

La lectura crítica a través del análisis del discurso publicitario

Ángela Milena Romero Reyes

Asesor: William Santiago Galvis

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas


Bogotá

2018

MONOGRAFÍA PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA
ESPAÑOL – INGLÉS

Nota de aceptación

Firma

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La lectura crítica a través del análisis del discurso publicitario
Autor(es)	Romero Reyes, Ángela Milena
Director	Santiago Galvis, William
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 70 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	LECTURA; PUBLICIDAD; LECTURA CRÍTICA; LECTURA LITERAL; LECTURA INFERENCIAL; MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

2. Descripción
<p>Esta propuesta investigativa surge de una prueba realizada a los estudiantes del grado 601 del Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Los resultados permitieron evidenciar algunas dificultades dentro de la habilidad lectora, lo que permite crear una propuesta de intervención encaminada al desarrollo y mejoramiento de esta por medio del análisis del discurso publicitario. Se hace uso del análisis del discurso publicitario teniendo como base tres medios masivos de comunicación: internet, televisión y vallas publicitarias. Dado que los estudiantes están inmersos y expuestos a todo tipo de información propagada por los medios de comunicación, esta propuesta está sujeta al contexto de los estudiantes y favorece el desarrollo o mejoramiento de la habilidad lectora; asimismo se plantea sobre el enfoque cualitativo enmarcada dentro de la investigación acción.</p>

3. Fuentes

- Rodríguez, G. Flores, J. García J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibeña.
- Rodríguez, Viviana, S. (2013). *La lectura crítica y la interpretación discursiva s partir de la narrativa audiovisual: prensa, cine, publicidad y redes sociales*. Ciudad de Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional
- Giraldo, L. Elizabeth, M. (2017). *El discurso publicitario: una ventana de acceso a la lectura crítica*. Ciudad de Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional
- Vargas, R. Diana (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica*. Ciudad de Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Alivia, C., Giral, B., Sánchez, Y. (2016). *Aproximación a la lectura crítica en el contexto de la red social Facebook en estudiantes de 9° grado de los colegios: Gimnasio Campestre Santa Sofía y el Instituto Colombo Sueco*. Ciudad de Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Marín, M. y Gómez, D. (2015). *La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento*. Ciudad de Bogotá, Colombia: Universidad Libre.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Colección compactos.
- Tufanelli, L. (2010). *Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid, España: Narcea, s. a. de ediciones.
- Sánchez, E., García, J., Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona, España: Editorial graó, de irif, S.L.
- Girón, S., Jiménez, C. y Lizcano C. (2007). *¿Cómo hacer lectura crítica?* Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones.
- Martínez, E., Fernández, C. y Possos, D. (2014). *Lectura crítica*. Recuperado de: http://mogambole.pbworks.com/w/file/etch/98565076/AA4_Lectura%20Critica.pdf
- Regalado, M. (2006). *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual curso básico*. Madrid, España: PlazayValdés, S.A. de C.V.
- Madrid, S. (2006). *Semiótica del discurso publicitario. Del signo a la imagen*. España: Universidad de Murcia.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Eco, U. (1989). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Ed. Lumen.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

4. Contenidos

Esta monografía está compuesta por siete capítulos en su orden: problema, marco teórico, diseño metodológico, trabajo de campo, análisis de datos, conclusiones y, finalmente, recomendaciones. En el primer capítulo, se lleva a cabo una caracterización de la población de la cual parte la situación problema; se plantean los objetivos y, finalmente, la justificación del trabajo. Dentro del segundo capítulo, pueden encontrarse algunas referencias investigativas de la misma problemática planteada y los conceptos centrales de la investigación: lectura y publicidad. Posteriormente, en el diseño metodológico, se aborda el enfoque de la investigación, el tipo de investigación, la descripción de la población participante, los instrumentos usados como forma de recolección de datos y la matriz categorial. En el cuarto capítulo, se exponen las distintas fases de investigación y de la propuesta de intervención; en las cuales se detalla lo trabajado paso a paso con la población, mencionando también el propósito de cada una. El capítulo correspondiente al análisis de los datos comprende tres apartados: en el primero se da cuenta de la prueba inicial realizada a los estudiantes con el fin de identificar con mayor precisión la situación problema; en el segundo apartado, se analizan los datos obtenidos a lo largo del desarrollo de la intervención pedagógica; en el tercer apartado se hace un contraste entre la prueba inicial y una prueba final. Por último, se proponen las conclusiones y sugerencias a partir de los resultados obtenidos.

5. Metodología

La presente investigación se ubica dentro del enfoque cualitativo, el cual tiene como objetivo estudiar y centrar la investigación al contexto cotidiano de los estudiantes del grado 601 del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), con el fin de identificar su realidad y posibles problemáticas para transformarlas. Asimismo, el tipo de investigación es acción debido a que esta facilita la intervención del investigador y la población para mejorar su actuar dentro de su contexto. De esta manera, se recurrió a la recolección de datos a través de observación, diarios de campo, talleres y encuestas.

Por otro lado, la propuesta de intervención pedagógica estuvo dividida en tres fases. La primera titulada *sensibilización* tuvo como objetivo acercar a los estudiantes a algunos medios de comunicación y la lectura de los mismos. En la segunda, fase de *profundización*, los estudiantes

desarrollaron lo visto en la fase anterior a través de la lectura de textos. Finalmente, en la fase de *potencialización*, la población llevó a cabo lectura de distintos textos en los que involucraban los tres niveles de lectura y haciendo uso del análisis publicitario.

6. Conclusiones

Se pudo concluir que la estrategia usada, los medios de comunicación y el análisis del discurso publicitario influyeron en la mejora de la habilidad lectora de los estudiantes. Lo anterior surgió a partir de la relación y motivación que la población mostró por los medios de comunicación pues, estos hacían parte de su contexto. Además, se pudo notar que varios aspectos del análisis publicitario fueron adoptados por la población al momento de llevar a cabo una lectura, es decir, los estudiantes al leer hacían uso de términos y pasos para la comprensión en sus distintos niveles.

Elaborado por:	Romero Reyes, Ángela Romero
Revisado por:	Santiago Galvis, Álvaro William

Fecha de elaboración del Resumen:	20	10	2018
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I. PROBLEMA	9
1.1.Contextualización y delimitación problema	9
1.2.Pregunta de investigación	12
1.3.Objetivos	12
1.4.Justificación	13
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	15
2.1. Antecedentes	15
2.2. Referentes teóricos	19
2.2.1. Lectura	19
2.2.2. Análisis del discurso publicitario	24
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	31
3.1. Enfoque	31
3.2. Tipo de investigación	32
3.3 Población que participa	34
3.4.Instrumentos de recolección de datos	34
3.5.Matríz categorial de análisis	35
CAPÍTULO IV. TRABAJO DE CAMPO	38
4.1.Fase de investigación	38
4.2.Fase de intervención	39
4.3.Síntesis de la propuesta de intervención	41

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS	43
5.1.Prueba diagnóstica	43
5.2.Fases de intervención	50
5.3.Prueba de salida – resultados	62
VI. CONCLUSIONES	66
VII. RECOMENDACIONES	68
BIBLIOGRAFÍA	69
ANEXOS	71

CAPÍTULO I. PROBLEMA

1.1 Contextualización y delimitación del problema

“La lectura crítica a través del análisis del discurso publicitario” corresponde al título del proyecto de investigación que se llevó a cabo durante el año lectivo 2018, en el curso 601 del Instituto Pedagógico Nacional – IPN. Esta institución, de carácter nacional, pública y estatal, ofrece niveles de educación desde preescolar hasta media académica. El IPN cuenta con un Proyecto Educativo Institucional titulado “La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo”, enfocado en los múltiples desarrollos de los estudiantes con el fin de ofrecerles un ambiente educativo propicio para el fomento de sus capacidades ciudadanas y una conciencia de convivencia armónica como base del desarrollo y progreso local. Para ello, ha establecido como misión liderar procesos pedagógicos en educación formal, especial y para el trabajo, como también el progreso humano de los niños y niñas de la institución.

Como se señaló, el trabajo se adelantó en el curso 601, conformado por 30 estudiantes, entre las edades de 11 a 13 años, quienes, según la información suministrada en una encuesta realizada y varias observaciones, les motiva el trabajo en grupo, es decir, son cooperativos al llevar a cabo actividades en clase y se interesan al trabajar con otros. No obstante, los estudiantes también hicieron entrever que en algunos espacios y momentos es necesario trabajar individualmente debido a los distintos puntos de vista de los demás compañeros.

Con base en las observaciones y la información recolectada a través de una encuesta ([ver Anexo 1](#)), se pudo evidenciar que el curso, en su gran mayoría, tiene gusto y motivación hacia la lectura. Pese a este interés, se realizaron observaciones en la clase destinada para lectura y se advirtió que eran pocos los estudiantes que en realidad mostraban gusto y provecho por tal práctica; esta situación se debió, entre otras cosas, a distractores externos como la hora de la clase, distractores materiales o el libro leído; como también por factores internos, tales como

cansancio y poca motivación. Por tales motivos, los estudiantes no conseguían comprender a profundidad lo que los textos proponían.

Así pues, teniendo en cuenta lo anterior se hizo una prueba diagnóstica ([ver Anexo 2](#)) que tuvo como objetivo definir e identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en torno al área de lengua castellana y las correspondientes habilidades que deben ser trabajadas en estas sesiones. Para ello, se tomó como base los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el ciclo tres, comprendido por los grados de 6° y 7°. A partir de esto, se creó una rúbrica de evaluación ([ver Anexo 3](#)) en la que se establecieron unos criterios de acuerdo con los procesos de comprensión y producción que todos los estudiantes deben desarrollar a lo largo del año escolar. Cabe resaltar que también se tuvo en cuenta las observaciones realizadas en las clases de lectura y la encuesta. Tal prueba constó de cuatro textos que el estudiante tenía que leer y clasificar dentro de las diferentes tipologías propuestas por los Estándares para el ciclo en cuestión: narrativo, descriptivo, argumentativo e informativo. Enseguida, los estudiantes debían escribir la idea principal de cada uno de los textos. En una tercera etapa de la prueba, se establecieron cinco juicios de valor y a partir de estos se discutió en grupos y compartieron su punto de vista. Finalmente, cada estudiante creó un texto, según el juicio elegido en el punto anterior, con el fin de evidenciar su proceso de planeación al momento de escribir.

Cabe mencionar que cada uno de los puntos expuestos anteriormente corresponde a un indicador que hace parte de las habilidades que se deben desarrollar en el espacio académico de lengua castellana. Por ende, el primer y segundo punto de la prueba diagnóstica responden a la habilidad de lectura. El tercer punto pertenece a escucha y oralidad; mientras que el cuarto punto atañe a la escritura.

Posterior a la aplicación de la citada prueba, se evidenció algunos los resultados en torno a las distintas habilidades. Inicialmente, en la habilidad lectora se reveló que solo el 25% del curso logró responder acertadamente al primer indicador de la rúbrica de evaluación que tenía que ver con identificar y comprender la tipología textual, teniendo en cuenta la intención comunicativa de cada uno de los textos. El 75% restante tuvo dificultades al leer e interpretar los textos. De igual forma pasó con el segundo indicador que buscó dar cuenta de si los estudiantes comprenden aspectos formales y conceptuales dentro de cada uno de los textos. Así pues, indicadores como: identificar y utilizar estrategias para comprender los textos, así como relacionar los mensajes de tales textos con su entorno fueron puestos a prueba en el diagnóstico y, además, se observó en las clases que tales estrategias no son usadas y no hay intertextualidad con sus propias experiencias.

En consecuencia, se pudo deducir que el desarrollo y progreso de la lectura se puede catalogar en un nivel bajo, pues los estudiantes presentaron dificultades en el manejo de estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información, aspectos importantes en el proceso de comprensión lectora. Ahora, si bien leyeron e identificaron la intención comunicativa de algunos textos, en especial, el texto informativo, dejaron de lado las demás tipologías que también deberían conocer. Es decir, los estudiantes no llevaron a cabo una lectura más profunda o minuciosa de los textos; debido a que no tomaron una posición con respecto a las temáticas o situaciones expuestas en los textos, ni expresaron juicios de valor sobre dichas posiciones.

De esta forma, la capacidad crítica se puso en juego debido a que los estudiantes sólo adelantan una lectura literal de los diferentes textos que son propuestos en la institución y fuera de esta. Igualmente, es relevante aclarar que, dentro de la malla curricular del grado, se

encontró la lectura como una parte esencial en cada una de las clases y la importancia de la evaluación de este proceso a lo largo del periodo escolar.

1.2 Pregunta de investigación

¿De qué manera el uso del análisis del discurso publicitario como recurso didáctico permite el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado 601 del Instituto Pedagógico Nacional?

1.3 Objetivos

- Analizar el efecto del uso del análisis del discurso publicitario como recurso didáctico para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado 601 del Instituto Pedagógico Nacional.

Específicos

- Caracterizar los niveles de lectura crítica de los estudiantes.
- Diseñar una propuesta didáctica que se sustente en el uso del análisis del discurso publicitario para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado 601.
- Aplicar propuesta didáctica que se sustente en el uso del análisis del discurso publicitario para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado 601.
- Establecer los alcances de la propuesta didáctica en el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes.

1.4 Justificación

La lectura crítica no se aborda de una forma adecuada en la clase de lengua castellana y fuera de ella. Es decir, la lectura crítica muchas veces en la escuela se pasa por alto debido a la

cantidad de contenidos que se deben enseñar y evaluar, por lo cual, se deja de lado los demás escenarios donde la lectura está presente, como lo es el mismo entorno de cada persona y lo que lo rodea. De esta forma, la lectura podrá hacer parte de distintos ámbitos sociales de los cuales los estudiantes hacen parte.

Así pues, el análisis del discurso publicitario en los medios de comunicación es una alternativa llamativa y moderna para los estudiantes, ya que puede cumplir dos funciones importantes: captar la atención a partir de lo visto en los medios y potenciar la lectura crítica de textos escritos y visuales. Por tal razón, al indagar y hacer un análisis del discurso sobre los medios de comunicación se pretende desarrollar y potenciar la habilidad lectora de los estudiantes. Esto con el fin de motivarlos a leer, pero también, de ayudarlos a comprender e interpretar lo que leen. De la misma forma, es importante resaltar que esta propuesta permite que los estudiantes empiecen a entender mejor otros tipos de textos no solo del ámbito escolar sino también de su entorno sociocultural.

Esta propuesta es necesaria en la medida en que los estudiantes se encuentran en un contexto que los satura con información a través de los diferentes medios de comunicación, la cual deben comprender y valorar. En otras palabras, existen muchas situaciones cotidianas en las que los estudiantes están inmersos y son partícipes de la información dada por los distintos medios, y más aún cuando se habla de los diferentes tipos de publicidad. Es así como, al llevar a cabo una investigación sobre el análisis del discurso publicitario presente en los medios de comunicación conocidos por los estudiantes, la propuesta puede ser de gran ayuda en el desarrollo del proceso lector y la postura crítica frente a otros textos.

De igual forma, es aún más importante tener en cuenta que la lectura es un aspecto central en la formación integral de todo ser humano, pues es esto lo que permite una comprensión de

todos los textos que se pueden encontrar en la escuela, el entorno, el futuro, la vida adulta y profesional. Así, el análisis del discurso publicitario que circula en los distintos medios de comunicación, en especial las vallas publicitarias, la televisión e internet, posibilitará el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes y el afianzamiento de muchas otras habilidades, partiendo de la comprensión de su ambiente.

Por estas razones, es relevante llevar a cabo y desarrollar la habilidad lectora en los estudiantes a través del análisis de la publicidad en los medios de comunicación, ya que esto facilitará la comprensión de lo expuesto en los textos escritos y visuales, enriqueciendo su manera de ver, leer y entender los medios de comunicación, la publicidad y, por supuesto, los textos trabajados en el aula de clase.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este apartado se exponen algunos antecedentes del problema detallado previamente, con el objetivo de establecer la viabilidad y los aportes que podría generar la presente propuesta, así como también vislumbrar los avances de otros investigadores frente a dicha situación, y los conocimientos adquiridos de las mismas. Luego se presentan los referentes teóricos que apoyan esta investigación y que, ciertamente, ofrecen el apoyo conceptual necesario para dar cuenta de la problemática planteada.

