

**NARRATIVA GRÁFICA: ESPACIO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
LECTURA INFERENCIAL**

MARIA ALEJANDRA ROJAS OROBAJO
NICOLÁS FERNNEY DURÁN TOCANCIPÁ

Monografía para optar al título de Licenciado en Humanidades: español y lenguas extranjeras

Asesor:
NELSON MELLIZO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ, D.C.
2018


Página de aceptación

Agradecimientos

En primer lugar agradecemos a Dios por hacer este trabajo posible, dándonos la fuerza, la sabiduría, la voluntad y la vida para poder llevarlo a cabo. En segundo lugar, agradecemos eternamente a nuestros padres y hermanos quienes nos apoyaron incondicionalmente en la culminación de esta investigación y en cada una de las decisiones que tomamos para el desarrollo de la misma. Sin su apoyo no habría sido posible llegar hasta donde estamos ahora.

Por otro lado, agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional, la cual nos brindó la formación y las herramientas necesarias para poder llegar hasta este punto y poder realizar este documento, formándonos así como profesionales de la educación. Así mismo, queremos agradecer a nuestro asesor de tesis quién nos ayudó a culminar este proceso, contribuyendo a construir esta investigación satisfactoriamente.


Finalmente, agradecemos a la IED Hernando Durán Dussán, la cual nos brindó los espacios y herramientas necesarias para poder aplicar esta investigación y así mismo, damos gracias a nuestra docente titular Sandra Moreno, quién con su disposición y apoyo nos facilitó el desarrollo y culminación de este trabajo.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 104	


1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Narrativa gráfica: espacio para el fortalecimiento de la lectura inferencial.
Autor(es)	Rojas Orobajo, Maria Alejandra; Durán Tocancipá, Nicolás Fernney.
Director	Mellizo Guaquetá , Nelson
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 101 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	NARRATIVA GRÁFICA, LECTURA INFERENCIAL.

2. Descripción
<p>Este documento muestra el trabajo realizado con los estudiantes del grado 401 y 402 de la IED Hernando Durán Dussán jornada tarde. Elaborado desde la investigación acción, el cual tenía como objetivo fortalecer los procesos de lectura inferencial de los estudiantes desde el uso de la narrativa gráfica (tira cómica, cómic y novela gráfica) como recurso pedagógico y didáctico.</p> <p>De esto, se pudo afirmar que abordando la lectura desde la relación texto icónico/texto escrito, se logró el fortalecimiento de dichos procesos lectores al generar nuevos significados con base en los contenidos literales que poseían los textos y los conocimientos aprendidos desde la experiencia de los estudiantes. Este fortalecimiento que se vio reflejado en los productos finales elaborados por los mismos a la hora de crear inferencias sobre la información explícita que los contenidos recibidos les otorgaban.</p>

3. Fuentes
<p>Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona, España. Editorial Paidós.</p> <p>Blasco, J. Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes. Editorial club universitario. Universidad de Alicante, España.</p> <p>Campos, Y. (2003). Paradigmas psicoeducativos. México.</p> <p>Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Teoría y crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca</p>


	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 104	

- Correa, N., & Gutiérrez, A. (2011). Una mirada dialógica y semiodiscursiva para el desarrollo de los procesos inferenciales de interpretación lectora en el grado 610 jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Cooperativa. Bogotá, Colombia. Cooperativa editorial Magisterio.
- Díaz, A. (1999). Aproximaciones al texto escrito. Colombia: universidad de Antioquia.
- Eisner, W. (1995). El cómic y el arte secuencial. España: Editorial Norma.
- Eisner, W. (2003). La narración gráfica, España: Editorial Norma.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, Vol. 7. (pp. 1 - 32)
- Gáinza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En Manuel Canales (Editor) metodologías de investigación social. Lom Ediciones. Santiago de Chile.
- Galeano, C. Reyes, C. (2016). Estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial por medio de la comprensión lectora mediada por tic en estudiantes de grado quinto de las instituciones públicas: Francisco Socarrás, Tesoro de la Cumbre, Mateo Pérez y Manuel del Socorro Rodríguez. Universidad de la Sabana. Cundinamarca, Colombia.
- Godoy, V. (2016). El aprendizaje inferencial lector en textos policiales. Una propuesta didáctica para séptimo año básico. Universidad del bioBio. Chillán, Chile.
- Guereñu, J. (2014). Hacia un cómic de autor: A propósito de Arrugas y otras novelas gráficas. Bilbao: Deusto Digital.
- Kalmbach, D., Carr, K. (2010). Becoming a teacher through action research. Process, context, and self- study. New York. United States. Routledge. Taylor & Francis group.
- León, D. (2016). Incidencia del proceso inferencial explicativo en la comprensión de textos (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- León, J. A. L. (2010). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? (2004). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010)
- Liu, J. (2004). Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 225-243.
- Lozano, C, Alfonso, D. (2004) Interpretación textual: enseñanza de la comprensión lectora a niños y niñas de primaria. Bogotá, Colombia. Colección de competencias comunicativas.
- Martínez, M. (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/>
- McCloud. S. (1993) Understanding comics. The invisible art. New York: Advice and selective

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 104	

Ego-Trimming

- Moreno, J. Ayala, R. Diaz, J. y Vázquez, C. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y Proyecciones. Bogotá, Colombia. Forma y función Vol. 23. (pp. 143 – 170)
- Navarro, L., Pasadas, S. y Ruiz, J. (2004). La triangulación metodológica en el ámbito de la investigación social: Dos ejemplos de uso. Instituto de Estudios Sociales de Andalucía.
- Olson, J. (2008). The Comic Strip as a Medium for Promoting Science Literacy. California State University Northridge
- Parodi, G. (2005). Comprensión de Textos Escritos. Buenos Aires, Argentina. Editorial Eudeba
- Perez. A. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Colombia: ICFES
- Ramos, H. (2014). Comprensión de lectura mediante cuentos andinos en los niveles literal, inferencial y criterial en los niños y niñas del segundo grado “A” de la institución educativa primaria 70 002 Taquilla – Pune. Universidad Nacional del altiplano Puno. Puno – Perú
- Radulescu, M. (2009). La Intertextualidad narrativa en las Novelas Gráficas. Memoria Gráfica N° 2. Revista anual de estudios y proyectos de la Especialidad de Diseño Gráfico.
- Radulescu, M. (2014). La interacción texto - imagen en la narrativa gráfica. Arte y Diseño. Volumen: 3. (pp. 91 - 99)
- Rodríguez, M., Moreira, M., y Caballero. M. (2010). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Barcelona. España. Editorial Octaedro
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual. Revista electrónica, Investigación, innovación educativa y socioeducativa.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2015). Metodología de la investigación. México. Interamericana editores.
- Solé, I. (2002). Estrategias de lectura. Barcelona, España. Editorial GRAÓ
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Buenos Aires: Revista Iberoamericana de educación.
- Bloom, B. (1956) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York.
- Tequia, A. (2015). El cómic, en los procesos de comprensión de lectura inferencial en las estudiantes del grado 504 de la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Torres, Y. (2016). La inferencia en la lectura de textos narrativos. Bogotá, Colombia. Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 104	

Vega, E. (s.f). La lengua de la narrativa gráfica. Madrid, España. Universidad Complutense.
Vega, E. (2009). La narrativa gráfica. Madrid, España. Recuperado de
<http://www.eugeniovega.es/asignaturas/narrativa/lenguaje>

4. Contenidos

Este documento está compuesto por siete capítulos. El primero contiene la contextualización donde se realiza una descripción de la localidad y el barrio en donde se encuentra la institución educativa, así como la caracterización del colegio y la población trabajada. Así mismo, contiene planteamiento del problema, el objetivo general como los específicos y la justificación.

El segundo capítulo contiene el marco teórico. En este se puede observar el estado del arte con las investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional sobre el tema a investigar. Así mismo, este capítulo contiene todos los conceptos que se desarrollan en el documento, basados en autores que los sustentan desde sus teorías y/o postulados. El tercer capítulo presenta la metodología de investigación en donde se explica detalladamente el tipo de investigación realizada y el enfoque investigativo, al igual que las técnicas e instrumentos de recolección de datos que se utilizaron a lo largo del proceso y la población con la que se realizó el trabajo investigativo.

En el cuarto capítulo se explica el enfoque pedagógico donde se define cual fue el modelo pedagógico que guio toda la investigación durante su desarrollo y construcción. Así mismo, se muestran las fases desarrolladas durante la intervención y la estructura que se tuvo en cuenta para construir cada una de las actividades que se aplicaron durante dichas fases establecidas.


El quinto capítulo muestra el análisis de datos realizado, donde se ve detalladamente cual fue el resultado obtenido en cada uno de los indicadores analizados y cuál fue el resultado final de dicho análisis en relación con el objetivo propuesto.

En el capítulo seis se presentan los resultados finales que responden a los objetivos propuestos al comienzo de la investigación y finalmente, en el séptimo capítulo se mencionan las conclusiones y recomendaciones logradas después de la aplicación de la investigación.

5. Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativa ya que busca estudiar una realidad desde el contexto natural de la población involucrada, para poder realizar una interpretación de los fenómenos ocurridos durante el proceso. Así mismo, la intención inicial no es cuantificar y/o esquematizar numéricamente datos, sino que se pretende analizar e interpretar una realidad educativa con base en reacciones que surgen a un estímulo pedagógico intencionalmente aplicado.

Así mismo, esta investigación se desarrolla en el marco de la investigación acción ya que busca mejorar una situación educativa específica (lectura inferencial en este caso) desde la aplicación de

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 104	

una propuesta pedagógica establecida con anterioridad. Esto con el fin de obtener información que permita renovar la práctica docente para que desde una nueva aplicación dicha solución a la problemática encontrada sea cada vez más efectiva y productiva.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos tras analizar en esta investigación evidencian que la narrativa gráfica es un texto efectivo para fortalecer los procesos de lectura de los estudiantes en la escuela, pues al tener que relacionar el texto icónico con el verbal se producen una serie de requerimientos que les exige una nueva mirada sobre la forma como están abordando los textos.

En ambos niveles (tanto literal como inferencial), el estudiante se ve obligado a leer desde otra perspectiva. Desde el nivel literal, el lector se ve forzado no únicamente a analizar la información explícita de un solo texto sino que, por el contrario, debe analizar los componentes literales de ambos tipos de texto para poder encontrar significados que le permitan comprender y interpretar los contenidos recibidos.

Así mismo, en cuanto al nivel inferencial, el estudiante recibe unos requerimientos muchos más complicados y elaborados, pues no se trata únicamente de relacionar los componentes obtenidos tanto del texto como de la imagen, sino que, dependiendo del tipo de inferencia trabajada, el estudiante deberá relacionar dichos contenidos para crear nuevos conocimientos, deberá relacionar unos contenidos con los abordados en otros textos o simplemente, deberá relacionar las literalidades del texto con lo aprendido desde su experiencia (creencias, saberes), exigiéndole así que busque nuevas estrategias de lectura que le permitan lograr dicho objetivo.

