

**Fortalecimiento de la Comprensión Crítico Intertextual a través de Textos
Discontinuos (Cuento Ilustrado)**

Brandon Sebastián Ramos Peña

Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional

Trabajo de Grado

2026

Dedicatoria

Quiero agradecer a mi familia, por acompañarme y apoyarme durante todo este proceso. A

mi mamá, a quien le debo y agradezco tanto, por su vocación, por enseñarme a seguir adelante y a afrontar la vida incluso en los momentos más difíciles; a mi papá, por su apoyo incondicional a lo largo de este camino; y a mi hermana, por ser mi motor de vida y una de mis mayores motivaciones.

A Marco, por enseñarme el valor de la vida y de las cosas; y a mi asesora de tesis, Viviana Neira, por su paciencia, orientación y sabiduría durante el desarrollo de este trabajo.

También agradezco a la música, por acompañarme en tantos momentos; a mis amigos y a aquellas personas que, aunque hoy ya no están, fueron muy importantes en este proceso y dejaron una huella especial en mi vida.

Finalmente, quiero agradecerme a mí mismo por no rendirme, por seguir adelante pese a las dificultades y por tener la constancia necesaria para alcanzar este logro tan importante.

Contenido

Contenido

Resumen	5
Abstract	5
Contextualización	6
Diagnóstico.....	9
Justificación	12
Delimitación del problema	14
Pregunta de investigación.....	14
Objetivo General.....	14
Objetivos específicos.....	15
Antecedentes de problema.....	15
Contexto Conceptual	20
2.1. Comprensión	20
2.2. Comprensión de imágenes - modos semióticos	23
2.3. Textos discontinuos	26
2.4. Tipos de textos discontinuos	27
2.5. los cuentos ilustrados	29
Diseño metodológico	31
Técnicas e instrumentos de recolección de información	33
Observación.....	33
Diario de campo	33
Diagnóstico	34
Taller.....	34
Rúbrica	34
Consideraciones éticas.....	35
Cronograma	35
Matriz categorial.....	36
Intervención Pedagógica	38
Visión del Lenguaje.....	38
Visión del Currículo	39

Visión del aprendizaje	39
Propuesta de Intervención	39
Taller 1 Conozcamos el proyecto.....	40
Taller 2 Tumaco (Un viaje exploratorio a la realidad).....	41
Taller 3: Apelemos a la intertextual.....	42
Taller 4 (Interpretemos juntos).....	43
Taller 5 (El medio ambiente, nuestro entorno).....	43
Taller 6 (Componentes)	44
Taller 7, Escritores de la Libertad.....	45
Taller 8 Conmemoración de las luchas de los pueblos Indígenas.....	46
Taller 9 Creación colectiva de un cuento ilustrado sobre identidad y diversidad	47
Taller Diagnóstico: comprensión e interpretación de textos discontinuos e imágenes	48
Análisis de Datos y Resultados	49
Taller 1. Conozcamos el proyecto	49
Taller 2. Tumaco (Un viaje exploratorio).....	51
Taller 3. Apelemos a la intertextualidad	53
Taller 4. Interpretemos juntos	56
Taller 5. El medio ambiente, nuestro entorno	58
Taller 6. Componentes.....	60
Taller 7. Escritores de la libertad	61
Taller 8 Conmemoración de las luchas de los pueblos Indígenas.....	63
Taller 9 y 10. Comprensión de textos e imágenes (Diagnóstico final).....	64
Conclusiones y recomendaciones	68
Referencias.....	70
Anexos	72
Anexo 1	72
Anexo 2	73
Anexo 4	73
Anexo 3	73

Resumen

El presente trabajo de grado se enfocó en la exploración de estrategias pedagógicas haciendo uso de textos discontinuos para mejorar la comprensión crítica e intertextual en los estudiantes de grado séptimo del Instituto Pedagógico Nacional, en adelante (IPN). Asimismo, se pretendió investigar cómo estos textos pueden servir como herramientas efectivas para el desarrollo de habilidades de lectura crítica y análisis, fomentando una comprensión más profunda y contextualizada de la información. Esta investigación abordó preguntas clave sobre la efectividad de los textos discontinuos en la enseñanza, las dificultades que los estudiantes enfrentan al interactuar con estos textos y así mismo cómo nuevas metodologías se pueden adaptar a las necesidades contemporáneas preparando a los estudiantes para enfrentar los retos de una sociedad cada vez más interconectada y mediada por formas de comunicación, permitiendo ser sujetos activos y partícipes de la misma. Por otro lado, la investigación se desarrolló bajo un enfoque de investigación-acción dentro de un paradigma cualitativo, utilizando técnicas como la observación, los diarios de campo y una prueba diagnóstica para la recolección de datos. La intervención educativa se estructuró entorno a actividades orientadas a promover una mirada crítica y analítica mediante la comprensión y comparación de distintos textos.

Palabras clave: *texto discontinuo, comprensión, intertextualidad.*

Abstract

This undergraduate thesis focused on exploring pedagogical strategies using non-continuous texts to improve critical and intertextual comprehension in seventh-grade students at the National Pedagogical Institute (IPN). It also aimed to investigate how these texts can serve as effective tools for developing critical reading and analytical skills, fostering a deeper

and more contextualized understanding of information. This research addressed key questions about the effectiveness of non-continuous texts in teaching, the difficulties students face when interacting with these texts, and how new methodologies can be adapted to contemporary needs, preparing students to meet the challenges of an increasingly interconnected society mediated by various forms of communication, enabling them to be active participants within it. Furthermore, the research was conducted using an action research approach within a qualitative paradigm, employing techniques such as observation, field notes, and a diagnostic test for data collection. The educational intervention was structured around activities designed to promote a critical and analytical perspective through the comprehension and comparison of different texts.

Keywords: *discontinuous text, comprehension, intertextuality.*

Contextualización

El presente apartado caracteriza a la población escolar del grado (702) por medio de instrumentos propios de la Investigación Acción (IA) como encuestas, diarios de campo y pruebas diagnósticas que evaluaron habilidades orales, lectoras y escritoras. Adicionalmente, se describen ciertos temas relacionados con respecto a la institución educativa, para posteriormente detallar aspectos del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el manual de convivencia y el área de español.

El Instituto Pedagógico Nacional (IPN), fundado el nueve de marzo de 1927 está ubicado en la localidad primera de Usaquén en Bogotá, ofrece todos los niveles de escolaridad. Además de educación especial lo que lo convierte en un referente de la educación integral de la región, ya que a su vez destaca por brindar acompañamiento a los maestros en formación, debido a su funcionamiento como un centro de practica pedagógica para estudiantes universitarios de diversas licenciaturas. En cuanto a la infraestructura, cuenta

con salones amplios, con diversos materiales lúdicos y tecnológicos que permiten fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, quienes también cuentan con amplios espacios de esparcimiento como zonas verdes, canchas y parques.

Por otro lado, el (IPN), según su manual de convivencia, se caracteriza por ser un espacio de formación integral que no sólo se enfoca en la enseñanza básica y media sino también en lugar que busca fomentar un ambiente de respeto, inclusión, equidad y responsabilidad. Haciendo referencia a la asignatura de español, la institución realiza diversas actividades relacionadas al día del idioma, además enfatiza en la lengua como herramienta para la reflexión, para comprender la realidad, para debatir ideas, para establecer juicios críticos, no solo para reproducir contenidos.

También, es importante resaltar que IPN adopta un enfoque pedagógico fundamentado en proyectos transversales que integran diversas áreas del conocimiento en el currículo escolar. Esta metodología se basa en una enseñanza activa que retoma las propuestas de pedagogos como Montessori quien promovió un ambiente de aprendizaje estructurado que permite al niño desarrollarse de forma autónoma; Adicionalmente, Dewey enfatizó la importancia de la experiencia y la reflexión dentro del proceso educativo. Ambos enfoques coinciden en la necesidad de una educación que fomente la independencia, la creatividad y el pensamiento crítico, principios que resultan fundamentales en el desarrollo del presente trabajo.

Con base en los múltiples desarrollos que el IPN describe en el PEI, se destaca la autonomía, la toma de decisiones críticas y la participación social, así como el enfoque en el campo personal, y expresivo, el cual junto con un equipo interdisciplinario de profesionales busca apoyar y crear condiciones idóneas para el aprendizaje y el desarrollo integral de sus estudiantes, fortaleciendo las relaciones interpersonales en un entorno educativo de calidad

con apoyo de recursos tecnológicos avanzados, la infraestructura moderna que facilita el acceso a información y las herramientas educativas de vanguardia que ofrece la educación.

Por tal motivo, la investigación centrada en el grado 702 de bachillerato buscó aprovechar estas condiciones para fomentar el desarrollo de habilidades lectoras que permitieran contribuir a la formación cognitiva y emocional de los estudiantes en una etapa clave de su desarrollo. Para iniciar, se realizó una encuesta ([Ver anexo 1](#)), con la finalidad de determinar que: La población objeto está conformada por 35 estudiantes entre los 11 y 13 años quienes se encuentran en una etapa clave de desarrollo cognitivo y emocional. Como primera pregunta dirigida a la asignatura, se indagó sobre el gusto de los estudiantes por la clase de español. El 83% manifestó que les agrada la materia, mientras que el 17% expresó no tener afinidad con ella. En cuanto a las estrategias de aprendizaje preferidas, se evidenció una variedad de intereses: el 37% de los estudiantes indicó que prefiere las actividades de lectura, otro 37% mostró inclinación por la escritura, el 23% optó por las actividades orales, y un 3% manifestó preferencia por otro tipo de dinámicas en clase.

Para continuar se realizó una pregunta con el fin de identificar las habilidades y gustos de los estudiantes. para esto, el 46% de los estudiantes mencionaban que sentían afinidad por la lectura, el 20% le llamaba la atención la escritura, el 14% en comprensión y finalmente el 23% en oralidad. Como pregunta inicial se quiso identificar si a los estudiantes les gustaba leer o tenían afinidad por la lectura, a lo cual un 69% respondió que sí y el otro 39% respondió negativamente

En la encuesta, se evidenció el interés que los estudiantes encontraban en actividades relacionadas con la lectura y la comprensión de textos, lo cual resaltó la necesidad de implementar un plan de estudio en el área de Lengua Castellana que potenciara habilidades críticas y participativas. Entre tanto, el plan de área propone, a través de lecturas

significativas como cuentos clásicos artículos de opinión y texto con enfoque ciudadano, fomentar la comprensión, la argumentación y la expresión escrita, mediante dinámicas como debates, diarios lectores, representaciones teatrales y clubes de lectura con la comunidad. Tomando como base los instrumentos aplicados en esta investigación acción, entre ellos la observación y los diarios de campo, se llevó a cabo prueba diagnóstica ([ver anexo 2](#)) con el propósito de identificar las habilidades y niveles de desempeño de los estudiantes en las competencias lectora, escrita y oral. Entre tanto este instrumento se diseñó a partir de una rubrica con criterios específicos para cada competencia, estableciendo tres niveles de valoración: Alto para desempeño destacado; medio, asociado a un nivel competente; y bajo, relacionado con la necesidad de fortalecimiento.

El diseño de la prueba se fundamentó en los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA) y en los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* definidos por el Ministerios de Educación Nacional (MEN), lo que permitió contar con referentes claros y coherentes para analizar el progreso y las necesidades de los estudiantes dentro del proceso educativo. A través de este proceso, se logró obtener una visión más detallada del nivel de desempeño, las fortalezas y las dificultades presentes en los estudiantes. Los resultados obtenidos sirvieron como punto de partida para diseñar estrategias pedagógicas que favorecieran el desarrollo integral de las actividades comunicativas, promoviendo una información más crítica, reflexiva y participativa.

Diagnóstico

Para continuar, se realizó la prueba diagnóstica, la cual consistía en evaluar la oralidad, la comprensión y la escritura. Para ello, se leyó de manera grupal el cuento ilustrado *Camino a Casa* del autor Jairo Buitrago. Posteriormente se realizó un cuestionario que, inicialmente pregunto en donde se desarrolló la historia, (ciudad o campo). Al estar explícita en el cuento, el 100% de los estudiantes respondió correctamente. Sin embargo, al formular

una segunda pregunta orientada a evaluar la comprensión inferencial, específicamente, hacia dónde se dirigía el personaje principal a lo largo de la historia, los resultados fueron distintos: el 64% respondió que se dirigía a la casa, el 15% al parque y el 21% a la tienda. Estos resultados evidencian dificultades en el análisis e interpretación de la información implícita, lo que sugiere la necesidad de fortalecer las habilidades de lectura crítica y comprensión profunda del texto.

En esta fase del proceso, se formularon preguntas orientadas a que los estudiantes desarrollaran su pensamiento crítico a través de la comprensión lectora. La primera pregunta fue: *¿Qué aprendizaje obtiene la niña al final de la historia?*, obteniendo resultados positivos ya que más del 82% respondió correctamente, identificando que el mensaje principal estaba relacionado con el valor de la familia. La segunda pregunta indagaba sobre *cómo cambiaba la perspectiva de la niña a lo largo de la historia*, alcanzando un 63% de respuestas correctas. Estos resultados evidencian que los estudiantes muestran una comprensión literaria e inferencia básica, especialmente cuando el mensaje es claro y vinculado a valores universales. No obstante, la disminución en el porcentaje de aciertos en la segunda pregunta sugiere que existe una mayor dificultad para identificar cambios internos en los personajes, lo cual requiere un nivel más profundo de análisis. A partir de esto, se puede plantear la hipótesis de que la implementación de estrategias didácticas enfocadas en el análisis de personajes, como mapa de emociones, líneas de tiempo narrativas o debates interpretativos, permitiría fortalecer la comprensión crítica y favorecer el desarrollo del pensamiento inferencial y reflexivo en los estudiantes.

Para continuar, en la segunda parte del cuestionario, se abordó un aspecto intertextual con el propósito de identificar si los estudiantes establecían conexiones entre el cuento leído y otras experiencias. Los resultados evidenciaron que el 58% manifestó haber vivido situaciones similares a las del relato, el 30% lo asoció a una película y el 12% lo relacionó

con otro libro. Estos datos reflejan que la intertextualidad no se limita únicamente a los discursos escritos, sino que se extiende a experiencias personales y diversas manifestaciones culturales, evidenciando la capacidad de los estudiantes para establecer vínculos significativos entre distintas formas de representación.

Posteriormente, se incluyó una pregunta orientada a la reflexión emocional sobre la lectura, donde el 63% de los estudiantes expresó sentirse tristes, el 18% manifestó suspenso y el 21% alegría. Este componente permitió observar cómo la lectura despierta emociones diversas y fomenta la empatía, elemento inicial para la comprensión crítica. Ahora bien, en relación con la oralidad y la escritura, se desarrollaron actividades complementarias como un debate grupal y una reflexión escrita. La oralidad, a través del debate permitió que los estudiantes argumentaran, confrontaran ideas y fortalecieran su capacidad para expresar opiniones fundamentadas. Por su parte, la escritura sirvió como herramienta de consolidación del pensamiento crítico. Ambas competencias demostraron ser fundamentales en el proceso de construcción de sentido y en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes dentro del texto de la investigación. En cuanto a la oralidad, el desarrollo del debate sirvió como un espacio de diagnóstico para observar cómo los participantes se expresaban, escuchaban y compartían sus ideas.