2.1 Antecedentes

En relación con los antecedentes, se seleccionaron las siguientes cinco propuestas, en torno al desarrollo de la lectura crítica, que fortalece las bases teóricas y/o metodológicas de la presente investigación. Así mismo, tales investigaciones ayudan a entender el trabajo realizado en diferentes escenarios académicos hasta la actualidad, y el campo de acción permitido para la aplicación de la propuesta aquí planteada.

En primera instancia, la investigación hecha en Bogotá y publicada en la Universidad Pedagógica Nacional, titulada *El discurso publicitario: una ventana de acceso a la lectura crítica* (Giraldo, 2017), se desarrolló en el Liceo Femenino Mercedes Nariño con 33 estudiantes de 15 a 16 años, los cuales cursaban décimo grado. En esta propuesta se planteó mejorar los procesos de lectura a través del análisis del discurso publicitario, debido a que las estudiantes no estaban motivadas a leer por cuenta propia. Además de esto, la problemática principal se centró en la lectura y el mejoramiento de esta para lograr una mayor comprensión de su contexto. Para esto, la autora generó y propició espacios en los cuales se sensibilizó a las estudiantes sobre los medios publicitarios con el fin de entrever y plantear una forma de propiciar esta habilidad. Al llevar a cabo tales espacios con las estudiantes, se pudo concluir

que las estudiantes pudieron identificar el mensaje de cada texto y, además, identificar cómo un discurso publicitario puede ser analizado.

Por tales razones esta propuesta se constituyó en referencia para este proyecto debido a su amplio bagaje de bases teóricas. Igualmente, los resultados y/o conclusiones dadas por esta propuesta permitieron conocer que los estudiantes sí se sienten motivados por este tipo de texto: la publicidad.

El trabajo *La lectura crítica y la interpretación discursiva a partir de la narrativa audiovisual: prensa, cine, publicidad y redes sociales* (Rodríguez, 2013), se llevó a cabo en el colegio Prado Veraniego con estudiantes de 16 a 18 años de edad del grado once. Esta investigación tuvo como objetivo mejorar la comprensión lectora de los estudiantes a través de la interpretación y aproximación a los textos audiovisuales, y al mismo tiempo promover la lectura y el interés por la misma. Por otra parte, al analizar y profundizar en esta propuesta se pudo conocer que los estudiantes encontraron una nueva forma de leer y entender lo que los rodea. Así mismo, los estudiantes pudieron no solo leer y entender textos y su alrededor, sino también producir sus propios textos con mensajes críticos.

A partir de esto, la tesis mencionada fue de gran relevancia para el presente trabajo debido a la propuesta metodológica planteada y los distintos referentes teóricos. De estos aspectos se pueden referenciar, específicamente, varias clases en las que se presenta el cómo abordar y fomentar la lectura, así como autores que hablan y sustentan la lectura crítica y los medios audiovisuales como estrategia potencializadora de conocimiento.

El trabajo *Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica* (Vargas, 2015) tuvo como objetivo desarrollar el pensamiento crítico a través de la lectura del medio masivo de comunicación: cine. Para esto, se definieron tres fases de

intervención: exploración, comprensión y dominio, en las cuales se llevaron a cabo actividades en cada una de ellas, empezando desde lecturas de cuentos hasta la lectura de las películas. A partir de estas actividades, se realizó un análisis al final de cada etapa para reconocer y delimitar las fortalezas y debilidades, y así poder avanzar en las siguientes fases. Las observaciones y resultados de cada una de las etapas mostraron que los estudiantes no estaban acostumbrados a ese tipo de actividades y, por lo tanto, fue difícil para ellos adaptarse al proyecto y a cada etapa de este. Sin embargo, al terminar las intervenciones se pudo concluir que los estudiantes lograron desarrollar la habilidad lectora desde el nivel literal hasta el inferencial e incluso el crítico, pues se evidenció que los estudiantes hicieron inferencias y lecturas críticas del medio, lo cual era uno de los principales objetivos de la propuesta.

La investigación titulada *Aproximación a la lectura crítica en el contexto de la red social Facebook en estudiantes de 9° grado de los colegios: Gimnasio Campestre Santa Sofía y el Instituto Colombo Sueco* (Alivia, Giral, Sánchez, 2016), fue diseñada bajo la preocupación de las investigadoras al notar que los jóvenes de dichas instituciones no mostraban interés por la lectura, pero sí, por la red social Facebook. A partir de esta problemática, las investigadoras plantearon un objetivo principal, que se centró en explorar habilidades de lectura crítica en imágenes dentro de la red social Facebook como espacio de interacción pedagógico para los estudiantes. No obstante, fue necesario diseñar varios objetivos específicos con el fin de analizar los contenidos de los estudiantes en tal red y construir procesos de lectura crítica a través de una secuencia didáctica. La secuencia didáctica tuvo como meta la creación de un meme en el cual los estudiantes debían proponer su postura crítica. Las investigadoras al finalizar las intervenciones pudieron notar que la red social Facebook fue un recurso llamativo e innovador para la población, pues fue una estrategia que los estudiantes usaban a menudo y conocían anteriormente. Además de esto, se pudo concluir que los estudiantes mejoraron en el

proceso lector que se llevó a cabo en el desarrollo de la secuencia didáctica. Finalmente, las investigadoras concluyeron que los estudiantes se apropiaron rápidamente del medio y de la propuesta de investigación que se inició en tales instituciones.

La tesis *La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento* (Marín y Gómez, 2015) fue elaborada y aprobada en la Universidad Libre en Bogotá. Esta propuesta inició con algunas observaciones de la clase de lengua castellana en las cuales pudieron dar cuenta de una gran falencia en el proceso lector. Es decir, la habilidad lectora era evaluada en torno a datos literales que los textos presentaban, dejando de lado los niveles inferencial y crítico. Partiendo de esta problemática, las investigadoras propusieron mejorar y fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado 602. Dentro de tal objetivo, tuvieron en cuenta, además, la identificación del bajo desempeño de la habilidad lectora y el desarrollo de actividades en las cuales se promoviera el pensamiento crítico en los estudiantes. Para poder llevar a cabo tal objetivo, se diseñaron talleres ya que estos fomentan la competencia comunicativa, siguiendo un nivel de lectura que se pretendía desarrollar en los estudiantes, el nivel literal, inferencial y crítico. Luego de presenciar y desarrollar los ocho talleres propuestos, las investigadoras notaron que los estudiantes mejoraron significativamente su proceso lector, llegando a la conclusión que los estudiantes les hacía falta practicar las diferentes habilidades como la lectura crítica, que de igual manera debía continuar siendo fomentada por la docente del área.

Teniendo en cuenta lo reseñado, es posible decir que las actividades y fases serán tomadas en consideración pues es incuestionable que tales etapas y ejercicios permitieron en los estudiantes mejorar su comprensión y pensamiento crítico, no solo del cine sino además de las imágenes y cuentos. Asimismo, es importante reconocer y tener en cuenta que cada fase tuvo

un periodo de reflexión y desarrollo de las fortalezas que se lograban; así pues, cada actividad proponía trabajar en lo que ya había sido desarrollado en los estudiantes.

Las anteriores propuestas demuestran que la comprensión lectora es sumamente importante pues esto permite el entendimiento del mundo y todo lo que rodea a los estudiantes. Del mismo modo, es relevante trabajar esta problemática desde estrategias familiares y llamativas a los estudiantes, es decir, con medios que ellos pueden manejar y reconocer diariamente. Por esta razón, los medios de comunicación son un recurso que los estudiantes pueden entender y comprender; además de ser una estrategia cercana a su contexto, ya que podrán ser motivados hacía la lectura.

2.2 Referentes teóricos

Como se mencionó anteriormente, en el presente trabajo es necesario hacer colación sobre los referentes teóricos que permiten sustentar y justificar los procesos, actividades y los resultados de la intervención. Por lo tanto, se han considerado dos aspectos generales: la lectura y el análisis del discurso publicitario. A partir de estas categorías se presentan distintas subcategorías que tienen como fin dar a entender los aspectos que son llevados a cabo y propuestos por mejorar o desarrollar. De esta forma, se han tenido en cuenta autores como Daniel Cassany, Gonzalo Abril, Emilio Sánchez Miguel, Javier Pardo, Ricardo García Pérez, Luigi Tuffanelli, entre otros, al hablar de la lectura. Igualmente, se ha hecho referencia a algunos autores, relacionados con el análisis publicitario, como María Eugenia Baeza, Sonia Madrid Cánovas, Roland Barthes y Umberto Eco.

2.2.1 Lectura

Inicialmente, la lectura es un término que es manejado desde distintos ámbitos y de esta forma es entendido de muchas maneras. Sin embargo, en la presente investigación, la lectura

será abordada principalmente desde los planteamientos de Cassany en su libro *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (2006). A partir de este, se pretende dar a conocer qué se entiende por lectura y cómo es posible hablar de lectura crítica.

La lectura se define como “...construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Cassany, 2006, pág. 23). Por lo tanto, la lectura debe tenerse en cuenta como parte de la cultura y la sociedad a la cual se pertenece. Además, Cassany propone que:

Leer implica decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice... Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector. (pág. 13)

Así pues, leer involucra al lector en todos los aspectos de su vida pues no solo lo remite a reconocer e identificar los signos y palabras sino, además, le pide que haga una comprensión más allá del mensaje del texto y lo relacione con sus vivencias, conocimientos y contexto. Teniendo en cuenta esto, es necesario presentar un concepto o teoría sobre la palabra comprensión que ya ha sido mencionada dentro de la postura de Cassany, al referirse al proceso lector.

La comprensión, implícita en cualquier proceso lector, debe entenderse como aquel proceso en el cual se logra deducir y alcanzar el mensaje de un texto. Por lo cual, se debe tener en cuenta factores relacionados con el texto y, de igual forma, aplicarlos al contexto. Así, comprender es una operación mental en absoluto gratuita. Es fruto de una elaboración activa por parte del sujeto, tanto en la fase de recepción como en la de mantenimiento. Si se quiere «entender», es decir: «contener», ser «capaces», no basta con adquirir

conocimientos de una vez por todas, sino que, si se quiere conservar estos conocimientos, es necesario repetirlos y aplicarlos. (Tufanelli, 2010, p. 21)

Por ende, la comprensión requiere en el sujeto no solo una decodificación de los signos expuestos en el texto, sino, además, una interpretación e internalización para luego poder aplicarlos y convertirlos en conocimiento. De igual forma, es relevante mencionar que dentro de este proceso o capacidad que los seres humanos poseen, existen tres subcategorías o niveles de comprensión que se pueden desarrollar o llevar a cabo al leer un texto. Según Sánchez, García y Rosales (2010), se trata de la comprensión superficial, profunda y crítico- reflexiva.

La comprensión superficial hace mención a la retención de palabras que el lector hace al decodificar un texto. La comprensión profunda hace referencia a las inferencias que se pueden llevar a cabo a partir del texto leído. Finalmente, la comprensión crítica reflexiva es referente a las conjeturas que los lectores hacen en relación con el texto, es decir, pretende evidenciar los posibles errores y/o inconsistencias entre distintos textos con el objetivo de identificar la postura que el autor quiere transmitir. Es así como Sánchez, García y Rosales (2010) proponen las diferentes categorías o niveles de comprensión:

...representación superficial retenemos, no ya las palabras, sino los significados de esas palabras; y eso nos permite resumir los contenidos leídos, recordar esos contenidos o parafrasearlos.... Una *comprensión profunda* nos permite resolver problemas nuevos... y lo que queda tras la lectura no es tanto lo que se dice en el texto como una visión más compleja del mundo o de algún aspecto de él... El lector puede reparar en la existencia de una contradicción entre lo que se dice en dos textos diferentes o entre lo que él pensaba y lo que en el texto se dice... podemos denominar a todo ello *comprensión crítica o reflexiva*. (p. 45)

Por ende, el término comprensión debe ser considerado en todo momento al hablar de lectura; pues además de lo mencionado anteriormente, según Sánchez, García y Rosales, “la lectura y comprensión de los textos puede llevar a diferentes tipos de resultados o, si se nos permite usar este término, diferentes representaciones en nuestra mente” (p.45). A partir de esto, la lectura influye no solo en una forma de descubrimiento y entendimiento de los textos sino también llevar a cabo relaciones e interpretaciones más allá de lo leído.

Por otro lado, es necesario hacer alusión a los diferentes escenarios o niveles para lograr una comprensión profunda del texto. Cabe resaltar, antes de ampliar los diferentes niveles, que el proceso lector no es fácil de potenciar o desarrollar; por tal razón se debe hacer uso o seguimiento de un proceso, tal como Tuffanelli (2010) lo describe: “La lectura es una especie de laberinto: en cada fase del proceso se nos induce a anticipar lo que vendrá después y a volver atrás para confirmar las hipótesis que se han dejado en suspenso” (p.43).

Así pues, partiendo de esta cita, se puede precisar los niveles para poder alcanzar una comprensión crítica de los textos, según los planteamientos de Cassany (2006): leer las líneas, leer entre líneas y, finalmente, leer detrás de las líneas. Leer las líneas tiene que ver con la lectura literal de los textos, de tal forma que “se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento” (pág. 116). Por su parte, leer entre líneas “se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto” (pág.116). Es decir, el lector debe hacer un esfuerzo mayor al leer entre líneas pues requiere de la comprensión inferencial y de construir significado a partir de lo leído. Finalmente, está la lectura detrás de las líneas que hace más énfasis en lo que el lector aporta y puede hacer crecer al texto mismo y la comprensión de este, de tal forma que “se trata, sin duda, de una *respuesta externa* al texto,

de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte” (pág. 116).

A partir de lo anterior, es válido decir que los tres niveles de lectura son necesarios mencionarlos en la presente investigación debido a que los estudiantes necesitan partir del nivel literal de lectura hacia una lectura más profunda, como lo es la lectura detrás de las líneas, la cual les permite comprender y llevar a cabo una intertextualidad con lo que han leído y su propia realidad.

Otro concepto que se hace necesario desarrollar corresponde al de lectura crítica, la cual, según Cassany, implica un esfuerzo mayor por parte del lector pues ya no debe hacer una identificación o inferencia de datos, de tal suerte que:

...entendemos que la lectura crítica: es un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión—; requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.). (2006, p. 117).

De acuerdo con esto, el lector más que hacer un esfuerzo debe ser parte del texto y nutrirlo con sus opiniones y/o intenciones. Al respecto, Girón, Jiménez y Lizcano (2007) califican la lectura crítica como un nivel más riguroso en el que todos los niveles entran en juego y el lector debe incluir su aporte al mismo. En este sentido Martínez, Fernández y Possos señalan que

la lectura crítica supone que el lector logre una comprensión rigurosa y que aporte algo de sí mismo al interpretar. Hacer lectura crítica no es solamente entender el texto.

Tampoco es expresar, sin ningún criterio, una opinión. Sí, en cambio, es realizar de él una interpretación, fruto de la comprensión o estudio del texto. Es agregar significado, aplicándolo al mundo de la vida. (2014, p. 4)

Así pues, es relevante mencionar otra forma o teoría de entender los niveles de lectura ya mencionados. Tomando como referencia a Tuffanelli (2010), hay unos niveles que pueden ayudar a una mejor interpretación y comprensión de un texto. En primera instancia, se encuentra el entendimiento o interpretación literal, el cual hace mención a la decodificación de los signos. No obstante, este nivel no es suficiente para comprender a profundidad un texto. Es por esto que Tuffanelli señala un segundo nivel “que consiste en una interpretación moral del texto, remitiendo por tanto a una simbología, y en sustancia a un lenguaje diferente” (p.31). Por ende, este nivel requiere una segunda lectura, es decir, una lectura más profunda del texto que le permitirá al sujeto hacer una nueva representación del mismo. Finalmente, se presenta el tercer nivel, el cual es llamado por Tuffanelli (2010) como: “El planteamiento intuitivo, de hecho, «no es una contemplación rápida y distraída, sino una profundización en sí mismo», a través de la cual nos adueñamos de algo nuevo: se logra captar el objeto” (p.32).

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, los tres niveles planteados por Tuffanelli y Cassany permiten vislumbrar que la comprensión de un texto va más allá de lo literal, es decir, de los signos lingüísticos presentados en el texto. Por tal razón, es necesario llevar a cabo una profundización que permita al lector hacer inferencias y replantear lo leído y entendido; para finalmente realizar aportes al texto críticamente.