Aunque quedó demostrado que la narrativa gráfica si contribuye al fortalecimiento de la lectura inferencial, se encontró que al ser una experiencia nueva que requiere de un esfuerzo mayor al que comúnmente realizaban en los procesos de lectura, algunos estudiantes insisten en mantener su zona de confort en las literalidades del texto, prolongando los elementos explícitos a la hora de responder cuestionamientos o simplemente realizando las inferencias más básicas donde la información literal tenía cierta predominancia sobre la otra información (experiencias).

Elaborado por:	ROJAS OROBAJO, Maria Alejandra. DURÁN TOCANCIPÁ, Nicolás Fernney
Revisado por:	MELLIZO GUAQUETÁ, Nelson

Fecha de elaboración del Resumen:	15	11	2018
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1. CAPITULO PROBLEMA.....	13
1.1 Contextualización	13
1.1.1 Localidad.....	13
1.1.2 Institución	14
1.2 Caracterización	15
1.3 Diagnóstico	17
1.4 Problema de investigación.....	19
1.5 Justificación	21
1.6 Pregunta de investigación.....	22
1.7Objetivos.....	22
1.7.1 Objetivo general.....	22
1.7.2 Objetivos específicos	22
2. MARCO TEÓRICO	23
2.1 Antecedentes.....	23
2.2 Marco conceptual.....	27
2.2.1 Lectura	29
2.2.2 Nivel literal	29
2.2.3 Nivel inferencial.....	30
2.2.3.1 Subprocesos de la lectura inferencial	31
2.2.4 Narrativa gráfica.....	34
2.2.4.1 Tira cómica	35
2.2.4.2 Cómic	36
2.2.4.3 Novela gráfica	37
3. METODOLOGÍA	39
3.1 Diseño investigativo	39
3.2 Recolección de datos	41
3.3 Categorías de análisis	42
3.4 Población y muestra.....	43
4. ENFOQUE PEDAGÓGICO	44
4.1 Fases pedagógicas de intervención.....	48
4.2 Programa académico.....	50

4.3 Modelo de planeación de clase	53
5. ANÁLISIS DE DATOS.....	56
5.1 Gestión de análisis	56
5.2 Categoría N.1: Narrativa gráfica.....	57
5.2.1 Indicador N.1: Relaciono los componentes presentes en la imagen para generar significados.....	57
5.2.2 Indicador N.2: Relaciono los componentes presentes en el texto verbal para generar significados.....	59
5.2.3 Indicador N.3: Establezco relaciones semánticas entre el contenido icónico-verbal del texto	61
5.2.4 Indicador N.4: Genero nuevos significados con base en las relaciones semánticas obtenidas entre el contenido icónico verbal del texto.....	62
5.3 Categoría N.2: Lectura inferencial	64
5.3.1 Indicador N.5: Produzco nuevos significados con base en las inferencias obtenidas de la relación entre los distintos elementos textuales presentes dentro del texto.....	65
5.3.2 Indicador N.6: Establezco conexiones semánticas entre el contenido de dos o más textos	66
5.3.3 Indicador N.7: Genero nuevos significados con base en las relaciones semánticas establecidas entre dos o más textos.....	68
5.3.4 Indicador N.8: Establezco relaciones semánticas entre el texto y mis saberes y experiencias previas.....	69
5.3.5 Indicador N.9: Creo nueva información con base en la relación establecida entre los significados de un texto y mis saberes y experiencias	70
6. RESUMEN DE RESULTADOS	73
7. CONCLUSIONES.....	76
8. RECOMENDACIONES.....	80
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
10. ANEXOS	80
Anexo 1: Encuesta:	85
Anexo 2: Prueba diagnóstica:	86
Anexo 3: Tabla de resultados diagnóstico:.....	88
Anexo 4: Diarios de campo	89

Anexo 5: Muestras diagnóstico	90
Anexo 6: Planeación 3, indicador 1	92
Anexo 7: Planeación 4, indicador 2	93
Anexo 8: Planeación 5, indicador 3	94
Anexo 9:Planeación 8, indicador 5	95
Anexo 10:Planeación 10, indicador 6.....	97
Anexo 11: Planeación 12, indicador 7	98
Anexo 12: Planeación 14, indicador 8.....	100
Anexo 13: Planeación 15, indicador 9.....	101
Anexo 14: Formato diarios de campo.....	102
Anexo 15: Formato planeaciones de clase.....	103

Abstract

This action-research Project wants to encourage the inferential reading in students of 401 and 402 from IED Hernando DuránDussán using the graphic narrative as main tool.

Trying to develop their inferential level, we based this proposal on Moreno, Diaz and Ayala's model. On the other hand, graphic narrative component was based on Eisner and Vega's theories.

During the research's development, activities were divided in three parts, applied in order to improve their reading levels starting by the literal reading and finishing in an inferential reading where they could use their experiences to create new contents. At the end of the proposal, it was evident that graphic narrative is a useful tool that allows students to improve their inferential reading based on image-text relation.

KEY WORDS:

Graphic narrative, inferential reading, image, text, experiences.

Capítulo I: Contextualización

Dentro del contexto educativo, desarrollar y fortalecer las habilidades comunicativas es uno de los principales objetivos, pues a partir de ellas los estudiantes pueden interactuar, comprender y resignificar su entorno y realidad social y cultural, contribuyendo así a su construcción como sujetos. Bajo esta premisa y considerando que en el ámbito educativo se han presentado e implementado bases teórico - prácticas para dicho fin, donde a pesar de ellas se evidencia ciertas falencias y vacíos que subsanar, este trabajo investigativo se ha establecido como propósito central fortalecer la lectura a nivel inferencial en los cursos 401 y 402 de la I.E.D Hernando Durán Dussán, J.T, pues se estima de alta importancia debido a su complejidad y alto impacto en el enriquecimiento del pensamiento y en la interpretación y comprensión de la realidad.

1.1 Contextualización

1.1.1 Localidad

Esta investigación se llevó a cabo en la institución educativa distrital Hernando Durán Dussán, ubicada en la calle 42f sur, No. 88 a – 25 localidad de Kennedy, al suroccidente de la ciudad de Bogotá. La institución educativa está localizada en el barrio Dindalito, el cual es en su mayoría una zona residencial conformada por viviendas de dos y tres pisos que pertenecen al estrato uno y dos. En este sector, se encuentra una fuerte presencia de espacios comerciales como lo son panaderías, supermercados, ferreterías y talleres de mecánica automotriz que hacen parte del contexto social y económico del cual se encuentra rodeada la institución. Finalmente, el barrio cuenta con una biblioteca comunal ubicada frente al centro educativo lo cual se consideraría un factor importante de apoyo para los proyectos de lectura que promueve la institución, sin embargo, teniendo un acceso fácil a los libros tanto en la biblioteca comunal como institucional, la población estudiantil de los cursos involucrados no hace uso de estos

recursos, lo cual se evidencia en su falta de interés a la hora de llevar libros al aula que les permitan desarrollar las actividades lectoras propuestas por la institución.

1.1.2 Institución

La I.E.D Hernando Durán Dussán es de carácter público, ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional, donde primaria y primero de bachillerato son los únicos niveles que se desarrollan en la jornada de la tarde. Por otro lado, la institución posee una única sede que cuenta con una infraestructura que responde a las demandas de la población estudiantil y administrativa, ya que cuenta con 30 aulas de clase las cuales se caracterizan por ser amplias y con gran acceso de luz, y algunas de ellas, con televisor y DVD, 2 salas de informática, 1 biblioteca, 1 aula múltiple, 2 patios, 1 sala de locución (emisora), una salón de danzas, 3 canchas de fútbol, 1 cafetería, 10 baños, 1 salón de profesores y un área de oficinas para el personal administrativo, lo cual influye de manera positiva en las dinámicas académicas como convivenciales.

Respecto al plano institucional con énfasis a la asignatura de español y su plan de estudios para el grado cuarto, este se asume a partir de un modelo constructivista en diálogo con un enfoque de aprendizaje significativo que genera un proceso de formación contextualizado e interrelacionado con la realidad educativa. El estudiante otorga sentido y así mismo, comprende y resignifica la realidad, teniendo como base su propia experiencia a la cual puede anclar de manera coherente conocimientos nuevos (malla curricular, 2018, p. 1-3).

Así, a nivel institucional, el área de español establece como fin la formación de hombres llenos de significados y sentidos cuyo desarrollo obedece a un proceso de humanización a partir de la interacción con la cultura (reconstrucción y transformación de lo social), donde el lenguaje es mediador y herramienta para lograr un mejor entendimiento entre las personas y facilitador de una mejor comprensión del medio socio cultural en el que se está inmerso. Esto conlleva a la

construcción de identidad, al reconocimiento de la otredad y a la participación de procesos democráticos en los cuales los sujetos analicen, debatan y argumenten, teniendo en cuenta una ética de la comunicación que permita la construcción de principios básicos para la interacción social. (Plan del área de humanidades- lengua castellana, p. 15-16).

Respecto a la clase de español, esta tenía lugar tres veces por semana con una duración de una hora y treinta minutos, días que eran compartidos con la aplicación del proyecto transversal institucional OLE (oralidad, lectura, escritura y escucha). El objetivo de este proyecto es potenciar el fortalecimiento de las habilidades comunicativas desde el pensamiento crítico y reflexivo de la realidad social de los estudiantes en situaciones comunicativas auténticas y reales (audiovisual, emisora y periódico), componente que a largo plazo permitiría transformar y resignificar su realidad.

1.2 Caracterización

El grado cuarto, jornada tarde del colegio Hernando Durán Dussán cuenta con cinco cursos: 401, 402, 403, 404 y 405, de los cuales, los dos primeros fueron la población participante de la presente investigación. La caracterización de estos grupos se realizó durante el desarrollo de las clases de español del periodo 2017-2 y comienzos del 2018-1, donde se recogieron datos sobre sus comportamientos en el espacio y así mismo, datos acerca de las relaciones entre estudiantes y de los mismos con el docente. Otro instrumento de recolección de información fue la encuesta realizada a los estudiantes, que tenía como objetivo reconocer aspectos familiares y personales, perspectivas e intereses frente al espacio académico y especialmente en su relación con la lectura.

Con base en los datos obtenidos, se identificó que el curso 401 estaba conformado por un total de 37 estudiantes (18 niñas y 19 niños) con edades que oscilaban entre los 8 y los 11 años.

