaciona con su asignatura?

3. ¿Qué nivel de lectura usted cree que desarrolla en sus estudiantes?

4. ¿Considera usted que la comprensión lectora es indispensable para su asignatura?

5. ¿Considera que su asignatura ayuda a los estudiantes a mejorar la comprensión de lectura de sus estudiantes?

6. ¿Qué concepto nos daría sobre que es un texto discontinuo?

7. ¿Que tipo de textos discontinuos ha usado en sus clases? y ¿Cuando hace uso de ellos?

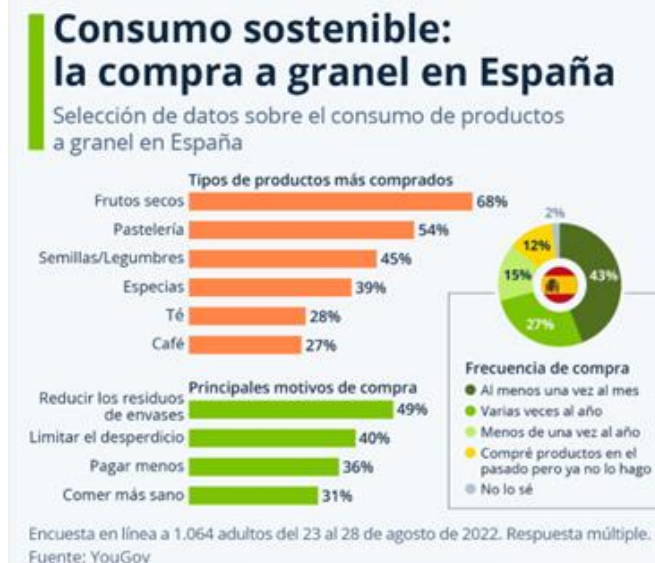
8. ¿Que niveles de comprensión lectora cree que se desarrollan cuando se utilizan estos textos en sus clases?

9. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para enseñar los textos discontinuos en sus clases?

10. ¿Considera fundamental la capacitación de docentes en cuanto al manejo de los textos discontinuos en relación con las tic's?

Anexo 4. Propuesta de secuencia didáctica

Secuencia didáctica (tablas y gráficos) Primera sesión	
Grado: Quinto	
Propósito: Comprender diversos tipos de texto discontinuos, utilizando estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	
Estándar: Lenguaje Comprensión e interpretación textual -Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual. Matemáticas: Pensamiento aleatorio y sistemas de datos -Interpreto información presentada en tablas y gráficos. (pictogramas, gráficos de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares).	
Materiales: Tablas, gráficos, computador, video beam, fotocopias con imágenes de gráficos.	
Acciones pedagógicas El docente inicia la sesión proponiéndole a los estudiantes participar oralmente teniendo en cuenta el gráfico 1, el cual se presentará a través del video beam. Luego pedirá a los estudiantes que observen el gráfico y preguntará, ¿Conoces este tipo de imágenes o gráficos? ¿Dónde las has visto? ¿Para qué crees que se utilizan? ¿Has escuchado alguna información como esta? Luego de escuchar algunas respuestas de los estudiantes, el docente describe la información que encuentran en el gráfico como ejemplo de lectura. Ahí les demostrará como se lee estos tipos de gráficos, de arriba a abajo y de izquierda a derecha. Luego, les presentará algunas preguntas que servirán como guía para entender el mensaje del texto que se presenta. Asimismo, el docente mostrará a los estudiantes donde pueden encontrar las respuestas a estas. (Figura 1)	
Figura 1	



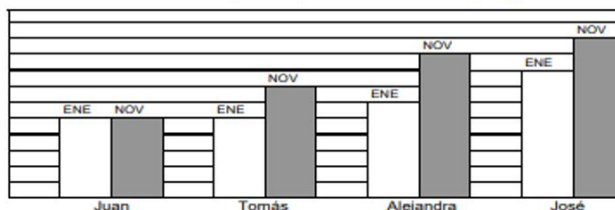
- ¿Cuál es el producto más comprado?
- ¿Cuál es el tema o que quiere informar el cuadro?
- ¿Cuáles son los motivos de compra?
- ¿Cuántas personas fueron encuestadas?
- ¿Cuál es el tipo de producto menos comprado?
- ¿Cuál es el porcentaje de las personas que van varias veces al año?
- ¿Cuántas personas fueron encuestadas?

El docente realizará una lectura en voz alta de un segundo gráfico que mostrará por medio del video beam (gráfico 2). Comentaré que este gráfico (diagrama de barras) se lee de izquierda a derecha, de abajo hacia arriba y que se debe tener en cuenta los enunciados de cada gráfico antes de analizar el mismo. Esta lectura la realizará señalando cada una de las barras y la información que esta puede dar a los lectores.

Luego de analizar la información, el docente leerá en voz alta las preguntas, e invita a los estudiantes que lean mentalmente las preguntas que estarán escritas en tablero; seguidamente abrirá un espacio para que ellos puedan compartir las respuestas mientras muestra a los estudiantes en qué parte del gráfico se puede verificar esa información.

Figura 2

- Este gráfico muestra las mediciones de la estatura de 4 niños en los meses de enero (ENE) y noviembre (NOV) de un mismo año. Usa la información del gráfico para contestar las preguntas.



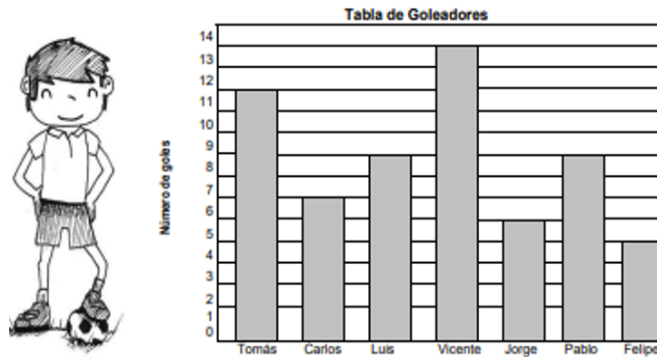
Preguntas:

- ¿Cuál de los niños es el más alto en enero?
- ¿Cuál de los niños es el que menos creció?
- ¿Cuál es el niño que mide menos en noviembre?
- ¿Cuántos meses transcurrieron entre la primera y segunda medición?