2.2.2 Análisis del discurso publicitario

Al hacer referencia al análisis del discurso publicitario, se hace necesario mencionar, inicialmente, los medios de comunicación que dan paso a la publicidad. Por tal razón, se hace imprescindible especificar que en la presente investigación se abordan tres medios de comunicación: vallas publicitarias, televisión e internet; escogidos debido a la cercanía de los estudiantes a ellos y el gran impacto que han tenido estos en sus vidas. Estos recursos, además

de ser una estrategia conocida por los estudiantes, se constituyen en una alternativa para trabajar en el aula gracias a la influencia que los medios han tenido en el mundo actual. Al respecto, Regalado (2006) afirma que “vivimos en un mundo mediático, en donde la imagen se ha convertido en el *alfabeto de nuestro tiempo*. Sin importar hacia dónde miremos o en dónde estemos, los mensajes visuales nos rodean” (p.19).

Por tal razón, los medios masivos de comunicación se pueden definir como los recursos fabricados, con los cuales se transmite un mensaje o información desde un emisor hacia distintos receptores. De esta forma, los medios de comunicación son el recurso por el cual las personas, una sociedad o, en general, las comunidades han podido relacionarse con otras comunidades y/o sociedades a través de la información propagada por las mismas; siendo así de gran utilidad a la población.

Dentro de tales medios de comunicación se pueden hallar diferentes tipos de mensajes y, en general, de información. En consecuencia, se hace necesario para la presente investigación especificar el tipo de medio y su respectiva intención, para ser trabajada en las intervenciones. Así pues, se plantean los medios de comunicación que aborden la publicidad ligados, además, al contexto cercano de los estudiantes, como lo son las vallas publicitarias, la televisión e internet.

De acuerdo con Madrid (2006), “la publicidad constituye en primera instancia un sistema de comunicaciones que incide sustancialmente en la estructuración de los mercados, relacionando de particular manera productores y consumidores, a través de los medios masivos de comunicación” (p. 18). Por consiguiente, la publicidad reflejada en los medios de comunicación cumple una función específica que se basa en la persuasión del consumidor. Por ello, las estrategias usadas para la creación de tales, deben ser especializadas y con un gran

contenido visual, tal como señala Regalado (2006): “El uso de logotipos, colores y eslóganes son recursos propagandísticos de gran importancia” (p. 95). Al respecto, Corrales (2000) afirma que

el objetivo general de la publicidad comercial es el de mover al receptor para que adquiera o promueva la compra de un determinado producto en vez de otros. El anuncio publicitario es un tipo de texto creado por y para un tipo de actividad social y económica con el fin de persuadir a los posibles consumidores, mediante un proceso de argumentación. (Corrales, 2000, pág. 17)

Por lo tanto, el discurso publicitario pretende o tiene como fin ofrecer pautas llamativas, en las cuales están incluidas características sociales, económicas y culturales, con las que se convence al receptor de adquirir el producto o servicio.

De esta forma, al proponer el análisis de un texto visual, presente ya sea en las vallas, la televisión o internet, es necesario definir el concepto de análisis del discurso y, de igual manera, los escenarios para llevar a cabo un análisis del discurso publicitario visto en los medios de comunicación. Para entender mejor estos conceptos, es relevante decir que el análisis del discurso hace mención no solo al entendimiento del texto sino, también, al estudio de lo que en él se plantea. Es decir, se pretende estudiar lo que se dice y cómo esto puede estar relacionado con el contexto y la función del emisor y receptor; así, “el análisis del discurso es, por necesidad, análisis de la lengua. Como tal, no puede limitarse a la descripción de formas lingüísticas con independencia de los propósitos y las funciones a las cuales están destinadas esas formas” (Brown y Yule, 1983, p.19).

Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis del discurso permite entrever lo que el texto tiene como función por sí solo y en relación con su contexto. De esta forma, al hablar del análisis del

discurso publicitario se refiere al mensaje que va más allá de lo que se ve y, por lo tanto, de lo que se promociona. En términos de Madrid (2006): “Todo discurso publicitario mantiene una estructura retórica particular y que ésta se inscribe, precisamente, en la ideología del "decir algo más" sobre el producto” (p. 82).

Igualmente, es importante decir que el discurso publicitario, en cuanto a forma de comunicación, permite ser analizable. En otras palabras, al ser un discurso que involucra la realidad de las personas, sus códigos y signos logra ser entendido y analizado. Al respecto, Canova (2006) plantea que hay tres mensajes esenciales que cualquier anuncio o forma de publicidad puede contener: la forma literal o lingüística, la imagen denotada y la imagen connotada. En la forma literal se encuentra la marca, así, “el mensaje lingüístico lo constituye la marca” (Madrid, 2006, p. 207). Es decir, la marca es ese mensaje lingüístico que da razón del producto, pues es posible saber o conocerlo con el hecho de reconocer la marca. La imagen denotada, entre tanto, corresponde a aquella que representa lo que se ve. En otras palabras, esta imagen hace referencia a lo que se muestra y es posible percibir a simple vista. Finalmente, se encuentra la imagen connotada que hace alusión al alcance de lo visto en la imagen con su simbolismo o significado.

Por ende, al hablar del modelo de análisis del discurso publicitario, se puede tomar como referencia lo mencionado debido a que se establece una relación con la lectura literal del anuncio y, también, con su estructura profunda y lo que esta pretende. A partir de ello, se podría vislumbrar un análisis del discurso publicitario, con el fin de entender, comprender y llevar a cabo una lectura crítica de los medios publicitarios.

No obstante, cabe resaltar que hay una alternativa expuesta por Regalado (2006) sobre la lectura de imágenes que es de suma importancia al hablar del análisis del discurso publicitario.

Es relevante para la propuesta en la medida en que la publicidad abarca un alto grado de contenido visual. De esta forma, la autora plantea, igualmente, tres niveles o pasos para leer la imagen. En primera instancia se encuentra la identificación de objetos, personas, lugares y/o demás elementos que se encuentren en la imagen. De otro lado, la acción de leer hace referencia a distintos elementos que conforman la imagen, es decir, este apartado se compone por el color, tamaño, formato, forma, textura, iluminación y composición. En último lugar se encuentra la acción de interpretar. Esta, al igual que la imagen connotada descrita anteriormente, pretende analizar la imagen dentro de su contexto, lo cual,

permite analizar los mensajes ocultos que subyacen en una imagen, de qué manera aparece disfrazada la información, qué propósitos persigue, qué valoración tiene sobre la sociedad, el hombre, la mujer, la moral, y en última instancia, el grado de sugerencia que posee para cada individuo una misma imagen. (Regalado, 2006, p. 131)

Dentro de la misma categoría, existen algunos aspectos que se deben tener en cuenta al momento de interpretar la imagen: la situación comunicativa, las características y posición del receptor, los estereotipos, motivaciones personales y retórica de la imagen. Lo anterior es expuesto con el fin de entender a profundidad el mensaje que la imagen contiene y la intención.

Así mismo, Eco (1989) menciona que cualquier fenómeno comunicación puede ser estudiado y entendido desde la semiótica. Con base en ello, propone un análisis de cinco niveles en los cuales se hace cargo de la imagen y a su vez aborda la argumentación. Según Eco (1989), los niveles son: icónico, iconográfico, tropológico, tópico y entimemático. El primer nivel hace mención a los objetos y representaciones graficas expuestas al receptor, es decir, lo que el usuario puede evidenciar en el anuncio. “*El nivel icónico* supone registrar visualmente

hechos u objetos concretos para presentarlos al espectador: tal silueta representa una silla, tal otra un gato, etc.” (Madrid, 2006, p.215).

El nivel iconográfico hace referencia a los mensajes que el lector puede connotar de la imagen. En otras palabras, el mensaje connotado debe ser aquel que está en la imagen pero que, de igual forma, el lector es capaz de comprender a partir de su subjetividad. El nivel tropológico se entiende como aquel mensaje en el cual el anuncio promueve un proceso metonímico, en el que se hace uso de una imagen como representación del producto. Al respecto, Canovas (2006) propone:

El nivel tropológico: es el equivalente visual de los tropos retóricos del registro verbal. Eco destaca aquí la doble metonimia que se genera entre el objeto anunciado y lo enunciado cuando se nombra a aquel por medio de éste, así como la participación mágica por acercamiento producida al anunciar un objeto junto a una obra de arte, haciendo partícipe al producto del prestigio de la misma. (p. 216)

El nivel tópico está relacionado con el nivel argumentativo del anuncio, es decir, con las premisas representadas a través de la imagen que persuaden para la adquisición, compra u obtención del producto y/o servicio. Finalmente, el nivel entimemático es un mensaje implícito en el cual se expresan presupuestos tradicionales, que también son entendidos como premisas no expresas. “*El nivel entimemático*, que desarrolla, según diversas articulaciones, los razonamientos desatados por la imagen publicitaria” (Canovas, 2006, p. 216).

En resumen, los conceptos abordados anteriormente, son la base teórica de la presente propuesta de investigación que pretende llevar a cabo el análisis del discurso publicitario como estrategia para potenciar la lectura en los estudiantes. Es decir, este marco teórico provee la base conceptual de la investigación, con el fin de facilitarle a la población la descomposición de cualquier anuncio publicitario en sus partes constitutivas, de tal manera que cuando se realice

una lectura final o concluyente, el estudiante pueda comprender e identificar todos los mensajes, ya sean implícitos y/o explícitos, incluidos en el anuncio, así como los aspectos de carácter ideológico, involucrados con el contexto sociocultural del estudiante.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente capítulo tiene como finalidad mostrar la conceptualización de la metodología que se tuvo en cuenta para el desarrollo de la propuesta. Dentro de esta, se tiene en cuenta el enfoque metodológico, el tipo de investigación, los distintos instrumentos de recolección de datos y, finalmente, la descripción de la población que participó en el desarrollo de la investigación.

3.1 Enfoque

Este trabajo se orientó bajo el enfoque cualitativo, puesto que este permite estudiar el contexto cotidiano de un grupo determinado. De acuerdo con Rodríguez, Flores y García (1996), este enfoque permite estudiar la realidad en un contexto natural, para lograr interpretar los fenómenos encontrados de acuerdo con la significancia que tenga para los participantes; de esta forma, “la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas en la vida de las personas” (p. 32).

Así pues, se realizó una serie de observaciones para analizar y comprender las prácticas cotidianas dadas en el aula, teniendo en cuenta las interacciones que se dan entre sus participantes. Esto, con el objetivo de identificar una situación problema, hacia la cual se pudiera enfocar el presente proyecto. Así pues, la investigación cualitativa centra su objeto de estudio sobre un contexto en el que la población lleva a cabo situaciones reales.

Por tal razón, Massot (2001) plantea que la población de estudio, esto es, las personas integrantes de la realidad, son parte esencial de la investigación cualitativa, ya que su papel dentro del mundo subjetivo atribuye un significado esencial para el contexto de estudio. Es

decir, la población estudiada marca una trascendencia en la investigación, debido a su rol activo dentro del contexto en el que se encuentran. Por lo tanto, al llevar a cabo observaciones dentro del aula y con los integrantes de la misma, se evidenció distintos acontecimientos que los sujetos llevaban a cabo, permitiendo ello darle valor y un significado importante al grupo.

Asimismo, la investigación cualitativa hace referencia al proceso de transformación que se lleva a cabo luego de observar e identificar una realidad dentro de una población. En este sentido, Bisquerra (2012) señala que “la investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad” (p. 283).

3.2 Tipo de investigación

El tipo de investigación que orientó el trabajo fue la Investigación-acción, puesto que tiene características valiosas que permiten identificar una problemática en una población, adentrarse en ella y proponer un cambio o mejoramiento a los participantes (Eliot, 1993; Rodríguez, Flores y García, 1996; Bisquerra, 2012). De igual forma, la investigación – acción posibilita enfocarse en la opinión de los participantes, describiendo las diferentes situaciones observadas, valiéndose del punto de vista que ellos proveen.

Inicialmente, es imprescindible mencionar el concepto de investigación – acción para, después, poder llevar a cabo una caracterización más profunda de la misma. Elliott (1993), define la investigación – acción “como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.370), lo que permite en primera instancia un reconocimiento de la población, su contexto y prácticas con el objetivo de comprender las mismas y proponer una alternativa de acciones que mejoren las actividades de los participantes.

Según esto, el presente proyecto tiene un carácter participativo, en el cual las mismas personas que integran la comunidad de estudio, pueden adentrarse y mejorar sus propias acciones. Al respecto, Kemmis y Mc Taggart (1988) argumentan que la participación es uno de los rasgos más destacados de este tipo de investigación. Por ende, al tener como base una característica como la participación, es relevante mencionar que la investigación hace alusión, asimismo, a la colaboración. Kemmis y Mc Taggart (1988) agregan que la colaboración hace parte de la investigación, puesto que la comunidad o población que se estudia interviene en el proceso al tener la intención de mejorar sus mismas prácticas.

En relación con los participantes, Rodríguez, Flores y García (1996) señalan que “como la investigación–acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos” (p. 53). Es decir, que las descripciones deben realizarse usando un lenguaje común, el cual es empleado por las personas para describir y explicar las situaciones que ocurren en su cotidianidad. Es por esto por lo que, inicialmente, se tomó como referencia la información recolectada en los diarios de campo, derivados de las observaciones realizadas en el aula, teniendo en cuenta las prácticas cotidianas de ese grupo, para luego identificar una situación problema en la cual se trabajaría y, finalmente, realizar una propuesta para dar solución a la situación encontrada.

Por otro lado, la investigación – acción posee unas fases de carácter cíclico que implican la identificación de una problemática, la formulación de un plan de acción frente a tal problemática y, finalmente, la evaluación de este, haciendo de este proceso algo constructivo y secuencial. Este modelo fue tomado del autor Elliott (1993), quien establece tres ciclos principales. En el primer ciclo se hace una identificación de la idea inicial, en el cual, el autor propone identificar la situación problema. Además, se pone en práctica algunos pasos de acción, para luego hacer un

reconocimiento de lo fallido y lo cumplido. En el ciclo dos, se corrigen los pasos fallidos y se pone en práctica los nuevos. Finalmente, se corrigen nuevamente las acciones erradas para hacer un reconocimiento de lo que se debe mejorar.

Este ciclo mencionado anteriormente tiene relación con la presente propuesta de investigación, en la medida en la que hay un cumplimiento de fases y, además, se buscó reconocer falencias y fortalezas frente a lo encontrado en el primer ciclo. Luego, se llevaron a cabo unas acciones de mejora con el fin de retomar esas acciones y modificarlas para evaluar las propuestas y continuar sucesivamente con los ciclos de la investigación.

3.3 Población que participa

Esta investigación se llevó a cabo, como se señaló, con los 30 estudiantes del grado 601 del Instituto Pedagógico, quienes se encontraban en edades entre 11 a 13 años. Es preciso mencionar que se llevó a cabo la intervención con la totalidad de los estudiantes, no obstante, para efectos del análisis de los datos se definió una muestra aleatoria configurada por 15 estudiantes, esto es, el 50% de la población.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos son aquellas herramientas que permiten recaudar datos importantes y esenciales para la investigación. Estos instrumentos le permiten al investigador obtener de manera más rápida y esbozada lo trabajado dentro del contexto y con la población. En la presente propuesta se consideraron los siguientes instrumentos de recolección de datos: diarios de campo, talleres y encuestas.

Diarios de campo

Es definido como el instrumento utilizado por investigadores para registrar y realizar notas de hechos, eventos y/o situaciones que pueden ser interpretados. Es decir, esta herramienta permite sistematizar experiencias con el fin de examinar y analizar lo visto. Este instrumento se utilizó durante en el proceso de observación de la población, con el objetivo de caracterizar la misma e identificar la problemática o situación a mejorar dentro del curso.

Talleres

Instrumento que combina la teoría con la práctica. Es una herramienta que consiste en cuestionar y poner en práctica lo visto en clase. Los talleres permiten el desarrollo de investigaciones y el trabajo de los estudiantes. Este instrumento fue usado en las fases de intervención de la propuesta pedagógica. Dentro de ellos, se hizo uso, además, de algunas imágenes publicitarias que los estudiantes pueden encontrar en su contexto.

Encuesta

Es un instrumento que tiene una serie de preguntas con el fin u objetivo de conocer, saber o evidenciar información o saberes sobre las personas. Este fue usado con la población en el momento de caracterizar la misma, pues fue necesario reconocer gustos, preferencias y habilidades de los estudiantes.