En cuanto a los datos recolectados en el curso 402, se conformaba por 35 estudiantes (13 niñas y 22 niños), con edades que oscilaban entre los 9 a los 10. Respecto al ámbito familiar, dentro de los dos cursos predominan los núcleos familiares constituidos por padre, madre y hermanos, seguidos por familias monoparentales donde la figura materna predomina y algunas familias amplias con padres, hermanos, tíos, primos y/o abuelos. Lo anterior permitió justificar algunos comportamientos de los niños dentro del aula, respecto al reconocimiento de autoridad, el dialogo y el respeto en sus relaciones interpersonales. (Ver anexo no. 1)

Respecto a las relaciones interpersonales dentro del aula, en los dos grupos se evidenció que los estudiantes establecían con sus compañeros una convivencia agradable en relaciones de amistad y compañerismo, las cuales ellos consideraban buenas, amables, tranquilas y divertidas, prefiriendo así trabajar en parejas argumentando que es el medio en que se pueden ayudar mutuamente y dialogar, aunque en ocasiones se presentaran conflictos. Sin embargo, en relación al desarrollo de la clase algunos estudiantes estimaron que en ciertos momentos, el ruido y la indisciplina afectaban sus relaciones de manera negativa. Esto indica que el aspecto convivencial es variado e influye en los procesos de aprendizaje del curso. (Ver anexo no. 1)

Referente a la relación estudiante/docente en los dos cursos, se puede decir que estaba basada en un intercambio de poderes, donde en ciertos momentos el docente era quien controlaba el desarrollo del espacio académico y tenía el dominio del grupo. En otros casos, los estudiantes eran quienes parecían tener el control del espacio, lo cual generaba un ambiente de tensión dentro del aula que se manifestaba en la realización de las actividades y el manejo de grupo.

Otro aspecto importante dentro de la caracterización de la población del 401 y 402, fueron los intereses respecto al área de español, pues la mayor parte de los estudiantes mencionó tener un gusto por la lectura, considerándola un aspecto muy importante dentro de la clase junto con actividades como la escritura y el dibujo, aunque estas fueran estimadas difíciles de realizar, a

diferencia de dos estudiantes que reconocieron la lectura como aburrida y una actividad donde solo se debía poner atención al profesor. Entre las tipologías textuales que predominan en los gustos de los estudiantes se encontraron: El cuento, la poesía y el cómic. (Ver anexo no. 1)

Finalmente, en cuanto al nivel comportamental de los dos grupos, se observó que la falta de atención por parte de los estudiantes se presenta como un problema fundamental dentro del aula. Esto responde en cierta medida al desinterés de los niños por las actividades y/o contenidos propuestos, especialmente al escaso nivel de comprensión e interpretación del mensaje que se les transmite (explicación o instrucción) ya sea por medio oral o escrito, lo cual afectó el ritmo de trabajo y la relación del docente titular con los estudiantes.

1.3 Diagnóstico

Con el fin de identificar el estado del nivel de lectura de los estudiantes de los cursos 401 y 402, se implementó una prueba diagnóstica focalizada en la realización de inferencias de un texto multimodal (icónico - verbal) con base en la observación e interpretación de una tira cómica de Mafalda, la cual estaba acompañada por once preguntas (ordenadas según los niveles de comprensión lectora, es decir, literales en primera medida y finalmente, las de orden inferencial). (Ver anexo no. 2)

El diagnóstico evidenció que en cuanto al nivel literal, los estudiantes del curso 401 tuvieron un desempeño aceptable, pues la gran mayoría de los estudiantes respondió correctamente las preguntas de nivel literal. En este mismo aspecto, el curso 402 reveló un nivel literal suficiente, pues de los 33 niños participantes, solo 5 mostraron deficiencia a la hora de realizar lecturas superficiales. (Ver anexo no. 3)

En cuanto al estado del nivel inferencial del curso 401, los resultados muestran un uso de inferencias insuficiente, pues de las 5 preguntas que apuntaban a identificar en qué punto estaba dicho nivel ninguno de los niños respondió las cinco preguntas correctamente, mientras que cinco

respondieron cuatro de manera acertada. Así mismo, el curso 402 presentó bajos resultados respecto a su realización de inferencias, ya que solo cuatro estudiantes respondieron correctamente las cinco preguntas, cinco tuvieron cuatro aciertos. (Ver anexo no. 3).

Esto nos muestra que la mayoría de la población tiene un nivel de lectura bastante bajo, puesto que no establecen relaciones pertinentes entre el contenido del texto y sus pre saberes y no construyen conclusiones relacionadas con el texto, sino que desvían su atención a posibilidades distantes a este, lo cual nos indica que la lectura inferencial no es un proceso que se ha trabajado fuertemente en el aula de clase. Al mismo tiempo, hay una tendencia por la descripción de situaciones, lo cual desplaza la realización de inferencias y la justificación de sus respuestas.

Finalmente, en relación a las últimas tres preguntas (las cuales daban cuenta de la construcción de inferencias en un grado más complejo, puesto que responden a la articulación que los estudiantes hacían del contenido del texto y sus saberes previos y a la construcción de hipótesis acerca de la posible continuación de la historia) se reveló que tanto en el 401 como el 402 existe un bajo nivel inferencial en cuanto a la formulación de hipótesis basadas en sus experiencias y conocimientos previos, pues de los 62 niños que realizaron el ejercicio, solo cinco acercaron sus ideas a lo propuesto por el texto, mientras que veintiuno realizaron inferencias alejadas de lo que el texto propone. (Ver anexo no. 3)

Para concluir, se puede decir que si bien es cierto que la gran mayoría de estudiantes tienen un nivel de lectura literal desarrollado, cuando se enfrentan a la lectura inferencial sus procesos están en un estado inicial, pues se les dificulta responder a preguntas que indagan sobre lo que está implícito en el texto y así mismo, se les dificulta poner en juego sus experiencias cuando estas deben relacionarse con lo que dice el texto. De esta forma, la descripción de una situación propuesta en el texto, la afirmación de la idea principal de una pregunta, o la falta de

respuesta a la misma, son los elementos que sobresalieron en los resultados de la prueba aplicada a la población de estos dos cursos de grado cuarto.

1.4 Problema de investigación

La lectura es tal vez uno de los procesos más difíciles pero a la vez más importantes de los procesos de formación en la escuela, pues se considera una herramienta compleja para el enriquecimiento del pensamiento del sujeto, así como un proceso dialógico y dinámico que demanda un rol activo del lector frente al texto. Ahora, con respecto a los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) es evidente que hay una tendencia limitada hacia el desarrollo del primer nivel de lectura, debido a un abordaje inadecuado de dicho proceso en las prácticas educativas, pues se centra en el cumplimiento de los requerimientos del docente basándose en los libros de texto, los cuales están diseñados para formar desde la literalidad lectora respondiendo a las preguntas qué, quién, dónde, cuándo, cómo y por qué, y el seguimiento de instrucciones. (Ver anexo no. 4)

Respecto a la lectura a nivel inferencial y crítico, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje propuestos por el MEN (2006) para el segundo ciclo (cuarto y quinto), el factor de literatura establece como objetivo: “Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.”(p.35), es decir que, se habla de una lectura literal encaminada al nivel inferencial y crítico dentro del proceso lector, lo cual conlleva a que el estudiante desarrolle la capacidad de leer entre líneas y de reconocer la lectura como un medio para comprender y resignificar su realidad, en la medida que relaciona el contenido del texto con el contexto en que está inmerso.

En contraste, aparte de los requerimientos propuestos por el docente también es evidente que los niveles de lectura inferencial y crítico continúan siendo uno de los principales logros a alcanzar puesto que la población estudiantil manifiesta grandes dificultades para establecer

conexiones convenientes entre el texto y sus experiencias. Esto nos muestra una desarticulación significativa entre los textos abordados y el contexto de los estudiantes, donde sus experiencias parecen no tener un papel importante dentro del proceso lector.

Con base en lo anterior, León (2010) afirma que en la lectura “el problema viene de la propia desmotivación del alumno como consecuencia de un desajuste en el contexto donde se produce y de las demandas que se le solicitan”(p.3). Entonces, las dificultades lectoras más que un problema de los estudiantes, provienen de una serie de demandas que el docente ejerce con el fin de producir una lectura literal basada en textos que no son del interés de sus estudiantes. Así mismo, el uso de textos descontextualizados o paralelos a las experiencias de los estudiantes provocan que el mismo empiece a sentir una desestimación por la lectura al ver una incapacidad por relacionar lo que sabe (sus experiencias) con los contenidos que está abordando, limitando así su capacidad a una lectura literal y cohibiéndose de lograr una lectura inferencial y crítica.

Ahora, desde lo observado y registrado en las clases de los cursos 401 y 402 y desde los resultados obtenidos en la prueba diagnóstico, se evidenció que a pesar que los niños tienen un nivel de lectura literal suficiente, ya que son capaces de dar cuenta de información explícita dentro del texto como: lugares, personajes, tiempo y situaciones puntuales, cuando se proponen lecturas de tipo inferencial, su habilidad lectora está en un estado inicial, pues presentan dificultades para responder a cuestionamientos que indagan sobre elementos o información implícita en el texto. Así mismo, les es difícil traer a colación sus experiencias cuando estas están relacionadas con lo que dice el texto. Es así como utilizan la descripción de una situación propuesta en el texto, la afirmación de la idea principal de una pregunta, o la falta de respuesta a la misma, como recursos para dar solución a sus debilidades lectoras. (Ver anexo no. 5)

Finalmente, hay una necesidad por implementar estrategias que motiven a los estudiantes al ejercicio lector, a través de cambio de contenidos y tipologías textuales que se trabajan en el

aula, ya que hasta ahora, en los niños no se evidencia un interés genuino por la lectura a partir de la metodología y herramientas tradicionales, las cuales se convierten en otro obstáculo para lograr un aprendizaje significativo a través del desarrollo eficaz y relevante de la habilidad lectora que aporte a la formación integral de los sujetos, el cual es el fin último de la educación.

1.5 Justificación

Tomando en cuenta la importancia que tiene la lectura para los estudiantes dentro y fuera del contexto académico, no sólo como un medio para entender el mundo sino también para re significarlo con base en sus experiencias, se parte de esta premisa para decir que es necesario empezar a realizar cambios en los métodos de enseñanza que se están utilizando para este proceso. A pesar de que en la institución educativa la lectura es un eje transversal, no se está haciendo un seguimiento riguroso y una aplicación acertada de lo que la lectura debería ser (la prueba diagnóstica fue una evidencia de ello).

Es por ello que, esta investigación pretende aportar al desarrollo no solo de los estudiantes en sus niveles de lectura, sino que, de igual manera busca identificar una serie de estrategias pedagógicas y metodológicas que permitieran fortalecer el componente de lectura del proyecto educativo institucional OLE (oralidad, lectura y escritura) para el ciclo dos, con lo cual se espera que las próximas poblaciones que tengan contacto con este trabajo educativo sean formadas bajo una serie de estrategias didácticas y pedagógicas que permitan maximizar sus niveles de lectura a la hora de abordar un texto.

Es así, como esta investigación se articula constantemente con dicho proyecto institucional, enfocándose en el componente de lectura sin excluir las demás habilidades comunicativas, las cuales fueron trabajadas a través de las actividades desarrolladas en cada planeación de clase. Por otro lado, la intensidad horaria destinada para la realización de esta investigación correspondió a las horas asignadas por la institución para la ejecución del proyecto

educativo institucional OLE y apporto a la evaluación de los logros establecidos en el plan de estudios para el grado cuarto.