Los resultados obtenidos a partir de estas actividades evidenciaron diversos aspectos sobre las habilidades comunicativas y reflexivas de los estudiantes. En primer lugar, las preguntas orientadoras *¿Qué final le darías a la historia? Y ¿has leído otro libro parecido?* Permitieron identificar que la mayoría de los estudiantes se mostraron participativos y dispuestos a compartir sus opiniones, aunque algunos aún presentaron dificultad para sostener sus ideas con argumentos claros. Se observó que varios de ellos tendían a ofrecer respuestas breves y/o descriptivas, lo cual evidenció la necesidad de fortalecer la argumentación oral y la capacidad de desarrollar ideas con mayor profundidad. Sin embargo, también se destacó la

creatividad de algunos participantes al proponer finales alternativos coherentes con la trama y al establecer comparación es entre el cuento leído y otros textos o películas que conocían, lo que demostró indicios de uso intertextual.

En cuanto a la escritura, las respuestas a las preguntas *¿con qué aspecto podría relacionar el texto?* y *¿Qué sentiste cuando leíste el texto?* Revelaron que los estudiantes lograron establecer vínculos emocionales y personales con el contenido del cuento, lo que facilitó una lectura más significativa. Se encontró que muchos relacionaron el texto con experiencias propias, familiares o escolares, reflejando empatía hacia los personajes y comprensión del mensaje central. No obstante, se identificó que algunos escritos carecían de organización y profundidad, mostrando dificultades en la redacción de ideas completas y en el uso adecuado de conectores o recursos lingüísticos.

En síntesis, los resultados obtenidos en la prueba diagnostican evidenciaron la necesidad de trabajar la comprensión crítico intertextual a través de textos discontinuos ya que los estudiantes mostraron fortalezas en la comprensión literaria y en la identificación de mensaje explícitos, pero presentaron dificultades al interpretar información implícita, analizar emociones y establecer relaciones profundas entre textos. Los discontinuos, por su estructura visual y combinada, favorecen la interpretación, la comparación y el establecimiento de conexiones entre distintos discursos, lo que contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Justificación

En el contexto educativo actual, caracterizado por la multiplicidad de lenguajes y la expansión de nuevas formas de representación, la comprensión crítico-intertextual emerge como una competencia esencial para el desarrollo integral del estudiante. Diversos autores han aportado a la comprensión de cómo los procesos de lectura se transforman en este

escenario. Solé (1992), plantea que la comprensión lectora no se limita a la decodificación de signos, sino que constituye una actividad metacognitiva mediante la cual el lector construye significado a partir de la interacción entre el texto y sus conocimientos previos. En la misma línea, Cassany (2006), concibe la lectura como una práctica sociocultural que promueve la interpretación contextualizada y la formación del pensamiento crítico. Estas perspectivas evidencian que leer implica dialogar con el texto y con el mundo, situando al sujeto como un intérprete activo y reflexivo frente a la multiplicidad de discursos que lo rodean. Desde la pedagogía y la didáctica del español, el trabajo con textos discontinuos como infografías, caricaturas, afiches o cuentos ilustrados amplían las posibilidades de aprendizaje al integrar componentes visuales, lingüísticos y simbólicos. Estos recursos exigen del lector una lectura no lineal que combina la observación, la inferencia y la interpretación intertextual, habilidades necesarias para desenvolverse en una sociedad visual y multimodal. Su valor pedagógico radica en que potencian la autonomía, la reflexión y la construcción de sentido, aspectos centrales en el desarrollo de las competencias comunicativas establecidas por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y el enfoque comunicativo del área del de Lengua Castellana. No obstante, a pesar de su pertinencia, su implementación en el aula continúa siendo limitada, lo que impide el fortalecimiento del pensamiento crítico y la comprensión profunda de los textos.

En el plano de la investigación educativa, estudios nacionales e internacionales han evidenciado que el uso de textos discontinuos favorece la comprensión inferencial y crítica, al promover el análisis de diversas formas de expresión y el establecimiento de conexiones entre discursos literarios, visuales y experienciales. En Colombia, tanto la ley general de educación (Ley 115 1994), como el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), reafirman la necesidad de desarrollar competencias lectoras integrales que aborden múltiples formatos comunicativos y fomenten la interpretación crítica del entorno. En concordancia con

estos marcos, el Instituto Pedagógica Nacional, bajo la orientación de la Universidad Pedagógica Nacional, promueve un enfoque normativo que articula la lectura, la escritura y la oralidad como practicas sociales que contribuyen a la formación de sujetos críticos, creativos y participativos.

Delimitación del problema

A partir del diagnóstico realizado en el curso 702 se evidenció la necesidad fortalecer la comprensión, la criticidad y la capacidad de establecer relaciones entre distintos textos y contextos, especialmente mediante el trabajo con cuentos ilustrados. De este modo, la presente investigación acción se justifica como una respuesta pedagógica innovadora que busca transformar las prácticas lectoras y potenciar la comprensión crítico-intertextual a través de textos discontinuos. Esta propuesta integra los aportes de la literatura al emplear narrativas visuales que estimulan la imaginación y la sensibilidad estética de la pedagogía; al situar al estudiante como protagonista de su aprendizaje; de la didáctica del español al diversificar los modos de enseñar la lectura y la escritura; y de la investigación educativa al generar conocimientos sobre estrategias que promuevan una educación más reflexiva, inclusiva y significativa. En conjunto, esta propuesta contribuye a la formación de lectores capaces de interpretar, dialogar y transformar críticamente su realidad.

Pregunta de investigación

¿De qué manera los textos discontinuos (Cuento Ilustrado) contribuyen al fortalecimiento de la comprensión en los estudiantes del curso 702 en el Instituto Pedagógico Nacional?

Objetivo General

Determinar el desarrollo de la comprensión crítico-intertextual a través de los textos discontinuos

Objetivos específicos

Caracterizar las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado 702 a partir de diagnósticos y observaciones.

Implementar talleres utilizando textos discontinuos para fortalecer la comprensión crítico-intertextual de los estudiantes.

Analizar la contribución de los textos discontinuos en la comprensión crítico-intertextual en los estudiantes del curso 702.

Antecedentes de problema

En este apartado se presentan diversas investigaciones centradas en la comprensión lectora como eje principal, así como en el uso de textos discontinuos dentro del proceso educativo. En primer lugar, se incluyen cuatro antecedentes internacionales, los cuales aportan una visión amplia sobre cómo la comprensión lectora ha sido abordada en distintos contextos y con enfoques metodológicos diversos. Posteriormente, se presentan tres antecedentes nacionales que permitieron reconocer aspectos de la comprensión lectora a través de estrategias didácticas innovadoras, entre ellas el uso de textos discontinuos, con el fin de mejorar las competencias comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes. Para iniciar, las autoras Dora Cecilia Cristiano Ojeda, Lizeth Yadira Chaparro y Nidia Milena Enciso Rodríguez, en su investigación titulada *Comprensión de Textos Discontinuos: Caricatura y Afiche (2019)*, analizan fortalecer la habilidad crítica de los estudiantes, enmarcando el objetivo en la aplicación del modelo pragmático de Sperber y Wilson, buscando potenciar la comprensión textual en estudiantes de los grados 4, 8 y 10. La metodología utilizada, se centra en los estudiantes como sujeto de estudio, además buscaron analizar las diferentes prácticas y experiencias de los estudiantes con la lectura y el significado que esta tiene en la construcción del conocimiento.

Como resultado de la investigación, se puede inferir que la comprensión de los textos discontinuos ayudó a los estudiantes a construir un significado desde su experiencia social y cultural. En el caso del afiche, se observa que los estudiantes consideran de gran importancia el texto que acompaña la imagen, ya que agrega y complementa la información o el mensaje que el autor intenta transmitir. Por otro lado, la caricatura ofrece una diversidad de interpretación por parte de los estudiantes que varían según los detalles que observan.

En segundo lugar, Castro (2019), presenta su proyecto investigativo titulado *el Cuento Ilustrado: una herramienta para fortalecer la comprensión lectora*, cuyo objetivo fue diseñar una propuesta didáctica basada en historietas para mejorar la comprensión en donde se identificaron factores que dificultan el desarrollo de habilidades lectoras como: . Asimismo, la investigación propone este recurso por su estructura, pues logro captar el interés de los estudiantes a través de la combinación de texto e imágenes, lo que facilita la comprensión de contenidos complejos; lo que va más allá de lo inferencial. Es importante resaltar que esta investigación se fundamenta en estudios previos que evidencian la efectividad de los textos en contextos educativos. En este sentido, la propuesta incluyó actividades orientadas a la lectura y el análisis de las historietas, así como a la creación de estas por parte de los estudiantes, con el propósito de fomentar la lectura y fortalecer el pensamiento crítico a través de un enfoque dinámico y significativo.

Para continuar, Herrera y Gallego (2023), realizan una investigación acción relacionada con la *Comprensión lectora de textos continuos y discontinuos mediante estrategias metacognitivas*. Para ello, utilizaron estrategias metacognitivas (técnicas y enfoques ayudan a los estudiantes a mejorar su aprendizaje al ser conscientes de sus pensamientos, estrategias y capacidades), acompañadas de una metodología de investigación acción y el empleo de técnicas como observación participante y entrevistas semiestructuradas. Así mismo, hacen énfasis en el uso de cartillas u otros elementos que

sirvan como estrategia para el fortalecimiento de la comprensión y la motivación por parte de los estudiantes para el aprendizaje y el desarrollo de ciertas habilidades entorno a la comprensión y el análisis de textos e imágenes.

Los resultados destacan que la lectura es un proceso constructivo y que la metacognición permite a los estudiantes acceder a la comprensión de diferentes tipos de textos, fomentando la pasión por la lectura y promoviendo la visión crítica en el contexto sociocultural. Por otro lado, se trajo a colación un estudio realizado por Cross y Paris (1998), quienes afirman que la comprensión es esencial porque a desentrañar los sentidos de los textos, lo que alude en este sentido a la metacognición facilitando la comprensión lectora eficaz, además la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, vinculando a los estudiantes con un nivel crítico intertextual.

Así mismo, la investigación titulada *Uso Pedagógico de los RED en el Fortalecimiento de la Comprensión de Textos Continuos y Descontinuos en Estudiantes de Grado Tercero* realizado por Manuel Salgado en el año 2020, se centra en fortalecer las competencias de comprensión lectora en la sede principal de la Institución educativa (IE) San Isidro, con el fin de mejorar su rendimiento académico y reducir los índices de reprobación escolar, con lo cual busca potenciar los niveles de lectura mediante actividades de preparación para las *pruebas saber*. La metodología utilizada convino un enfoque cualitativo para comprender las experiencias y perspectivas de las y los estudiantes con un diseño de investigación acción para implementar intervenciones prácticas y evaluar su efectividad en el contexto específico de una institución educativa rural, desarrollando el uso de gráficas, las cuales permiten que los estudiantes comprendan y por ende, también les permita dar apertura a procesos de creatividad.

Como cuarto antecedente, se encontró una investigación realizada por Edith Yalile Vargas Contreras y Jhon Sebastian Castaneda Lopez en (2021), titulada *Implementación de Estrategias para mejorar los Niveles de Comprensión Lectora en los estudiantes de Grado Quinto del Instituto Técnico Industrial Monseñor Carlos Ardila García Sede B el Convento*, la cual tiene como objetivo mejorar la comprensión lectora, tanto a nivel literal, como crítico e inferencial a través de la implementación de una cartilla que contiene seis estrategias lectoras basadas en textos narrativos e informativos. Como metodología, se utilizó la investigación realizada por Zanotto (2007), la cual consiste en la implementación de estrategias didácticas que tenían como evaluación final abordar y mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Las actividades realizadas incluyeron encuestas, entrevistas, pruebas diagnósticas, entre otras, las cuales ayudaron a centrar e identificar la problemática, con el fin de diseñar intervenciones específicas y evaluar el progreso de los estudiantes.

Por otra parte, Así mismo, la investigación realizada por Billy Hamer Montoya Ramos, Diana María Villarreal Vargas y Consuelo Montero Trujillo en el año 2021, se enfocó en fortalecer la comprensión y fluidez lectora de los estudiantes del CLEI 600 de la Institución Educativa San Juan Bosco de Palermo, a partir de las dificultades evidenciadas en lectura, pronunciación y comprensión textual. Los autores relacionan esta problemática con la falta de hábitos lectores, las prácticas pedagógicas tradicionales y el limitado uso de las TIC en el aula. Asimismo, el estudio analizó los bajos resultados obtenidos en las pruebas del MEN e ICFES en lectura crítica, implementando una metodología de enfoque cualitativo con diseño de Investigación Acción (Hernández Sampieri et al., 2018).

Esta investigación se relaciona con el presente trabajo sobre comprensión crítico-intertextual, debido a que ambos estudios buscan fortalecer los procesos de lectura crítica en los estudiantes, promoviendo no solo la comprensión literal de los textos, sino también la

capacidad de interpretar, reflexionar, relacionar ideas y construir sentido a partir de diferentes contextos y tipologías textuales.

Para continuar, Cruz, Tabares y Tuiran (2020), presentan un proyecto de investigación titulado *La Historieta como Estrategia Didáctica para Potenciar la Comprensión Lectora en los Estudiantes de Tercer Grado de la Institución Educativa Madre Amalia de Sincelejo*. Es importante resaltar que esta propuesta no solo logró fomentar el hábito lector, sino también desarrollar el pensamiento crítico entre los estudiantes. Adicionalmente, las historietas con su combinación de texto e imágenes se presentan como una herramienta efectiva para captar el interés y facilitar la comprensión de contenidos complejos. Para resumir, las investigaciones, enmarcadas dentro del enfoque de investigación acción, permitieron consolidar la pertinencia del uso de textos discontinuos, es así como se da cuenta que este recurso facilita la construcción de significados a partir de las experiencias cognitivas, culturales y sociales de los estudiantes, lo cual permite lecturas profundas y reflexivas. Asimismo, se evidenció que estos textos, al combinar elementos visuales y narrativos, actúan como poderosas estrategias Metacognitivas que fortalecen el gusto por la lectura y desarrollan una mirada crítica frente a los contenidos. Al contrastar estos hallazgos con el trabajo propuesto, se destaca que los cuentos ilustrados presentan mensajes cargados de sentido, tanto implícito como explícito, lo cual permite al lector interpretar analizar y valorar el texto desde múltiples perspectivas. En este sentido, el uso de cuentos ilustrados no solo enriquece la experiencia lectora, sino que también se convierte en un recurso clave para el desarrollo de habilidades de comprensión crítica, uno de los objetivos fundamentales de la presente investigación. No obstante, el presente trabajo buscó que los estudiantes infirieran y analizaran los textos con base en su propio criterio, buscando explorar la aplicabilidad y efectividad de estos enfoques en una

variedad más amplia de entornos educativos y disciplinares. A diferencia de los estudios revisados, este trabajo se enfocó en desarrollar la comprensión crítico-intertextual a partir del análisis y la relación entre diversos cuentos ilustrados, mientras que los demás se limitan principalmente al fortalecimiento de la comprensión lectora, literal e inferencial. En este proyecto, se busca que los estudiantes establezcan vínculos entre distintos tipos de texto (aludiendo a la intertextualidad), aparte de contextos y discursos, promoviendo una lectura reflexiva y comparativa.

Contexto Conceptual

La presente investigación tiene como objeto de estudio la comprensión crítico intertextual. A continuación, se presentan algunas definiciones clave sobre este concepto, abordando la comprensión como categoría principal de análisis junto con sus respectivas subcategorías.

2.1. Comprensión

En primer lugar, Cassany (1994), reconoce la comprensión lectora como la capacidad de entender un texto en su totalidad, captando su contenido tanto explícito como implícito, así como sus intenciones comunicativas y sus contextos. Asimismo, entender como la comunicación se entrelaza con la sociedad y la cultura; entre tanto, explora factores que influyen en la manera de comunicación y comprensión de los mensajes, esto no solo se centra en las estructuras lingüísticas sino también en cómo se utilizan y son interpretadas en diferentes contextos sociales y culturales.