3.5 Matriz categorial de análisis

La matriz categorial de análisis está basada en el marco teórico, del cual se desprenden algunas categorías que hacen referencia a la situación problema. La unidad de análisis es lectura crítica ya que este es el fin de la propuesta de investigación. A partir de ella, se contemplan las categorías, lectura y publicidad: lectura de imágenes, debido a que se pretende potenciar la lectura crítica. Es decir, dichas categorías se plantean como tal con el fin de

soportar la unidad de análisis. A partir de estas, se enmarcan distintas subcategorías que permiten esbozar de manera más clara los aspectos relevantes dentro de la lectura y la publicidad. Es decir, se toma como referencia estas subcategorías para llevar a cabo una intención más clara y profunda de lo que se pretende con la población. Así pues, se establecen unos indicadores que son tomados para dar cuenta del proceso de aprendizaje y mejoramiento de la meta u objetivo inicial.

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Lectura crítica	Lectura	Lectura literal	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes entienden lo que ven en los textos. • Los estudiantes pueden agregar significado al texto y/o anuncio. • Los estudiantes identifican la idea central del texto. • Los estudiantes identifican aspectos generales del texto como personajes, tipo de texto, hecho principal.
		Lectura inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes relacionan lo visto, leído y comprendido con su contexto más cercano. • Los estudiantes reconocen la intención comunicativa del texto. • Los estudiantes pueden hacer deducciones del texto.
		Lectura crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes defienden, con argumentos, su punto de vista frente al mensaje del texto. • Los estudiantes hacen juicios de valor en torno al texto. • Los estudiantes pueden determinar los aciertos o desaciertos presentes en el texto. • Los estudiantes pueden agregar significado al texto a través de sus opiniones.
	Publicidad: lectura de imágenes	Nivel icónico	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes logran manejar y evidenciar conceptos de color, tamaño, forma y público en los anuncios (aspectos literales en el anuncio)
		Nivel iconográfico	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes pueden darle un sentido o significado al anuncio a través de sus opiniones y subjetividad.
		Nivel tropológico	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes identifican los procesos metonímicos de los anuncios.
		Nivel tópico	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes pueden reconocer e identificar el mensaje del anuncio.

			<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes logran establecer el mensaje dado por el anuncio para lograr la compra o adquisición del producto.
		Nivel entimemático	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes relacionan el mensaje con su sociedad. • Los estudiantes manifiestan opiniones críticas reflexivas sobre los anuncios.

CAPÍTULO IV. TRABAJO DE CAMPO

Teniendo en cuenta el objetivo general de la presente propuesta, el cual se enfocó en mejorar la lectura crítica en los estudiantes del grado 601 del Instituto Pedagógico Nacional, a través del análisis del discurso publicitario encontrado en los medios de comunicación: vallas publicitarias, internet y televisión, se diseñó una propuesta didáctica para afrontar la problemática identificada.

4.1 Fase de investigación

En primera instancia, la fase de investigación hace referencia a los ciclos de observación – planeación, ciclo de intervención y, finalmente, ciclo de análisis y reflexión. Por lo tanto, dentro de estas se podrá evidenciar el seguimiento a la población.

Inicialmente se realizó una fase de observación, con el fin de identificar diferentes aspectos socioculturales, cognitivos y sociales en los estudiantes, en donde se utilizaron, también, algunos instrumentos de recolección de datos, específicamente, entrevistas y diarios de campo. Estos ayudaron a conocer el comportamiento de la población en su clase de lengua, la relación que poseían entre ellos y con la docente titular, como también las fortalezas y aspectos por mejorar en el grupo.

Durante esta fase se realizó una encuesta ([ver Anexo 1](#)), donde se conocieron las perspectivas de los estudiantes acerca de la asignatura de español y de sus propios gustos. Por otra parte, en los diarios de campo se describieron los diferentes momentos observados en el aula de clase, y finalmente se realizó una prueba diagnóstica ([ver Anexo 2](#)) que dio cuenta de los procesos como lectura, escritura, oralidad y escucha que tienen los estudiantes con respecto a ciertas temáticas propias de la asignatura en cuestión.

La prueba diagnóstica permitió identificar que la población poseía, en principio, niveles de lectura literal e inferencial, sin embargo, no lograban desarrollar una idea más profunda de lo expuesto en los textos. Como se expuso, en la prueba se les proponía varios apartados, en las que debían mencionar la idea central del mismo y su tipología. En este punto, los estudiantes podían socializar la intención de lo que ya había leído. No obstante, los estudiantes no lograron evidenciar un punto de vista frente al texto, es decir, no se llevó a cabo una lectura crítica sustentada con juicios de valor y planteamientos frente a lo leído.

Una vez identificada la problemática se procedió a la fase de diseño, en este caso de una propuesta didáctica, conformada por tres etapas en las se incluyeron talleres como base central. Cabe aclarar que los talleres se llevaron a cabo en las tres etapas de la intervención con el fin de dar cuenta de todos los objetivos planteados. Es decir, en cada una de las etapas se definió un fin, de acuerdo con los objetivos del proyecto, con lo cual se buscó evaluar y verificar los alcances de la propuesta.

Finalmente, en la etapa de análisis y reflexión se llevó a cabo un contraste y revisión de la investigación, así como también de la propuesta de intervención. Así pues, se muestra con pruebas los avances de la población, en lo que respecta al desarrollo de la lectura crítica, durante el proceso investigativo, las falencias y, como tal, los resultados de la misma. Lo anterior permitió hacer una reflexión sobre la propuesta que se trabajó, resaltando los logros y los aspectos que se deben mejorar.

4.2 Fase de intervención

La fase intervención correspondió al desarrollo propuesta que se llevó a cabo con la población para poder dar respuesta interrogante que se estableció. Dicha propuesta didáctica se encuentra configurada por tres fases (sensibilización, profundización y potencialización), con

las que se buscó dar cuenta de los objetivos planteados y, en consecuencia, ofrecer una solución la pregunta que sustentó el trabajo investigativo.

Cabe mencionar que, durante las fases, se hizo uso del taller como propuesta metodológica. Este, brinda varias ventajas al momento de realizar una intervención con la población, dado que este permite afianzar los conocimientos, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, así como también beneficia la comunicación y enriquece la cooperación y tolerancia hacia el otro y sus puntos de vista.

Además, los talleres cuentan con una linealidad de trabajo en la cual la población puede desenvolverse mejor. Es decir, el taller da cuenta de procesos iniciales y avanzados de aprendizaje a través de las diferentes preguntas o puntos que se plantean.

En la primera fase (sensibilización) se plantearon algunos términos y conceptos que son la base de la propuesta de intervención: medios de comunicación, lectura, lectura de imágenes, tipos de lectura, publicidad, entre otros. Así pues, en esta fase, se buscó acercar a los estudiantes a tales conceptos de forma teórica y práctica para, de esta forma, ir dando respuesta al objetivo central de la investigación que se basa en el mejoramiento de la lectura crítica. En otras palabras, las intervenciones de esta fase responden a la aplicación de talleres teórico - prácticos en donde se incluyen terminologías acordes con la propuesta, con el fin de que la población, en las otras fases, lograra desarrollar, potenciar y manejar tales conceptos.

En esta fase, inicialmente se abordaban los términos con explicaciones y socializaciones, seguidamente, se llevaban a cabo los talleres tanto grupal como individualmente para poder evidenciar la apropiación de los mismos. Asimismo, dentro de estas intervenciones se realizó un proceso de acercamiento a los tres medios de comunicación y su respectiva lectura.

Luego de este proceso de sensibilización, se dio paso a la fase de profundización la cual tuvo como objetivo, evidenciar los procesos lectores de los estudiantes. Es decir, a partir de los conceptos y el acercamiento previamente mencionado, se realizaron distintas lecturas de anuncios y textos con los cuales los estudiantes evidenciaron lo aprendido en la etapa anterior. Por ende, las intervenciones se basaron en la lectura de anuncios y realización de talleres teóricos y prácticos en los que la población no solo hizo uso de los conceptos vistos sino, además, pusieron en práctica su habilidad lectora. En este punto, la propuesta ya generaba una panorámica del objetivo general de investigación, pues ofreció la posibilidad de que los estudiantes pusieran a prueba sus saberes.

En estas intervenciones los estudiantes vieron implementar su conocimiento sobre los medios de comunicación y los aspectos vistos en torno a la lectura de los mismos para poder proceder en lectura y sus tres niveles. Así no solo se buscó poner en funcionamiento lo visto en la fase anterior, sino, además, la lectura a través de los medios.

Seguidamente, se propuso la tercera fase llamada profundización, la cual tenía que ver con el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes. En estas sesiones se presentaron textos que los estudiantes debían leer con el fin de entenderlo que el texto ofrecía en términos literal, inferencial y crítico. Por lo tanto, los estudiantes ya no solo debían hacer referencias literales del texto, sino, además, considerar los aspectos de los textos que son familiares a su contexto, realizando así, juicios de valor, inferencias y análisis. Es decir, los estudiantes ponían a prueba a través de la lectura de textos y medios de comunicación lo visto en las dos fases previas. En las intervenciones, se hizo lectura de medios de comunicación, textos informativos, textos narrativos, realización de vallas publicitarias y talleres.

4.3 Síntesis de la propuesta de intervención

Propuesta de intervención		
Fases	Objetivo	Actividades
Fase de sensibilización	Acercar a los estudiantes en los procesos de análisis del discurso publicitario.	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres teórico- prácticos de acercamiento sobre términos y conceptos como: medios de comunicación, lectura, publicidad, entre otros. - Socializaciones.
Fase de profundización	Evidenciar y desarrollar los procesos lectores de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres de lectura. - Socializaciones y discusiones sobre medios de comunicación.
Fase de potencialización	Potenciar la lectura crítica en los estudiantes a través de la televisión, vallas publicitarias y computadores.	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres teórico – prácticos. - Lecturas. - Socializaciones.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS

El presente capítulo tiene como fin presentar el análisis de los datos que se obtuvieron en el desarrollo de la propuesta didáctica y los resultados que se obtuvieron. Este, se divide en tres apartados: el primero hace mención a la prueba diagnóstica con el objetivo de dar indicios de los conocimientos de los estudiantes en torno a la habilidad lectora; luego, se presentan los alcances de la propuesta de intervención por fases, así pues, se analiza cada una de las etapas – sensibilización, profundización y potencialización-, teniendo como base el objetivo de las mismas y su transcendencia para lograr el objetivo central de la investigación; por último, se compara y evidencia la prueba diagnóstica inicial con la final para así dar cuenta de los logros de la propuesta de intervención didáctica.

5.1 Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica ([ver Anexo 4](#)) hecha a la población del grado 601 del Instituto Pedagógico Nacional tuvo como objetivo identificar fortalezas y debilidades en el área de lengua castellana, específicamente en la habilidad lectora. Es decir, en la fase de observación de la investigación se llevó a cabo una prueba general del área en donde se evaluó oralidad, escucha, lectura y escritura. A partir de los resultados que esta arrojó, se concluyó que la lectura constituyó, como se ha señalado, la habilidad comunicativa por mejorar en la población participante en el estudio. Por ende, se planteó un taller-prueba referido exclusivamente a la lectura, el cual se fundamentó en las tres subcategorías establecidas en la matriz de análisis: lectura literal, inferencial y crítica. Es necesario decir que la prueba se fundamentó en los estándares básicos de educación, específicamente, los del área de lengua castellana, correspondientes al ciclo tres, para dar cuenta de los aprendizajes que los estudiantes deben dominar.

Esta prueba se llevó a cabo con 28 estudiantes, siendo ellos los presentes en la sesión destinada para la prueba. No obstante, para efectos del análisis de los datos, se tomó como muestra aleatoria 14 estudiantes. Esta prueba se dividió en cuatro grandes aspectos: los dos primeros, referidos a la lectura literal, el tercer ítem, relacionado con la lectura inferencial y el cuarto, con la lectura crítica.

Inicialmente, los dos primeros puntos de la prueba se orientaron hacia la lectura literal o comprensión superficial (Tuffanelli, 2010). El primero de ellos tenía como fin que los estudiantes subrayaran las palabras desconocidas, esto con el objetivo de analizar si los estudiantes consideraban el reconocimiento de palabras desconocidas como un elemento importante para comprender el texto. Al respecto, solo dos estudiantes señalaron palabras desconocidas. En la figura 1 se puede evidenciar lo anterior.

1. Lee el siguiente texto y subraya el vocabulario desconocido.

EL PERRO Y EL ASNO

Había una vez un hombre que tenía un perrito muy alegre y juguetón. Cada vez que su dueño volvía a casa el perrito corría hacia él, se ponía de pie sobre las patas traseras y lo recibía con grandes muestras de alegría. El hombre se sentía muy feliz al ver que su perro lo recibía tan alegremente y por eso lo acariciaba con afecto y casi siempre le daba algo sabroso de comer. El dueño del perrito tenía también un asno que era bastante envidioso y no muy inteligente.

“A este perrillo lo tratan mejor que a mí —pensaba el asno— y en realidad lo único que hace es correr hacia el amo cuando llega a casa, lamerlo y subirse en él. A lo mejor si yo hiciera lo mismo, me darían mejor de comer”. Al día siguiente, cuando el hombre volvió a casa, el asno se adelantó al perrito y corrió hacia él rebuznando. Al llegar junto a su amo, se puso de pie sobre sus patas traseras y le apoyó las delanteras encima, con lo que el hombre cayó al suelo.

—Mi asno se ha vuelto loco, ¡socorro! —, gritó el hombre; se levantó y echó a correr asustado, mientras el asno pensaba: “No lo entiendo, lo he hecho igual que el perro y no le ha gustado nada”

Tomado de:

Figura No. 1

De acuerdo con lo anterior, pocos estudiantes manifestaron el desconocimiento de algunos términos. Igualmente, es evidente que la cantidad de términos subrayados, como desconocidos, es poca frente a la longitud del texto. Así pues, se puede decir que el número de términos enmarcados como desconocidos, no representa en gran medida una problemática en esta población. Además, la cantidad de estudiantes no representa un gran porcentaje de la muestra en total. Por ende, se puede decir que la población, en lo que respecta al reconocimiento del léxico (aspecto de la lectura literal), logró identificar las palabras del texto para, asimismo, entender lo que se leyó.

Luego, dentro del segundo ítem, se plantearon tres interrogantes, asociados también a la lectura literal. En la primera pregunta se indagaba por el tipo de texto leído, dando cuenta del segundo indicador de la subcategoría de lectura literal, en el cual la población debía identificar aspectos generales del texto como tipología y personajes. En este aspecto, el 71% de la población, equivalente a 10 estudiantes, logró identificar la tipología textual, mientras que el resto de la población no logró identificar el tipo de texto (Figura 2).

—Mi asno se ha vuelto loco, ¡socorro! —, gritó el hombre; se levantó y echó a correr asustado, mientras el asno pensaba: “No lo entiendo, lo he hecho igual que el perro y no le ha gustado nada”

Tomado de:

http://www.educoas.org/Portal/bd/digital/contenido/interamer/Bk1AC1D/Interamer/Interamer.html?Palacios.html?Pal_TextNarrat.htm#5

2. Responde las siguientes preguntas acerca del texto.

a. ¿A qué género literario pertenece el texto?

- Género narrativo
- Género lírico
- Género dramático

b. ¿Cuáles son los personajes del texto?

- Hombre, perro y asno
- Hombre y perro
- Perro y asno

c. ¿Dónde se lleva a cabo la historia?

- La casa del hombre
- La cocina del hombre
- En la calle

Figura No. 2

En este sentido, la mayoría de la población, al adelantar una lectura literal del texto, logra llevar a cabo una identificación de la tipología textual y, permite que los estudiantes puedan hacer una comprensión más precisa de lo leído. En otros términos, los estudiantes, al conocer la tipología, saben el tipo de información y/o datos que el texto ofrece.

En el otro ítem se indagaba por los personajes del texto. Al respecto, se obtuvo un 92% (13 estudiantes) respondieron acertadamente, evidenciando que, en su mayoría, la identificación de personajes es apropiada.

Por último, la población debía responder el interrogante: ¿cuál es la idea central del texto? Aquí, 10 estudiantes presentaron una respuesta adecuada; tres estudiantes, no lograron reconocer la idea del texto como se muestra en la figura 3; y uno no respondió.