Finalmente, se espera que este genere aportes no solo para la institución educativa ni para los estudiantes, sino también para los docentes investigadores como maestros en formación, pues desde lo observado en las clases y su experiencia, la lectura es uno de los componentes más subvalorados del campo educativo, razón por la cual con este proyecto se buscó tener una nueva visión sobre el cómo enseñar la lectura y así mismo, poder reflexionar sobre la influencia que un buen proceso lector tiene sobre la vida de cada individuo y sobre la forma de ver, comprender y resignificar el mundo.

1.6 Pregunta de investigación

¿De qué manera la narrativa gráfica incide en el fortalecimiento de la lectura inferencial de los cursos 401 y 402 de la I.E.D Hernando Durán Dussán J.T?

1.7.1 Objetivo General

Determinar la incidencia de la narrativa gráfica en el fortalecimiento de la lectura inferencial de los cursos 401 y 402 de la I.E.D Hernando Durán Dussán J.T.

1.7.2 Objetivos Específicos

- Analizar el progreso en el fortalecimiento de la lectura inferencial de los niños durante la intervención pedagógica.
- Identificar el impacto de la narrativa gráfica en el fortalecimiento de la lectura inferencial de los niños.
- Establecer estrategias para el mejoramiento del componente de lectura del proyecto educativo OLE en el ciclo 2 de la I.E.D Hernando Durán Dussán J.T

Capítulo II: Marco teórico

2.1 Antecedentes

Con el objetivo de conocer los hallazgos, análisis, procedimientos, propuestas didácticas, reflexiones, aportes y conclusiones que se han realizado en trabajos anteriores sobre la lectura inferencial en estudiantes de educación básica. Para el siguiente estado del arte se consultaron tres tesis del departamento de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional de los años 2011, 2015 y 2016, dos tesis de la Universidad Distrital elaboradas de los años 2015 y 2016, una de la Universidad de la Sabana del 2016 y dos tesis internacionales producidas entre el año 2010 y 2016, como se ve evidenciado en la siguiente tabla:

Título	Año	Ámbito	
<i>Una mirada dialógica y semiodiscursiva para el desarrollo de los procesos inferenciales de interpretación lectora en el grado 601 jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño</i>	2011	Universidad Pedagógica Nacional	Bogotá, Colombia
<i>El cómic, en los procesos de comprensión de lectura inferencial en las estudiantes del grado 504 de la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño</i>	2015	Universidad Pedagógica Nacional	Bogotá, Colombia
<i>Incidencia del proceso inferencial explicativo en la comprensión de textos</i>	2016	Universidad Pedagógica Nacional	Bogotá, Colombia
<i>“Ver para leer”. Propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos</i>	2015	Universidad Distrital	Bogotá, Colombia
<i>La inferencia en la lectura de textos narrativos.</i>	2016	Universidad Distrital	Bogotá, Colombia
<i>Estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial por medio de la comprensión lectora mediada por tic en estudiantes de grado quinto de las instituciones públicas: Francisco Socarrás, Tesoro de la Cumbre, Mateo Pérez y Manuel del Socorro Rodríguez</i>	2016	Universidad de la Sabana	Chía, Cundina marca, Colombia
<i>Comprensión de lectura mediante cuentos andinos en los niveles literal, inferencial y criterial en los niños y niñas del segundo grado “A” de la institución educativa primaria 70 002 Taquila – Pune.</i>	2014	Universidad Nacional del altiplano Puno	Puno - Perú

<i>El aprendizaje inferencial lector en textos policiales. Una propuesta didáctica para séptimo año básico</i>	2016	Universidad del BioBio	Chillán, Chile.
--	------	------------------------	-----------------

La primera tesis consultada es *Una mirada dialógica y semiodiscursiva para el desarrollo de los procesos inferenciales*, elaborada por Correa y Gutiérrez (2011) con grado sexto. Este trabajo tenía como objetivo implementar una propuesta pedagógica que propiciara el desarrollo del nivel inferencial de lectura desde una perspectiva dialógica y semidiscursiva para la construcción de significados y sentidos de la realidad partiendo de la visión de mundo. Para esto se utilizó la imagen como sistema simbólico junto con el análisis de diferentes tipologías textuales que conllevó a una actitud dialógica frente a la lectura que facilita la comprensión y apropiación de su realidad. A través de esta investigación se concluyó la relevancia de trabajar en la formación de sujetos vinculando su realidad a la escuela para generar un aprendizaje significativo.

Para la segunda tesis llamada *El cómic, en los procesos de comprensión de lectura inferencial*, Tequia (2015) quien trabajó con grado quinto, estableció como objetivo de investigación fortalecer los procesos de comprensión a nivel inferencial mediante el uso del cómic como texto multimodal, pues tanto la imagen como el texto escrito en conjunto contribuyen a la construcción de sentido. Esta tesis resaltó el enriquecimiento que otorga a la experiencia lectora el trabajar con textos que articulen la imagen y el código escrito pues exigen un proceso cognitivo distinto en los estudiantes y potencializa la construcción de sentido, al mismo tiempo que atrae el interés de los estudiantes. Razón por lo cual la narrativa gráfica se presenta como una herramienta pertinente para generar espacios de lectura significativos.

La tercera tesis analizada fue *La incidencia del proceso inferencial explicativo en la comprensión de textos*, realizada por León (2016) con grado octavo. Esta investigación estableció

como objetivo determinar la incidencia de la activación consciente del proceso inferencial explicativo en la comprensión de textos de suspenso y resolución de enigmas, a partir de estrategias metacognitivas. Este trabajo propuso una pauta importante sobre la incidencia de la comprensión y la realización de inferencias como un proceso cognitivos que requieren ser trabajados de manera consciente pues esto potencializa el rendimiento del estudiante ya que aprende a regular sus estrategias de lectura.

La cuarta investigación consultada es *Ver para leer. Propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónico*, elaborada por Chivatá (2015) con grado quinto. Esta tesis tuvo como objetivo fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos mediante la implementación de talleres, con lo cual se logró que los niños desarrollarán la lectura inferencial desde la lectura de los textos icónicos por medio de talleres elaborados desde sus intereses y necesidades. Esta investigación mostró que se deben trabajar todo tipo de textos en el aula de clase con estrategias didácticas pensadas desde y para los estudiantes.

La quinta investigación consultada, se denomina *La inferencia en la lectura de textos narrativos*, realizada por Torres (2016) con primer ciclo (primer grado). Esta investigación tuvo como objetivo fortalecer la lectura inferencial de los estudiantes a través de los textos narrativos, y como resultado se obtuvo un desarrollo del nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes desde el uso didáctico de los textos narrativos en el aula de clase. Esta tesis resaltó la importancia que tiene la relación entre las estructuras mentales de los estudiantes, el texto y el contexto bajo el cual se encuentra inmersa la población; esto influye notablemente a la hora de enfrentarse a un texto desde una mirada inferencial.

La sexta investigación consultada fue *Estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial*, realizada por Galeano, Molina, Mora y Reyes (2016) con estudiantes de educación básica de tres instituciones educativas de la ciudad de Bogotá y una de

Sampué en Sucre. Esta tesis tuvo como objetivo establecer estrategias didácticas para el desarrollo de pensamiento inferencial por medio de la comprensión lectora mediada por las Tic en algunos contextos educativos. Como resultado, la tesis resaltó la pertinencia de las habilidades meta-cognitivas, de aprendizaje y de pensamiento práctico para desarrollar el pensamiento inferencial en espacios y/o ambientes de aprendizaje significativo y colaborativo por medio de las TIC y su impacto social, en pro de procesos de lectura en el ámbito educativo.

El séptimo trabajo de investigación consultado es *Comprensión de lectura mediante cuentos andinos en los niveles literal, inferencial y criterial*, la cual fue elaborada por Ramos (2014) con grado segundo. Este trabajo tuvo como objetivo mejorar los bajos niveles de comprensión de lectura mediante cuentos andinos en los tres niveles de lectura. Ahora, con este estudio se logró que los estudiantes pudieran construir significados personales a partir de la lectura con base a sus experiencias durante todo el proceso, aunque en algunos casos esto no se cumplió a cabalidad. Esta investigación evidenció cuán importante es empezar a trabajar la lectura como eje fundamental desde temprana edad, pues entre más tiempo pase, más se arraiga la literalidad en sus esquemas mentales y así mismo, más complejo se vuelve el proceso lector.

Finalmente, la octava investigación consultada fue realizada por Godoy (2016) con grado séptimo y se denomina *El aprendizaje inferencial lector en textos policiales. Una propuesta didáctica para séptimo año básico*, la cual tuvo por objetivo desarrollar las habilidades inferenciales de los estudiantes a través de los textos policíacos. Con esta investigación se logró generar una propuesta didáctica que se relacionara con los lineamientos curriculares chilenos y así mismo, permitió desarrollar la lectura inferencial en la población seleccionada. Este documento evidenció la importancia de trabajar desde los conocimientos previos de los estudiantes y sobre todo, la relevancia de trabajar desde los gustos e intereses de los mismos.

Entonces, la investigación acerca de la lectura inferencial se ha preocupado por desarrollar el nivel inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes, teniendo en cuenta la realidad social de su contexto para la construcción de significados, la experiencia lectora a partir de la articulación texto e imagen, la consciencia de la comprensión y realización de inferencias como procesos cognitivos y los conocimientos previos del estudiante, sus gustos e intereses como factores determinantes a la hora de realizar inferencias.

En virtud de lo anterior, es pertinente mencionar que la presente investigación es innovadora en el sentido de que se trabaja con el grado cuarto desde la relación del texto con la imagen (textos multimodales), acoplándose al proyecto educativo (OLE) que la institución educativa maneja como eje transversal de su estructura curricular, lo cual conlleva a generar aportes que complementen los contenidos trabajados en dicho proyecto institucional.

2.2 Marco Conceptual

La lectura inferencial es tal vez uno de los temas que más se han abordado en los procesos de teorización e investigación dentro del ámbito educativo. A pesar de esto, se siguen presentando un gran número de situaciones en las cuales esta no es vista como un eje fundamental del sistema educativo o simplemente, no se trabaja de manera idónea, lo cual provoca serios problemas a la hora de abordar un texto sin importar cuál sea su modalidad.

Según Pérez, en artículo escrito para el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES de Colombia la lectura inferencial se define como:

“La capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales,

causales, correferencias, sustituciones etcétera, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto” (2003, p.41).

Por esto, se puede decir que la lectura inferencial es un proceso que va más allá de la literalidad del texto; es la capacidad que se desarrolla a medida que se van estableciendo relaciones entre los elementos o componentes propios de cada texto y los saberes previos o experiencias que tiene cada lector para generar nuevos significados que no están explícitos en los contenidos presentados.