Quién creció más ¿Alejandra o José?

Para el siguiente gráfico (gráfico 3), el docente leerá primero el enunciado y les dará un tiempo (no mayor a 10 minutos) para que vean el cuadro y analicen las preguntas que se encuentran escritas en el tablero. También leerá toda la información de manera general (sin señalar una parte del gráfico) para que luego el estudiante que quiera responder indique a sus compañeros de donde obtuvo la respuesta a la pregunta.

Figura 3



Preguntas

- ¿Cuántos goles marcó Luis?
- ¿Quién fue el goleador del campeonato?
- ¿Quién marcó menos goles en el campeonato?
- ¿Cuántos goleadores hay en la tabla?
- ¿Qué diferencia de goles hay entre Felipe y Vicente?
- ¿Cuántos goles le faltaron a Pablo para alcanzar a Tomás?
- ¿Cuáles jugadores marcaron el mismo número de goles?
- ¿Cuántos goles en total hicieron los jugadores?

Actividad Rally de textos discontinuos:

Luego de que los estudiantes terminen el análisis del gráfico 2, se realizará una estrategia llamada el “Rally discontinuo”. En esta, el docente dejará de ser protagonista y permitirá que los estudiantes puedan interactuar entre ellos mismos y hallen las respuestas a las preguntas de los esquemas (gráfico 3 y 4).

La actividad será guiada por el docente que ayudará a los estudiantes en la organización y, luego los estudiantes en grupo leerán el gráfico y contestarán las preguntas que se presentarán a través del video beam.

Las respuestas a las preguntas serán entregadas de forma escrita en un papel que deberán colocar en el “Score Table”, ahí estará el número de los grupos donde deben pegar las respuestas. El grupo que pegue todas las respuestas ganará; los demás grupos se les permitirá entregar y concluir su actividad.

Al finalizar la actividad, el docente resolverá cada una de las preguntas y señalará en qué parte de texto pudo tomar la información para solucionarla. Asimismo, los estudiantes que no acertaron delegarán a un miembro del grupo para que retire el papel en caso de equivocarse. De ese modo, se evidenciará el ganador.

- Don Vicente lleva un registro de las ventas de frutas durante una semana. Contesta las preguntas, en tu cuaderno, usando la información de la tabla.

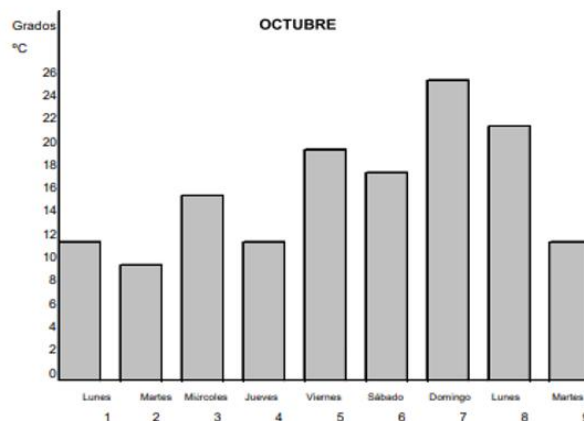
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
Manzanas	25	20	20	17	11	12
Melones	15	18	14	16	10	11
Peras	11	15	20	14	12	10
Duraznos	12	15	17	11	10	11
Sandías	4	8	7	12	9	6



Preguntas:

- ¿Cuál es la fruta que más se vendió?
- ¿Cuál es la fruta que menos se vendió en la semana?
- ¿Qué día fue el que menos frutas se vendió?
- ¿Cuántas peras y manzanas juntas se vendieron el jueves?
- ¿Qué día vendió más sandías?
- ¿Qué fruta fue la que más vendió el viernes?
- ¿Cuántos melones vendió de lunes a miércoles?

- Este gráfico muestra las temperaturas de los nueve primeros días del mes de octubre. Contesta las preguntas buscando la información en el gráfico.



Preguntas:

- ¿Cuál es el día que hubo menos temperatura?
- ¿Cuál es la máxima temperatura en estos nueve días?
- ¿Cuántos grados hubo el sábado?
- ¿Cuántos días tuvieron la misma temperatura?
- ¿Qué día tuvo la segunda temperatura más alta?
- ¿Qué días sumando sus temperaturas me da una temperatura igual a la máxima?
- ¿Qué día hubo 20 grados?
- ¿Qué diferencia de temperatura hubo entre el jueves y el sábado?

Recursos: Preguntas con textos discontinuos, imágenes, Video beam, fotocopias, computador, tableros y

marcadores.

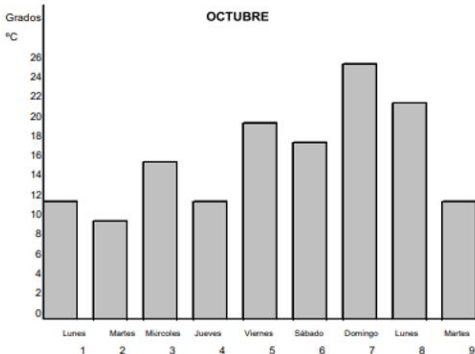
Referencias:

Fundación Arauco. (2020, mayo). *Fichas de comprensión lectora 4° básico* [PDF].