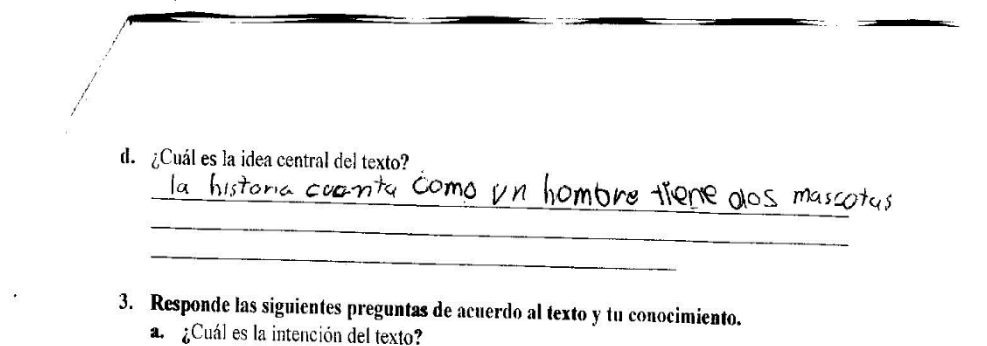


Figura No. 3

A partir de los resultados obtenidos, se puede decir que la población, en términos generales, hace una lectura literal de los textos, comprendiendo hechos básicos como personajes, idea central, tipo de texto, escenario del texto y el vocabulario. Es decir que la población da cuenta de una fase de lectura literal, inicial o, en palabras de Cassany (2006), “lectura de líneas” (pág.

116), que implica el reconocimiento de aspectos como: contenido, personajes, lugar o tipo de texto.

Asimismo, cabe mencionar que Sánchez, García y Rosales (2010) señalan que la comprensión superficial es aquella en la que: "...retenemos, no ya las palabras, sino los significados de esas palabras; y eso nos permite resumir los contenidos leídos, recordar esos contenidos o parafrasearlos..." (pág. 45). Es por esto por lo que la población, en su mayoría, consiguió comprender los textos leídos y luego expresar datos como la idea central, personajes, entre otros.

En un tercer ítem, se les preguntó a los estudiantes para dar razón de una lectura inferencial. En este punto se presentaron dos preguntas: la primera indagaba sobre la intención del texto, la cual hace referencia al segundo nivel de lectura en donde los estudiantes proveen la finalidad comunicativa del texto. Ante esto, solo dos estudiantes respondieron oportunamente, siendo este el 14% de la población (Figura 4). Los estudiantes restantes estuvieron divididos, un 14% no dio respuesta alguna y el 71%, correspondiente a diez estudiantes, no lo resolvieron apropiadamente.

3. **Responde las siguientes preguntas de acuerdo al texto y tu conocimiento.**

a. ¿Cuál es la intención del texto?

narrar y contar historias

b. ¿Qué fue lo que el asno no entendió?

Figura No. 4

Ante esto, se puede decir que buena parte de la población dedujo la intención o propósito comunicativo del texto. Esta situación se ve ligada al punto anterior de la prueba, es decir, al

nivel literal de lectura, debido a que los estudiantes en su mayoría dieron una respuesta adecuada sobre la tipología, mas no lograron dar pruebas de la intención del mismo en el presente punto. Esto quiere decir que, aunque existe una identificación básica de los textos, no hay un hilo conductor que los conlleve a interpretar o desarrollar la intención de los mismos.

En la siguiente pregunta, relacionada con el nivel inferencial, los estudiantes debían deducir información. Es decir, los estudiantes debían hacer supuestos o inferencias sobre el mensaje que uno de los personajes de la historia no había comprendido. Al respecto, el 58% de la población, correspondiente a ocho estudiantes, no lograron deducir información. Por ende, los estudiantes no respondieron acertadamente a la pregunta, debido al desconocimiento de ella. Es decir, la población no ha presenciado espacios en los que se les pida llevar a cabo una hipótesis, inferencia o supuesto del texto. Además, se hace difícil responder ante esta pregunta, cuando no hay una doble lectura o comprensión profunda del documento para poder interpretar lo que se dice y lo que no. Por otro lado, seis estudiantes restantes suministraron una deducción de lo leído. Esto se puede demostrar en la figura 5 donde el estudiante proveyó una correcta inferencia.

b. ¿Qué fue lo que el asno no entendió?
que todos los animales son diferentes

- Responde las siguientes preguntas de acuerdo a lo que entendiste del texto.
- Teniendo en cuenta este fragmento del texto, “*El dueño del perrito tenía también un*

Figura No. 5

Como se muestra en la figura 5, el estudiante logró entrever lo que uno de los personajes del texto no pudo comprender. Esta pregunta da cuenta que la población presenta una carencia en torno al nivel de lectura inferencial, puesto que fue la minoría de la población la que realizó una interpretación de lo expuesto en el texto literalmente para ,luego, comprender lo que estaba sucediendo en la historia y dar cuenta de un aspecto más profundo como las deducciones.

Teniendo en cuenta los resultados, se puede deducir que la población en este nivel de lectura presenta varias falencias pues fueron pocos los estudiantes que lograron reflejar una lectura más profunda del texto. De este modo, se obtuvieron distintas respuestas en las que no se justificó apropiadamente. Por ende, se puede señalar que la población presenta dificultades para hacer una lectura inferencial, en la que, por ejemplo, se pueda deducir información que no está implícita en el texto, lo cual, desde luego, supone un grado mayor de complejidad en el proceso lector.

Finalmente, el cuarto aspecto de la prueba buscaba observar la lectura crítica; para ello se formularon dos preguntas. La primera se relacionaba con una posible inconsistencia en el contenido del texto. En este caso, ocho estudiantes no dieron respuesta alguna; cuatro estudiantes dieron una respuesta incorrecta; y sólo dos estudiantes que acertaron con la respuesta.

La segunda pregunta tenía como finalidad que los estudiantes agregaran significado al texto a través de opiniones personales, así que se les pidió suponer el propósito del autor al escribir el texto. Ante la pregunta, solo dos estudiantes ofrecieron respuestas adecuadas, en las que hicieron visibles los puntos de vista y el significado agregado al texto. Por otro lado, los 12 estudiantes restantes no proporcionaron una respuesta indicada.

Así pues, los estudiantes en este nivel de lectura no lograron evidenciar aspectos más específicos y complejos del texto. De acuerdo con Tuffanelli (2010), en un tercer nivel de lectura, “el planteamiento intuitivo, de hecho, «no es una contemplación rápida y distraída, sino una profundización en sí mismo», a través de la cual nos adueñamos de algo nuevo: se logra captar el objeto” (p.32). Por esto, se concluye que no hay una profundización en la apropiación del texto, es decir, se tiene una comprensión superficial mas no profunda del este.

A partir de los anteriores resultados, se puede decir que la población maneja un nivel de lectura literal. En este aspecto, los estudiantes logran proporcionar datos básicos como personajes, tipo de texto, vocabulario, entre otros. Sin embargo, este nivel de lectura no es suficiente para poder detallar y comprender un texto a totalidad. Los estudiantes necesitan, en consecuencia, mejorar niveles de lectura inferencial y crítico, esto es, pasar a una comprensión profunda. Dentro del nivel inferencial, la población debe ser capaz de hacer deducciones o inferencias de los datos proporcionados en los textos. En este aspecto, los estudiantes también deben relacionar lo leído con su entorno para, luego, poder hacer relaciones, hipótesis e inferencias. Como se mostró en los resultados, este tipo de lectura no se dio con los estudiantes. En el nivel crítico, la población debe dar cuenta de los posibles aciertos o desaciertos que el texto presente para luego presentar de manera clara y justificada juicios de valor frente al mismo. Por consiguiente, la presente investigación se concentra principalmente en esta habilidad, dado a las diferentes carencias que se evidencian en los niveles de lectura. Estos resultados obtenidos se pueden vislumbrar mejor como parte de los anexos en la rúbrica de resultados ([ver Anexo 5](#)).

5.2 Fases de intervención

Inicialmente, en la fase de sensibilización se ejecutaron aproximadamente seis intervenciones, en las cuales se tuvo como fin acercar a los estudiantes al análisis del discurso

publicitario, enfatizando, además, en un breve acercamiento a los medios publicitarios: vallas publicitarias, televisión e internet. De igual forma, esta aproximación se realizó con los distintos niveles de lectura. Este objetivo se propuso como base para poder utilizar los medios de comunicación y el análisis de estos como estrategia para mejorar la lectura en la población.

En las primeras intervenciones se dio a conocer los tres medios de comunicación, sus intenciones comunicativas y distintas características. Seguidamente, se presentaron datos e información sobre cómo leer y poder entrever lo que cada uno de estos pretende al promocionar un producto. Para poder dar cuenta de la apropiación de los términos, se realizaron dos talleres en las intervenciones finales.

El primer taller constó de tres etapas relacionadas con la matriz categorial de análisis. En otras palabras, cada parte del taller daba cuenta de una subcategoría e indicador de la matriz, con el fin de evidenciar el alcance de los talleres hechos durante la propuesta de intervención pedagógica. En primer lugar, en el taller, se les mostraba un anuncio a los estudiantes y ellos debían identificar el producto central del anuncio y la intención del mismo. En este sentido, los estudiantes debían hacer una lectura superficial del texto dando respuesta a dos subcategorías de la matriz categorial, lectura literal y nivel icónico. En estas dos se establece que los estudiantes entienden y evidencian aspectos físicos del texto como lo son los personajes o productos, colores, hecho o idea principal, entre otros.

A partir de esto, se pudo obtener que el 100% de la población identificó, comprendió y manejó la información literal al hacer la lectura superficial del anuncio. En otras palabras, la población, al igual que en la prueba diagnóstica, logró satisfactoriamente una lectura y decodificación del texto y sus signos, lo cual está en concordancia con los planteamientos de Tuffanelli (2010), al hablar de interpretación literal, en el sentido de decodificar los signos. De

acuerdo con esto, se puede decir que los estudiantes alcanzaron una comprensión superficial ya que dieron cuenta de dos aspectos como el producto que se promociona y la intención del mismo; nivel de lectura que, como se mostró en el diagnóstico los estudiantes adelantan sin mayores problemas. En la figura 6 se puede ver que se presenta la razón de ser del anuncio, así como del producto.

1. Teniendo en cuenta el anuncio visto en clase, responde:

a. ¿Cuál es la intención del anuncio?

Dar a conocer un producto para que el consumidor lo adquiriera.

b. ¿Qué producto o servicio es mencionado en el anuncio?

Cosacola

2. Menciona tres características de los anuncios en TV

Figura No. 6

En el segundo taller se plantearon preguntas que abordaban distintas subcategorías. En este sentido, contenía siete preguntas, las cuales pertenecen a los distintos niveles de lectura y hace uso de los términos vistos en las intervenciones. En la primera se les pidió escribir lo más llamativo del anuncio, con el fin de identificar los aspectos literales del texto. Esta pregunta, al igual que la segunda, estaba asociada al nivel icónico y a la lectura literal de la matriz categorial, en la medida en que los estudiantes tenían que enumerar los elementos que veían en el texto publicitario, tales como colores, personajes, productos, entre otros. En este aspecto toda la población llevó a cabo una lectura superficial, cumpliendo, así, con los niveles de lectura literal y el nivel icónico del análisis de publicidad. Estos resultados se pueden notar en las figuras 7 y 8.

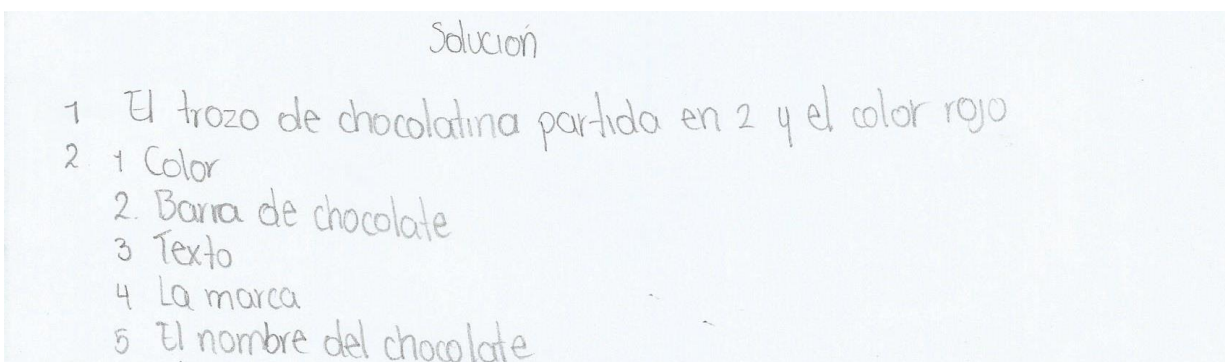


Figura No. 7

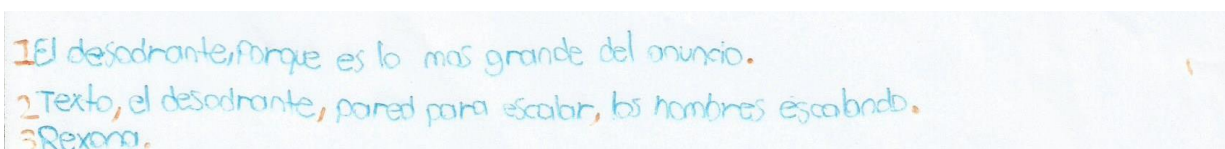


Figura No. 8

En la siguiente pregunta, se les solicitó a los estudiantes identificar la marca del producto y si en esta existía algún estereotipo; esto con el fin de realizar una lectura más profunda en un nivel inferencial y llevar a cabo una lectura de imágenes, en la que los estudiantes fueran capaces de ver la metonimia o subjetividad del anuncio. En una primera instancia, toda la población dio respuesta correcta sobre la marca del anuncio. Así pues, se pudo ver que los estudiantes llevan a cabo una lectura inferencial que les permitió relacionar lo visto en su entorno para identificar la marca de cada uno de los anuncios, expuesta en el contexto escolar. Es decir que la población, a través de sus experiencias como consumidores y televidentes, puede reconocer aspectos del anuncio, al presentarse uno de ellos en un contexto diferente. Esto indica que activan sus conocimientos previos para hacer la lectura del texto.

Luego, al indagar sobre el estereotipo o pauta de la marca, se pudo encontrar que, en su mayoría, con un 71% de la población, correspondiente a 10 estudiantes, suministró el estereotipo o un ideal de la marca correspondiente (ver figura 9). Los estudiantes de forma

concisa mostraron su opinión frente a la marca y describieron lo que para ellos era el estereotipo. Por otra parte, los cuatro estudiantes restantes proveyeron información diferente como la idea del anuncio, la intención de la marca, entre otros.

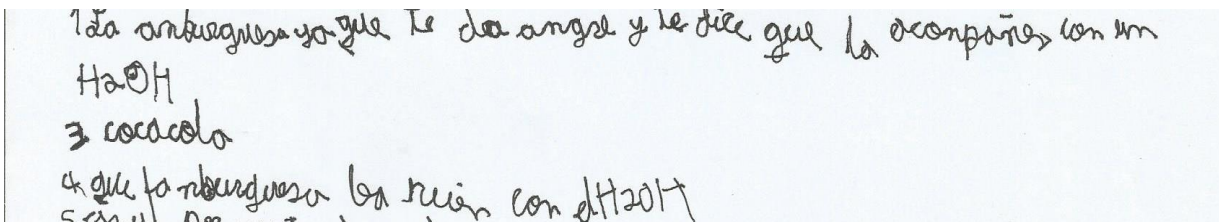


Figura No. 9

A partir de lo anterior, se puede deducir que la población hizo una lectura inferencial y, además, los estudiantes alcanzaron dos niveles de lectura de imágenes (iconográfico y topológico), en los cuales pudieron darle sentido al anuncio a través de sus opiniones e identificar un proceso metonímico de la marca o anuncio. Esto se realizó teniendo como base que las herramientas usadas para los medios de comunicación tienen relevancia al momento de transmitir información y persuadir al consumidor. Al respecto, sí como señala Regalado (2006) que “el uso de logotipos, colores y eslóganes son recursos propagandísticos de gran importancia” (p. 95). Con esto se puede mencionar que los estudiantes en la fase de acercamiento lograron desarrollar y abarcar distintos niveles tanto de lectura de textos (literal e inferencial) como análisis de la publicidad puesto que proveyeron, en buena medida, una opinión e hipótesis sobre el anuncio.