Esto implica no solo entender las palabras que se usan sino también las relaciones entre ellas, el propósito del autor y el significado más profundo del texto en el cual el lector no solo decodifica las palabras, sino que también utiliza estrategias como la predicción y la inferencia para construir significado. De igual manera, destaca la importancia de enseñar estrategias de comprensión para mejorar la competencia lectora de los individuos. Estas

estrategias incluyen la identificación de ideas principales, la inferencia de significados desconocidos a partir del contexto y la evaluación crítica del contenido. Además, Cassany, resalta la necesidad de una competencia comunicativa integral, que no solo abarca la comprensión, sino también la producción de textos coherentes y adecuados para diferentes situaciones comunicativas.

En segundo lugar, el trabajo de Walter Kintsch (1998), proporciona una perspectiva cognitiva sobre la construcción gradual de la comprensión la cual es representación mental del texto, proceso que se realiza en diferentes niveles que van desde una representación superficial de las palabras hasta un modelo de situación integrada con los conocimientos previos del lector, niveles que más adelante se desarrollarán. Este enfoque también resalta la importancia de la estructura del texto y la organización de la información en el proceso de comprensión.

Por otra parte, es importante resaltar que la comprensión de textos es un proceso multifacético que involucra tanto aspectos cognitivos como socioculturales. En tal sentido, los enfoques de Cassany (1994) y Kintsch y Van Dijk (1983), ofrecen perspectivas complementarias para entender este proceso fundamental en la comunicación humana. Por un lado, Cassany (1994) resalta la importancia de enseñar estrategias de comprensión y considerar el texto sociocultural en el que se desarrolla la lectura y la escritura. Por otro lado, Kintsch y Van Dijk (1983), afirman que el proceso de comprensión de manera cognitiva se basa en modelos de procesamiento de información que explican cómo los lectores entienden y procesan un texto.

En este orden de ideas, en la presente investigación se definió la comprensión como un proceso complejo y dinámico mediante el cual el lector construye significado a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos y el contexto sociocultural en el que se

encuentra. Este proceso no solo implica habilidades cognitivas como la decodificación, la inferencia y la síntesis, sino también dimensiones sociales y culturales que permiten al lector interpretar, cuestionar y reflexionar sobre los contenidos leídos. Desde esta perspectiva, comprender un texto va más allá de identificar información explícita, pues implica analizarlo críticamente, establecer relaciones con otros textos y realidades, y generar nuevas ideas a partir de la lectura. Así, la comprensión se convierte en una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, la participación y la formación de ciudadanos consientes.

A partir de esta concepción se hace necesario abordar los niveles de comprensión textual, los cuales permiten identificar el grado de profundidad con el que un lector procesa la información. Estos niveles, comúnmente clasificados como literal, inferencial, crítico y propositivo, se desarrollan progresivamente conforme el lector adquiere habilidades más complejas. En el marco de esta investigación, se prestó especial atención al nivel crítico-intertextual, el cual es la capacidad del lector para analizar los textos de forma reflexiva, comparándolos con otros discursos, contextos o formatos, y estableciendo conexiones que trascienden la lectura lineal. Este nivel exige que el lector cuestione intenciones comunicativas, identifique sesgos, reconozca diferentes perspectivas y articule su pensamiento con otros saberes y experiencias. En consecuencia, la comprensión crítico-intertextual constituye un componente clave para el trabajo con textos discontinuos, ya que estos requieren habilidades de análisis integradoras y multidimensionales esenciales para enfrentar los desafíos comunicativos del mundo contemporáneo. Si hablamos de comprensión, es importante resaltar los procesos cognitivos que caracterizan la lectura orientada por las afirmaciones de los autores mencionados anteriormente (Kintsch 1998; Van Dijk y Kintsch 1983), quienes marcan tres planos o niveles de representación que no son sucesivos sino recursivos:

- Código de superficie que es referencial y remite al significado literal de palabras y oraciones. En este nivel del texto, la información se almacena en la memoria de corto plazo hasta que se comprende su significado mediante la construcción de proposiciones.
- Base del texto, que es un estado intermedio, que llega al reconocimiento de la micro y macroestructura del texto para pasar de unidades lingüísticas a unidades conceptuales, realizando una comprensión global.
- Modelo de situación, que constituye el nivel profundo, el cual es inferencial e integra la información de la base del texto con los conocimientos del lector.

Según Kintsch (1998), la comprensión en el modelo de situación se caracteriza por hacer asociaciones con el conocimiento previo y/o con otros textos, hacer predicciones con base en lo leído, inferir las razones que dan origen a una situación y dar la opinión propia sobre lo presentado en la lectura. Desde una lectura crítica-intertextual, el lector toma posición para manifestar su opinión frente a temas arraigados en un contexto en específico. Como bien lo menciona Cassany (2005), la lectura brinda una comprensión amplia de diferentes perspectivas y enfoques, permitiendo al lector identificar sus características principales y aplicaciones en diversos escenarios, haciendo referencia a las inferencias y múltiples puntos de vista que puede tener cada lector sobre una lectura en específico.

2.2. Comprensión de imágenes - modos semióticos

La comprensión de imágenes implica mucho más que la simple percepción visual, pues requiere la activación de diversos modos semióticos que interactúan para producir significado. En el marco de la semiótica social, se reconoce que las imágenes no comunican de manera aislada, sino a través de una combinación de recursos significativos organizados culturalmente. Según Kress y Van Leeuwen (2006), las imágenes deben ser entendidas como

modos semióticos visuales que poseen su “propia” gramática o sistema de reglas para estructurar el significado, del mismo modo que el lenguaje escrito. Esta gramática visual incluye aspectos como la composición, el color, la posición de los elementos, el enfoque, el ángulo y la proximidad, los cuales influyen directamente en cómo se interpreta una imagen.

Además, la imagen frecuentemente aparece acompañada de otros modos como el texto escrito, el sonido (en contextos audiovisuales), o el diseño espacial en el que está integrada. Por eso, Kress (2010), sostiene que la lectura de una imagen es un proceso multimodal, en el que se movilizan diferentes recursos semióticos de manera simultánea para construir significados complejos. Esta interacción entre modos se conoce como sinergia multimodal Jewitt (2009), Donde el significado final no proviene de un solo modo sino de la combinación y la relación entre todos ellos. En este caso, el cuento ilustrado incluye en su mayoría la relación imagen - texto, pero también se pueden presentar mediante recursos multimodales con sonido - imagen.

Desde la semiótica, el texto lingüístico se produce a partir del lenguaje hablado o escrito, lo cual incluye discursos, novelas, artículos periodísticos, poemas entre otros. Ferdinand de Saussure (1916), define el signo lingüístico como una entidad compuesta por el significante (la forma del signo) y el significado (el concepto que representa), sentando así las bases del estructuralismo lingüístico. Por otro lado, el texto visual también ha sido objeto de estudio semiótico, ya que las imágenes pueden comunicar significados complejos sin necesidad de palabras. Roland Barthes (1964), muestra cómo las imágenes publicitarias poseen múltiples niveles de sentido: uno denotativo (lo que se ve literalmente) y otro connotativo (lo que culturalmente se interpreta). En esta misma línea, Humberto Eco (1968), argumenta que las imágenes, los objetos y la arquitectura funcionan con signos dentro de estructuras culturales, aunque el sentido nunca está completamente cerrado, sino abierto a múltiples interpretaciones, según el contexto y el lector.

Es importante resaltar entonces que el lenguaje, en todas sus formas, puede ser interpretado desde dos niveles fundamentales: el denotativo y el connotativo, el primero alude al sentido literal y objetivo de una palabra o imagen, mientras que el connotativo abarca las asociaciones, emociones y valores subjetivos que en un signo evoca en el receptor. En atención a ello, Saussure establece que el valor de cada signo depende de una relación con los demás dentro del sistema lingüístico, mientras que Barthes sostiene que la connotación es un proceso cultural que permite múltiples interpretaciones de un mismo signo, dependiendo del texto sociocultural y de la experiencia del lector. Esta distinción es esencial para analizar textos multimodales, ya que permite reconocer tanto el contenido explícito como las implicaciones implícitas que influyen en la percepción y la interpretación.

En correspondencia con el presente proyecto, que se presentó en la comprensión crítico-intertextual a través de textos discontinuos, específicamente el cuento ilustrado, la semiótica proporciona un marco teórico fundamental para comprender como se construyen los significados desde la relación entre lo visual y lo verbal. El cuento ilustrado, como texto discontinuo, se caracteriza por articular elementos narrativos escritos con ilustraciones que amplían, complementan o resignifican el contenido textual. Su lectura no se limita a seguir una secuencia lineal de palabras, sino que exige al lector una interpretación activa de imágenes, símbolos, colores y disposición gráfica, junto con el texto escrito. Por tanto, la comprensión de cuentos ilustrados requiere del dominio de ambos (denotativo y connotativo), así como de una capacidad crítica para establecer conexiones entre dos diferentes signos y contextos. Esta capacidad interpretativa, central en el desarrollo de la comprensión crítico - intertextual, es precisamente lo que busca potenciar la presente investigación a través del uso didáctico de este tipo de textos multimodales en el área de español.

2.3. Textos discontinuos

Los textos discontinuos representan una forma de comunicación textual que difiere desde la estructura lineal y continua, ello se contrapone a la disposición convencional de los textos, donde las ideas se presentan en una secuencia lógica y fluida. Según Parodi y Julio (2014), los textos discontinuos, que a su vez son considerados multimodales, rompen con el patrón lineal tradicional, pues al incorporar elementos visuales y estructurales que interrumpen la secuencia fluida del contenido escrito. Estos elementos pueden incluir viñetas, listas, tablas, gráficos, imágenes, infografías y fragmentos de texto destacados, los cuales no solo complementan la información, sino que exigen del lector una interpretación activa y no secuencial para construir el sentido global del mensaje.

Adicionalmente, Parodi (2014) aclara que la comprensión no se limita exclusivamente al lenguaje verbal, sino que puede manifestarse a través de múltiples sistemas semióticos. Esto implica que los significados también pueden construirse mediante secuencias de imágenes, esquemas, mapas visuales u otras formas gráficas. De igual manera, el autor destaca la importancia de la interacción entre diferentes sistemas de signos como el verbal y el gráfico en la producción de sentido. Cuando un texto convine palabras, imágenes, colores, estructuras visuales y elementos tipográficos, se genera un espacio comunicativo más complejo que exige del lector una lectura activa y flexible. Esta relación entre modalidades permite contrastar, complementar o enriquecer la información presentada, facilitando así un proceso de comprensión más amplio, profundo y contextualizado. En el marco de los textos discontinuos y multimodales, como los cuentos ilustrados, la relación entre texto e imagen adquiere un papel fundamental, ya que las ilustraciones no se limitan a acompañar el relato escrito, sino que complementan y amplían su significado. El lector debe establecer vínculos entre ambos lenguajes para construir interpretaciones coherentes, identificar detalles implícitos y comprender los matices culturales o emocionales de la narración. Este tipo de

lectura activa promueve la reflexión, la interpretación crítica y la conexión entre diferentes discursos y propósitos centrales de esta investigación.

En conclusión, la comprensión se concibe en esta propuesta como proceso de construcción de sentido que integra dimensiones lingüísticas cognitivas y sociales. Este enfoque reconoce que los lectores actuales se enfrentan a diferentes formatos y lenguajes, y que la comprensión profunda se alcanza cuando son capaces de analizar, relacionar y contrastar la información proveniente de múltiples fuentes. De este modo, el trabajo con cuentos ilustrados contribuye a la formación de lectores críticos y reflexivos, capaces de interpretar el mundo desde una perspectiva más amplia y contextualizada.

2.4. Tipos de textos discontinuos

Cassany (2003), define los textos discontinuos como material genuino, que no ha sido elaborado inicialmente para la enseñanza, pero desempeña diferentes funciones sociales, en otros espacios donde se involucran o intervienen los estudiantes y que están a su alcance. Por su parte, Sanz (2000), señala que cada texto cuenta con rasgos propios que lo distinguen de los demás. Sin embargo, también existen ciertos patrones comunes que permiten clasificar los distintos tipos de textos, los cuales pueden abordar desde diferentes enfoques, y suelen ser bastante amplios. En este mismo sentido, Kirsch y Mosenthal (1990), explican que los textos pueden organizarse de diversas formas, y dividirse en dos categorías: literarios e informativos. Dentro de los primeros se encuentran, por ejemplo, los comics o cuentos ilustrados. Mientras que en el grupo de los informativos e incluyen infografías, etiquetas, diagramas y manuales, entre otros.

Otro elemento importante en el lenguaje del texto discontinuo es el encuadre que se inspira en los planos utilizados según Prado (1995), existen seis tipos de planos que el autor elige de acuerdo con la intención narrativa: en Primera instancia, el gran plano genera (GPG), muestra los personajes dentro de un amplio entorno, destacando el ambiente que lo rodea.

Para continuar, el plano general (PG), aunque aún aparece el entorno, el foco principal está en los personajes de cuerpo completo. Seguido del Plano Americano (PA), el cual presenta a los personajes desde las rodillas hasta la cabeza, permitiendo una visión clara de su postura y acción. Como cuarto plano, se presenta el medio (PM), que se encuadra desde la cintura hasta la cabeza, destacando el personaje y facilitando la interacción con otros. El quinto, denomina primer plano (PP), enfoca desde los hombros hasta la cabeza, resaltando las expresiones faciales y emocionales del personaje. Y, el plano detalle (PD), se centra en un objeto o parte específica (como una mano o un ojo), para enfatizar su relevancia dentro de la historia.

Es así como, los textos discontinuos, presentan una modalidad comunicativa no lineal que combina recursos verbales y visuales para construir significados de forma integrada y contextualizada. Esta tipología textual, que incluye desde infografías, hasta cuentos ilustrados y comics, desafía la estructura tradicional de los textos y demanda del lector habilidades específicas para interpretar información fragmentada, simbólica y multimodal. En el marco de esta investigación, el enfoque se centró en los cuentos ilustrados como herramientas pedagógicas que no solo captan la atención del estudiante, sino que también promueve procesos de lectura crítica e intertextual.

A partir de los aportes de autores como Sanz, Kirsch, Monsenthal y Prado, se evidenció que estos textos poseen una organización interna particular, con elementos como el encuadre visual y los distintos tipos de planos narrativos que enriquecen la comprensión y la interpretación del lector. Por tanto, el estudio de los textos discontinuos desde una perspectiva semiótica, didáctica y comunicativa resulta fundamentalmente para el desarrollo de competencias lectoras avanzadas, contribuyendo significativamente a la formación de lectores activos, reflexivos y críticos, especialmente en contextos escolares donde se requiere innovar en las estrategias de enseñanza de la lectura.

2.5. los cuentos ilustrados

Los cuentos ilustrados son obras literarias que combinan texto escrito con imágenes para contar una historia. Según Puente (2025), el cuento ilustrado es un recurso educativo completo, que favorece el aprendizaje visual y emocional. Estos cuentos presentan varias características como la combinación de texto e imagen, asegurando la importancia fundamental de la ilustración para la comprensión y el disfrute de la historia. Por otro lado, Cassany (2006), afirma que el uso de estos textos al ser un lenguaje sencillo y accesible para niños con una estructura narrativa clara y concisa permite fortalecer la comprensión de una mejor manera.