<https://sacltranfundaworddsr.azureedge.net/wordpress/2023/05/Fichas-Comprension-Lectora-4%C2%B0-basico.pdf> awa-cltranfundaword-prd.azurewebsites.net

Rabotnikof, V. (2024, 25 de octubre). *Textos discontinuos*. Enciclopedia del Lenguaje.

<https://lenguaje.com/textos-discontinuos/> lenguaje.com

 Secuencia didáctica (tablas) Segunda sesión Grado: quinto	 UNIVERSIDAD Popular del Cesar 
Objetivos: Interpretar y analizar diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	Estándar: Lenguaje Comprensión e interpretación textual Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual. Ciencias: ...me aproximo al conocimiento como científico(a) natural Establezco relaciones entre la información y los datos recopilados.
Materiales: Tablas y gráficos, computador, video beam, fotocopias con imágenes de gráficos.	Acciones pedagógicas El docente solicita a los estudiantes que narren lo que aprendieron la clase anterior, les preguntará ¿han visto algunos gráficos en la calle? ¿Han usado las estrategias aprendidas fuera del aula de clases? ¿Qué otro tema puede ser usado a través de los gráficos? Luego, para poner en práctica lo aprendido la clase anterior, el docente propone a los estudiantes participar oralmente teniendo en cuenta el gráfico 1 , el cual se les entregará en copias. Luego le pedirá a los estudiantes que observen el gráfico que se presenta; después, el docente preguntará, ¿Para qué se emplea ese gráfico? ¿Has escuchado alguna información como esta? ¿Cómo crees que se puede leer la información que se presenta? Luego de escuchar las respuestas de los estudiantes, el docente les mostrará que ese gráfico se lee teniendo en cuenta los ejes X (temperatura en grados) y el eje y (días de la semana), lectura de abajo hacia arriba y de izquierda a derecha. A continuación, se presentarán, a través de un proyector, preguntas que ellos responderán en la misma hoja, y que después de un tiempo no mayor a 8 minutos, compartirán con los compañeros de clases. Figura 1 • Este gráfico muestra las temperaturas de los nueve primeros días del mes de octubre. Contesta las preguntas buscando la información en el gráfico.  Preguntas ¿Cuál fue el día que hubo menos temperatura? ¿Cuál es la máxima temperatura en estos nueve días? ¿Cuántos grados hubo el día sábado 6? ¿Cuántos días tuvieron la misma temperatura?

¿Qué día tuvo la temperatura más alta?
¿Qué días sumando sus temperaturas me da una igual a la temperatura máxima?
¿Qué día hubo 20 grados?
¿Qué diferencia de temperatura hubo entre el jueves 4 y el sábado 6?

Para la siguiente actividad, el docente les dará unas copias (con el Figura 2) para que los estudiantes puedan contestar las preguntas que se presentarán a través del proyector, luego de terminar la actividad el docente solicitará a los estudiantes que formulen preguntas a basándose en el texto y ellos escogerán a un compañero de la clase para que conteste.

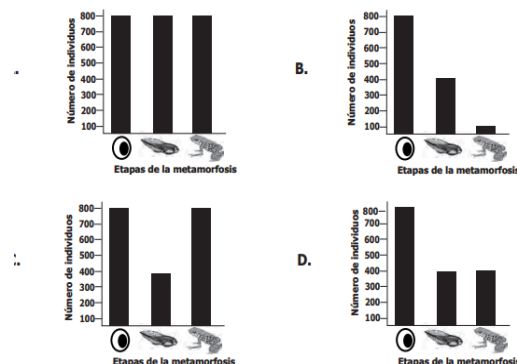
Figura 2

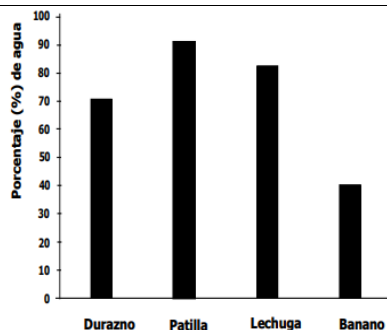
- La información siguiente muestra las temperaturas mínimas y máximas ocurridas en algunas ciudades de la Octava Región. Usa la información para contestar las preguntas en tu cuaderno.

OCTAVA REGION				
TEMPERATURAS	Mínima	Hora	Máxima	Hora
Concepción	8°C	7:20	21°C	16:30
Coronel	9°C	7:00	19°C	15:00
Lota	9°C	7:30	18°C	15:30
Arauco	7°C	7:10	23°C	16:00

- ¿Qué ciudad tuvo la menor temperatura?
- ¿Cuál ciudad tuvo la mayor temperatura?
- ¿A qué hora fue la temperatura mínima en el Coronel?
- ¿A qué hora fue la temperatura máxima en Concepción?
- ¿Qué temperatura había en Arauco a las 16:00 horas?
- La temperatura máxima de 19°C, ¿a qué ciudad corresponde?
- ¿En qué ciudad se produce la máxima diferencia entre la temperatura mínima y máxima?

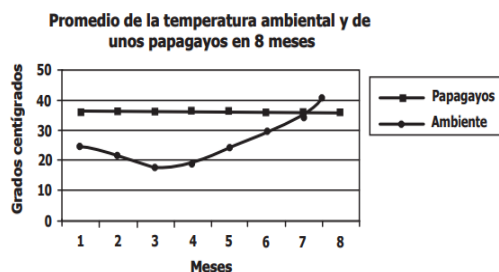
Figura 1



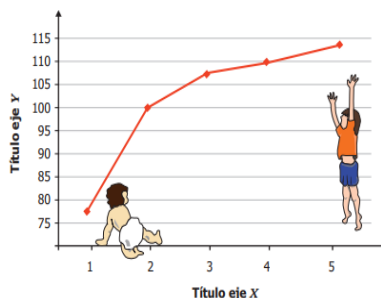


Grupo 2

Unos estudiantes midieron durante ocho meses la temperatura ambiental y la temperatura de unos papagayos; con los resultados elaboraron la siguiente gráfica:



2. Juan observa la siguiente gráfica sobre el crecimiento de los niños en los primeros 5 años de vida.



Referencias:

Gobernación del Atlántico, Secretaría de Educación. (s. f.). Ciencias Naturales 5.º grado [PDF].
https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/ciencias_naturales5.pdf
 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (2009). Prueba de Ciencias Naturales 5.º: Cuadernillo de prueba (Calendario A, 2009) [PDF].
[https://paidagogos.co/banco_pruebassaber/prueba_naturales5_%20calendario\(a\)2009.pdf](https://paidagogos.co/banco_pruebassaber/prueba_naturales5_%20calendario(a)2009.pdf)
 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (2009). Prueba de Ciencias Naturales 5.º: Cuadernillo de prueba (Calendario B, 2009) [PDF].
[https://paidagogos.co/banco_pruebassaber/prueba_naturales5_%20calendario\(b\)2009.pdf](https://paidagogos.co/banco_pruebassaber/prueba_naturales5_%20calendario(b)2009.pdf)
 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (s. f.). Guía de orientación – Ciencias Naturales y Educación Ambiental, grado 5.º (Cuadernillo 1) [PDF].
https://www.icfes.gov.co/documents/39286/2921301/Guia_PC-CienciasNaturalesyEducacionAmbiental-5-1.pdf

Secuencia didáctica (historietas) Tercera sesión

Grado quinto

Propósito:

Identificar los elementos clave de una historieta y comprender su importancia en la narración visual.

Estándar:

Comprensión e interpretación textual

- Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.
- Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.

Materiales: computador, video beam, historietas

Acciones pedagógicas

Al iniciar la sesión, el docente presenta una historieta de condorito, de esta hace un ejercicio de prelectura en la que les pregunta antes de iniciar a leer los textos, de qué podría tratar la historieta con solo ver las imágenes en primera instancia.

Luego, pide a dos estudiantes leer lo que dicen los personajes en los globos de conversación, esto es con la intención de observar la forma en que lo leen (tono y entonación), por donde inician la lectura y el orden en el que leen las viñetas.

Se hace un sondeo de preguntas luego de la lectura:

1. ¿De qué trató la conversación de Coné y su tío?
2. En la segunda viñeta se utiliza la expresión ¡Buaa! ¿A qué hace referencia eso y cómo se relaciona con el personaje que lo expresa?
3. ¿Qué solución le da condorito a su sobrino?
4. ¿Qué crees que signifique la expresión Plop de la última viñeta y por qué el personaje la utiliza?



Analícemos:

El docente presenta una historieta en la que no se utilizan palabras, solo imágenes y símbolos como forma de comunicación de ideas. Observa y analiza junto con los estudiantes lo que ocurre en cada viñeta.

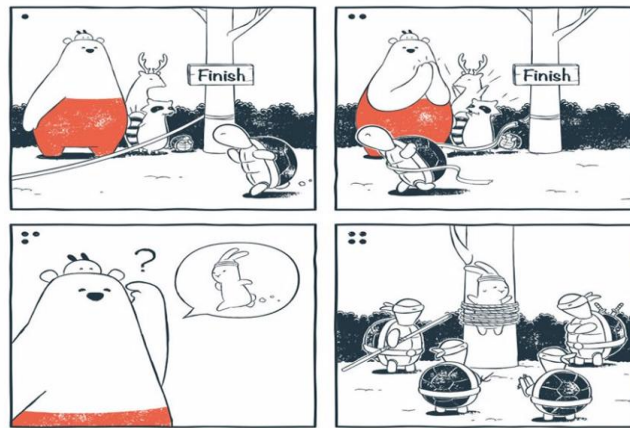
En la primera viñeta se les pregunta a los estudiantes sobre los personajes que aparecen y qué hacen allí, en qué lugar ocurre la historia y qué hace la tortuga.

En la segunda se les pregunta qué tipo de reacción tuvieron los animales ante la acción de la tortuga.

De la tercera se les pregunta por qué el oso tiene un signo de interrogación arriba de la cabeza, por qué en el globo de conversación hay un conejo y de qué forma se relaciona esa viñeta con las anteriores.

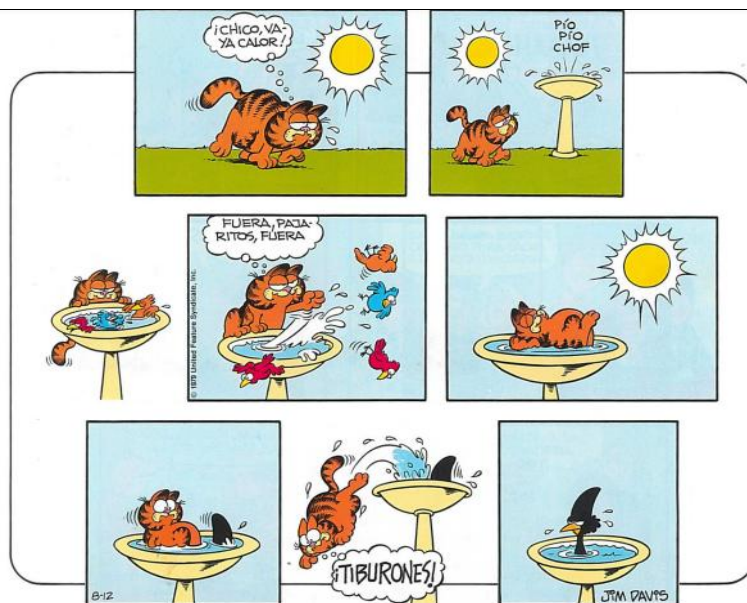
De la cuarta se les pregunta por qué hay 4 tortugas alrededor de un conejo atado a un árbol, por qué crees que las tortugas lo ataron, qué rol cumplen estas tortugas en esta historia, crees que estas tortugas están relacionadas con la tortuga de las dos primeras viñetas, qué crees que significa la expresión del conejo. Después de haber analizado todas las viñetas de forma específica y detallada, el docente hace preguntas generales sobre la historieta.