Para iniciar es necesario definir qué se entiende por el aprender en las ciencias del lenguaje, ya que es un concepto fuertemente ligado con el modelo pedagógico implementado para esta investigación. Así, Según Ausubel (2002) desde un enfoque constructivista relacionado con concepto de aprendizaje significativo, refiere que aprender equivale a la construcción propia de una representación o modelo acerca de aquello que se constituye como un objeto de aprendizaje, lo cual conlleva a concederle significado al contenido de aquello que se va a aprender, formando un concepto personal y subjetivo del mismo, el cual existe de manera objetiva. Esto concluye, en establecer relaciones significativas entre los saberes previos y los nuevos que se desean aprender. Bajo esta perspectiva, la investigación se propone fortalecer la lectura inferencial de los estudiantes del 401 y 402, promoviendo en ellos una apropiación de un ejercicio lector consciente considerando sus propias prácticas, saberes y experiencias.

Por lo anterior, dentro del contexto de esta investigación se plantea una concepción de aprendizaje desde la relación: *leer para aprender* donde la lectura se considera un instrumento de aprendizaje dentro del ámbito educativo, pues a través de ella los sujetos pueden acceder a nuevos contenidos de aprendizaje (Solé, 2002). Con base a esta concepción, se establece una relevancia a un ejercicio lector significativo, donde los estudiantes trasciendan la lectura a nivel literal para llegar a un nivel más profundo que les permita una apropiación de los contenidos de

los textos, activando sus conocimientos previos, estableciendo relación con lo leído y generando conexiones entre estos saberes, que les lleve a un proceso constante de aprendizaje y por consiguiente, una constante resignificación tanto de contenidos como de su realidad.

2.2.1 Lectura

La lectura es uno de los retos más relevantes dentro del ámbito educativo, ya que dentro del ejercicio en el aula se establece como objetivo que los estudiantes aprendan y desarrollen esta habilidad pues a partir de ella los sujetos pueden desenvolverse en su contexto y realidad. Según Isabel Solé (2012), la lectura se define como “no solo un medio de acceder al conocimiento, sino un poderoso instrumento epistémico que permite pensar y aprender” (p.54). Así, leer se debe considerar una herramienta compleja para el enriquecimiento del pensamiento del sujeto, así como proceso dialógico y dinámico que demanda una rol activo del lector frente al texto.

Ahora bien, cuando hablamos de lectura se plantean tres niveles que componen dicho proceso: el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico. El fortalecimiento de los dos primeros niveles de lectura, es decir el literal y el inferencial se propusieron como el principal interés y objetivo a alcanzar en esta investigación.

2.2.2 Nivel literal

El primer nivel superficial o nivel literal se define como “la comprensión lectora básica, la decodificación de palabras y oraciones” (Lozano, 2004, p.56). Es el primer nivel al que todo lector se enfrenta cuando se acerca a un texto de cualquier tipo, nivel en el que la decodificación o el descifrado de signos es el principal objetivo de esta parte inicial del proceso. De esta forma, la comprensión del texto en este nivel se considera como el reconocimiento de las palabras, su organización a partir de los signos de puntuación y estableciendo una coherencia entre dichos componentes explícitos del texto.

2.2.3 Nivel inferencial

En el segundo nivel de lectura, Lozano (2004) define la lectura inferencial como aquella situación en la que el “lector es capaz de establecer relaciones y asociaciones entre los distintos significados que el texto ofrece y las experiencias que él ha vivido” (p.67), Es un proceso interactivo que crea significados resultantes de lo que el texto muestra y lo que el lector sabe. De esta forma, el lector hace uso de sus saberes previos, lo cual permite que se realice una lectura de lo que NO está dicho explícitamente en el texto; es decir, aporta su interpretación, haciendo inferencias y reconociendo el lenguaje figurado. Esto significa que el nivel inferencial no depende únicamente del contenido explícito del texto sino que trabaja de la mano con las experiencias que cada lector posee para así poder interpretar y resignificar su realidad.

Por otra parte, Parodi (2005) menciona que la lectura a nivel inferencial es:

Conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado. (p. 51)

Entonces, la lectura inferencial reside en un proceso de interacción donde se obtienen nuevos significados (contenido no explícito en el texto según Parodi) con base en lo que el lector sabe (esquemas mentales que posee) y la información explícita que el texto le brinda, construyendo así una coherencia textual desde la construcción de inferencias, pues estas conllevan a la conexión de la información aportada por ambas fuentes y a una representación mental de aquello que se lee.

2.2.3.1 Subprocesos de la lectura inferencial.

Al concebir la lectura dentro del ámbito educativo, en el área del lenguaje desde una perspectiva interactiva y discursiva, se busca según Martínez (como se citó en Cisneros, Olave y Rojas, 2010):

Establecer un verdadero proceso interactivo significativo entre el lector y el texto a través del enriquecimiento de los esquemas previos del lector acerca de los discursos, para que este establezca un proceso de negociación con sentido con la propuesta discursiva hecha por el autor del texto. (p.26)

Lo anterior indica que la categorización de inferencias estará determinada por la concepción pedagógica de la misma como proceso conveniente y necesario en la comprensión de textos y así mismo como posible estrategia de lectura dentro del aula. De esta forma, la investigación acogió la clasificación de inferencias desde una perspectiva psicolingüística propuesta por Moreno, Ayala, Díaz y Vázquez (2010) enfocándose en las inferencias intratextuales, intertextuales y contextuales.

De acuerdo con el proyecto Moreno et al. (2010), las *inferencias intratextuales* dan cuenta de las relaciones semánticas que el lector establece entre los elementos o segmentos explícitos del texto. Así, las hipótesis, conclusiones u opiniones que el lector establezca de contenido surgirán del reconocimiento, distinción y conexión significativa entre los elementos textuales del mismo, los cuales le permitirán al sujeto generar nuevos significados del texto y por lo tanto una mayor comprensión del mismo.

En segundo lugar se encuentran las *inferencias intertextuales*, las cuales según Moreno et al. (2010), generan información semántica nueva a partir de la conexión de significados que el lector establece entre un segmento, elemento o totalidad del texto con un segmento o totalidad de otro texto. Es decir, que el lector debe determinar la correspondencia semántica entre dos o más

textos que conlleve a la construcción de nuevos significados o saberes, desde su experiencia lectora, otorgando mayor complejidad al ejercicio lector.

Finalmente, Moreno et al. (2010) afirma que la característica de las *inferencias contextuales* es la producción de nuevos significados o información nueva a partir de la relación semántica que el lector dispone entre un segmento o totalidad del texto con sus saberes y experiencias previas. Esto significa que el lector específicamente trae a colación sus contenidos temáticos, valorativos, culturales e ideológicos provenientes de su interacción social a su ejercicio lector, apropiándose y enriqueciendo así dicha actividad.

Ahora, teniendo en cuenta los postulados de Moreno et Al. (2010), para esta investigación, la lectura inferencial se concibe como la capacidad de lectura que los sujetos desarrollan para comprender y resignificar un texto para así, posteriormente poder comprender, interpretar y resignificar la realidad. Esto a través de un proceso de interacción entre el contenido explícito e implícito del texto con los saberes y experiencias previas del lector, los cuales provienen tanto del ejercicio lector del sujeto como de su desenvolvimiento social que le equipara de saberes temáticos, sociales y culturales. Por otra parte, el tipo de inferencias trabajadas en este estudio se asumen como una categorización pertinente y favorable para el reconocimiento del contenido semántico y por lo tanto de la construcción y apropiación de significados.

La lectura inferencial como la construcción de inferencias intratextuales, intertextuales y contextuales en el aula se consideran esenciales para la comprensión lectora, pues dan cuenta del aspecto semántico del texto, al tiempo que conllevan distintos grados de complejidad respecto a la interacción entre los pre saberes del lector y las proposiciones explícitas e implícitas del texto. De esta forma, se fomenta en los estudiantes la elaboración constante y consciente de inferencias en su ejercicio lector, utilizando la narrativa gráfica en tres de sus representaciones: la tira cómica, el cómic y la novela gráfica, para enriquecer dicha competencia considerada

indispensable para la comprensión y el aprendizaje, y que trascienda del ámbito académico hasta su interpretación y construcción de la realidad.

Para iniciar, es necesario hablar sobre los dos principales componentes de la narrativa gráfica: la imagen y el texto. Según Aparici la imagen es “una representación de algo que no está presente, es una apariencia de algo que ha sido sustraído del lugar donde se encontraba originalmente y que puede perdurar muchos años”, es esa representación que nos evoca a algo que no está presente y que nos permite generar un significado (2009, p.31). Así, la imagen es un imaginario del narrador representado por un medio icónico que está compuesto de una serie de elementos que relacionados generan un significado que muestra lo que el autor quiere expresar.

En cuanto al texto verbal se refiere, según Díaz este se define como “una muestra de la lengua sobre un determinado tópico, conformada por uno o más enunciados coherentes y concebida con un propósito comunicativo específico. En tal sentido, los textos pueden ser orales o escritos, en prosa o en verso.” (1999, p.9). De este modo, y teniendo en cuenta el propósito de esta investigación se afirma que el texto es un tejido o entrelazado considerado una unidad comunicativa compuesta por un conjunto de signos que combinados permiten expresar una intención comunicativa que se encuentra presente en la relación lógica, sintáctica y gramática propia que establece cada sistema lingüístico, relación que es elaborada por el sujeto que se enfrenta a dicha unidad comunicativa.

Teniendo en cuenta estas definiciones es posible afirmar que la articulación de la imagen y el texto verbal se presenta como un tejido de signos y/o representaciones que en su interacción permiten generar significados que posibilitan una comprensión y resignificación de la realidad de quién lo lee.

2.2.4 Narrativa gráfica

A pesar que la narrativa gráfica es uno de los conceptos más escuchados en la actualidad debido a la fuerte presencia del cómic en las grandes industrias del cine y la literatura, son pocas las teorías que se pueden encontrar con respecto a este término.

Según Vega, en un artículo publicado en su página web define la narrativa gráfica como “todas aquellas expresiones usadas para definir diversas áreas de la comunicación visual que tienen que ver con el uso de textos e imágenes de una manera conjunta.” (2009, p.3). De este modo, la narrativa gráfica no se refiere únicamente al cómic o a la historieta, sino a todas aquellas tipologías textuales que usan como medio de expresión el uso de textos e imágenes de manera simultánea para comunicar una intención. Con esto, se puede concluir que la narrativa gráfica es una forma de expresión comunicativa que hace uso del texto verbal e icónico para contar historias, narraciones o simplemente expresar la intención del autor de manera combinada.

Ahora, la narrativa gráfica y cada una de sus tipologías (cómic, historieta, tira cómica, novela gráfica, álbum, gag panel, tira diaria entre otros) está compuesta por una serie de elementos que son distintivos de esta forma de expresión y que en conjunto, permiten relacionar el texto verbal y la imagen en pro de producir un significado. Dichos elementos los cuales le dan la esencia a este medio expresivo son básicamente la presencia de viñetas secuenciales compuestas por bocadillos que emiten las locuciones de los personajes presentes en la historia.