En estos cuentos, las ilustraciones complementan y enriquecen la narrativa, ayudando a transmitir la historia, los personajes y las emociones de una manera visual. Adicionalmente, las ilustraciones pueden variar desde simples dibujos hasta representaciones complejas y detalladas, dependiendo del estilo y la intención de los ilustrados. Castro (2019), afirma que los textos ilustrados son una herramienta fundamental en la comunicación, ya que combinan el poder de las palabras con el impacto visual de las imágenes para transmitir información de una manera efectiva y memorable. Estos textos, se caracterizan por reforzar en las ilustraciones, que (actúan como guía emocional y simbólica para el lector, facilitando la interpretación de los acontecimientos comillas). Con base en el contexto, la presente investigación buscó presentar temas arraigados a problemáticas socioculturales, con el fin de que los estudiantes sean partícipes de las misma.

Por otro lado, Nikolajeva y Scott (2001), presentan las características principales del cuento ilustrado. En primera instancia, la relación texto - imagen, donde ambos lenguajes se complementan, es así como la imagen puede anticipar, repetir o enriquecer el contenido verbal. En cuanto a su estructura, los cuentos ilustrados siguen la misma secuencia del cuento, compuesta por tres partes: la introducción que presenta el escenario y los personajes,

además evidencia el tipo de narrador y cómo será contada la historia. Para continuar, el desarrollo o nudo, detalla la trama de la historia, a través de la evolución de los conflictos y las secuencias de acciones de los personajes. Y en un tercer lugar, el desenlace o final que describe la resolución de los conflictos y las acciones que tuvieron lugar durante el desarrollo, y pueden plantearse como un final abierto, trágico o feliz, entre otros.

Por su parte, Moya y Pinar (2007), resaltan que los cuentos ilustrados integran elementos narrativos fundamentales, como personajes, conflicto, ambientación y narrador, que se interrelacionan para construir una historia coherente. Esta interacción entre texto e imagen enriquece la experiencia lectora, permitiendo una comprensión más profunda, y una apreciación estética del relato, debido a que estos elementos se interconectan entre sí en mayor o menor medida, acompañados por una narración que los une.

Para continuar, Ferrer, Gómez y Morera (2015), señalan que el lenguaje visual ha evolucionado junto con la comunicación humana, manifestándose en formas orales, escritas e impresas. A través de la vista, el ser humano capta mensaje, tanto del mundo verbal como de sus representaciones visuales. Por ejemplo, las viñetas y sus formas con la unidad mínima de narración en el cuento, las cuales pueden tener diferentes formas (cuadradas, rectangulares, circulares u ovaladas) y en su interior contienen imágenes y textos que representan escenas del mundo imaginario. Algunas de las características de las viñetas son: el marco dibujado con líneas continuas, las difusas que contiene un marco dibujado con líneas punteadas o desiguales; las virtuales que presentan un dibujado de espacio que corresponde en la página (no lleva marco); las múltiples con un solo marco con la representación de un mismo objeto o más. Seguido de la distribución simétrica, la cual contiene varias viñetas con un mismo tamaño. Como antepenúltimo ejemplo, se presenta la distribución asimétrica, que son viñetas desiguales ajustadas al ritmo de la acción; y por su parte, la distribución irregular son viñetas no sujetas a las filas ni columnas.

A modo de conclusión, se presentan los dos ejes principales desarrollados en la investigación: como tema principal, la comprensión presentada como un proceso lineal caracterizando sus tres fases (código de superficie, base de texto y modelo de situación), y finalmente los textos discontinuos enfocados en cuentos ilustrados, los cuales por sus características lúdicas e interactivas permiten hacer de este concepto una estrategia fructífera para mejorar la comprensión e incentivar el pensamiento crítico-analítico de los estudiantes.

Diseño metodológico

Este apartado detalla la investigación acción, la cual desde un enfoque cualitativo permitió, mediante técnicas e instrumentos de recolección de información una comprensión profunda dentro del espacio educativo, un estudio del contexto social y el análisis de los procesos de enseñanza - aprendizaje para finalmente poner en práctica estrategias innovadoras que promovieron el desarrollo de habilidades críticas y comprensivas en los estudiantes.

Este estudio se desarrolla bajo el enfoque de la investigación - acción un método que integra la resolución de problemas con la mejora de prácticas en contextos reales Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014). Su principal característica, su proceso, en donde se identifican los problemas, se diseñan y ejecutan intervenciones, y posteriormente se evalúan los resultados para orientar nuevas acciones Guerra (2012). Además, se enmarca en un enfoque cualitativo que según Taylor y Bogdan (1996), busca comprender la realidad educativa desde la perspectiva de los participantes, atendiendo a los significados, experiencias y dinámicas que emergen en el contexto natural. Este enfoque permitió analizar de manera interpretativa las percepciones y procesos de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo una comprensión más integral de los cambios generados durante la intervención.

En el marco de esta investigación, se recurrió a la investigación-acción para explorar y fortalecer la comprensión crítica e intertextual de los estudiantes mediante el uso de textos discontinuos (cuentos ilustrados). De acuerdo con Hernández, Sampieri, Fernández y Baptista (2014), este enfoque se distingue por su carácter participativo y reflexivo, en el que los investigadores buscan resolver problemas prácticos al tiempo que genera el conocimiento científico. En consonancia con lo anterior, las fases de la investigación - acción en este proyecto se plantearon siguiendo la propuesta de los autores mencionados, quienes destacan la importancia de contar con una metodología accesible, comprensible y aplicable en distintos contextos.

La primera fase denominada diagnóstico o reconocimiento del problema según los autores Hernández, Sampieri, Fernández y Baptista (2014), corresponde al proceso mediante el cual se analizan y comprenden las características de una situación, fenómeno o dificultad, con el fin de determinar su causas y efectos. Seguido de la planificación de la acción, en el que se organiza el uso de encuestas, diario de campo y diagnósticos para obtener datos sobre el desempeño de los estudiantes para una posterior fase la ejecución o implementación en la que se aplica la estrategia pedagógica en el aula de español. Para continuar, en cuanto a la observación y recolección de datos se hace durante todo el transcurso de la investigación a través de las herramientas mencionadas (encuestas y diagnósticos).

Como último paso, se realizó la reflexión o evaluación en el que se analizaron los resultados obtenidos en función de los objetivos educativos además del desarrollo integral de los estudiantes. Como penúltimo punto, se llevó a cabo la retroalimentación, seguido de ajustes a las estrategias de enseñanza, para mejorar los resultados y el aprendizaje, para posteriormente realizar la sistematización y divulgación de resultados en el que se documentan los resultados y se comparte para mejorar las practicas pedagógicas en la institución.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), explican que la recolección de datos constituye una fase esencial del proceso investigativo, pues permite obtener información válida y confiable que contribuye a responder las preguntas de investigación y comprobar las hipótesis planteadas. De esta manera, las técnicas empleadas posibilitan observar, registrar y analizar de forma sistemática los efectos de la intervención pedagógica en el desarrollo de la comprensión crítica e intertextual de los estudiantes.

Observación

Una de las técnicas fundamentales en esta investigación fue la observación, mediante la cual se recolectó información sobre las prácticas de lectura y comprensión desarrolladas en el aula. Esta técnica permitió registrar de manera objetiva las actitudes, interacciones y estrategias que los estudiantes empleaban al enfrentarse a textos discontinuos. Elliot (1993), afirma que la observación permite al docente comprender de manera crítica su práctica a través del análisis de lo que ocurre en el aula.

Diario de campo

El diario de campo se constituye como un instrumento de registro sistemático de las experiencias y reflexiones surgidas durante el desarrollo de las sesiones. Este recurso permitió describir el contexto, las dinámicas del aula y las reacciones de los estudiantes ante las estrategias de comprensión crítica aplicadas. Latorre (1996), lo define como un “instrumento de formación” que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole. En este proyecto, el diario de campo posibilitó analizar la manera en que los estudiantes establecían relaciones intertextuales, interpretaban elementos visuales y argumentaban sus puntos de vista frente a los textos discontinuos ([ver anexo 3](#)).

Diagnóstico

El diagnóstico inicial tuvo como propósito identificar el nivel de comprensión lectora y crítica de los estudiantes frente a distintos tipos de texto, especialmente los discontinuos enfocados en el cuento ilustrado. Este instrumento permitió reconocer las habilidades y dificultades existentes en cuanto a la interpretación, análisis y establecimiento de conexiones entre textos e imágenes. De acuerdo con Arriaga Hernández (2016), el diagnóstico educativo es un ejercicio fundamental que implica el descubrimiento de aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales del grupo de cada uno de sus integrantes. Los resultados obtenidos evidenciaron limitación en la argumentación, la inferencia y la lectura crítica de los elementos visuales, lo cual justificó la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la comprensión crítica e intertextual.

Taller

En el marco de esta investigación, el taller se concibe como una estrategia pedagógica activa y reflexiva que promueve el aprendizaje significativo a partir del análisis, la comprensión y la interpretación de textos discontinuos. Según Tobón (2006), el taller es una unidad de aprendizaje centrada en el estudiante, donde se favorece el desarrollo de competencias mediante actividades contextualizadas. En este proyecto, los talleres se implementaron como espacios para que los estudiantes desarrollaran procesos de lectura crítica, formularan interpretaciones personales, contrastaran diferentes textos e imágenes y construyeran posturas argumentativas frente a los mensajes presentes en los textos multimodales ([ver anexo 4](#)).

Rúbrica

Se utilizó como instrumento de evaluación formativa para valorar el proceso de los estudiantes en el desarrollo de la comprensión crítica intertextual. Andrade (2005), la define como una guía que describe los componentes de una tarea y proporciona escalas de valores que permiten retroalimentar de manera precisa. En este estudio, las rúbricas se diseñaron con

criterios relacionados con la identificación de información explícita e implícita, la conexión entre textos, la argumentación crítica y la interpretación de elementos visuales, permitieron evidenciar el avance individual y colectivo de los estudiantes a lo largo del proceso de la investigación en concordancia con lo establecido por las normativas educativas

Consideraciones éticas

Este proyecto se desarrolló bajo principios éticos orientados a salvaguardar los derechos y el bienestar de los participantes; en este sentido, se asegura la confidencialidad de los datos obtenidos, manteniendo en reserva la identidad de los estudiantes. Así mismo, se contó con el consentimiento informado de la Universidad Pedagógica Nacional y de cada participante, quienes fueron informados de manera clara sobre los objetivos y propósitos de la investigación. Del mismo modo se garantiza el reconocimiento adecuado de las fuentes utilizadas respetando la autoría y el aporte de los diferentes investigadores consultados.

Cronograma

En este apartado, se presenta el calendario propuesto para el desarrollo de esta investigación que abarca las etapas de recopilación de datos, observación, caracterización e

Cronograma																																
	Sensibilización								Intervención																Evaluación							
Fases	Septiembre				Octubre				Noviembre				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio			
Semanas	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
Observación																																
Actividades																																
Evaluación																																
Cierre																																

intervención, organizadas por semanas y meses.

Matriz categorial.

A continuación, se presenta la unidad de análisis y la matriz categorial, integrando los factores teóricos y procedimientos previamente discutidos. Además, se incorporan los

Categoría	Subcategoría	Indicadores de logro	Instrumentos
Comprensión (Niveles de representación)	Base del texto	• Identifica ideas principales y secundarias. • Interpreta el significado subyacente del texto. • Relaciona el contenido con su contexto y realidad.	Diario de campo, Diagnósticos, Rúbricas, Talleres
	Modelo de situación	• Relaciona el texto con conocimientos previos. • Establece conexiones con otros textos. • Realiza predicciones fundamentadas.	Diario de campo, Diagnósticos, Rúbricas, Talleres
	Código de superficie	• Analiza información explícita e implícita. • Interpreta más allá de lo literal. • Emite opiniones argumentadas.	Diario de campo, Diagnósticos, Rúbricas, Talleres
Textos discontinuos	Secuencia narrativa (inicio–nudo–desenlace)	• Reconoce la estructura narrativa. • Identifica inicio, nudo y desenlace. • Comprende la coherencia del texto.	Diario de campo, Diagnósticos, Rúbricas, Talleres
	Representaciones visuales (cuento ilustrado)	• Integra texto e imagen, • Reconoce el tipo de texto. • Analiza lenguaje icónico y verbal.	Diario de campo, Diagnósticos, Rúbricas, Talleres
	Modos semióticos	• Interpreta imágenes, palabras y gestos. • Reconoce significados según el contexto. • Analiza denotación y connotación. • Relaciona elementos visuales y lingüísticos con emociones, valores e ideológ.	Diario de campo, Diagnósticos, Rúbricas, Talleres

instrumentos que se utilizaron para llevar a cabo el proceso de intervención de esta propuesta.

Intervención Pedagógica

En este apartado se expone la intervención pedagógica diseñada para el proyecto, la cual consistió en una serie de talleres orientados al fortalecimiento de la comprensión crítica e intertextual de los estudiantes. La propuesta buscó favorecer el desarrollo de esta habilidad con el propósito de que los participantes asumieran una postura reflexiva y activa frente a diferentes situaciones de su entorno.

Por otra parte, el (IPN) de Bogotá, se caracteriza por un enfoque pedagógico que integra la investigación, la innovación y la práctica educativa como eje fundamental de su labor. La institución concibe la educación como un proceso integral que reconoce la diversidad cultural, cognitiva, social y afectiva de los estudiantes, fomentando en ellos el pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad social. Desde esta perspectiva, el IPN busca formar sujetos capaces de transformar su realidad a través de la reflexión, el trabajo colaborativo y la articulación entre las dimensiones humanas, científicas y artísticas.

Visión del Lenguaje.

El lenguaje no solo sirve para comunicarnos; es esencial para pensar, comprender quienes somos y relacionarnos con los demás. Según Cassany (2006), la comprensión es fundamental para el desarrollo del pensamiento cognitivo, es así, como este proyecto concibe el lenguaje como una práctica social que permite a los estudiantes compartir sus ideas y experiencias, desarrollando así su pensamiento crítico. En el caso del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), esta perspectiva resulta especialmente pertinente, ya que la institución promueve procesos pedagógicos innovadores orientados al fortalecimiento de las competencias comunicativas. En este sentido, el uso de texto discontinuos en actividades de comprensión se plantea como un recurso pedagógico efectivo para potenciar dichas actividades y favorecer una formación crítica en los estudiantes.

Visión del Currículo

El currículo debe trascender la mera transmisión de contenidos académicos para convertirse en una práctica viva, flexible y contextualizada. En lugar de enfocarse únicamente el cumplimiento de estándares o en la enseñanza de temáticas preestablecidas, es fundamentalmente que responda a las realidades, intereses y perspectivas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el currículo se configura a partir de las voces estudiantiles, sus experiencias y sus emociones, permitiendo que, desde su propio conocimiento, los estudiantes logren ser críticos y participes de la misma. Así, se fortalece la conexión con la enseñanza de la lengua castellana, promoviendo procesos de formación integral en dimensiones humanas, ciudadanas y comunicativas. En sintonía con esta visión, Eisner (2002), plantea que el currículo debe ser una expresión artística y ética de las experiencias humanas, reconociendo la educación como una práctica cultural profundamente influida por la forma en que los sujetos interpretan, comprenden y dan sentido a su entorno.

Visión del aprendizaje

El aprendizaje se configura como un proceso dinámico que se construye a partir de la interacción entre el estudiante, su contexto sus experiencias previas. No se trata solo de una adquisición pasiva de conocimientos, sino de una construcción activa mediada por el lenguaje, la cultura y las relaciones sociales. En este sentido, Jerome Bruner (1996), plantea que el aprendizaje se potencia cuando el sujeto participa de una manera intencional, descubre por sí mismo y logra otorgar significado a lo aprendido.