1. ¿Quiénes están participando en la carrera que aparece en la historieta?
2. En la cuarta viñeta, ¿qué le sucedió al conejo? ¿Por qué crees que pasó eso?
3. ¿Por qué piensas que la tortuga ganó la carrera, a pesar de ser más lenta que el conejo?
4. ¿Qué significado crees que tiene el gesto del oso rascándose la cabeza en la tercera viñeta?
5. ¿Qué crees que quiere enseñar esta historieta sobre las carreras o la competencia?



Finalmente, los estudiantes realizarán una actividad de comprensión de forma individual sobre una historieta de Garfield, en la que responden seis preguntas de comprensión, de las cuales las dos primeras son de nivel literal, la tercera y la cuarta son inferenciales y las dos últimas son de nivel crítico.

Actividad de comprensión



1. ¿Qué hace el gato al principio de la caricatura para intentar refrescarse?
2. ¿Qué animal aparece en la fuente al final de la caricatura?
3. ¿Por qué crees que el gato decidió meterse en la fuente de agua?
4. ¿Qué pudo haber causado que el gato gritara "¡Tiburones!" en la última viñeta?
5. ¿Cómo cambiaría el humor de la historia si el gato no hubiese reaccionado con miedo al ver el tiburón?
6. ¿Qué opinas sobre la forma en que el gato resuelve el problema del calor? ¿Consideras que fue la mejor opción?

El docente socializa las respuestas en compañía de los estudiantes y la razón de cada respuesta.

Referencias:

Colegio Educacional Fernando de Aragón, Unidad Técnica Pedagógica. (3 de septiembre de 2021). Guía de actividades n.º 14: Sexto básico. Lenguaje y Comunicación (Prof. Judith Vergara B.) [PDF].

<https://colegiofernandodearagon.cl/wp-content/uploads/2021/08/1-6o-LENGUAJE-30-agosto-al-03-septiembre-GUIA-14.pdf>

Europa Press. (24 de abril de 2018). "Tu and Ted", el brillante humor de estas tiras cómicas sin diálogo.

<https://www.europapress.es/desconecta/curiosity/noticia-and-ted-brillante-humor-tiras-comicas-dialogo-20180424204605.html>

Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Sección de Evaluación y Calidad. (2019). LEP3 2018/2019. Cuaderno de corrección: Comprensión lectora. 3.º de Educación Primaria [PDF].

https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1450485/EP3_Compet_Ling_Compr_Lectora_Castellano_18_19_CC.pdf/fbd544f1-f681-3387-228c-0896fa879e3c

Secuencia didáctica (historietas) Cuarta sesión

Grado: Quinto

Propósito:

Interpretar diferentes tipos de historietas reconociendo cómo los diferentes elementos gráficos y textuales contribuyen a la narrativa en la historia.

Estándar:

Comprensión e interpretación textual

- Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.
- Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.

Competencias: Lingüísticas, comunicativas, sociolingüísticas

Materiales: computador, video beam, fotocopias con imágenes de historietas

Acciones pedagógicas

El docente utiliza una historieta de Mafalda para preguntarle a los estudiantes sobre los elementos que reconocen de ella como el número de viñetas, las expresiones de los personajes y los globos de conversación, esto con la intención de recordar algunos elementos que aprendieron por asimilación en la sesión anterior.



El docente utiliza una historieta de condorito, la cual leerá en compañía de los estudiantes. Se les pedirá que primero se observen las imágenes para hacer una prelectura de lo que ven, es decir, cuántas personas interactúan, qué características físicas tienen los personajes, en qué lugar ocurren la historia y qué expresiones o sentimientos reflejan los personajes.

Después de eso, el docente leerá las dos primeras viñetas para hacer una demostración de la forma en la que se debe leer los diálogos y las viñetas, es decir, de izquierda a derecha y haciendo la entonación adecuada de las oraciones (preguntas, exclamaciones, duda, miedo, etc.), como ya lo venido haciendo en los otros ejemplos para luego cederles el turno a ellos, con el fin de evaluar si por medio del ejemplo asimilan la forma correcta de leer los diálogos de las historietas.

Durante el proceso de lectura, el docente hace énfasis en la quinta y sexta viñeta, de las cuales pregunta si el globo en el que sale un pollo con una mano es igual a los otros globos que aparecen en la historieta y cuál es el propósito o significado de este dentro de esa viñeta y cómo se relaciona con la historia; así ellos harían la comparación entre los globos de diálogo y el globo de pensamiento. De la sexta y última viñeta

pregunta por la expresión ¡Plop!, la cual es muy icónica en esta historieta, que significado tiene y como se les llama a este tipo de expresiones. Aquí es donde se les aclararía que estas son llamadas onomatopeyas y su función dentro de las historietas.



¿Por qué el personaje principal dice que es la última vez que llevará a "Coné" a una fiesta?

¿Qué hizo "Coné" que hizo que el personaje principal sintiera tanta vergüenza?

¿Cómo reacciona "Coné" cuando le preguntan por qué está molesto?

¿Qué malentendido tiene "Coné" sobre la comida en la fiesta?

¿Qué dice el personaje principal al final sobre de dónde tomó "Coné" el pollo?

El docente utiliza una historieta de Mafalda para explicar el uso de los globos de llanto. Para lograr eso, hace preguntas sobre lo que comprenden de la historieta, sobre su forma y el mensaje o emociones que

expresa. Por medio de la relación entre lo que dice el personaje y sus expresiones faciales, el estudiante logrará deducir a que hace referencia el globo en el que está escrito su diálogo.