Con base en lo anterior, según Eisner la viñeta es “la encapsulación de los acontecimientos en el flujo de la narración, desmenuzados en una secuencia de segmentos” (1985, p. 40). Entonces, como el cómic, a diferencia de las imágenes individuales necesita de una estrategia para denotar movimiento o paso de acciones a través del tiempo, las viñetas son aquellas cápsulas (ya sean cuadros, círculos, rectángulos entre otros) que permiten hacer posible dicho transcurso temporal.

Por otro lado, define los bocadillos o globos como “el invento que logra capturar y hacer visible un elemento etéreo: el sonido. Contienen palabras y contribuyen a medir el tiempo. Son disciplinarios en la medida en que requieren la cooperación del lector para tener una secuencia” (1985, p.28).

En conclusión, se puede decir que la narrativa gráfica es la tipología textual por excelencia que se empeña en comunicar la intención del autor usando viñetas en simultánea lo que es el texto y la imagen, estos, contenidos en viñetas que muestran una secuencialidad. Así mismo, las viñetas contienen los dos principales componentes de la narrativa gráfica: la imagen la cual muestra secuencia cuando se encuentra en dos o más viñetas y los bocadillos, los cuales contienen los pensamientos o expresiones de los personajes y contribuyen a mantener una secuencialidad que permita dar origen a un nuevo elemento semántico.

2.2.4.1 Tira cómica.

La tira cómica es tal vez la tipología más antigua de la narrativa gráfica, pues fue esta la que dio origen al cómic cuando a finales del siglo XIX los periódicos empezaron a hacer sátiras sociales por medio de las imágenes en los periódicos locales.

Según Liu, la tira cómica se define como “una serie de imágenes dentro de viñetas que cuentan una historia, haciéndola comunicativa por el uso simultáneo de la imagen y la palabra como principales medios de expresión” (2004, p.229). Así, la tira cómica se diferencia del cómic y la novela gráfica por ser un texto corto con un orden secuencial que usualmente busca mostrar problemas sociales de forma satírica en pro de hacer reír y/o reflexionar al lector, texto que teniendo en cuenta su función es muy útil para trabajar en un aula de clase.

Del mismo modo, según Olson (2008) en su proyecto de investigación para la Universidad de California, la tira cómica es el texto ideal para trabajar con los estudiantes, ya que “esta mezcla de imágenes y palabras permite a los estudiantes obtener e interpretar información

en un formato único y accesible. La tira cómica es una ventana abierta a nuestra sociedad a través de historias que allí se presentan” (2008, p.5)

Entonces, además de ser una combinación entre textos icónicos y escritos que nos permite conocer nuestra sociedad con base en las historias que muestra, la tira cómica, al ser un texto de corta extensión permite una mejor apropiación de sus contenidos pues posee pocos recuadros requiere de una comprensión semántica precisa y necesaria que además de otorgar un significado, permite al lector saber y reflexionar sobre su realidad a la vez que genera un aire de comicidad.

Adicionalmente, al ser un texto icónico/verbal es una herramienta que se digiere mucho más fácilmente en las generaciones actuales, pues al estar presente en la cultura de la imagen, la tira cómica es de gran utilidad para sembrar conocimiento en los sujetos que al parecer están tratando de sobrepasar el texto escrito para adentrarse al mundo de la imagen y lo virtual.

2.2.4.2 Cómic.

El cómic es una de las tipologías de la narrativa gráfica más conocidas y utilizadas en la sociedad actual, pues marcas como DC cómics o Marvel han hecho del cómic una obra llamativa y conocida en la actualidad. Según Mccloud, el cómic se define como “un conjunto de imágenes pictóricas y de otros tipos, yuxtapuestas en secuencia deliberada, cuyo fin es transmitir información o producir una respuesta estética en el espectador” (1993, p.8). Por lo tanto, el cómic es una secuencia de imágenes encajadas en viñetas con una secuencia establecida que requieren de la capacidad visual y verbal para poder establecer relaciones entre los componentes tanto del texto.

Por otra parte, es importante resaltar que a diferencia de la imagen aislada donde el lector puede realizar un sinnúmero de interpretaciones con base en las representaciones icónicas que allí se muestran, la imagen del cómic, al estar acompañada por un texto verbal permite que el lector encuentre una guía y refuerzo respecto al significado de dicha imagen dentro de la totalidad del

texto; ya que es más probable que el lector establezca relaciones sintácticas y gramaticales que le permitan encontrar un significado general, y así mismo, pueda tener un mayor impacto sobre su experiencia lectora.

2.2.4.3 Novela gráfica.

De acuerdo a Guereñu, la novela gráfica se define como:

“El uso frecuente de la etiqueta novela gráfica también responde a la preeminencia actual de cierto tipo de formato, que dibuja una nueva pauta en la creación y el consumo de cómics. Dicha etiqueta identifica obras de extensión más cercana a la del libro convencional que a la de los cuadernillos o los álbumes que fueron el formato de preferencia del medio hace cincuenta años” (2014, p.52)

Ahora, aunque la novela tiene componentes similares a los del cómic, esta preserva algunas de sus características originales que le posibilitan llevar el nombre de *novela* y tener de ella una concepción relativamente acertada con respecto a la función del concepto, pues una novela gráfica usualmente es de una extensión mucho más larga en comparación con el cómic. Adicionalmente, la relación entre texto/imagen que esta presenta no suele ser tan equilibrada pues la novela posee mucho más texto verbal, lo cual provoca que la narración sea comprendida más eficazmente y que usualmente, el público requiera tener ciertos conocimientos y habilidades previas que le permitan comprender la idea global en relación con los componentes del contenido.

Para concluir, se puede decir que la tira cómica es la tipología textual de la narrativa gráfica más antigua; posee una secuencialidad icónica usualmente corta que hace uso de viñetas y bocadillos y que busca mostrar o representar problemas sociales para generar una reflexión en quien la lee. De la misma manera, el cómic también posee un encuadrado de viñetas y bocadillos,

con la diferencia de que el orden no necesariamente debe ser secuencial, su extensión no suele ser muy prolongada y usualmente el juego entre texto/imagen es equitativo.

Por último, la novela gráfica también hace uso de viñetas y bocadillos, pero con una extensión mucho más densa y prolongada que la del cómic y la de la tira cómica, haciéndose más compleja de leer y comprender. Respecto a la repartición entre texto e imagen, esta no es tan equitativa como en las dos primeras tipologías, pues en la novela puede haber mucho texto con pocas imágenes o muchas imágenes con poco texto, todo esto en función de la intención que tiene el autor de la misma.

Capítulo III: Metodología

Con el propósito de fortalecer la lectura a nivel inferencia de los cursos 401 y 402 y con la necesidad de completar los vacíos teóricos y semánticos que los estudiantes presentan al momento de hacer frente a un texto, este trabajo se desarrolló desde la investigación cualitativa con base en la investigación acción.

Según Blasco y Pérez (2007), la investigación cualitativa “estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede, sacando e interpretando los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (p. 25). Entonces, desde la cualificación, se hace uso de la implementación de estrategias pedagógicas y metodológicas que en un contexto académico permitan analizar el desarrollo de la lectura inferencial de los directamente involucrados, considerándola así, pertinente dentro de este trabajo investigativo.

De este modo, según Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2015), la observación cualitativa no es solo un ejercicio de contemplación, además demanda internarse de manera profunda en situaciones sociales, manteniéndose en un rol activo y una reflexión constante de los detalles, sucesos y eventos e interacciones. Este tipo de observación se realizó durante el desarrollo de las clases del área de español y planeaciones de clase de este proyecto, con el fin de identificar fortalezas, necesidades y falencias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado al proceso de lectura.

3.1 Diseño investigativo

Para la aplicación de este trabajo investigativo se consideró la investigación acción como el modelo adecuado para intervenir en el aula. De acuerdo con Carr y Kemmis (1986) la investigación acción se define como un proceso en espiral a través del cual se analiza hechos y se conceptualizan problemas allí encontrados, para así, planificar y ejecutar acciones pertinentes que conlleven a nuevo proceso de conceptualización.

Es decir, que la investigación acción es desde la práctica y para la práctica lo cual indica que a lo largo del proceso de enseñanza el maestro se encuentra con diferentes situaciones que debe superar en pos de un proceso de enseñanza aprendizaje pertinente y significativo, razón por la cual y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los estudiantes ante lo planteado en el aula, este debe reflexionar sobre qué es lo que sucedió, sobre las fortalezas y debilidades que estos presentan y por qué, para de esta forma poder transformar y planificar nuevamente, siempre procurando, enriquecer tanto la formación de los niños como su práctica pedagógica.

Así, teniendo en cuenta la investigación cualitativa en conjunto con la investigación acción, se puede decir que la presente investigación se enfocó en el mejoramiento de los niveles de lectura de los estudiantes centrada en el nivel inferencial, donde a partir de los resultados obtenidos durante y al final del proceso, el docente pudiera reflexionar y analizar tanto sus propias prácticas para ajustarlas y perfeccionarlas, como también los fenómenos que la población involucrada presentó en un contexto académico como reacción a las estrategias pedagógicas y metodológicas a las cuales se les somete; generando así una serie de teorías que permitieron no solo mejorar el nivel inferencial de los estudiantes, sino que también ser establecidas para las futuras generaciones que vayan a ser partícipes de un trabajo que tenga como propósito el fortalecimiento del eje inferencial en el proceso lector.

Finalmente, para el análisis de los datos se considera la triangulación como enfoque de análisis cualitativo de los datos recolectados a partir de tres distintas fuentes. Según Navarro, Pasadas y Ruiz (2004) la triangulación se define como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular” (p.2). De esta manera es posible visualizar un problema de investigación desde diferentes perspectivas para potencializar la validez y coherencia de los hallazgos.

3.2 Recolección de datos

Relacionado con el diseño investigativo planteado para este trabajo, en palabras de Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2015) se realizó “el acopio de datos en los ambientes naturales y cotidianos de los participante o unidades de análisis” (p.397). Entonces, resaltando la teoría de la investigación cualitativa la cual considera que se deben interpretar fenómenos acontecidos de la población involucrada en contextos naturales, las herramientas que se utilizaron para lograr dicho análisis basado en la triangulación fueron la observación registrada en diarios de campo, los cuales permiten compilar las situaciones naturales y cotidianas dentro del aula, pues recurren no sólo a la narración y descripción de los hechos, sino también a la categorización de los fenómenos que en estos se presentan y la reflexión de los mismos, teniendo en cuenta los comportamientos de la población y de igual manera su desempeño en cada una de las pruebas a las cuales se enfrentaron; al mismo tiempo, los diarios de campo registraron la percepción del docente investigador respecto al proceso y finalmente, las pruebas escritas y/o actividades las cuales muestran el estado lector de los estudiantes a lo largo del proceso.