Propuesta de Intervención

Con el propósito de potenciar el desarrollo de la comprensión crítico intertextual en los estudiantes del grado 702 del Instituto Pedagógico Nacional, se diseñaron y aplicaron una serie de talleres secuenciales fundamentados metodológicamente en los principios que orientan esta investigación. Dichos talleres respondieron tanto a las categorías conceptuales del proyecto: comprensión crítica, intertextualidad y uso de textos discontinuos, además se

tuvo presente las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial. Cada sesión fue planificada con el objetivo de promover un aprendizaje significativo y reflexivo, mediante actividades dinámicas, el uso de recursos visuales y textuales accesibles, además criterios de evaluación coherentes con las metas de comprensión. La propuesta pedagógica se enmarcó en un enfoque humanista y participativo, que reconoce al estudiante como un sujeto activo en la construcción de su conocimiento. A continuación, se presentan los talleres implementados durante el proceso investigativo, describiendo su estructura, intensidad pedagógica, duración y estrategias de evaluación.

Taller 1 Conozcamos el proyecto.

El primer taller tuvo como propósito fortalecer la comprensión crítica e intertextual en los estudiantes del grado 702 del Instituto Pedagógico Nacional, a partir del análisis de dos cuentos ilustrados, presentados de manera audiovisual, relacionados con el cuidado del medio ambiente. La sesión inició con una fase de sensibilización, en la que el docente explicó de manera clara qué se entiende por comprensión, intertextualidad, cuento ilustrado y texto discontinuo. Esta etapa permitió que los estudiantes se familiarizaran con los conceptos clave y entendieran el sentido del trabajo que desarrollarían.

A continuación, se presentaron los dos textos a abordar y los estudiantes se organizaron en grupos pequeños para comentar sus primeras impresiones sobre los cuentos observados, identificando personajes, conflicto y mensaje central. Esta actividad buscó activar saberes previos y promover un ambiente de diálogo inicial.

En la segunda parte del taller, los grupos participaron en un debate colectivo en el que compararon las ideas principales de ambos textos, estableciendo conexiones entre sus mensajes ambientales y experiencias propias. Este intercambio favoreció el desarrollo de la comprensión crítica e intertextual, permitiendo a los estudiantes relacionar distintos lenguajes y formatos. Posteriormente, cada grupo elaboró un dibujo complementario como extensión o

cierre de la historieta, integrando frases persuasivas que reforzaran el mensaje ambiental; consecuentemente, esta producción gráfica y escrita evidenció la interpretación y reconstrucción creativa del sentido de los textos.

La sesión finalizó con una reflexión grupal sobre las sensaciones y percepciones surgidas durante el taller. La duración total fue de aproximadamente una hora y diez minutos, y se utilizaron recursos sencillos como papel, lápices y material audiovisual. La evaluación se realizó mediante una rúbrica que contempló criterios orales, escritos y gráficos: caridad, coherencia y fluidez en la exposición; relación entre imagen y texto; organización del mensaje; y uso adecuado de la gramática. Este primer taller constituyó un punto de partida significativo para introducir a los estudiantes en el análisis crítico de discursos ambientales desde diferentes lenguas y formatos.

Taller 2 Tumaco (Un viaje exploratorio a la realidad)

El segundo taller se desarrolló a partir del análisis del cuento ilustrado Tumaco de Oscar Pantoja, con el fin de que los participantes identificaran los elementos narrativos básicos y reflexionaran sobre el significado de las imágenes y su relación con el texto. La clase inició con una actividad rompehielos en la que el docente comenzó una historia y cada estudiante la continuo, estimulando la creatividad y favoreciendo la comprensión de la estructura narrativa. Posteriormente, se proyectó el cuento ilustrado Tumaco, que fue analizado en un nivel de comprensión superficial mediante preguntas orientadas a reconocer personajes, trama, contexto y moraleja. Esta fase permitió a los estudiantes interpretar imágenes, comprender el papel de los personajes y reconocer el mensaje central del relato. En la etapa final, los estudiantes elaboraron un dibujo acompañado de una frase que representara la idea principal del cuento y su interpretación personal. Luego, socializaron sus producciones y compartieron experiencias relacionadas con la historia, fortaleciendo la expresión oral y el intercambio de perspectivas. El taller se desarrolló con recursos sencillos

como hojas, colores y los textos ilustrados. La evaluación se realizó mediante una rúbrica que valoró la comprensión de cuento, la lectura de imágenes, la producción creativa y la capacidad para establecer conexiones intertextuales a partir de experiencias previas

Taller 3: Apelemos a la intertextual

El tercer taller se orientó al establecimiento de la comprensión crítica e intertextual mediante la creación de un cuento ilustrado propio, tomando como referencia el texto trabajado previamente, Tumaco, de Oscar Pantoja. En esta sesión se dio cierre a la fase de sensibilización, ya que los estudiantes pusieron en práctica los conocimientos adquiridos sobre textos discontinuos, elementos narrativos, lectura de imágenes e interpretación intertextual, aplicándolos en la elaboración de una nueva historia.

La sesión incidió con una actividad rompehielos basada en adivinanzas, cuyo propósito fue promover la participación y activar el pensamiento crítico. Posteriormente, en grupos de cinco los estudiantes desarrollaron su propio cuento ilustrado a partir de experiencias personales, personajes admirados, historias de superación o relatos que generaran reflexión. Durante esta fase, cada grupo definió las características principales de su personaje; edad, origen, apariencia, personalidad y conflicto central fortaleciendo la construcción narrativa y visual del texto.

En la etapa de cierre, los grupos socializaron sus producciones, explicando las razones de su elección temática y el significado de sus personajes. A continuación, realizaron una coevaluación mediante una rúbrica elaborada en conjunto, valorando la participación, la comprensión de la historia y la creatividad de sus compañeros, lo cual favoreció la reflexión y la autocrítica. Finalmente, el taller se llevó a cabo con materiales sencillos como hojas, marcadores y colores.

Taller 4 (Interpretemos juntos)

El cuarto taller tuvo como propósito fortalecer la comprensión crítica e intertextual desde el nivel de base texto, promoviendo la elaboración de hipótesis, la identificación del propósito comunicativo y la organización narrativa de un cuento ilustrado. Con esta sesión se dio inicio a la fase de intervención, en la cual los estudiantes comenzaron a ampliar estrategias de análisis e interpretación para relacionar imágenes y fragmentos textuales de manera más profunda y estructurada. La sesión inició con una fase de exploración en la que el docente presentó solo algunas imágenes del cuento ilustrado y formuló preguntas orientadoras sobre los posibles acontecimientos, personajes y emociones representadas. Esta etapa permitió activar conocimientos previos e incentivar la formulación de hipótesis acerca del sentido global del relato.

En la fase de desarrollo, los estudiantes trabajaron en grupos de 3 para construir la secuencia narrativa del cuento a partir de fragmentos desordenados, organizando la historia en inicio, nudo y desenlace. Este ejercicio fomentó la lectura crítica, la cooperación y la capacidad para inferir relaciones de causa y efecto dentro del texto. Durante la fase de cierre, cada grupo propuso un nuevo inicio para la historia, respetando la estructura y el desenlace original. Posteriormente, participaron en un diálogo reflexivo donde expresaron sus opiniones sobre la actividad y analizaron cómo las imágenes facilitaron la comprensión del contenido.

Los recursos utilizados incluyeron fragmentos impresos del cuento ilustrado y apoyo audiovisual. La evaluación consideró la participación activa, la coherencia en la reconstrucción del texto, la formulación de hipótesis, el análisis de las imágenes y la capacidad para expresar opiniones fundamentadas sobre la narrativa trabajada.

Taller 5 (El medio ambiente, nuestro entorno)

Para continuar, en el taller 5, los estudiantes crearon un cuento ilustrado centrado en temas ambientales, integrando personajes, conflictos y soluciones relacionados con la

protección del planeta. La sesión inició con la proyección de ejemplos de cuentos ilustrados como La Pequeña Semilla y el Árbol Generoso, seguidos de un dialogo sobre cómo las imágenes y el texto transmiten mensajes sobre el cuidado de la naturaleza. En grupos de 3 o 4 los estudiantes diseñaron su cuento con mínimo cinco viñetas, en donde debían indicar inicio, nudo y desenlace; adicionalmente, debían señalar los significados denotativos (acción literal) y connotativos (mensaje simbólico sobre sostenibilidad) de cada viñeta. Para cerrar, los grupos presentaron sus cuentos ilustrados al curso, explicando como cada imagen reforzaba el mensaje y participaron en una reflexión colectiva sobre la responsabilidad ambiental. Se utilizaron materiales como hojas blancas, cartulina, lápices, marcadores, colores, recortes de revistas, fotografías y pegante, además de apoyo audiovisual para los ejemplos de cuentos. La evaluación consideró coherencia narrativa, creatividad, claridad del mensaje, uso de imágenes y participación grupal.

Taller 6 (Componentes)

Para este taller, los estudiantes construyeron un cuento ilustrado organizado en inicio, nudo y desenlace, y analizaron los significados denotativos y connotativos de sus viñetas. La sesión inicio con la presentación de ejemplos de cuentos ilustrados y preguntas orientadoras sobre cómo transmitir emociones y mensajes a través de imágenes y texto. Luego, los estudiantes, en grupos de 3 o 4 seleccionaron un tema central, diseñaron un cuento de al menos cinco viñetas indicando lo literal y lo simbólico en cada una, escribieron diálogos y frases que reforzaran el mensaje, y planificaron la coherencia narrativa bajo la guía del docente. Durante la fase de cierre, cada grupo presento su historia explicando la secuencia narrativa, los significados denotativos y connotativos de sus viñetas y la intención del mensaje, participando luego en un dialogo colectivo sobre creatividad, claridad y simbolismo en las imágenes. Se utilizaron recursos y materiales como hojas blancas o cartulinas, lápices, marcadores, colores, revistas, tijeras, pegante fotografías y recortes, así como apoyo

audiovisual para ejemplos de referencia. La evaluación consideró la coherencia narrativa, la claridad en la combinación de texto e imagen, la identificación de significados denotativos y connotativos, la creatividad, la participación activa en el trabajo grupal y la calidad de la exposición final.

Taller 7, Escritores de la Libertad

El séptimo taller se centró en el análisis y la creación de un cuento ilustrado a partir de la película *Escritores de la Libertad*. En esta sesión se dio inicio a la fase de intervención, en la que los estudiantes comenzaron a aplicar estrategias de comprensión crítico - intertextual a nivel de base de texto, desarrollando hipótesis, identificando el propósito comunicativo y organizando la secuencia narrativa (Inicio, nudo y desenlace). La sesión inicio con una fase de exploración en la que el docente presentó fragmentos e imágenes de la película y formulo preguntas orientadoras sobre los posibles acontecimientos, emociones de los personajes y el mensaje general de la historia. Esta etapa permitió activar conocimientos previos y motivar la formulación de hipótesis acerca del sentido global del relato.

En la fase de desarrollo, los estudiantes trabajaron en grupos de tres para seleccionar una escena significativa de la película (*Escritores de la libertad*) para posteriormente recrearla en forma de cuento ilustrado con mínimo dos viñetas. Cada grupo incluyó texto y diálogos en los cuadros, representando el conflicto, las emociones y la resolución de la escena. A partir de su creación, redactaron un mensaje reflexivo sobre los aprendizajes obtenidos y su relación con experiencias personales y contextos sociales. Esta actividad promovió la comprensión crítica, la cooperación y la creatividad. Durante la fase de cierre, cada grupo presentó su cuento ilustrado y reflexión ante el curso. Posteriormente, se llevó a cabo un diálogo guiado, en el que los estudiantes compartieron el mensaje de sus historias, discutieron cómo se relaciona con su vida o entorno y analizaron de qué manera las imágenes y los textos contribuyeron a expresar el mensaje deseado.

El taller se desarrolló con recursos como hojas, recortes, marcadores y apoyo audiovisual. La evaluación se realizó mediante una rúbrica que valoró la participación, la coherencia narrativa, la interpretación de imágenes y la capacidad para establecer conexiones intertextuales entre la creación realizada y experiencias previas. Esta sesión permitió fortalecer la comprensión crítico intertextual desde una perspectiva práctica creativa y colaborativa.

Taller 8 Conmemoración de las luchas de los pueblos Indígenas

Este taller se centró en el análisis crítico e intertextual del texto el día de la conmemoración de los pueblos indígenas, con el propósito de relacionar mensajes, valores y significados implícitos presentes en ambos materiales. Esta sesión continuó dentro de la fase de intervención, profundizando en la comparación intertextual entre textos escritos y audiovisuales, fomentando la reflexión sobre temas sociales y éticos como la discriminación, la igualdad y el respeto cultural.

La sesión inició con una fase de exploración en la que el docente presentó el texto y el video, realizando una lectura colectiva y la proyección audiovisual. Durante esta etapa, se promovió la formulación de preguntas orientadoras para activar los conocimientos previos y guiar la reflexión: ¿Qué relación encuentra entre el texto y el video?, ¿Qué mensaje social o ético transmiten ambos? Y finalmente, ¿Qué emociones te generaron y por qué?

En la fase de desarrollo, los estudiantes se organizaron en grupos de tres para analizar las semejanzas y diferencias entre el texto y el video, identificando los mensajes intertextuales. Posteriormente, cada grupo elaboró una frase reflexiva que resumiera su postura crítica frente a la discriminación y la desigualdad, acompañado de imágenes seleccionadas, dibujadas o recortadas, que reforzaran el mensaje visual. Esta producción final se plasmó en cartulinas u hojas blancas en formato de collage o afiche integrando palabra o imagen de manera significativa.

Durante la fase de cierre, cada grupo presentó su frase e imágenes al curso y explicó el significado de su propuesta. Posteriormente, se desarrolló un diálogo guiado donde los estudiantes compartieron sus ideas sobre el mensaje que quisieron comunicar, la relación entre los materiales y la relevancia de reflexionar sobre los prejuicios raciales presentes en la sociedad.

El taller se desarrolló con recursos como el texto impreso, el video, revistas, periódicos, cartulinas, tijeras, pegante y marcadores, así como apoyo audiovisual. La evaluación consideró la comprensión e interpretación de los mensajes, la identificación de relaciones intertextuales, la coherencia entre frase e imágenes y la participación activa en el trabajo grupal que incluía la exposición final. Esta sesión permitió profundizar en la comprensión crítico - intertextual desde una perspectiva ética y social, fortaleciendo la capacidad de análisis, reflexión y expresión creativa de los estudiantes.

Taller 9 Creación colectiva de un cuento ilustrado sobre identidad y diversidad

El noveno taller, se enfocó en la elaboración colectiva de un cuento ilustrado que integrara los temas trabajados en talleres anteriores, como igualdad, respeto, diversidad e identidad cultural, promoviendo la reflexión social, la creatividad y el trabajo colaborativo. La sesión inició recordando aprendizajes previos y proyectando ejemplos de cuentos con mensajes sociales. Se realizó una lluvia de ideas orientada a identificar situaciones de desigualdad o respeto y a definir el mensaje del grupo.

En la fase de desarrollo, los estudiantes, organizados en grupos de cuatro o cinco, construyeron su cuento ilustrado incluyendo personajes diversos, o conflictos relacionados con discriminación, empatía o identidad, y un mensaje final. Acompañaron el texto con imágenes que reforzaran el sentido de la historia, siguiendo la estructura narrativa de inicio, nudo y desenlace y consecuentemente, los grupos presentaron su historia al curso

participando en una reflexión colectiva sobre el mensaje, la relación con los temas previos y el aprendizaje obtenido al trabajar en equipo.