Este mismo ejercicio será repetido con otros tipos de globos. Para esto, los estudiantes tendrán que buscar la relación entre lo que dice el rostro de los personajes y sus comentarios y los signos de puntuación que usan como: los signos de interrogación, exclamación o los puntos suspensivos; los cuales nos ayudan a hacer una buena entonación, a mantener un ritmo, un tono, un volumen y a darle una intención comunicativa a ese diálogo.

En la siguiente historieta se les pregunta qué observan en las imágenes, que acciones realizan los personajes y que relación tiene el globo con lo que hacen.







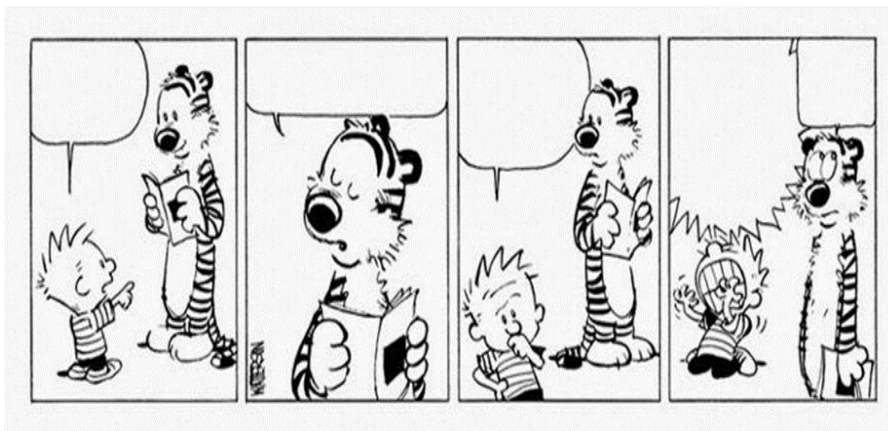
Mostrar una imagen de una viñeta sin diálogos y preguntar a los estudiantes qué creen que está pasando. Pedir que inventen una posible historia a partir de lo que ven en la imagen. Activar la observación y la inferencia visual como habilidades interpretativas.



Actividad grupal (parejas)

Repartir copias de una historieta corta (4-5 viñetas) pero sin diálogos ni onomatopeyas.

Cada pareja debe interpretar las viñetas y escribir posibles diálogos, expresiones o sonidos que encajen con las imágenes.



Después de que los grupos terminen, intercambiar historias y ver cómo cada grupo resolvió las interpretaciones.

Discusión: Pedir a algunas parejas que compartan sus interpretaciones. Comentar las diferentes maneras en que se puede entender una historieta a partir de la imagen.

Secuencia didáctica 2 (infografías) Primera sesión

Grado: quinto

Propósito:

Interpretar diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Estándar: lenguaje

Comprensión e interpretación textual

- Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.

Competencias: Lingüísticas, comunicativas, sociolingüísticas

Materiales: computador, video beam, fotocopias con imágenes de gráficos

Acciones pedagógicas

El docente solicitará a los estudiantes que observen una infografía (infografía 1), esta se compartirá a través de un video beam durante 30 segundos; seguidamente les pedirá que escriban en sus cuadernos lo que vieron: títulos, imágenes, colores, palabras, gráficos, etc.

Después de escuchar a los estudiantes sobre lo que comprendieron, el docente leerá junto con ellos la imagen y les preguntará: ¿es interesante el contenido de la infografía? ¿han leído algo parecido? ¿les gusta este tipo de textos? Seguidamente escuchará algunas respuestas de los alumnos.

Infografía 1



Para la segunda parte de esta secuencia didáctica, el docente les mostrará a los estudiantes que este tipo de textos se pueden leer de diferentes formas, pero la mayoría es de arriba a abajo y de izquierda a derecha y, además, que en estos textos se puede encontrar diferentes formas de representar la información, que ayuda a exponer de forma más clara el contenido.

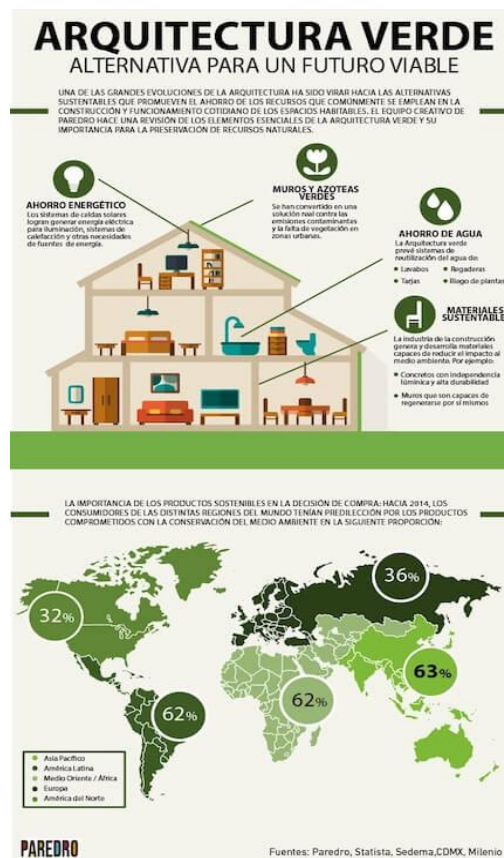
Luego les mostrará dos infografías y repetirán la misma actividad, pero el docente no les avisará. Les pedirá que hagan un análisis general del texto y que lean lo más rápido posible con el fin de estimular la observación rápida y precisa de los elementos visuales.

Después de esta actividad, los estudiantes leerán la infografía haciendo explicaciones a sus compañeros de lo que comprendieron al leer.