Frente a las actividades y/o pruebas escritas, consideradas fuente de datos para la investigación, Kalmbach y Carr (2010) afirman. “An artifact is any kind of physical documentation that sheds additional light on your research question and topic. An artifact is any kind of physical documentation that sheds additional light on your research question and topic.” (p. 78). Así, dichas actividades y pruebas se consideran *artifacts* puesto que fueron evidencias acerca del desarrollo de la lectura inferencial en los estudiantes durante todo el proceso de intervención de este proyecto, a través de las producciones escritas de los mismos, siendo este uno de los principales objetivos de esta investigación.

De este modo, las pruebas al inicio del proceso investigativo y al terminar cada fase de intervención, según Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2014) son considerados diagnósticos de recolección de datos, como un reporte sobre el problema de investigación o como reporte de cuadro de ciclo es decir, un registro con los resultados de una implementación de un plan de solución y/o de mejoramiento de la lectura inferencial. Por lo tanto, los datos obtenidos en estas herramientas se analizaron con base en el antes, el durante y el después de la aplicación de la presente investigación, los cuales permitieron analizar la evolución del nivel inferencial de los estudiantes desde el inicio del ejercicio investigativo hasta su culminación.

3.3 Categorías de análisis

Unidad de análisis	Categoría	Subcategoría	Indicadores
	Narrativa Gráfica:	Interpretación y comprensión de los componentes literales de la imagen	1. Relaciono los componentes presentes en la imagen para generar significados.
	Cómic Tira cómica Novela gráfica	Interpretación y comprensión de los componentes literales del texto	2. Relaciono los componentes presentes en el texto verbal para generar significados.
		Interpretación y comprensión entre los componentes literales del texto y la imagen	3. Establezco relaciones semánticas entre el contenido icónico verbal del texto. 4. Genero nuevos significados con base en las relaciones semánticas obtenidas entre el contenido icónico verbal del texto.

Lectura Inferencial	Inferencias	Inferencias intratextuales	5. Produzco nuevos significados con base en las relaciones obtenidas de la relación entre los distintos elementos textuales presentes dentro del texto.
		Inferencias intertextuales	6. Establezco conexiones semánticas entre el contenido de dos o más textos. 7. Genero nuevos significados con base en las relaciones semánticas establecidas entre dos o más textos.
		Inferencias contextuales	8. Establezco relaciones semánticas entre el texto y mis saberes y experiencias previas. 9. Creo nueva información con base en la relación establecida entre los significados de un texto y mis saberes y experiencias.

3.4 Población y muestra

Esta investigación se realiza con un total de 72 estudiantes (31 niñas y 41 niños) pertenecientes al grado cuarto, en los cursos 401 (37 estudiantes) y 402 (35 estudiantes) de la jornada tarde, del I.E.D Hernando Durán Dussán. Ahora, con el fin de recolectar los datos para determinar el nivel de lectura en los estudiantes durante el proceso investigativo, se toma una muestra de cada curso con base a su nivel de rendimiento, de la siguiente manera: 33% con un nivel bajo, 34% con un nivel medio y 33% correspondiente a un nivel avanzado, para un total de 37 estudiantes pertenecientes a los dos cursos.

Capítulo IV: Enfoque pedagógico

El presente trabajo de investigación está diseñado con base al paradigma del Aprendizaje Significativo creado por David Ausubel. Según Ausubel (como se citó en De Zubiría, 2006), este paradigma tiene como objetivo desarrollar los esquemas cognitivos del estudiante desde la apropiación de la información para generar así, un aprendizaje significativo. Es decir, que se considera lo que el alumno ya sabe como un factor esencial ya que estos saberes y experiencias previos influyen proceso de enseñanza aprendizaje que se busque desarrollar.

Para lograrlo, el aprendizaje significativo tiene como metodología la activación y la reestructuración de esquemas previos, puesto que propone que solamente puede existir una apropiación real del conocimiento provocando un encuentro de esquemas mentales entre lo que se sabe (experiencias previas) y la información nueva. Desde la teoría del constructivismo se conoce como acomodación y asimilación, generando un equilibrio de estructuras internas, equilibrio que da lugar a dicho aprendizaje significativo (por ejemplo, cuando se le preguntaba al niño que era el cómic, y luego, después de la aplicación de la investigación, dicha idea se reestructuró gracias a los nuevos conocimientos que modificaron dicha estructura mental que se tenía inicialmente).

De esta forma, para poder generar un aprendizaje significativo (no memorístico, sino reflexivo y perdurable), es necesario que el maestro como propiciador brinde ambientes o espacios que permitan la creación de nuevos esquemas mentales en sus estudiantes para así, provocar una articulación cognitiva entre lo que el sujeto ya sabía y lo que se va a aprender. Además, estas situaciones de aprendizaje deben estimular en los estudiantes el adoptar dicho aprendizaje significativo, es decir el maestro debe reconocer en los saberes de los niños una relación con los nuevos saberes que trascienden de lo arbitrario o literal de un concepto enseñado.

Esto tendrá como resultado, un nuevo conocimiento que será significativo y aplicable para resignificar su realidad.

Según Campos (2003) en un documento publicado en su página web, para Ausubel el estudiante es visto como un sujeto totalmente activo que es capaz de procesar, codificar, abstraer, interpretar y recuperar la información, con el fin de resolver problemas que le pone el mundo, mientras que el docente es un propiciador de ambientes que permitan el conflicto y la reestructuración de esquemas mentales de los estudiantes para a partir de estos generar nuevo conocimiento. Por ejemplo, cuando los niños realizaban actividades de nivel inferencial, adquirirían nuevas ideas tanto del texto como de su contexto para producir nuevos conocimientos, modificando así los esquemas mentales que tenía anteriormente.

Adicionalmente, un aspecto importante como lo menciona Rodriguez, Moreira, Caballero y Greca (2010) acerca del aprendizaje significativo es el componente emocional y afectivo que debe tener lugar en el aprendizaje, sin el cual es difícil que se alcancen sus objetivos, ya que de la disposición e intención de los estudiantes de establecer relaciones no arbitrarias ni literales sino esenciales entre sus saberes previos y los nuevos dependerá que se genere este tipo de aprendizaje. De esta forma, el rol activo del estudiante se presenta fundamental en la realización de esta investigación, ya que no se trata de mecanizar unos conceptos sino generar unos progresos en la forma de desarrollar la habilidad lectora.

Así mismo, en este enfoque pedagógico la enseñanza, más que la simple acumulación memorística de conocimiento (lo que él llama aprendizaje mecánico) está basada en la organización y estructuración del saber en esquemas mentales, movibles y modificables que desarrollaran habilidades para un buen aprendizaje, el cual es visto como el equilibrio de esquemas, es decir, el resultado de todas aquellas modificaciones provocadas por la reestructuración de esquemas a causa de la adquisición de un nuevo conocimiento y la activación

de los conocimientos previos. De esta forma, la metodología usada en este paradigma pedagógico está basado en la activación y la reestructuración de los esquemas previos, otorgándole a la evaluación un papel regulador del conocimiento con objetivos que están formulados desde la taxonomía de Bloom.

Ahora, bajo una taxonomía que permite llegar al aprendizaje desde lo más sencillo hasta lo más complejo se inicia con el conocimiento, donde el estudiante recuerda y reconoce información específica de la misma manera en la que la aprendió, luego está la comprensión, en la cual el estudiante comprende e interpreta información basada en conocimientos previos. Posteriormente, se encuentra la aplicación, donde el estudiante selecciona y utiliza datos para solucionar un problema determinado. Luego, se da lugar al análisis en el cual el estudiante clasifica, analiza y estructura las hipótesis de una aseveración o pregunta.

En cuanto a los recursos, el aprendizaje significativo postula que los ambientes de aprendizaje deben estar equipados con todo lo que sea necesario para que esa reactivación y esa reestructuración cognitiva posibiliten que el conocimiento adquirido sea real y significativo, aplicable a la solución de problemas reales y así mismo, a la resignificación de la realidad de cada estudiante. (La lectura para la vida, donde se resuelven problemas no solo textuales sino cotidianos, del contexto real).

Por otra parte, para que se dé un aprendizaje significativo tal y como lo propone David Ausubel citado por Campos, es necesario utilizar materiales potencialmente significativos, es decir que posean un significado lógico que permita ser relacionado de manera no arbitraria con la estructura cognitiva del alumno el cual pueda construir ideas anclaje que conlleven a la interacción con el material, ya que como lo menciona Ausubel (2002)“la ausencia de estas ideas constituye la principal influencia limitadora o negativa en los nuevos aprendizajes significativos”(p.244).

De esta forma, los materiales seleccionados para la realización del trabajo investigativo se caracterizan por tratar temas cercanos a la realidad de los estudiantes, en relación a problemáticas sociales, temas infantiles, situaciones de la vida cotidiana, entre otros, con el objetivo de partir en cada planeación de clase por los saberes y /o experiencias previos de los niños en relación a dichas temáticas para generar así dichos anclajes de conocimiento.

Finalmente, en cuanto a la evaluación se refiere, el aprendizaje significativo la considera como reguladora del conocimiento con objetivos que están formulados desde la taxonomía de Bloom (1956), la cual se define como la clasificación que incluye los distintos objetivos y habilidades que cada educador propone a sus estudiantes desde tres aspectos específicos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor, siendo el cognitivo el que tuvo relevancia en esta investigación, pues la meta es analizar el fortalecimiento que la aplicación de la presente investigación permite en la lectura inferencial de los estudiantes con respecto a la etapa inicial.

Así mismo, como lo menciona Rodríguez (2011), la evaluación dentro de este enfoque responde a la necesidad de un reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes, a la importancia de orientar el proceso de aprendizaje con el fin de aclararlo, corregirlo y consolidarlo y con la relevancia de verificar la efectividad y funcionalidad de cada uno de los elementos que están en juego dentro de este proceso es decir, situaciones, estrategias, actividades, organización y secuencia de los contenidos, el valor significativo de lo aprendido, la capacidad del docente.

De esta manera, la evaluación se propone tres momentos: el inicial para detectar los saberes previos, el formativo que tiene lugar durante el proceso de enseñanza aprendizaje para así orientarlo, y el final que tiene como objetivo reconocer las evidencias que demuestren que se logró dicho aprendizaje significativo en los estudiantes. Así, en la investigación se estableció realizar estos tres momentos de evaluación reflejados en el diagnóstico, la evaluación al terminar la fase de lectura literal y una prueba final acerca de la lectura inferencial.

4.1 Fases pedagógicas de intervención

Esta investigación se realizó en tres fases: la iniciación, la literalidad y el componente inferencial. Para la fase de iniciación se estableció como objetivo acercar a los estudiantes al concepto de narrativa gráfica desde tres de sus componentes como lo son el cómic, la tira cómica y la novela gráfica durante un mes de clases.