Adicional a lo anterior, se realizaron dos preguntas más que llevaban a los estudiantes a realizar una lectura crítica a través del análisis del texto para poder ofrecer opiniones, juicios de valor, determinar aciertos y posibles desaciertos. La primera pregunta se centró en saber si los estudiantes lograban identificar un mensaje oculto o implícito en el anuncio. Ante esta cuestión, toda la población dio a conocer aspectos, opiniones y juicios sobre el anuncio y/o marca. Estas

respuestas lograron evidenciar la postura de los estudiantes frente a lo que ellos reconocen y ven a su alrededor diariamente y es posible decir que la población hizo, además, una afirmación de lo que el anuncio en muchas ocasiones quiere dar a entender al consumidor (ver Figura 10).

De esta forma, la última pregunta se relaciona con el consumidor, ya que se les cuestionó por el mensaje que el anuncio ofrece al público. No obstante, los estudiantes llevaron a cabo una lectura literal, en la cual dejaron entrever la intención del texto. Estas opiniones se pueden evidenciar en la siguiente figura 11.

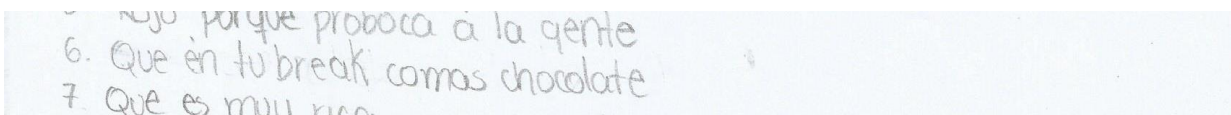


Figura No. 10

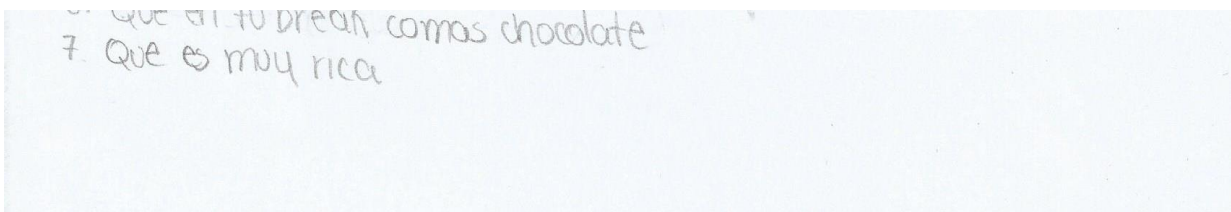


Figura No. 11

De acuerdo con los dos talleres realizados se pudo notar que en esta primera fase los estudiantes realizaron un acercamiento a los conceptos expuestos pues identificaron la intención del texto, llevaron a cabo una lectura superficial, logrando nombrar todos los aspectos literales del anuncio como lo son el color, la forma, textura, entre otros. Es decir, el objetivo de la primera fase, encargada del acercamiento al proceso de análisis del discurso publicitario, fue provechoso y dio resultados. En el primer taller hubo un acercamiento a los niveles de lectura literal e inferencial; de igual forma, se tuvieron en cuenta los niveles de análisis semántico para poder leer anuncios publicitarios. En este taller, la mayoría de la población dio respuesta a los interrogantes, pues evidenciaron aspectos de la lectura literal e inferencial como: personajes,

idea central, tipología textual e intención comunicativa del texto. Asimismo, en cuanto a los niveles de análisis del discurso, se trabajaron los primeros de ellos, en los que la población pudo evidenciar aspectos de los niveles: icónico, iconográfico y, además, tropológico relacionado a la metonimia.

En la segunda fase, de profundización, el objetivo central fue evidenciar y desarrollar los procesos lectores de los estudiantes. Para lograr esto, se realizaron varias intervenciones con el fin de ampliar lo visto en la fase anterior. Para esto, se llevaron a cabo diferentes talleres y socializaciones que permitieron demostrar lo obtenido durante y después de las mismas. Así pues, al finalizar las intervenciones dentro de la presente fase, se desarrolló un taller en el cual se valoró lo visto.

El taller constó de nueve preguntas en torno a un anuncio, en las que los estudiantes debían marcar si, o no y dar una explicación frente a su elección. Las preguntas 1 a 4 hacen parte de los niveles literal e inferencial de lectura, en el cual toda la población acierta al dar su respuesta. Como se puede ver en la figura 12, los estudiantes logran identificar, en un primer aspecto que, si hay presencia de una idea central, objetos dentro del anuncio, el tipo de texto, entre otros elementos.

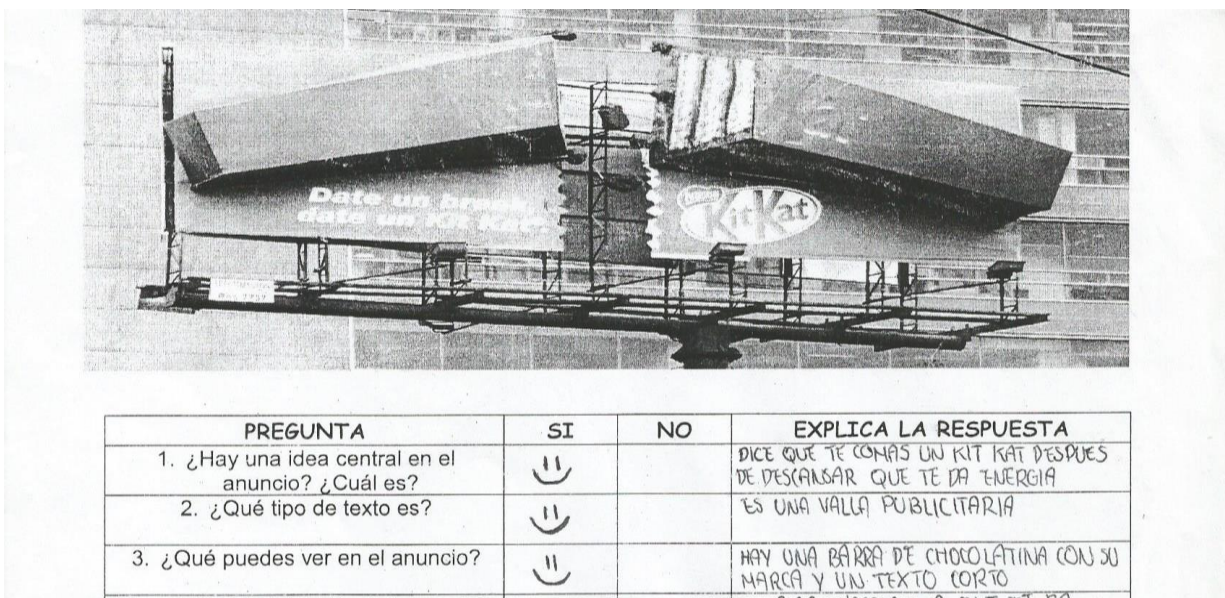


Figura No. 12

Las siguientes preguntas, se ven enmarcadas dentro de los niveles inferencial y crítico, haciendo también uso de los niveles de análisis publicitario. Dos de estas preguntas se centran en el anuncio y su análisis, pues se les pidió a los estudiantes que identificaran los aspectos visibles que causan gran relevancia ante el público. Asimismo, se cuestionó sobre el color del anuncio y su razón de ser el principal. Estas preguntas están estrechamente relacionadas con el fin de que los estudiantes logren dar un juicio u opinión frente al texto a partir de su relación con el entorno. Ante estas preguntas, los estudiantes lograron dar opiniones y juicios en los cuales se ve el contacto que los medios han tenido en sus vidas. Esto, en el sentido de referirse al tamaño del anuncio y el producto, pues se pudo concluir que lo más llamativo y lo que puede causar el apogeo del producto sea el color y la forma.

Como se puede ver en la figura 13, los estudiantes señalaron que el color rojo, en este caso, es llamativo o representativo por experiencias anteriores que les dejan ver que el color es una forma de captar la atención del público. En este sentido, se puede decir que la población realizó

una inferencia al comparar la información vista en el texto y su entorno para poder dar juicios de valor.

6. ¿Crees que el color rojo es importante en el anuncio?	X		Kit Kot. Si yo que demostraciones científicas an comprobado que el color rojo llama más la atención que otros colores.
7. ¿Qué aspectos literales (color, forma, tamaño) consideras de gran relevancia en el anuncio?	X		El rop (la anterior dicha) forma si ya que la textura es probocativa tamaño entre mas se vea mejor.

Figura No. 13

Por otro lado, el segundo grupo de estudiantes identificó, al igual que el grupo anterior, que el rojo es el color llamativo sin embargo no desarrolló o llevó a cabo una deducción más profunda, propia de una lectura inferencial. Este ejemplo se puede evidenciar en la figura 14, en donde, si bien las dos preguntas están relacionadas, solo es en la última en la que los estudiantes hablan de la forma y su importancia para el público. No obstante, esta opinión no es producto de una lectura inferencial.

6. ¿Crees que el color rojo es importante en el anuncio?	☺		PORQUE LLAMA LA ATENCION Y ES EL COLOR REPRESENTATIVO DE LA MARCA
7. ¿Qué aspectos literales (color, forma, tamaño) consideras de gran relevancia en el anuncio?			SON EL COLOR, LLAMA LA ATENCION DEL CUENTE Y EL TAMAÑO PORQUE SI FUERA PEQUEÑA NO SE VERIA Y EL TAMAÑO GRANDE LE DA UN ASPECTO REAL
8. Según el anuncio ¿qué			TAMBIEN LAS TUBERIA RESULTE M

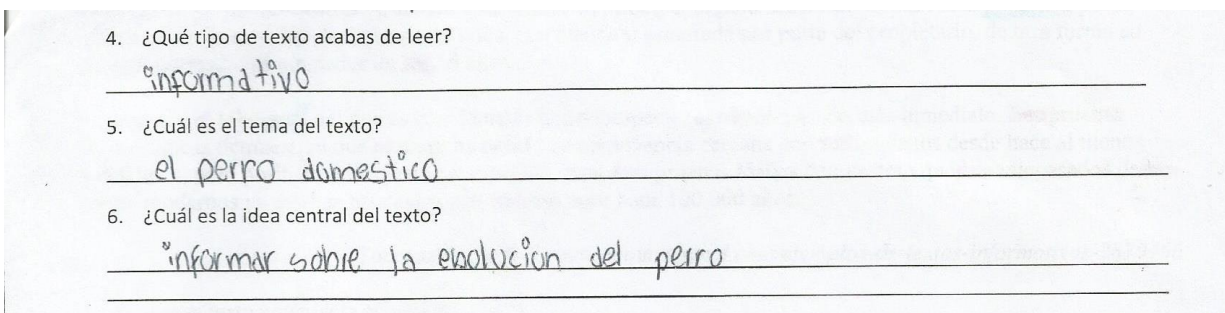
Figura No. 14

Por lo tanto, se puede decir que la mitad de la población consiguió dar una respuesta en relación a la lectura de su entorno y opinar frente a esto. Por otro lado, otra mitad continuó haciendo una lectura literal de los aspectos vistos en el anuncio, dando a entender que no hubo una comprensión o interpretación de datos. En otros términos, los estudiantes no recuperaron o identificaron información implícita dentro del texto; así como Cassany (2008) afirma: “leer

entre líneas “se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto” (pág.116).

Finalmente, en la fase de potencialización, se planteó como propósito, reforzar la lectura crítica en los estudiantes a través de la televisión, vallas publicitarias e internet. Es decir, se llevó a cabo una serie de sesiones e intervenciones en las que los estudiantes debían leer, grupal e individualmente, anuncios de televisión e internet y vallas publicitarias con lo visto en las fases anteriores, para luego dar cuenta de su proceso lector frente a un texto.

Para dar cuenta de los avances de esta fase, se realizó un taller final en el que se pone a prueba lo visto a lo largo de las tres fases. Este taller cuenta con seis preguntas de orden literal, inferencial y crítico. Las dos primeras preguntas son de carácter literal en donde se les cuestiona por la tipología textual y el tema del texto. Como se observa en la figura 15, los estudiantes proveen la información correcta sobre el tema y tipología; logrando, así, una comprensión literal o superficial del texto.



4. ¿Qué tipo de texto acabas de leer?
informativo

5. ¿Cuál es el tema del texto?
el perro doméstico

6. ¿Cuál es la idea central del texto?
informar sobre la evolución del perro

Figura No. 15

Las siguientes dos preguntas hacen parte del nivel inferencial de lectura. En estas se les consulta sobre la idea central del texto y se les pide hacer una deducción sobre un apartado del mismo. A partir de estas se obtuvo que toda la población realizó una deducción acertada y

logró proveer la idea central de este. En las figuras 16 y 17 se evidencia que las respuestas son cortas y apropiadas.

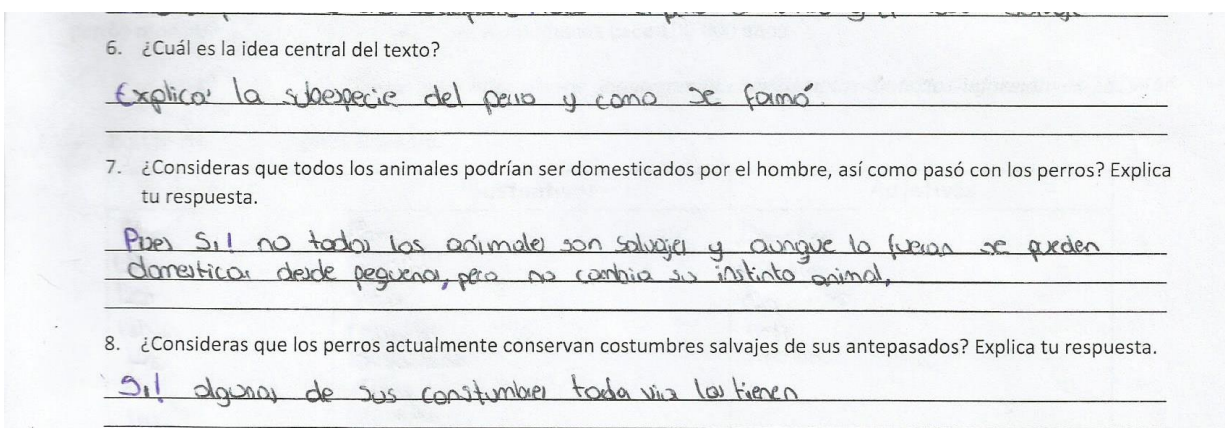


Figura No. 16

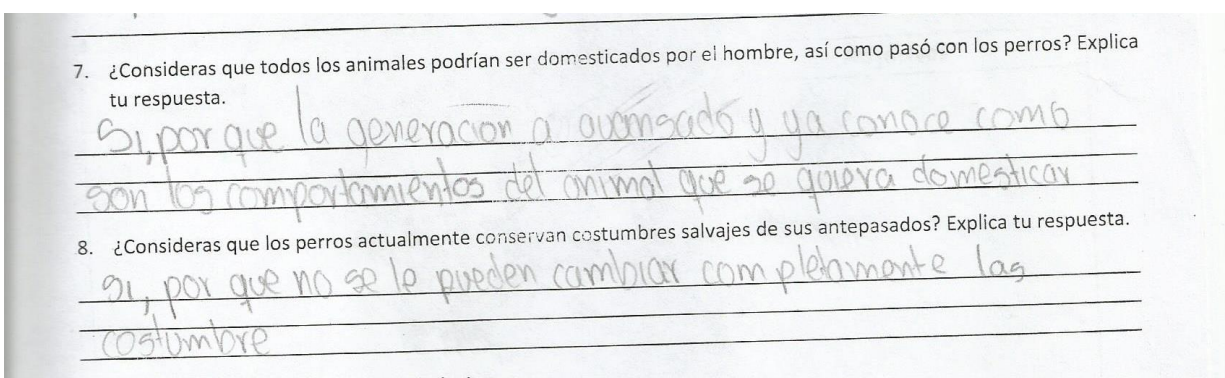


Figura No. 17

Además, estas evidencias permiten entrever que los estudiantes ya realizan o llevan a cabo una extracción e identificación de palabras claves que permiten dar cuenta de una doble lectura o lectura más consciente. Así como lo afirman Sánchez, García y Rosales (2010): “Una *comprensión profunda* nos permite resolver problemas nuevos... (p.45), es decir, los estudiantes ya no buscan identificar palabras desconocidas o los personajes del texto, sino que la población da respuesta de más detalles y desafíos que el texto les presenta.