Taller Diagnóstico: comprensión e interpretación de textos discontinuos e imágenes

El taller diagnóstico final, se desarrolló como una sesión de exploración y evaluación inicial de la comprensión de textos discontinuos e imágenes, así como de la capacidad de los estudiantes para establecer relaciones intertextuales y reflexionar críticamente. La sesión inició con la fase de sensibilización, en la que el docente presentó diferentes imágenes y fragmentos de textos discontinuos, como afiches, memes titulares y fragmentos de cuentos ilustrados. En grupos, los estudiantes identificaron el significado denotativo (lo que se ve literalmente), el significado connotativo (lo que simboliza o representa) y el mensaje crítico (lo que invita a pensar o sentir), participando activamente en el juego “la lupa semiótica” donde levantaban tarjetas de colores según la categoría correspondiente.

Durante la fase de desarrollo, los grupos trabajaron con tres materiales: una frase, una imagen y un fragmento de texto de talleres anteriores. Debían establecer conexiones intertextuales entre los tres elementos, explicando la relación entre ellos y el mensaje común identificado y la reflexión crítica que transmitían para luego redactar una mini historia o reflexión de máximo cinco líneas. Además, los estudiantes participaron en la dinámica del dado gigante, respondiendo preguntas de reflexión final sobre aprendizajes, interpretación de imágenes, diversidad, respeto, lectura más allá del texto y la relación con experiencias personales.

En la fase de cierre, se realizó una evaluación del aprendizaje y del proceso de investigación, tomando en cuenta los significados, los aspectos denotativos y connotativos, la capacidad de establecer relaciones intertextuales, la creatividad de producción escrita y oral, la participación grupal y la reflexión final. Los materiales utilizados incluyeron imágenes impresas, fragmentos de texto, tarjetas de colores, hojas, lápices, dados, y apoyo audiovisual

según los recursos disponibles. Esta sesión permitió diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes, identificar sus habilidades interpretativas y sentar las bases para los talleres de intervención posteriores.

Análisis de Datos y Resultados

Este capítulo presenta los resultados de la implementación de la propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de la comprensión crítico - intertextual a través de textos discontinuos. Este proceso se enmarca en la investigación acción cualitativa, la cual, según Burns (2010), es entendida como una perspectiva que posibilita la reflexión sistemática sobre la práctica y el ajuste progresivo de las estrategias pedagógicas según las dinámicas del aula y las respuestas de los participantes, de tal forma que la aplicación se estructuró en tres fases: la fase de sensibilización se relacionó con el código de superficie y se centró en la identificación de información explícita y el reconocimiento inicial de los textos discontinuos. La intervención se articuló con la base del texto, promoviendo la organización e integración de información proveniente distintos sistemas semióticos. Finalmente, la evaluación se vinculó con el modo de situación valorando la capacidad de los estudiantes para realizar interferencias, establecer relaciones intertextuales y construir una comprensión global y crítica.

El análisis se sustentó en las rubricas aplicadas en cada taller, diligenciadas por el docente en formación y por los estudiantes, así como en los diarios de campo y los referentes teóricos del estudio. De este modo, no solo se describieron resultados, sino que se examinó como el trabajo con textos discontinuos contribuyó al desarrollo de la comprensión crítico - intertextual.

Taller 1. Conozcamos el proyecto

El primer taller se desarrolló como parte de la fase de sensibilización y constituyó el acercamiento inicial de los estudiantes al trabajo con textos discontinuos, específicamente el

cuento ilustrado. Al ser la primera sesión del proyecto, los estudiantes no tenían conocimiento previo sobre el enfoque de comprensión crítico - intertextual ni sobre la integración sistemática entre texto e imagen como unidad de sentido. Por ello, este espacio funcionó como un punto de partida para identificar el nivel inicial de comprensión. Desde la perspectiva de Van Dijk y Kintsch (1983), respectivamente, el taller se presentó principalmente al nivel de código de superficie, ya que las actividades se centraron en el reconocimiento explícito de la información visual y textual. En este sentido, los estudiantes identificaron personajes, escenario, conflicto y mensaje ambiental de manera literal, evidenciando que podían recuperar información del texto, pero aún no realizaban inferencias complejas ni establecía relaciones intertextuales profundas. Este comportamiento es coherente con la fase inicial del modelo de comprensión, donde el lector construye representaciones basadas en elementos visibles antes de avanzar hacia estructuras semánticas más elaboradas.

Los resultados de la rúbrica mostraron que el 65% de los estudiantes alcanzó un nivel alto, el 25% se ubicó en un nivel medio y el 10% presentó dificultades significativas. Estos datos reflejan que la mayoría logró comprender el contenido literal y organizar la secuencia narrativa, articulando texto e imagen como una unidad básica de sentido. Sin embargo, el grupo en nivel medio evidenció limitaciones al momento de explicar el sentido global del mensaje ambiental, pues en varios casos se limitaron a describir elementos aislados sin integrarlos en una idea central. Por su parte, el porcentaje con desempeño bajo presentó dificultades para relacionar adecuadamente los elementos visuales con el texto escrito, lo cual sugiere debilidades en la lectura multimodal.

Desde la propuesta de Kress (2010), la comprensión de estos tipos de textos implica reconocer que el significado se construye a partir de la interacción entre distintos modos semióticos. En este taller, el diario de campo evidenció que varios estudiantes tendían a

centrarse únicamente en el componente verbal o exclusivamente en la imagen, sin integrar ambos sistemas de significado, lo que confirma la necesidad de fortalecer alfabetización visual y la articulación semiótica en los procesos de lectura.

En coherencia con Cassany (2006), la comprensión también depende del propósito del sentido que el lector atribuye a la actividad. Al tratarse del primer taller, el desconocimiento sobre la dinámica del proyecto influyó en la disposición de algunos estudiantes quienes se limitaron a cumplir la tarea sin profundizar en la interpretación. Esta percepción se reflejó en la autoevaluación grupal, donde el 20% manifestó no sentirse cómodo con el taller y señaló que el tema le resultaba aburrido, mientras que el 80% indicó haberse sentido a gusto por la actividad. Este contraste evidencia que la motivación y la familiarización con el enfoque metodológico son factores que inciden directamente en la construcción del significado.

En síntesis, el grupo se ubicó predominantemente en el nivel de código de superficie, con avances iniciales hacia la organización global del texto. Si bien la mayoría logró identificar el mensaje explícito, aún era necesario fortalecer la integración entre texto e imagen y promover niveles más profundos de comprensión, en coherencia con el tránsito hacia la base del texto y el modelo de situación. De esta manera, el taller cumplió una función diagnóstica fundamental, ya que permitió establecer las bases pedagógicas para el desarrollo progresivo de la comprensión crítico - intertextual en las siguientes intervenciones.

Taller 2. *Tumaco* (Un viaje exploratorio)

Se continuó desarrollando la fase de sensibilización con el propósito de fortalecer la comprensión crítica e intertextual a través del análisis del cuento ilustrado *Tumaco* de Oscar Pantoja. La sesión se orientó principalmente al desarrollo del código de superficie, entendido como el nivel inicial de comprensión en el que los estudiantes identifican información explícita, personajes secuencia narrativa y elementos visibles del texto, en coherencia con el modelo propuesto. La actividad inicial permitió activar conocimientos previos sobre la

estructura narrativa, lo cual favoreció la disposición hacia la lectura del cuento. Este momento fue relevante porque, según el modelo de construcción – integración de Kintsch (1998), la comprensión se fortalece cuando el lector relaciona la información nueva con esquemas previos. Posteriormente, durante la lectura guiada del cuento ilustrado, los estudiantes identificaron el personaje principal, la trama, el contexto y la moraleja, evidenciando en varios casos una adecuada recuperación de información explícita. Desde la perspectiva de la multimodal planteada por Kress (2010), la lectura de un cuento ilustrado implica interpretar la interacción entre imagen y lenguaje verbal. En este taller se observó que una parte del grupo logró otorgar significado a las ilustraciones incluso cuando no había texto escrito explícito, articulando elementos visuales con la secuencia narrativa. Sin embargo, otros estudiantes presentaron dificultades para mantener coherencia entre los recursos gráficos y el sentido global del relato, lo que evidencia que la alfabetización visual aún requiere fortalecimiento. En la actividad de cierre donde los estudiantes presentaron gráficamente su interpretación del mensaje acompañado de una frase, se pudo evidenciar el nivel de apropiación del contenido, algunos lograron sintetizar la idea principal de manera coherente, integrando imagen y texto como unidad de sentido, mientras que otros realizaron producciones descriptivas sin conexión clara con la intención comunicativa del cuento. Este hallazgo confirma que, aunque el código de superficie estaba en proceso de consolidación, no todos los estudiantes lograban organizar la información en una presentación global coherente, paso necesario para avanzar hacia la base de texto. Los resultados de la rúbrica evidenciaron un desempeño en el cual el 40% alcanzó el nivel de cumplimiento, el 38% se ubicó en el nivel aceptable y el 22% en nivel para mejorar. Estos datos indican que, si bien una parte significativa del grupo comprendió la información explícita y la secuencia narrativa, aún existen dificultades en la precisión interpretativa y en la integración de elementos visuales. En la coevaluación, el 75% de los estudiantes consideró que su grupo realizó adecuadamente

el trabajo, mientras que el 25 reconoció que debía mejorar, especialmente en aspectos relacionados con la coherencia y la interpretación del mensaje.

En relación con los referentes curriculares, el desempeño observado se articula con los planteamientos de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los cuales proponen que los estudiantes deben identificar información explícita y reconocer la intención comunicativa en diferentes tipos de texto. En este taller, se evidenció avance en el reconocimiento literal del contenido, pero también la necesidad de seguir fortaleciendo procesos de interpretación y análisis más profundos tal cual como lo plantea la matriz categorial del proyecto en el tránsito del código de superficie hacia niveles superiores de comprensión. En síntesis, este taller permitió consolidar parcialmente el código de superficie mediante la identificación de elementos narrativos y la interpretación básica de imágenes. No obstante, los resultados muestran que es necesario continuar fortaleciendo la coherencia narrativa, la integración multimodal y la construcción de significado global.

Taller 3. Apelemos a la intertextualidad

Continuando con la fase de sensibilización y el modelo de comprensión planteado en la investigación, retomando el cuento ilustrado Tumaco de Oscar Pantoja, con el propósito de fortalecer la comprensión crítico – intertextual a través de la creación colaborativa de un cuento ilustrado. En coherencia con el modelo de comprensión trabajar la actividad se mantuvo principalmente el nivel de código de superficie, pues los estudiantes debían reconocer elementos explícitos de la narrativa (personajes, secuencia, conflicto y desenlace), para posteriormente crearlos en una producción propia.

Durante la fase de desarrollo, los estudiantes se reorganizaron en grupos para diseñar su propio cuento ilustrado a partir de temáticas cercanas a su contexto, como historias de superación, personajes admirados o relatos inspirados en películas y cuentos conocidos. La caracterización detallada del personaje principal permitió fortalecer la identificación de

rasgos explícitos y la organización básica de la narrativa. Este proceso puede vincularse con lo planteado por Solé (1992), quien señala que la comprensión se favorece cuando el lector activa conocimientos previos y organiza la información de manera estructurada, especialmente en tareas que implican producción y reconstrucción textual. Desde la perspectiva de Kress (2010), la actividad también implicó una construcción multimodal del significado, dado que los estudiantes debían articular texto e imagen como recursos complementarios para comunicar un mensaje coherente.

El diario de campo mostró un hallazgo relevante: durante el proceso creativo, varios estudiantes apelaban a la intertextualidad, relacionando sus producciones con los textos trabajados anteriormente. Algunos retomaban estructuras narrativas, tipos de personajes o mensajes ambientales ya abordados, lo que evidencia que comenzaban a establecer conexiones entre discursos, aspecto fundamental en la comprensión crítico-intertextual. En términos generales, la mayoría se mostró participativa y comprometida con la actividad; aunque algunos estudiantes inicialmente no trabajaban de manera constante, finalmente lograron integrarse al grupo y concluir la producción, lo cual refleja una progresiva apropiación de la metodología del proyecto y mayor claridad frente al propósito de la tarea, en línea con lo planeado por Solé (1992) sobre la importancia de comprender la finalidad de la actividad lectora.

En la fase de cierre, la socialización de los cuentos permitió evidenciar el nivel de coherencia narrativa alcanzado. Algunos grupos lograron estructurar relatos con inicio, nudo y desenlace claramente definidos, mientras que otros presentaron fragmentación o desconexión entre escenas e imágenes. Los resultados de la rúbrica reflejan que el 30% alcanzó el nivel de cumplimiento, mostrando claridad narrativa e integración adecuada de imágenes; el 40% se ubicó en nivel aceptable, con comprensión parcial y dificultades en la cohesión del mensaje; y el 30% se situó en el nivel para mejorar, evidenciando limitaciones

en la organización de la historia y en la lectura visual, lo cual indica que aún se requiere consolidar el código de superficie antes de avanzar hacia estructuras semánticas más profundas.

Estos hallazgos se articulan con los estándares básicos de competencias en lenguaje y los derechos básicos de aprendizaje, que plantean la necesidad de reconocer estructuras textuales y producir narraciones coherentes con intención comunicativa definida. Si bien una parte del grupo respondió adecuadamente a estas exigencias, otra aún requiere fortalecimiento en la estructuración global del relato y en la integración multimodal.

Finalmente, la autoevaluación individual mostro que el 82% de los estudiantes manifestó haber entendido la actividad y sentirse afín con el trabajo realizado, mientras que el 18% reconoció haber tenido inconvenientes durante el proceso. Este resultado evidencia un avance en la comprensión del propósito del proyecto, aunque confirma que persisten dificultades que deben abordarse mediante acompañamiento más focalizado.

En síntesis, el taller 3 permitió consolidar el trabajo en el nivel de código de superficie mediante la recreación narrativa y la producción multimodal, incorporando además indicios de intertextualidad al relacionar textos previamente trabajados. Aunque la actividad generó participación y apropiación del enfoque, los resultados muestran que aún es necesario fortalecer la coherencia narrativa y la integración entre imagen y texto. En coherencia con el modelo de situación, este taller reafirma que el dominio sólido del código de superficie constituye la base indispensable para avanzar hacia la base de texto y posteriormente el modelo de situación, niveles que permitieran profundizar en la comprensión critico – intertextual propuesta en la investigación.

Taller 4. Interpretemos juntos

El taller cuatro se desarrolló dentro de la fase de intervención pedagógica mediante actividades de comprensión de textos a partir de un cuento ilustrado. En coherencia con el modelo de comprensión propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983) y (1998), la actividad se centró principalmente en el código de superficie, dado que los estudiantes debían identificar información explícita, reconocer personajes, comprender la secuencia narrativa y establecer relaciones básicas entre textos e imágenes antes de avanzar hacia niveles más profundos de interpretación.

En la fase inicial, el docente en formación presentó únicamente algunas imágenes del cuento y formuló preguntas orientadoras relacionadas con las acciones, los personajes y las emociones presentes. Esta estrategia favoreció la actividad de conocimientos previos y la formulación de hipótesis, aspecto que, según Solé (1992), resulta fundamental para orientar la comprensión y dotar de propósitos la lectura. Asimismo, desde la perspectiva de Cassany (2006), la lectura implica interpretar signos en contextos específicos; en este caso, las imágenes funcionaron como punto de partida para construir sentido incluso antes de acceder al texto completo.