Infografía 2



Infografía 3

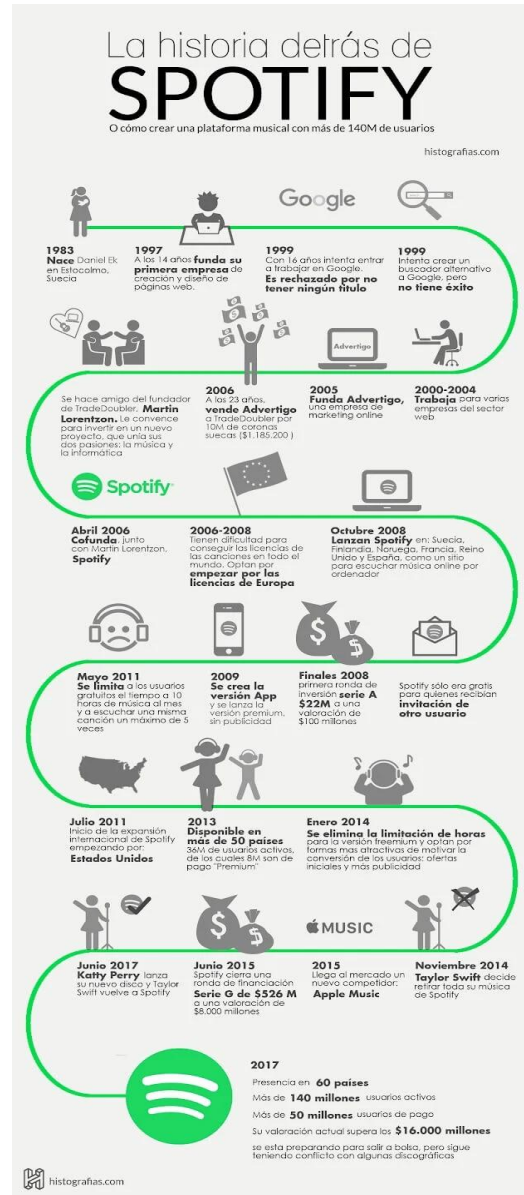


Final:

El docente como actividad final armará grupos de 5 estudiantes y les entregará un paquete donde

encontrarán un rompecabezas de infografías (Infografía 4,5,6), ellos deberán armarlas, leerlas y escribir tres preguntas basadas en la información que contenga cada una. Después los estudiantes deben compartir o intercambiar las preguntas para que otro grupo las responda.

Infografía 4



Infografía 5



Infografía 6



Referencias:

- HubSpot. (25 de marzo de 2024). Qué es una infografía y 40 ejemplos geniales (+ plantillas). *Blog de HubSpot*. <https://blog.hubspot.es/marketing/ejemplos-infografias>
- HubSpot. (3 de abril de 2024). Guía para crear infografías paso a paso (+ plantillas gratis). *Blog de HubSpot*. <https://blog.hubspot.es/marketing/hacer-infografia-desde-cero>
- OpenAI. (2025). *Conversación de ChatGPT* [Página compartida]. Recuperado el 14 de julio de 2025, de <https://chatgpt.com/share/66f0ce9b-bbcc-8013-bf58-e37ccfccc42>
- Platzi. (21 de noviembre de 2018). Qué es una infografía: Explora 36 ejemplos geniales. *Blog de Platzi*. <https://platzi.com/blog/que-es-infografia-como-hacer/>
- Sociedad Peruana de Derecho Ambiental (SPDA). (20 de agosto de 2021). [Infografía] Las consecuencias del incremento de temperatura de la Tierra. *Actualidad Ambiental*.

<https://www.actualidadambiental.pe/descarga-infografia-las-consecuencias-del-incremento-de-temperatura-de-la-tierra/>

Secuencia didáctica 2 (infografías) Segunda sesión

Propósito:

Comprender diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Estándar:

Comprensión e interpretación textual

- Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.
- Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.

Competencias: Lingüísticas, comunicativas, sociolingüísticas

Materiales: computador, video beam, fotocopias con imágenes de gráficos

Acciones pedagógicas

Para inicio de esta secuencia, los estudiantes observarán un video que habla del resumen de la película de “Toy Story 4”, luego del video el maestro solicitará a los niños que escriban en media cuartilla un resumen de lo que ellos vieron y comprendieron del video. Seguidamente algunos estudiantes leerán sus escritos y el maestro o maestra muestra una infografía relacionada con el mismo tema para que ellos hagan un contraste y comparen de información con la que ellos tienen.

Infografía 7



Después de compartir algunas respuestas, el docente invita a los niños a participar de la actividad “esto o aquello”; se presentará tres infografías para que los estudiantes escojan una y lean e interpreten la información que se presenta en ellas. Los estudiantes retarán a sus compañeros a responder preguntas que ellos mismos formulan.

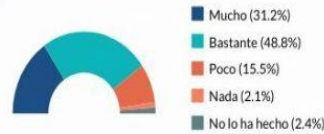
Infografía 8

DÍA DE LA EDUCACIÓN

Datos relevantes

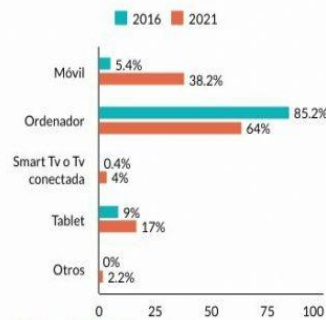
1 ADAPTACIÓN A LA FORMACIÓN LINEAL

El mayoría del alumnado de la formación reglada se ha adaptado con facilidad a los nuevos retos digitales.



2 DISPOSITIVOS MÁS UTILIZADOS

Una de las tendencias en la formación es el aumento del uso de nuevos dispositivos, como podemos observar en el aumento uso tanto el móvil como la tablet.