Finalmente, se hacen dos preguntas en torno al nivel de lectura crítica en las que se les pide dar opiniones y juicios de valor frente al texto. La primera de estas se enfoca en cuestionar a los estudiantes sobre la información del texto, los aciertos o desaciertos presentes en el mismo y, además, si agregan significado al texto a través de sus opiniones y/o juicios de valor. En esta medida, se observó que el 58% de la población, correspondiente a ocho estudiantes, opinaron de acuerdo con su experiencia, ofreciendo juicios sobre el texto. Varios estudiantes plantean su postura frente a lo que el texto les proporcionó, es decir, hay algunos comentarios que apoyan el texto y otros que no; sin embargo, dan su razón para hacerlo. Por otro lado, los seis estudiantes restantes afirmaban o repetían la información dada en el texto, por ende, se puede decir que estos estudiantes no llevaron a cabo una lectura o comprensión más profunda de lo expuesto.

A partir de lo dicho anteriormente, se puede concluir que, a lo largo de las tres fases, los estudiantes desarrollaron distintas actividades que permitieron vislumbrar avances en la habilidad lectora de la población. Como se pudo notar, en la primera fase la mayoría de los estudiantes lograron un acercamiento efectivo a los medios de comunicación, lectura y análisis de la publicidad, pues fue allí cuando la población dio sus primeros pasos a distintas formas de lectura y reconocimiento de información; en estas lograron hacer inferencias, proveer opiniones y relaciones con su contexto.

En la segunda fase, aunque los resultados estuvieron divididos, es decir, la mitad de la población adelantó y profundizó sobre la lectura y el análisis de la publicidad; y la otra mitad no desarrolló a cabalidad las ideas; se intervino de forma tal que los estudiantes pudieron expresar y dar cuenta de aspectos semánticos como el color, la forma, textura, marca, entre otros, para notar que sí hay un mensaje metonímico en los anuncios. Por último, dando paso a

la fase final, se comprobó que una buena parte de la población cumplió y dio respuesta a la propuesta de intervención.

5.3 Prueba de salida- resultados

La prueba de salida ([ver Anexo 6](#)) se llevó a cabo al finalizar las sesiones de las tres fases de intervención mencionadas anteriormente. Esta prueba tuvo como objetivo vislumbrar e identificar los avances que la población logró frente a la propuesta de intervención para poder mejorar la lectura crítica en los estudiantes, a través del análisis del discurso publicitario. La prueba se basó en un texto informativo, la cual constó de nueve preguntas que, al igual que la prueba diagnóstica, estuvieron divididas por niveles de lectura. Las cuatro primeras preguntas dan respuesta al nivel literal o superficial de lectura. Las dos siguientes hacen alusión al siguiente nivel: inferencial; y por último se encuentran tres preguntas correspondientes al nivel crítico.

Las cuatro primeras preguntas buscan dar paso a datos e información de comprensión y lectura superficial como lo son: palabras desconocidas, el tema del texto, personajes y tipología textual. En la primera pregunta, los estudiantes deben enumerar las palabras desconocidas del texto. En este punto, la población en su totalidad dio a conocer que no hubo palabras desconocidas. Es decir que, el 100% de la población logró reconocer, identificar y dar sentido a todos los signos del texto. De esta forma, se puede decir que, en comparación con la prueba inicial, en donde el 14% de la población, equivalente a 2 estudiantes dio a conocer palabras poco familiares a su contexto, los estudiantes a través del proceso lograron desarrollar y potenciar aspectos de la lectura literal para así comprender a cabalidad el texto.

En las siguientes preguntas, los estudiantes mencionaron el tema del texto, los personajes y la tipología textual, el 100% de la población logró dar sin duda alguna. A raíz de esto, se puede

deducir que la población en general, superó los resultados encontrados en la prueba diagnóstica en la cual la minoría había provisto información incorrecta en este punto de comprensión literal. Cabe aclarar que estos resultados fueron encontrados en la minoría de la población, pero, al finalizar la propuesta, lograron avanzar y superarse. Por lo tanto, frente a la lectura literal o comprensión superficial la población logró leer e interpretar de manera literal el texto; esto es, en términos de Sánchez, García y Rosales (2010), lograron decodificar y hacer un reconocimiento adecuado de los signos en el en un texto.

En seguida se les preguntó sobre dos aspectos relacionados con el nivel inferencial de lectura. El primero hace referencia a la intención del texto. En este aspecto, todos los estudiantes dieron una respuesta apropiada. Por lo tanto, estos resultados constatados con los de la prueba diagnóstica permiten dar cuenta del desarrollo o avance que la población tuvo.

En segunda instancia, se les pidió leer nuevamente dos fragmentos y dar deducciones de los mismos. Al observar los resultados, se puede decir que la mayoría de la población proveyó una deducción apropiada de los dos fragmentos. No obstante, se vio un porcentaje del 14% equivalente a dos estudiantes, que no dieron una deducción o hipótesis frente al texto; pues la información dada fue el parafraseo del mismo fragmento.

Estos resultados muestran que los estudiantes sí logran hacer deducciones del texto, a través de una lectura más profunda, pues en comparación con las deducciones y resultados vistos en la primera prueba, se concluye que el porcentaje, aunque no es general, se mejoró permitiendo que la mayoría de la población identifique, se apropie y produzca conocimiento ante lo leído. Estas deducciones se pueden ver en la figura 18, en donde los estudiantes dejan entrever su opinión frente a la temática del texto y su experiencia cotidiana con la misma.

6. Lee las siguientes oraciones tomadas del texto y responde:

"El virus se dispersa a través de la saliva y es por ello que a veces se la llama 'enfermedad del beso'.
Ocurre con mayor frecuencia en adolescentes y adultos jóvenes"

¿Qué puedes deducir del fragmento?

Lo que puedo deducir es que para los jóvenes esta enfermedad es grave porque hoy en día jóvenes mayores de 14 años ya tienen novia (o)

"Una enfermedad con un nombre extraño y que, a simple vista, suena muy mal. Pero realmente se trata de

Figura No. 18

En suma, se puede plantear que la población en su totalidad logró superar aspectos del nivel inferencial como identificar la intencionalidad del texto y, además, producir hipótesis o deducciones del mismo. Estos resultados dan prueba del desarrollo que se llevó a cabo a través de los medios de comunicación y el análisis de los mismos. En otras palabras, durante las fases de intervención se trabajaron aspectos semióticos que permitieron a los estudiantes conocer e identificar otros aspectos del texto, facilitando la comprensión.

Finalmente, se llevaron a cabo tres preguntas que tenían como objetivo vislumbrar la opinión del estudiante frente al texto, determinar aciertos o desaciertos, agregar significado y defender los puntos de vista que se obtuvieron del mismo. Los resultados en este aspecto son muy generales, pues, aunque los estudiantes dieron a conocer sus opiniones y determinaron algunos desaciertos en el texto; su forma de argumentar aún es muy elemental. Cabe mencionar que los estudiantes en esta prueba supieron y comprendieron la pregunta y lo que tenían que resolver; pues en la prueba diagnóstica la población en su mayoría no dio respuesta alguna debido al desconocimiento de las preguntas o al poco desarrollo de los niveles de lectura. Esto puede ser visible en las figuras 19 y 20.

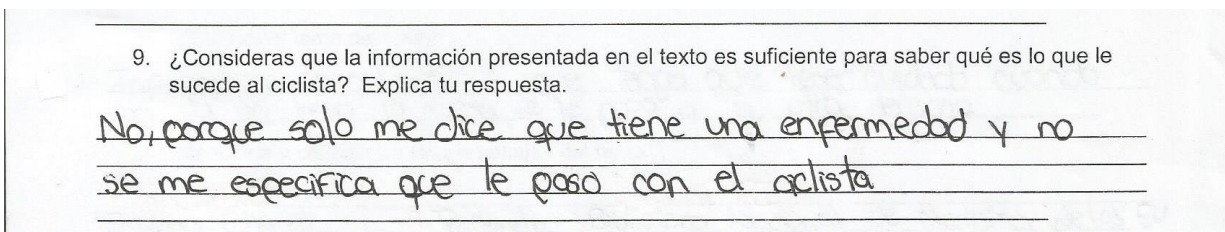


Figura No. 19

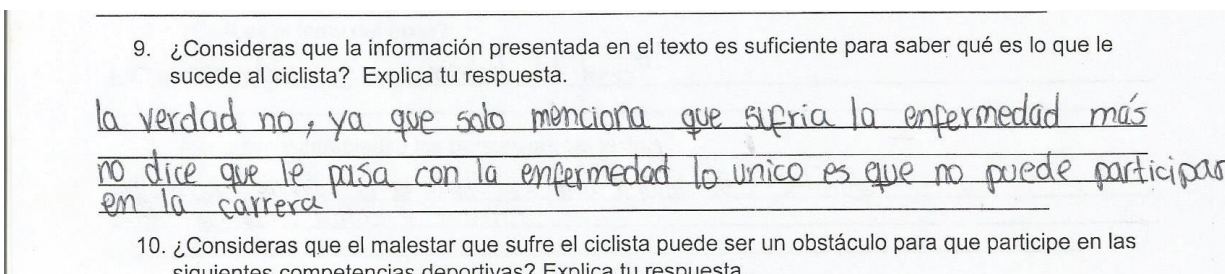


Figura No. 20

Para concluir se puede decir que hubo una notable mejora en el proceso lector de los estudiantes, ya que, comparado con la prueba diagnóstica, los estudiantes ahora son capaces de identificar, comprender e interpretar aspectos e información más profunda del texto. La población, optimizó su lectura literal en el cual ya se encontraban con buenas bases; seguidamente, avanzaron en la lectura entre líneas, en términos de Cassany (2006), en el cual la población produjo más de lo que habían logrado en primera instancia. Por último, se notó una agradable mejora en cuanto al aspecto crítico pues al iniciar la propuesta de intervención los estudiantes no manejaban o asemejaban aspectos pertenecientes a este nivel de lectura. En otros términos, los estudiantes aún no habían participado de una lectura de textos tan profunda en la que se encontraron con opiniones, comentarios e ideas válidas que no habían logrado expresar antes. No obstante, en este aspecto los estudiantes dejaron entrever una falencia pues, aunque no son todos los que llegan a tal nivel, su forma de argumentación o sustentación de ideas no es muy elaborado.

V. CONCLUSIONES

La propuesta de investigación, *La lectura crítica a través del análisis del discurso publicitario*, llevada a cabo con los estudiantes del grado 601 del Instituto Pedagógico Nacional, tuvo como objetivo hacer uso del análisis del discurso publicitario para el desarrollo de la lectura crítica; la cual arrojó algunos datos y resultados que permitieron establecer las siguientes conclusiones:

Los estudiantes a lo largo de la propuesta pedagógica estuvieron en una constante práctica lectora en la que ponían a prueba lo visto clase tras clase. A partir de esto, se puede decir que los estudiantes fortalecieron el nivel de lectura literal. Esto se logró debido a que la población en las últimas intervenciones identificaba aspectos superficiales, la tipología textual, la idea central del texto con mayor facilidad que al inicio. En cuanto a la lectura inferencial, gran parte de la población evidenció mejoras en torno a elementos como deducciones, la intención del texto y la relación del mismo con su entorno. Por último, los estudiantes ampliaron la visión de lectura a un nivel más profundo donde no solo se cuestionaba por su opinión sino se les pedía argumentar. Fue allí cuando se notó que, si bien los estudiantes proponían aciertos, desaciertos y opiniones de valor; tales hechos no llegaron a ser lo suficientemente consistentes.

En segunda instancia, se pudo concluir que los estudiantes sintieron y plasmaron una gran afinidad con los medios de comunicación en especial con los anuncios publicitarios. Esta forma de significar e interpretar, les permitió relacionarse más entre sí y aportar lo que desde su contexto ya conocían. Del mismo modo, los anuncios publicitarios y su forma de significación, facilitaron a los estudiantes entender otra forma de expresión a través de aspectos como el color, textura, forma y signos que antes no conocían. Además, estos elementos se convirtieron

en herramientas para la población con el fin de identificar, reconocer y comprender mejor un texto. Por otro lado, la población mostró gran proximidad hacia los anuncios de tal forma que en la creación de algunos se notaron rasgos que habían sido trabajados en las sesiones y de igual forma esto logró potenciar su creatividad y aptitud crítica.

En un tercer punto, se encontró que los estudiantes se apropiaron de aspectos del análisis publicitario, correspondiente a la lectura semiótica de los anuncios. Es decir, la población en su gran mayoría, constató en la lectura de textos, aspectos del análisis de los anuncios para poder comprender mejor lo leído. Los estudiantes realizaban lecturas en las que lograban entender el mensaje del texto, identificaban una doble significación o sentido del texto, llevaban a cabo comparaciones entre su contexto y lo leído.

Por lo tanto, se puede decir que el uso del análisis del discurso publicitario sí influyó en el mejoramiento de la lectura crítica en los estudiantes; pues evidentemente hubo una apropiación y empoderamiento de la lectura literal, inferencial y crítico. Además, se evidenció que los estudiantes estuvieron motivados al trabajar con algunos medios de comunicación. Finalmente, los estudiantes adquirieron formas propias del análisis publicitario para las lecturas y comprensión de las mismas.

VII. RECOMENDACIONES

Se hace importante mencionar que una propuesta como esta, en la que se busca mejorar una habilidad que es fundamental en el ser humano, es imprescindible el uso de recursos o estrategias llamativas para la población. Tales estrategias deben ser guiadas y acordes con la edad y contexto de la misma población; esto con el fin de llevar a cabo una práctica más provechosa en la que todos los estudiantes se involucren y logren dar cuenta de sus aptitudes críticas, sociales y académicas.

Además, como bien se sabe, la lectura inferencial y crítica son niveles avanzados de lectura; así pues, se hace necesario dar a conocer y practicar estas con el fin de disponer a los estudiantes a nuevas formas de comprensión no solo de textos, sino también, de su realidad. De igual forma, acercar a los estudiantes a estos nuevos niveles, les permitirá conocer, asimilar y mejorar nuevos retos tanto lectores como sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Rodríguez, G. Flores, J. García J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*.

Granada, España: Ediciones Aljibeña.

Rodríguez, Viviana, S. (2013). *La lectura crítica y la interpretación discursiva a partir de la narrativa audiovisual: prensa, cine, publicidad y redes sociales*. Ciudad de Bogotá,

Colombia: Universidad Pedagógica Nacional

Giraldo, L. Elizabeth, M. (2017). *El discurso publicitario: una ventana de acceso a la lectura crítica*. Ciudad de Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional

Vargas, R. Diana (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica*. Ciudad de Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Alivia, C., Giral, B., Sánchez, Y. (2016). *Aproximación a la lectura crítica en el contexto de la red social Facebook en estudiantes de 9° grado de los colegios: Gimnasio Campestre Santa Sofía y el Instituto Colombo Sueco*. Ciudad de Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Marín, M. y Gómez, D. (2015). *La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento*. Ciudad de Bogotá, Colombia: Universidad Libre.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Colección compactos.

Tufanelli, L. (2010). *Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid, España: Narcea, s. a. de ediciones.

Sánchez, E., García, J., Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona, España: Editorial graó, de irif, S.L.

Girón, S., Jiménez, C. y Lizcano C. (2007). *¿Cómo hacer lectura crítica?* Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones.

Martínez, E., Fernández, C. y Possos, D. (2014). *Lectura crítica*. Recuperado de:
http://mogamboleebpworks.com/w/file/fetch/98565076/AA4_Lectura%20Critica.pdf

Regalado, M. (2006). *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual curso básico*. Madrid, España: PlazayValdés, S.A. de C.V.

Madrid, S. (2006). *Semiótica del discurso publicitario. Del signo a la imagen*. España: Universidad de Murcia.

Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.

Eco, U. (1989). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Ed. Lumen.

Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*,
Barcelona: Laertes.

ANEXOS

(Anexo 1) Encuesta



Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de lenguas



Nombre:

Edad: _____

Encuesta

Buenas tardes, esta encuesta tiene como meta conocer tus ideas sobre las clases de español y lectura; lo que te gusta y prefieres en esos espacios y fuera de ellos. Solo debes marcar la respuesta que tú consideres correcta. Recuerda que la respuesta es tu opinión, tus ideas son valiosas y se trata de tus gustos e intereses.