En la fase de desarrollo, los estudiantes trabajaron en grupos de tres en la actividad “reconstruyendo el cuento” en la cual debían organizar fragmentos desordenados, imágenes y partes textuales, siguiendo la estructura de inicio, nudo y desenlace. En la fase de cierre, cada grupo elaboró un inicio alternativo para la historia sin modificar su desenlace. Esta actividad permitió evidenciar que los estudiantes comprendían la estructura básica del relato y su sentido general, ya que debían respetar la coherencia narrativa para que el nuevo inicio se ajustara al final original. Este ejercicio se relaciona con lo planteado en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (2006), donde se establece que los estudiantes deben reconocer la estructura de los textos narrativos y

producir versiones propias manteniendo coherencia interna. De igual manera, los Derechos Básicos de Aprendizaje plantean la importancia de identificar información explícita y organizarla de manera lógica, habilidades que fueron trabajadas directamente en esta sesión.

El dialogo reflexivo final permitió identificar que varios estudiantes consideraron las imágenes como un apoyo clave para comprender el texto y organizar los sucesos del cuento. Este hallazgo confirma que la lectura multimodal facilita la construcción de significado, especialmente en estudiantes que aun consolidaban el código de superficie. Sin embargo, también se evidencio que algunos requerían mayor acompañamiento para identificar la secuencia lógica del relato y sostener la coherencia en la reorganización de los fragmentos. Los resultados de la rúbrica mostraron un desempeño moderadamente positivo: el 40% alcanzo el nivel de cumplimiento, demostrando claridad al reconocer la estructura narrativa y asociar texto e imagen; el 40% se ubicó en nivel aceptable, mostrando comprensión parcial y necesidad de apoyo para organizar el centro con coherencia; y el 20% se situó en el nivel para mejorar presentando dificultades para identificar la secuencia del relato y participar activamente en la reconstrucción grupal. Estos resultados evidencian que, aunque el código de superficie se encuentra en proceso de consolidación, aún es necesario reforzar la organización narrativa y la integración semiótica para avanzar hacia la base de texto.

Este taller permitió fortalecer la comprensión literal y la reconstrucción de la macroestructura narrativa mediante estrategias de reorganización y producción creativa. En coherencia con el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983) y Kintsch (1998), este proceso reafirma que el dominio del código de superficie constituye un paso indispensable para el desarrollo progresivo de niveles superiores de comprensión, como la base de texto y el modelo de situación, fundamentales para consolidar la comprensión critico- intertextual planteada en la investigación.

Taller 5. El medio ambiente, nuestro entorno

En el taller cinco, desarrollado dentro de la fase de intervención pedagógica, se evidencio un avance significativo en la comprensión de textos discontinuos mediante la creación de cuentos ilustrados con enfoque ambiental. En coherencia con la matriz categorial del proyecto, esta sesión no solo retomó el código de superficie, sino que permitió transitar progresivamente hacia la base del texto y, en algunos casos hacia el modelo de situación. Los estudiantes organizaron narraciones con personajes, conflictos, soluciones y además comenzaron a interpretar el sentido global del mensaje ecológico, estableciendo conexiones entre el contenido trabajado y su realidad cotidiana. En términos estructurales, el 75% de los grupos (3 y 4) logro organizar adecuadamente sus producciones siguiendo la secuencia narrativa de inicio, nudo y desenlace, lo cual evidencia apropiación de la macroestructura textual, entendida como la organización global del discurso, con base en lo planteado por Van Dijk (1983). Este resultado se articula con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006), los cuales plantean que los estudiantes deben producir textos narrativos coherentes y reconocer su estructura interna. Así mismo, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), establecen la importancia de identificar la intención comunicativa y organizar ideas de manera lógica, aspectos que fueron evidentes en la mayoría de los grupos.

No obstante, en el análisis semiótico del cuento ilustrado se identificaron mayores dificultades. Únicamente el 50% de los grupos (2 y 4) logro comprender y aplicar de manera clara los significados denotativos y connotativos en cada viñeta. desde la perspectiva de Kress (2010), la construcción de significado en textos multimodales exige integrar recursos visuales y verbales de manera intencional. En este caso, aunque los estudiantes lograron estructurar narrativamente sus cuentos, una parte del grupo aún presentó limitaciones para interpretar y explicar explícitamente el mensaje simbólico transmitiendo a través de las

imágenes, lo que indica que el tránsito hacia niveles más profundos de comprensión requiere mayor fortalecimiento.

Sin embargo, durante la socialización de las producciones se observaron elementos propios del modelo de situación Kintsch (1998), ya que varios estudiantes construyeron interpretaciones personales del texto, formularon reflexiones críticas sobre el cuidado del medio ambiente y relacionaron el mensaje de sus historias con situaciones reales de su contexto escolar y familiar. Este proceso se vincula con lo planteado por Cassany (2006), quien sostiene que la comprensión implica posicionarse frente al texto y establecer relaciones con la realidad sociocultural del lector. De igual manera, se puede relacionar con Solé (1992), al evidenciar que la construcción de significado se fortalece cuando el estudiante comprende el propósito de la actividad y lograr integrar la información con sus conocimientos previos.

Desde la matriz categorial del proyecto, este taller muestra un avance claro, mientras en los talleres iniciales predominaba el código de superficie, en esta sesión emergieron indicios de base del texto al organizar coherentemente las ideas centrales del relato y manifestaciones del modelo de situación al contextualizar el mensaje ambiental y emitir juicios críticos. Esto evidencia una progresión en el proceso de comprensión crítico-intertextual.

En consecuencia, el taller cinco fortaleció no solo la creatividad y el trabajo cooperativo, sino también la capacidad de los estudiantes para comprender el texto desde una perspectiva contextual y crítica. Aunque existen dificultades en la interpretación connotativa de los recursos visuales, los resultados demuestran un avance significativo en la integración de información escrita y visual como base para la construcción de significado, reafirmando el tránsito gradual hacia niveles más complejos de comprensión en coherencia con el modelo teórico que sustenta la investigación Van Dijk y Kintsch (1983); Kintsch (1998).

Taller 6. Componentes

En el taller seis se evidenció un avance significativo en el proceso de comprensión crítica e intertextual, ya que los estudiantes demostraron mayor apropiación de los componentes narrativos y semióticos trabajados en sesiones anteriores. A través de la elaboración de un cuento ilustrado estructurado en inicio, nudo y desenlace, los grupos lograron integrar de manera más coherente la relación entre texto e imagen y reconocer con mayor claridad los significados denotativos y connotativos presentes en cada viñeta. Este progreso puede analizarse a la luz del modelo de comprensión de Kintsch (1998), en tanto se observaron indicios de fortalecimiento del modelo de situación: los estudiantes no solo comprendieron el contenido literal, sino que comenzaron a justificar el sentido simbólico de sus ilustraciones y a relacionarlo con su contexto. Durante la socialización, explicaron con mayor seguridad la intención comunicativa de sus producciones, lo cual evidenció una evolución en la construcción global del significado. En coherencia con la matriz categorial del proyecto, este taller permitió consolidar aprendizajes previos y mostrar un tránsito progresivo desde el código de superficie hacia niveles más profundos de comprensión.

En continuidad con la fase de intervención se desarrolló también un taller centrado en el análisis del texto audiovisual a partir de la película *Escritores de la Libertad*. En esta sesión se retomó el nivel de código de superficie, pues el trabajo se enfocó en identificar información explícita del relato audiovisual, como personajes, escenarios, emociones visibles y sucesos concretos, en coherencia con lo planteado por Van Dijk y Kintsch (1998). La película se convirtió en un recurso significativo ya que permitió reconocer situaciones relacionadas con conflictos sociales, discriminación y superación, generando mayor impacto emocional e interés.

Durante la fase de exploración, los estudiantes observaron fragmentos y respondieron preguntas orientadoras, activando conocimientos previos y anticipando acontecimientos a

partir de gestos y escenas clave. Este proceso se relaciona con lo expuesto con Solé (1992), quien destaca la importancia de formular hipótesis y otorgar propósito a la lectura en este caso audiovisual para favorecer la comprensión inicial.

En cuanto a los resultados evaluativos, la rúbrica reflejó un desempeño diverso: el 25% de los grupos, alcanzó el nivel de cumplimiento, mostrando reconstrucción clara de la escena, uso adecuado de viñetas y coherencia en los diálogos; el 25% se ubicó en nivel aceptable, con comprensión parcial y con algunas dificultades en la organización narrativa; el 50% se situó en el nivel para mejorar, debido a problemas de estructura y poca claridad en la relación entre texto e imagen. Aunque estos resultados evidencian que aún existen limitaciones en la lectura multimodal, también muestran avances frente a talleres anteriores, especialmente en la representación de emociones y en la inclusión de mensajes reflexivos relacionados con el respeto, la igualdad y la convivencia.

Un aspecto relevante fue la coevaluación grupal, en la cual los estudiantes otorgaron un 100% de aceptabilidad a los trabajos de sus compañeros. Este resultado refleja un ambiente consolidado de respeto y cooperación, en coherencia con los estándares básicos de competencias en lenguaje (MEN, 2006), que promueven el trabajo colaborativo y la valoración del discurso ajeno. Sin embargo, también sugiere la necesidad de fortalecer procesos de evaluación más argumentados y críticos.

Taller 7. Escritores de la libertad

En el siguiente taller se evidenció un avance importante, ya que esta sesión marcó el inicio de la fase de evaluación y permitió observar un mayor nivel de autonomía y apropiación frente a los aprendizajes construidos a lo largo del proceso. En esta ocasión, los estudiantes no solo identificaron información explícita del texto y del video, sino que interpretaron mensajes implícitos relacionados con la discriminación, la igualdad y el respeto cultural, lo cual corresponde al modelo de situación. Según Van Dijk y Kintsch (1984), este

nivel se alcanza cuando el lector construye una representación mental integrada del texto y lo conecta a su contexto y experiencias. Asimismo, desde la perspectiva de Cassany (2006), la lectura crítica implica asumir una postura frente al discurso, cuestionarlo y relacionarlo con problemáticas sociales, lo cual se evidencio en las intervenciones de los estudiantes.

Durante la fase inicial, la lectura colectiva y la proyección audiovisual generaron alto interés, pues; el 100% del grupo participó activamente en las preguntas orientadoras. Las respuestas mostraron interpretación emocional y posicionamiento frente a las situaciones presentadas, lo que permitió activar saberes previos y construir significados compartidos. En coherencia con Solé (1992), se observó que los estudiantes formularon hipótesis, contrataron ideas y ajustaron su comprensión a medida que avanzaba la actividad, evidenciando un proceso estratégico de lectura.

En la fase de desarrollo, el análisis comparativo en grupos permitió establecer relaciones intertextuales entre el texto escrito y el video, identificando similitudes y diferencias en contenido e intensidad comunicativa. Esta actividad se articuló con los estándares básicos de competencias en lenguaje (MEN, 2006) y *los derechos básicos de aprendizaje*, al promover la interpretación crítica de distintos formatos discursivos. La creación de frases reflexivas acompañadas de imágenes fortaleció la lectura multimodal, en consecuencia, con lo planteado por Kress (2010), quien señala que el significado se construye a partir de la integración de recursos verbales y visuales.

Los resultados de la rúbrica fueron altamente favorables: el 75% de los grupos alcanzo el nivel “cumple”, evidenciando capacidad para relacionar críticamente el texto y el video, interpretar mensajes comunes y construir frases con sentido social profundo. El 25% se ubicó en “aceptable”, pues, aunque estableció relaciones generales, sus argumentos

presentaron menor profundidad. No obstante, todos los estudiantes lograron construir un producto final coherente, lo que demuestra un progreso significativo frente a fases anteriores.

El diario de campo evidencia de manera clara el proceso gradual que han tenido los estudiantes: mientras en los primeros talleres predominaban respuestas literales y dependía constante del docente, en esta fase se mostraron más seguros, autónomos y dispuestos a asumir la actividad con responsabilidad. La mayoría se mostró optimista frente a las tareas, participó activamente y manifestó mayor confianza para expresar opiniones críticas. Incluso aquellos estudiantes que inicialmente presentaban apatía lograron involucrarse y finalizar las actividades propuestas lo que refleja una evolución tanto en la comprensión como en la actitud frente al trabajo académico.

Taller 8 Conmemoración de las luchas de los pueblos Indígenas

En la fase de desarrollo, los estudiantes se organizaron en grupos de tres integrantes para analizar semejanzas y diferencias entre los materiales, identificando relaciones intertextuales y construyendo una postura crítica frente a las temáticas abordadas. Posteriormente, cada grupo elaboró una frase reflexiva que sintetizara su posición frente a la discriminación y la desigualdad, acompañada de imágenes seleccionadas, dibujadas o recortadas, que reforzaran el mensaje visual. Esta producción se plasmó en cartulinas u hojas blancas en formato de collage o afiche, integrando de manera significativa el lenguaje verbal y visual. Desde la perspectiva de la multimodalidad propuesta por Gunther Kress (2010), este tipo de actividades favorece la construcción de significado a partir de la articulación de distintos modos semióticos.

Durante la fase de cierre, cada grupo socializó su producción ante el curso, explicando la relación entre la frase y las imágenes, así como el sentido de su propuesta. Posteriormente, se desarrolló un diálogo guiado en el que los estudiantes reflexionaron sobre los mensajes

construidos, la relación entre los textos trabajados y la importancia de cuestionar los prejuicios raciales presentes en la sociedad.

En cuanto a los resultados de la evaluación, el 60% de los estudiantes alcanzó el nivel esperado, evidenciando una adecuada comprensión de los mensajes y la identificación de relaciones intertextuales; el 20% se ubicó en un nivel aceptable, mostrando avances parciales en la interpretación; mientras que el 20% restante presentó un nivel insuficiente, lo que indica dificultades en la construcción de una postura crítica y en la integración coherente de los elementos verbales y visuales.

En relación con los referentes curriculares, este desempeño se articula con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los cuales promueven la capacidad de los estudiantes para interpretar textos, reconocer intenciones comunicativas y reflexionar sobre problemáticas sociales. En este sentido, el taller permitió avanzar hacia niveles más complejos de comprensión, al fomentar no solo la identificación de información, sino también el análisis crítico y la construcción de significados desde una perspectiva ética y social.

Taller 9 y 10. Comprensión de textos e imágenes (Diagnóstico final)

En el diagnóstico final se consolidó la fase de evolución, evidenciando un avance significativo en la comprensión crítico-intertextual desde el nivel del modelo de situación. Este nivel implica que el estudiante no solo reconoce información explícita, sino que construye una representación global del texto e integra sus saberes previos, su contexto y su postura crítica, tal como lo explican Van Dijk y Kintsch (1998). Asimismo, desde la perspectiva de Bruner (1991), la construcción narrativa permite organizar la experiencia y dotar de sentido la realidad, aspecto que se evidenció en la forma como los estudiantes estructuraron relatos con intensión social.

La creación colectiva del cuento ilustrado demostró que los estudiantes lograron articular temas como igualdad, respeto, identidad cultural y diversidad, construyendo conflictos coherentes y mensajes reflexivos finales. Este proceso se relaciona con lo planteado por Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se construye socialmente mediante la interacción y el dialogo, lo cual fue evidente en el trabajo colaborativo. De igual forma, la producción textual con intención crítica responde a los estándares básicos de competencia en lenguaje (MEN,2006) y los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, al promover la interpretación y producción de discursos con sentido ético y social.