3 VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA FORMACIÓN ONLINE

Ventajas



Inconvenientes



Fuente: Uso y actitudes de consumo de contenidos digitales en España. (2021). Ontsi

Cuarta Cápsula Digital

Movistar te presenta datos de ciberseguridad empresarial



Dirección de Comunicaciones Corporativas
Telefónica Colombia

OCÉANOS

NUESTRO RECURSO VIVO

LOS OCÉANOS CUBREN 71% DEL PLANETA. Nuestros océanos nos alimentan, dan una fuente de sustento y estabilidad económica, regulan nuestro clima y mucho más. Pero este recurso compartido está bajo presión y es hora de trabajar juntos para rescatarlo: la salud y la productividad de los océanos.

¿POR QUÉ SON IMPORTANTES LOS OCÉANOS?

Los océanos saludables sirven como un banco de recursos naturales para las generaciones actuales y futuras.

MEIO DE SUSTENTO

350 MILLONES

SON LOS TRABAJOS ESTIMADOS VINCULADOS A LOS OCÉANOS A NIVEL MUNDIAL.

ALIMENTACIÓN

1.000 MILLONES

de personas en los países en desarrollo dependen de los peces como su fuente principal de proteínas.

90%

de las personas que viven de la pesca habitan en países en desarrollo.

CLIMA

5 VECES MÁS

caliente se calentará en las próximas décadas que los modelos actuales.

Los océanos absorben calor y dióxido de carbono, generan oxígeno y regulan el régimen de las corrientes oceánicas.

LA RIQUEZA DEL OCÉANO

Los océanos representan gran parte de la prosperidad económica del planeta.

85 NACIONES

US\$102.000 MILLONES

anuales están involucrados en el comercio internacional del pescado y los productos pesqueros.

2 VECES

el valor del comercio del café.

es el valor anual del comercio del pescado para los países en desarrollo, comparable en su producto alimenticio comercializado más importante.

US\$9.000 MILLONES

se convierten en aliflo solo en el año.

US\$10.000 MILLONES

se convierten en aliflo solo en el año.

CONTAMINACIÓN Y PROTECCIÓN

Nuestros océanos están severamente afectados por el impacto humano.

18.000

se pierden especies por cada 100 especies que se introducen.

5 VECES MÁS

de contaminación de plásticos en los océanos desde 1980.

405

"ZONAS MUERTAS" donde la mayoría de la vida marina no puede sobrevivir cubren

95.000

MILLAS CUADRADAS como resultado de la mayor escorrentía asociada a la agricultura.

2%

de las especies más amenazadas por la pérdida de hábitat.

PESCA AL MÁXIMO

La pesca excesiva está agotando una fuente clave de proteínas y sustento.

85%

de las pesquerías oceánicas del mundo están clasificadas como:

TOTALMENTE EXPLORADAS

SOBRE EXPLORADAS

AGOTADAS

La pérdida acumulada para la economía debido a la mala gestión de las pesquerías se calcula en

2.5 VECES

el costo de los recursos pesqueros.

US\$2,2 BILLONES

para las tres últimas décadas.

SOURCES:
FAO (2012) "El mundo de la pesca y la acuicultura 2012".
Marine Resources Assessment (2012) "El mundo de la pesca y la acuicultura 2012".
UNEP (2012) "El mundo de la pesca y la acuicultura 2012".
World Bank (2012) "El mundo de la pesca y la acuicultura 2012".

La Alianza Mundial de los Océanos es una asociación que reúne a más de 100 países, organizaciones internacionales y grupos de la sociedad civil y del sector privado comprometidos con combatir las amenazas a la salud, la productividad y la capacidad de resiliencia de los océanos del planeta. La Alianza busca poner fin a las pesquerías insostenibles, la contaminación de los océanos, la pérdida de biodiversidad y la pérdida de hábitats naturales. Para saber más, visite www.worldallianceforoceans.org



Para finalizar, el profesor solicitará a los estudiantes que hagan un resumen de lo aprendido:

¿Qué aprendí?

¿Qué me gustó de las actividades realizadas?

¿Cómo podría usar los textos discontinuos en la vida cotidiana?

Referencias

- Asociación Región de Murcia Limpia. (s. f.). [Infografía: La salud de los océanos es nuestra salud] [Pin de Pinterest]. Pinterest. Recuperado el 26 de noviembre de 2025, de <https://mx.pinterest.com/pin/514043744947186224/>
- ATareailustracion. (s. f.). [Infografía: “Toy Story 4” – El Comercio (aut. Verónica Jarrín D.)] [Pin de Pinterest]. Pinterest. Recuperado el 26 de noviembre de 2025, de <https://es.pinterest.com/pin/49398927154514280/>
- Banco Mundial. (31 de enero de 2013). Infografía: Océanos, nuestro recurso vivo. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2012/05/30/infographic-our-living-oceans>
- Editorial eLearning. (7 de diciembre de 2022). Los 7 tipos de infografías más utilizados y cuándo utilizarlos. <https://editorialelearning.com/blog/tipos-de-infografias/>
- OpenAI. (2025). Conversación de ChatGPT: “Hola como estas” [Página compartida]. Recuperado el 15 de agosto de 2025, de <https://chatgpt.com/share/66f21f27-17a0-8013-8e35-c2f7b65d5fb2>
- Óscar C R. (s. f.). [Infografía: “The history of Batman movies”] [Pin de Pinterest]. Pinterest. Recuperado el 26 de noviembre de 2025, de <https://co.pinterest.com/pin/66991113202944001/>
- Resumen | Toy Story 4. (s. f.). [Video]. YouTube. Recuperado el 26 de noviembre de 2025, de https://www.youtube.com/watch?v=DV4UZo_REbw
- Toy Story 1 | RESUMEN EN 8 MINUTOS. (s. f.). [Video]. YouTube. Recuperado el 26 de noviembre de 2025, de https://www.youtube.com/watch?v=wp5QgT_mUik