1. ¿Cuál espacio te gusta más?

- a. Español
- b. Lectura

¿Por qué?

2. ¿Qué es lo que más prácticas en la clase de español?

- a. Lectura
- b. Escritura
- c. Gramática
- d. Vocabulario
- e. Oralidad

3. ¿Cuál o cuáles textos te gusta leer?

- a. Cuento
- b. Leyenda
- c. Fábula

d. Mito
g. Periódicos

e. Novela
h. Otro ¿Cuál?

f. Revistas

4. ¿Cuáles son las actividades que más te gustan de la clase de español?

5. ¿Fuera del colegio practicas la lectura? ¿Qué lees?

6. ¿Qué actividades te gustaría incluir en la clase de español?

7. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

a. Ver TV
música

b. Practicar algún deporte

c. Escuchar

d. Ver vídeos

e. Jugar videojuegos

f. Leer

g. Salir con amigos

h. Otro ¿Cuál?

8. ¿Quién te ayuda a hacer tareas?

a. Mamá
papá

b. Papá

c. Mamá y

d. Tíos

e. Abuelos

f. Hermanos

g. Vecinos

h. Otro ¿Quién?

9. ¿Cómo crees que aprendes más?

a. Leyendo

b. Escribiendo

c. Escuchando

10. ¿Cuánto tiempo tienes para hacer tareas diariamente?

a. ½ hora o menos

- b. 1 hora
- c. 2 horas
- d. 3 horas o más

11. Selecciona los recursos que tengas y puedas usar en casa frecuentemente:

- | | | |
|-----------------------------|----------------------|------------|
| a. Televisor
electrónica | b. Computador | c. Tableta |
| d. Celular
inteligente | e. Conexión Internet | f. Reloj |

12. ¿Cómo te gusta hacer las actividades en clase?

- | | | |
|-------------------------|-----------|---------------------------|
| a. Individual
grupal | b. Grupal | c. Individual y
grupal |
|-------------------------|-----------|---------------------------|
- ¿Por qué?
-
-

(Anexo 2) Prueba diagnóstica



Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Instituto Pedagógico Nacional
Grado 504



Taller

El siguiente taller tiene como objetivo saber lo que recuerdas sobre la clase de español y sus contenidos. Las actividades son cortas, no serán evaluadas o calificadas y los resultados serán usados para mejorar tu rendimiento en la clase. Responde de acuerdo a tus conocimientos.

1. Lee los siguientes textos y escribe qué tipo de texto es (narrativo, informativo, descriptivo, argumentativo)

Saulis

Un día común, Saulis se despertó y salió corriendo.

- ¡Mami!, ¡mami!. - Dijo gritando Saulis.
- ¿Qué pasa nena?. - Contestó la mamá de Saulis.
- Hay dos hombres vigilando la casa. - Dijo Saulis.
- ¿Qué cosas dices Saulis?. - Respondió su mami.

La mamá salió a ver qué pasaba fuera, mientras Saulis estaba agitada e impresionada.

- ¡Oh no! ¡Saulis corre! - Gritó su mamá.
- Saulis corriendo se escondió bajo su cama.



2. ¿Cuál es la idea principal de los textos?

Texto 1.

Texto 2.

Texto 3.

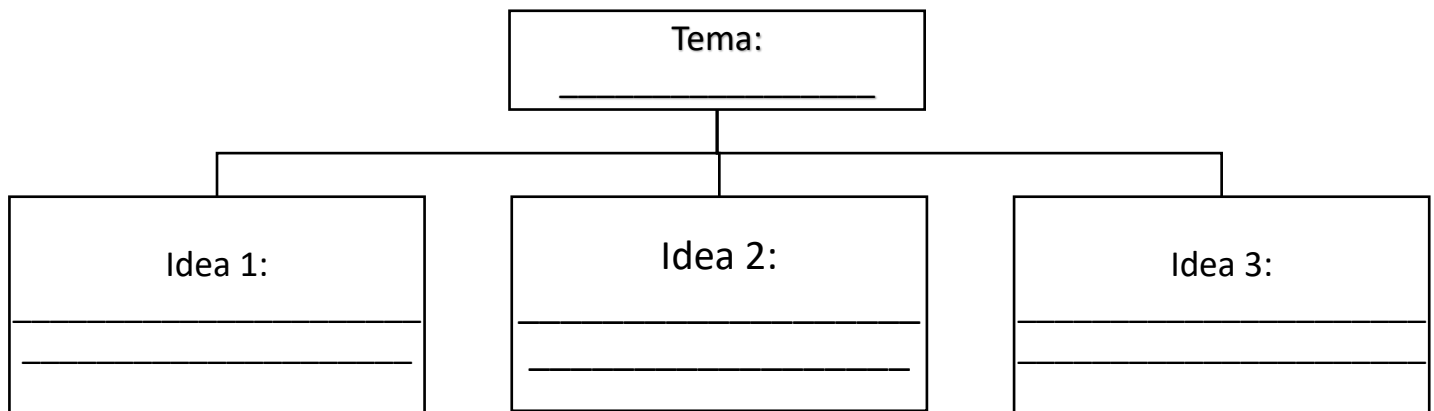
Texto 4.

3. ¿Crees que en tu día a día se pueden ver reflejadas las situaciones presentadas en los textos? Explica tu respuesta.

4. Lee con atención las siguientes frases y sigue las instrucciones de la docente en formación:

- a. Las niñas juegan mejor fútbol.
- b. Vivir en el campo es más divertido que vivir en la ciudad.
- c. Los videojuegos paran el crecimiento de los niños.
- d. Los dinosaurios nunca existieron.
- e. Las perforaciones causan enfermedades o deformaciones.

5. Crea un texto argumentativo en el que muestres tu punto de vista sobre el tema asignado. Puedes usar el siguiente cuadro de planeación.



(Anexo 3) Rúbrica de evaluación

Procesos de comprensión	Lectura	<ul style="list-style-type: none">• Lee e identifica la intención comunicativa de cada uno de los diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.• Comprende los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.• Identifico y utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos comprensión textual.• Reconoce, en los textos literarios que lee, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.• Establece y relaciona las hipótesis predictivas que surgen de los textos que lee, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.
	Escucha	<ul style="list-style-type: none">• Entiende y reconoce las obras verbales y no verbales como productos de situaciones comunicativas auténticas.• Entiende e identifica mensajes explícitos e implícitos en una conversación.• Socializa, analiza y corrige los textos producidos con base en la información tomada de los medios de comunicación masiva• Identifica los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos.
Procesos de producción	Escritura	<ul style="list-style-type: none">• Demuestra claridad del tema al momento de producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.• Produce la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.• Tiene en cuenta la planeación para elaborar un texto informativo.

	Habla	<ul style="list-style-type: none">• Organiza las ideas para producir un texto oral teniendo en cuenta sus propias experiencias y realidades.• Produce un texto oral teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.• Usa el léxico apropiado para el tipo de tema y situación comunicativa.• Evidencia un plan para la presentación de sus ideas.
--	--------------	---

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Población del grado 504 del Instituto Pedagógico Nacional (IPN)	Dimensión cognitiva	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los estudiantes presentan un alto nivel de motivación personal? • ¿Relaciona lo visto en clase con sus intereses? • ¿Se muestran expectantes al iniciar las actividades? • ¿Se ven interesados en saber más de lo que se habla en la clase?
		Ritmos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Manifiestan esfuerzo en la realización de actividades? • ¿Qué tan evidente es la diferencia temporal en la realización de actividades?
		Disposición para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Realiza con responsabilidad tareas y actividades? • ¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente a la clase de español?
		Atención	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los estudiantes están atentos a las indicaciones del docente? • ¿Qué factores influyen en la pérdida de atención en los estudiantes? • ¿Escucha con atención a sus compañeros y docente?
		Niveles de participación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los estudiantes participan por su propia voluntad? • ¿Los estudiantes respetan los turnos de conversación? • ¿Exponen ideas u oposiciones frente a un tema?
	Dimensión socio – afectiva	Relaciones	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La relación estudiante maestro está mediada por la asignatura? • ¿La figura del maestro es vista de manera tradicional?
		Relaciones de poder	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se evidencia una figura líder en el grupo? • ¿Se evidencian relaciones de poder en el transcurso de la clase? • ¿Existe una relación de poder desde el maestro a sus estudiantes o viceversa?
		Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Respetan y conocen las normas del salón de clase?
		Disposición para el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los estudiantes trabajan autónomamente? • ¿Los estudiantes se ven dispuestos a trabajar en grupo o individualmente?
		Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La resolución de problemas se lleva a cabo por los estudiantes? • ¿Existe mediación del docente en la resolución de problemas?

(Anexo 4) Prueba diagnóstica lectura



Universidad Pedagógica Nacional
Instituto Pedagógico Nacional



Nombre: _____ Curso: _____

Taller

1. Lee el siguiente texto y subraya el vocabulario desconocido.

EL PERRO Y EL ASNO

Había una vez un hombre que tenía un perrito muy alegre y juguetón. Cada vez que su dueño volvía a casa el perrito corría hacia él, se ponía de pie sobre las patas traseras y lo recibía con grandes muestras de alegría. El hombre se sentía muy feliz al ver que su perro lo recibía tan alegremente y por eso lo acariciaba con afecto y casi siempre le daba algo sabroso de comer. El dueño del perrito tenía también un asno que era bastante envidioso y no muy inteligente.

“A este perrillo lo tratan mejor que a mí —pensaba el asno— y en realidad lo único que hace es correr hacia el amo cuando llega a casa, lamerlo y subirse en él. A lo mejor si yo hiciera lo mismo, me darían mejor de comer”. Al día siguiente, cuando el hombre volvió a casa, el asno se adelantó al perrito y corrió hacia él rebuznando. Al llegar junto a su amo, se puso de pie sobre sus patas traseras y le apoyó las delanteras encima, con lo que el hombre cayó al suelo.

—Mi asno se ha vuelto loco, ¡socorro! —, gritó el hombre; se levantó y echó a correr asustado, mientras el asno pensaba: “No lo entiendo, lo he hecho igual que el perro y no le ha gustado nada”

Tomado de:

http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Palacio.shtml/Pal_TextNarrat.htm#5

2. Responde las siguientes preguntas acerca del texto.

a. ¿A qué género literario pertenece el texto?

- Género narrativo
- Género lírico
- Género dramático

b. ¿Cuáles son los personajes del texto?

- Hombre, perro y asno
- Hombre y perro

- Perro y asno
- c. ¿Dónde se lleva a cabo la historia?
 - La casa del hombre
 - La cocina del hombre
 - En la calle

d. ¿Cuál es la idea central del texto?

3. Responde las siguientes preguntas de acuerdo al texto y tu conocimiento.

a. ¿Cuál es la intención del texto?

b. ¿Qué fue lo que el asno no entendió?

4. Responde las siguientes preguntas de acuerdo a lo que entendiste del texto.

a. Teniendo en cuenta este fragmento del texto, “*El dueño del perrito tenía también un asno que era bastante envidioso y no muy inteligente*”, responde:

- ¿Era el asno en realidad no muy inteligente? Explica tu respuesta.

b. ¿Cuál crees que fue el propósito del autor al escribir este texto?

(Anexo 5) Rúbrica de resultados

Preguntas	Subcategoría	Indicador	Muestra		
			Logró	No logró	No respuesta
Lee el siguiente texto y subraya el vocabulario desconocido.	Lectura literal	Los estudiantes entienden lo que ven en los textos	12 85%	2 14%	
¿A qué género literario pertenece el texto?	Lectura literal	Los estudiantes identifican aspectos generales del texto como personajes, tipo de texto, hecho principal	10 71%	4 28%	
¿Cuáles son los personajes del texto?	Lectura literal	Los estudiantes identifican aspectos generales del texto como personajes, tipo de texto, hecho principal	13 92%	1 7%	
¿Cuál es la idea central del texto?	Lectura literal	Los estudiantes identifican la idea central del texto	10 71%	3 21%	1 7%
¿Cuál es la intención del texto?	Lectura inferencial	Los estudiantes reconocen la intención comunicativa del texto.	2 14%	10 71%	2 14%
¿Qué fue lo que el asno no entendió?	Lectura inferencial	Los estudiantes pueden hacer deducciones del texto.	6 42%	8 58%	
Teniendo en cuenta este fragmento del texto, “ <i>El dueño del perrito tenía también un asno que era bastante envidioso y no muy inteligente</i> ”, responde: ¿Era el asno en realidad no muy inteligente? Explica tu respuesta.	Lectura crítica	Los estudiantes pueden determinar los aciertos o desaciertos presentes en el texto. Los estudiantes hacen juicios de valor en torno al texto.	2 14%	4 28%	8 58%
¿Cuál crees que fue el propósito del autor al escribir este texto?	Lectura crítica	Los estudiantes pueden agregar significado al texto a través de sus opiniones.	2 14%	12 85%	

(Anexo 6) Prueba final - resultados

Así es la ‘enfermedad del beso’ que padece el ciclista Esteban Chaves.

La mononucleosis es un mal causado por un virus que se transmite, principalmente, por la saliva.

Los seguidores del ciclista colombiano Esteban Chaves, de 28 años, recibieron una mala noticia la semana pasada: el 'Chavito' fue diagnosticado con mononucleosis y, por tanto, estará fuera de competencia. Una enfermedad con un nombre extraño y que, a simple vista, suena muy mal. Pero realmente se trata de una enfermedad más común de lo que se podría imaginar.

¿De qué se trata la mononucleosis? "Es una infección causada, por lo general, por el virus de Epstein-Barr. El virus se dispersa a través de la saliva y es por ello que a veces se la llama 'enfermedad del beso'. Ocurre con mayor frecuencia en adolescentes y adultos jóvenes. Sin embargo, se puede tener a cualquier edad", define la Biblioteca Nacional de Medicina de los Estados Unidos.

Es así como los besos, compartir con otras personas los cubiertos propios y elementos de aseo y en general, así como el intercambio de secreciones de la boca, especialmente la saliva, son las principales vías de transmisión de dicho virus. De acuerdo con el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades de Estados Unidos (CDC, por sus siglas en inglés), es un mal difícil de caracterizar porque se comporta como una virosis.

El virus cuando tiene un curso constante puede desarrollar un síndrome de fatiga crónica. Los otros síntomas más comunes son hemorragias nasales, dolor de cabeza, fatiga, ganglios inflamados y sinusitis. Hay que decir, en todo caso, que estos síntomas se hacen visibles solo en una de cada cuatro personas que adquieren el virus

La principal medida de prevención se centra en evitar el contacto con la saliva de las personas que hayan sido diagnosticadas con la enfermedad. En este caso hay que extremar el cuidado y evitar el contacto cercano de personas con defensas bajas, pacientes trasplantados o embarazadas. Tampoco se recomienda la donación de sangre durante la fase de infección y, en el caso de los niños, no deberán acudir al colegio durante la fase aguda de la enfermedad.

Tomado de: <http://www.eltiempo.com/vida/salud/que-es-la-mononucleosis-y-como-tratarla-254434>

1. ¿Hay palabras desconocidas en el texto? Enuméralas

2. ¿Cuál es el tema del texto?

3. Menciona y caracteriza los personajes del texto.

4. ¿Qué tipo de texto es? ¿Qué partes del texto puedes identificar?

5. ¿Cuál es la intención del texto?

6. Lee las siguientes oraciones tomadas del texto y responde:

“El virus se dispersa a través de la saliva y es por ello que a veces se la llama ‘enfermedad del beso’. Ocurre con mayor frecuencia en adolescentes y adultos jóvenes”

¿Qué puedes deducir del fragmento?

“Una enfermedad con un nombre extraño y que, a simple vista, suena muy mal. Pero realmente se trata de una enfermedad más común de lo que se podría imaginar”

¿Qué puedes deducir del fragmento?

7. Con tus propias palabras señala cuál es la idea principal del texto.

8. ¿Consideras que los síntomas que sufre el ciclista se pueden clasificar como una enfermedad? Explica tu respuesta.

9. ¿Consideras que la información presentada en el texto es suficiente para saber qué es lo que le sucede al ciclista? Explica tu respuesta.

10. ¿Consideras que el malestar que sufre el ciclista puede ser un obstáculo para que participe en las siguientes competencias deportivas? Explica tu respuesta.