Desde el enfoque multimodal, las producciones pueden analizarse a la luz de Kress y Leeuwen (2006), quienes explican que los distintos modos semióticos construyen significado de manera integrada. Los estudiantes evidenciaron comprensión de los niveles denotativo y connotativo, aspecto que también puede vincularse Roland Barthes (1977), al reconocer que las imágenes transmiten mensajes culturales y simbólicos más allá de lo literal. Así, la relación texto-imagen dejó de ser decorativa para convertirse en un recurso argumentativo dentro del cuento ilustrado. La fase diagnóstico final, estrategias como “*la lupa semiótica*” y la conexión intertextual entre fase, imagen y fragmento textual permitieron fortalecer la lectura crítica, en consonancia con Cassany (2006), quien plantea que leer críticamente implica identificar intenciones, ideologías y posicionamientos implícitos. Además, el ejercicio de comparación entre discursos puede relacionarse con Bajtin (1982), al comprender que todo texto dialoga con otros discursos y contextos, fundamento clave de la intertextualidad trabajada en el proyecto.

Los resultados cuantitativos respaldan un avance: el 90% de logro en la rúbrica individual y el 100% de cumplimiento en la rúbrica grupal evidencia una consolidación de aprendizaje. El diario de campo confirma que los estudiantes mostraron mayor seguridad, autonomía y disposición crítica frente a las actividades, lo cual refleja un proceso gradual de

fortalecimiento de la competencia lectora. Incluso quienes en fases iniciales se mantenían pasivos, en esta etapa participaron activamente y lograron argumentar sus ideas con mayor claridad. En conclusión, el taller 10 y el diagnóstico final demuestran que el proceso pedagógico permitió avanzar progresivamente en el código de superficie hasta la consolidación del modelo de situación, integrando aportes de la lingüística textual, la semiótica, la teoría sociocultural y la lectura crítica. Los estudiantes lograron analizar textos discontinuos y multimodales desde una perspectiva ética, social y reflexiva, cumpliendo así los objetivos propuestos en la matriz categorial y reafirmando la efectividad de la intervención pedagógica. Finalmente, el análisis global de los datos obtenidos a lo largo de los diez talleres evidencia un avance progresivo y consiste en el desarrollo de la comprensión crítico-intertextual de los estudiantes del grado 702. En términos generales, los resultados muestran que el trabajo con textos discontinuos, en este caso el cuento ilustrado, fortaleció no solo a la interpretación literal, sino también la construcción de significados más profundos relacionados con valores sociales, identidad y pensamiento crítico.

Es así como, en la fase de sensibilización, los estudiantes comenzaron reconociendo elementos explícitos de los textos, evidenciando principalmente un trabajo desde el código de superficie, tal como lo plantea Van Dijk y Kintsch (1983). En esta etapa inicial, los datos mostraron desempeños mixtos: en el primer taller se registró un 65% de cumplimiento, un 25% aceptable y un 10% para mejorar, lo que evidencio que la mayoría lograba identificar personajes, conflicto e intención básica, aunque aún existían dificultades en argumentación y análisis más profundo. Esto reflejo que los estudiantes apenas iniciaban el proceso de familiarización con la lectura crítica de textos discontinuos.

Durante la fase de intervención, los resultados mostraron un avance gradual en la comprensión y producción de textos ilustrados. En el segundo taller, los porcentajes reflejaron un desempeño más equilibrado (40% cumple, 38% aceptable y 22% para mejorar),

lo cual evidencio mejoras en la lectura de imágenes y participación, aunque aún persistían dificultades en algunos estudiantes para construir interpretaciones complejas. posteriormente, en el tercer taller se registró un 30% de cumplimiento, 40 aceptable y un 30% para mejorar, lo que indicó que, al aumentar la complejidad de las actividades, varios estudiantes requirieron más apoyo para organizar sus ideas y conectar con experiencias previas. Sin embargo, conforme avanzaron los talleres, se evidenció mayor apropiación en los procesos. Por ejemplo, en actividades intertextuales más complejas, los estudiantes demostraron más interés y disposición, aunque algunos resultados reflejaron dificultades al enfrentarse a temáticas más profundas: en el taller 7, el 50% quedó en “*para mejorar*”, mientras que el 25% alcanzó “*cumple*” y el 35 “*aceptable*”. A pesar de ello, se destacó que el nivel de participación aumentó y que los mensajes contruidos para los estudiantes comenzaron a ser más claros y reflexivos, evidenciando un progreso en la organización de la narrativa y de lectura multimodal. En la fase de evolución, los datos evidenciaron los resultados más favorables. En el taller nueve el 75% de los grupos alcanzo el nivel “*cumple*” y el 25% “*aceptable*”, reflejando avances importantes en la capacidad de relacionar el texto y el video, identificar mensajes implícitos y construir frases críticas frente a la discriminación y el respeto cultural. Además, se registró un 100% de participación, lo cual confirmo que la motivación y el compromiso del grupo se fortaleció notablemente. Este avance se relaciona con el modelo de situación descrito por Kintsch (1998), ya que los estudiantes lograron conectar el contenido con su realidad social y expresar posturas críticas.

Finalmente, en el taller 10 el diagnóstico final se consolidaron los logros más altos del proceso. La rúbrica individual mostro que el 90% de los estudiantes comprendió por completo los temas trabajados y logró identificar significados denotativos, connotativos y mensajes críticos. Además, la rúbrica grupal reflejo un 10% de cumplimiento, lo que evidencia que todos los equipos lograron producir cuentos coherentes, creativos y con

mensajes reflexivos claros. En estas actividades finales también se mantuvo el 100% de participación, especialmente en dinámicas como “*la lupa semiótica*” donde los estudiantes demostraron dominio en la interpretación de imágenes y en la construcción de conexiones intertextuales entre diferentes materiales.

Conclusiones y recomendaciones

El desarrollo del presente proyecto permitió evidenciar que la implementación de textos discontinuos, particularmente cuentos ilustrados, constituye una estrategia pedagógica pertinente para fortalecer la comprensión crítico-intertextual en estudiantes de grado séptimo del instituto pedagógico nacional. A lo largo del proceso de intervención se observó que la interacción entre el lenguaje verbal y visual favorece la construcción de significado, ya que los estudiantes no solo interpretan el contenido textual, sino también los elementos gráficos y simbólicos presentes en las imágenes.

En este sentido, el trabajo con cuentos ilustrados permitió que los estudiantes establecieran relaciones entre distintos textos, identificaran elementos implícitos y construyeran interpretaciones a partir de la articulación entre imagen y palabra. De esta manera, se evidenció que la comprensión lectora no se limita a la decodificación del texto escrito, sino que implica procesos interpretativos más amplios que integran diversos sistemas de representación.

Por otra parte, la caracterización inicial de las habilidades lectoras permitió identificar algunas dificultades en los estudiantes al momento de interpretar textos que combinan diferentes formatos de información. Entre estas se destacan la limitada identificación de relaciones intertextuales, la dificultad para interpretar elementos visuales como portadores de significado y la escasa formulación de inferencias críticas. no obstante, a partir del desarrollo de los talleres pedagógicos se evidenciaron avances progresivos, ya que los estudiantes

comenzaron a establecer conexiones entre distintos textos y a argumentar sus interpretaciones con mayor claridad.

De igual manera, la implementación de la propuesta permitió reconocer la importancia de estructurar los procesos de lectura de manera gradual y secuencial. Cada uno de los talleres buscó fortalecer aspectos específicos de la comprensión, como la observación de elementos visuales, la relación entre texto e imagen y la interpretación de significados implícitos. Esta organización favoreció el desarrollo de herramientas interpretativas que contribuyeron a una lectura más reflexiva por parte de los estudiantes.

En cuanto a el proceso metodológico, el enfoque de investigación - acción permitió articular la reflexión pedagógica con la práctica en el aula, posibilitando ajustar las estrategias implementadas según las necesidades observadas en el grupo. Asimismo, el uso de instrumentos como la prueba diagnóstica, los diarios de campo y las producciones de los estudiantes permitieron analizar los avances y dificultades presentes durante la intervención.

Entre las principales limitaciones del proyecto se encontró el tiempo destinado a la implementación, el cual resulto limitado para profundizar en algunas actividades y consolidar plenamente los procesos de análisis crítico. Por esta razón, se recomienda que futuras propuestas pedagógicas amplíen el periodo de intervención o distribuyan as actividades en un mayor número de sesiones. A modo de conclusión general, el proyecto permitió evidenciar que el uso de cuentos ilustrados (texto discontinuo) favorece el desarrollo de procesos de comprensión crítico - intertextual al promover una lectura activa en la que los estudiantes analizan relacionan e interpretan diferentes elementos del discurso. En este sentido, la propuesta reafirma la importancia de implementar estrategias didácticas que reconozcan la diversidad de lenguajes presentes en los textos contemporáneos y contribuyan a la formación de lectores críticos.

Referencias

- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics. *College Teaching*, 53(1), 27–30.
<https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-30>
- Arriaga Hernández, M. (2016). Diagnóstico educativo.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching*. Routledge.
- Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica*.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castro, N. (2019). *El cuento ilustrado: una herramienta para fortalecer la comprensión lectora* (Tesis de pregrado).
- Cristiano Ojeda, D. C., Chaparro, L. Y., & Enciso Rodríguez, N. M. (2019). *Comprensión de textos discontinuos: caricatura y afiche* (Tesis de pregrado).
- Cruz, A., Tabares, M., & Tuirán, L. (2020). *La historieta como estrategia didáctica para potenciar la comprensión lectora* (Tesis de pregrado).
- Guerra, J. (2012). *Investigación acción*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Billy Hamer Montoya Ramos, Diana María Villarreal Vargas, & Consuelo Montero Trujillo. (2021). *Mejoramiento de la lectura en el nivel crítico intertextual mediante textos continuos en estudiantes del CLEI 600 de la Institución Educativa San Juan Bosco Palermo-Huila* (Trabajo de investigación).

Herrera, J., & Gallego, M. (2023). Comprensión lectora de textos continuos y discontinuos mediante estrategias metacognitivas (Trabajo de investigación).

Kirsch, I., & Mosenthal, P. (1990). Understanding documents.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge University Press.

Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). Reading images: The grammar of visual design (2nd ed.). Routledge.

Latorre, A. (1996). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.

Parodi, G. (2014). Comprensión de textos escritos. Fondo de Cultura Económica.

Parra, R. (2021). El cómic como medio didáctico para desarrollar habilidades de escritura y narración (Tesis de pregrado).

Sanz, A. (2000). El texto y sus características.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Graó.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Ecoe Ediciones.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Academic Press.

Anexos

Anexo 1

Para conocernos Hora de inicio _____ Hora de finalización _____

Datos personales y demográficos

1. Nombre _____ 2. Edad _____

3. Lugar de nacimiento _____ 4. Barrio _____

5. ¿Quiénes integran tu núcleo familiar? _____

Acerca de la clase

Marca con una X la respuesta

6. ¿Te gusta la clase de español? ☒ SI ☐ NO ¿Por qué? _____

7. ¿Qué es lo que más te gusta hacer durante la clase?

A. Leer ☐ B. Hablar ☐ C. Escribir ☐ D. Otra ☐ _____

8. ¿Qué no te gusta de la clase de español? _____

9. En qué crees que te consideras bueno en la clase?

A. Lectura ☐ B. Escritura ☐ C. Comprensión ☐ D. Oralidad ☐ _____

10. ¿Te gusta leer? ☒ SI ☐ NO ¿Por qué? _____

11. ¿Qué entiendes por comprensión?

A. Entender un tema ☐ B. Analizar un tema ☐ C. Reflexionar sobre un tema ☐ _____

12. Al terminar de leer, ¿cómo sabes si has comprendido un texto?

A. Puedo explicar el tema con mis palabras ☐ B. Recuerdo detalles específicos ☐ _____

C. Identifico las ideas principales ☐ D. Todas las anteriores ☐ _____

E. Otro ☐ ¿Cuál? _____

13. ¿Te gustan los libros ilustrados? ☒ SI ☐ NO ¿Por qué? _____

14. Marca con una X qué preferirías ver en tu clase de Español. Puedes elegir más de una opción.

A. Libros ☐ B. Historietas ☐ C. Comics ☐ D. Videos ☐ _____

15. De manera reflexiva, ¿Cómo te gustaría que fuera la clase de español? _____

Prueba Diagnóstica

Nombre: Sara Fecha: 23 de mayo 2014

Prueba diagnóstica

Esta prueba tiene como objetivo conocer un poco sobre tu comprensión de textos, tu escritura y tu oralidad. Por tal motivo, no tiene nota.

Si tienes alguna duda puedes hacérsela saber.

Lee con atención el siguiente cuento ilustrado y con base en la información recolectada responde:

• ¿En dónde se desarrolla la historia?

☒ En la ciudad. ☐ En el campo.

• ¿Hacia dónde se dirige la niña al inicio de la historia?

☒ Casa. ☐ Fabrica. ☐ Tienda. ☐ Parque.

• ¿Cuál es el vínculo entre los personajes principales del libro "Camino a Casa"?

a) Padre e hija. ☒ Madre e hijo. ☐ Hermano y hermana.

Escribe el por qué de tu respuesta: por que aparece la niña y la mamá

Anexo 2

Anexo 2

• ¿Qué aprendizaje obtiene la niña al final del libro?

- La importancia de la amistad.
- La importancia de la perseverancia.
- La importancia de la familia.
- La importancia del dinero.

• ¿En tu opinión, cómo cambia la perspectiva de la niña a lo largo de la historia?

- Se vuelve más triste.
- Se vuelve más malhumorada.
- Se vuelve más comprensiva.
- Se vuelve más arrogante.

• ¿Con qué aspecto podrías relacionar el cuento?

- Otro libro.
- Una película.
- Experiencia de la vida real.

Explica mi familia y amigos

• ¿Qué sentimiento cuando leíste el texto?

- Felicidad.
- Tristeza.
- Suspense.

¿Por qué? Se encuentra con la mamá

• ¿Qué harías si si te encontraras en una situación igual a la del protagonista?

Volarme a mi familia

• Comenta con la clase qué final le darías a la historia.

• Comenta frente a tus compañeros qué opinas del libro y si habías leído otro parecido.

¡¡MUCHAS GRACIAS!!

Anexo 3

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
INSTITUCIÓN: IPN
DIARIO DE CAMPO N°: _____
Fecha: _____
Propósito de la sesión: Primera clase - observación
Estudiante Practicante: Seba

OBSERVACIÓN <u>Descripción/narración</u>	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
Siendo las 7:05 am en punto, antes de iniciar la clase, la docente titular pide al grupo que hagan mesa redonda, con el fin de discutir sobre la lectura que están llevando a cabo los estudiantes. La lectura titulada, aborda temas relacionados con temas políticos y sociales que se llevaron a cabo antes durante y después del proceso de paz que Colombia realizó en el 2016. La actividad consistió en que la docente hacía preguntas referentes al texto, y así mismo les invitaba a los estudiantes a cuestionarse qué pensaban y cuál era su posición sobre estos temas, a lo que los estudiantes se mostraron participativos, dando sus opiniones y dialogando entre sí. Al finalizar la clase, la docente pide a los estudiantes continuar con los siguientes dos capítulos del libro y da por finalizada la clase.	Comprensión	Se observó que gran porcentaje de los estudiantes no habían leído, o simplemente leyeron superficialmente el texto, ya que cuando la docente hacía preguntas eran muy pocos los estudiantes que participaban en el diálogo propuesto.	La actividad propuesta por la docente en fructifera que el desarrollo del tema propuesto en la investigación que se lleva a cabo, debido a que uno de los temas fundamentales es la comprensión y a su vez el desarrollo de la intertextualidad por parte de los estudiantes. No obstante, se logró observar que algunos estudiantes presentan poco interés por leer y por la misma razón no tienen conocimiento del texto y no pueden participar.

Anexo 4