En el tiempo establecido para la fase de iniciación, las actividades se caracterizaron por promover en primera instancia el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes en relación a este tipo de texto icónico- verbal a través de preguntas. Así mismo, se estableció una situación constante de lectura ya fuera de manera individual, colectiva, mental o en voz alta para a continuación promover el análisis y descubrimiento de sus elementos constitutivos y características principales. Al terminar cada planeación, para esta fase se promovieron actividades en las cuales los niños se apropiaran de lo aprendido a partir de la creación de tiras cómicas que dieran a entrever la lectura literal de los textos, algunas predicciones sobre los mismos y la apropiación de los elementos característicos de este tipo de texto.

Ahora, en la fase de la *literalidad* con un total de un mes de clases se presentó como objetivo el fortalecimiento del nivel de lectura literal en los estudiantes a través de algunas tiras cómicas, fragmentos de novelas gráficas y comics, que les permitiera obtener el bagaje suficiente para poder realizar la fase central de esta investigación: el nivel inferencial. Durante este tiempo se promovió en los estudiantes el análisis y reconocimiento de la información literal de los textos trabajados, tanto de las fuentes icónicas como textuales, para que finalmente se presentará una articulación de las mismas que diera cuenta de una lectura a nivel literal.

Entre las actividades propuestas en esta fase de intervención sobresalen, la solución de preguntas a nivel literal como: ¿Quiénes aparecen en la historia?, ¿Dónde se encuentran los personajes?, ¿Qué están haciendo? y ¿En qué momento se desarrolla la historia? Además se

consideró importante en cada planeación que los niños compartieran sus respuestas con sus compañeros con el fin aclarar dudas, fortalecer y validar las opiniones y conclusiones a las que estos llegaban. A manera de aplicación los estudiantes debían realizar representaciones o textos cortos acerca de la idea principal o la situación más relevante de las historias trabajadas.

Finalmente, en el componente *inferencial*, se estableció como objetivo que los estudiantes fueran capaces de relacionar sus conocimientos conceptuales y lingüísticos previos (obtenidos de sus experiencias) con la información literal que le ofrecía el texto para así crear nuevos conocimientos. Para esto, se fijó una duración de dos meses de clases, tiempo que fue dividido en tres momentos. En un primer momento se tomaron tres clases para desarrollar las inferencias intratextuales, donde el enfoque es la relación entre los distintos elementos icónico-verbales que componen la narrativa gráfica.

En segundo lugar, se tomaron tres clases para desarrollar la inferencia intertextual, donde el enfoque fue reconocer la correspondencia semántica entre dos o más textos. Finalmente, tres clases fueron tomadas para trabajar la inferencia contextual, en la cual se tenía como propósito la creación de nuevos conocimientos teniendo como base el contenido textual y la información obtenida desde la experiencia de cada uno de los involucrados. Así mismo, se realizaron ejercicios donde los estudiantes debían efectuar relaciones de correspondencia entre lo que el texto decía y su entorno, para que así, realizarán inferencias no sólo de lectura sino que le permitieran resignificar su realidad.

4.2 Programa académico

Fecha	Objetivo de aprendizaje	Actividad central	Categoría	Indicador
12, 16 Marzo	Generar un acercamiento a la narrativa gráfica a sus expresiones y componentes a partir del cómic	Discutir, identificar y explicar cuáles creen que son los elementos que componen el cómic y así mismo que función cumplen dentro de este, a fin de analizar su importancia y funcionalidad dentro de la totalidad del texto.	Narrativa Gráfica	1 y 2
20, 23 Marzo	Generar un acercamiento a la narrativa gráfica a sus expresiones y componentes a partir de la tira cómica.	Discutir, identificar y explicar cuáles creen que son los elementos que componen la tira cómic y así mismo que función cumplen dentro de ésta, a fin de analizar su importancia y funcionalidad dentro de la totalidad del texto.	Narrativa Gráfica	1 y2
2, 6 Abril	Generar un acercamiento a la narrativa gráfica a sus expresiones y componentes a partir fragmentos de la novela gráfica	Analizar el contenido icónico del texto teniendo en cuenta los elementos que componen la imagen para así tratar de encontrar el significado total del texto	Narrativa Gráfica	1
9, 13 Abril	Fortalecer el nivel de lectura literal en los estudiantes desde el texto escrito de la novela gráfica.	Analizar el contenido verbal del texto teniendo en cuenta su sintaxis y las significaciones presentes en esta para representarla teniendo en cuenta los componentes textuales de la novela gráfica.	Narrativa Gráfica	2
16, 20 Abril (continua ción de la sesión pasada)	Fortalecer el nivel de lectura literal en los estudiantes desde el texto escrito de la novela gráfica.	Analizar el contenido verbal del texto teniendo en cuenta su sintaxis y las significaciones presentes en esta para representarla teniendo en cuenta los componentes textuales de la novela gráfica.	Narrativa Gráfica	1 y 2

23, 27 Abril	Fortalecer el nivel de lectura literal en los estudiantes desde la novela gráfica.	Identificar entre todos los componentes principales de este tipo de texto (icónico y verbal) y su función dentro del mismo, para luego evidenciar y explicar su articulación, estableciendo relaciones entre ellos que permitan identificar el significado total del texto.	Narrativa Gráfica	3 y 4
30 Abril 4 Mayo	Iniciar la lectura inferencial en los estudiantes desde la narrativa gráfica: Tira cómica	Analizar los elementos del texto y la imagen con el fin de identificar el contenido explícito del texto con el fin de contestar unas preguntas a nivel literal que sean la base para después generar predicciones e inferencias acerca del mismo.	Lectura Inferencial	5
7, 11 Mayo	Lectura inferencial en los estudiantes desde la narrativa gráfica: inferencias intratextuales desde la tira cómica	Identificar los componentes literales presentes dentro del texto (tira cómica y cómic) para generar inferencias intratextuales que permitan generar nuevos significados.	Lectura Inferencial	5
15, 18 Mayo	Lectura inferencial en los estudiantes desde la narrativa gráfica: inferencias intratextuales desde la tira cómica.	Explicar la relación semántica entre los gestos de los personajes anteriormente identificados con los diálogos en los bocadillos con el fin de comprender el sentido global e implícito del texto, con el fin de tener las bases para resignificarlo creando una versión alterna de la historia.	Lectura Inferencial	5
21, 25 Mayo	Lectura inferencial en los estudiantes desde la narrativa gráfica: inferencias intratextuales desde la tira cómica.	Crear nuevos significados con base en la relación semántica establecida entre los componentes literales de la imagen y del texto verbal presentes en la narrativa gráfica.	Lectura Inferencial	5

28 Mayo 1 Junio	Lectura inferencial en los estudiantes desde la narrativa gráfica: inferencias intertextuales desde la tira cómica	Establecer relaciones semánticas entre dos o más textos para crear inferencias	Lectura Inferencial	6 y 7
5, 8 Junio	Lectura inferencial en los estudiantes desde la narrativa gráfica: inferencias intertextuales desde el cómic.	Establecer relaciones semánticas entre dos o más textos para crear inferencias	Lectura Inferencial	6 y 7
12, 15 Junio	Lectura inferencial en los estudiantes desde la narrativa gráfica: inferencias intertextuales desde el cómic	Crear inferencias con base en las relaciones semánticas establecidas entre dos o más textos.	Lectura Inferencial	6 y 7
6, 10 Agosto	Lectura inferencial en los estudiantes desde la narrativa gráfica: inferencias contextuales desde la tira cómica	Establecer relaciones semánticas entre el contenido del texto y los saberes adquiridos desde mi experiencia	Lectura Inferencial	8
13, 17 Agosto	Lectura inferencial en los estudiantes desde la narrativa gráfica: inferencias contextuales	Crear nuevos significados con base en las relaciones establecidas entre el contenido del texto y los saberes adquiridos desde mi experiencia.	Lectura Inferencial	7 y 8
21, 24 Agosto	Lectura inferencial en los estudiantes desde la narrativa gráfica: inferencias contextuales	Crear nuevos significados con base en las relaciones establecidas entre el contenido del texto y los saberes adquiridos desde mi experiencia.	Lectura Inferencial	7 y 8.

4.3 Modelo de planeación de clase

La realización de las planeaciones que componían las tres fases por las cuales atravesó la propuesta de investigación, requirió el diseño un formato de planeación que estaba compuesto por 8 partes:

- **Información:** Tenía la los nombres tanto del docente investigador como del docente titular. Así mismo tenía la fecha de aplicación y el curso al cual se le iba a aplicar.
- **Objetivo de investigación:** Contiene la el objetivo general que guía la propuesta investigativa.
- **Objetivo de la sesión:** Contiene el objetivo específico de la sesión. Está relacionado con el objetivo general y enfocado a la fase en la cual esté desarrollada dicha sesión.
- **Contenidos:** contiene la temática o la categoría a trabajar de la sesión.
- **Metodología:** contiene las actividades y estrategias a seguir para cumplir con el objetivo de la sesión. Está compuesta por etapas o fases.
- **Recursos:** contiene los materiales necesarios para desarrollar la sesión.
- **Instrumentos de investigación:** contiene los instrumentos que se van a usar para recolectar los datos necesarios en esa sesión.
- **Criterios de evaluación:** contiene los parámetros que el docente investigador tendrá en cuenta para evaluar las actividades hechas. Es útil para analizar los datos de cada sesión.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL***Educadora de educadores**Departamento de lenguas***PROGRAMACIÓN No. 06****Maestros en Formación:** Maria Alejandra Rojas y Nicolas Fernney Duran Tocancipa**Institución de la Práctica:** IED Hernando Durán Dussán**Localidad:** localidad 8
Kennedy**Nombre del proyecto:** Narrativa gráfica: escenario para la comprensión desde la lectura inferencial.**Jornada:** Tarde**Maestra Titular:** Sandra Moreno**Área:** Humanidades**Curso:** 401 y 402**Fecha de Intervención:** 30 abril (402) y 4 (401) de mayo/ 2018**Hora:** 2pm (402) / 4pm (401)**PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

Determinar la incidencia del cómic y la narrativa gráfica en el desarrollo de la lectura inferencial en los cursos 301 y 302 de la I.E.D Hernando Durán Dussán J.M.

OBJETIVO DE LA SESIÓN (DETERMINAR FASES)

Iniciar la lectura inferencial en los estudiantes desde la narrativa gráfica: Tira cómica

CONTENIDOS

Lectura literal e inferencial: información explícita e implícita del texto/imagen

METODOLOGÍA**Primera fase: Saberes previos y construcción del concepto “inferencia”**

- Con base en la consulta realizada por los niños sobre inferencias, se inicia una explicación y ejemplificación de este concepto. Respondiendo las preguntas: ¿qué es una inferencia?, ¿para qué sirve una inferencia?, ¿qué se necesita para ser una inferencia?, Luego, se realiza un modeling a partir de un texto corto leído por el docente, con el fin de acercar a los niños a la construcción de inferencias.

Segunda fase: Acercamiento al texto

- En filas intercaladas (1,3 y 5) (2,4 y 6) cada niño recibirá una tira cómica de Condorito que debe leer, analizar o el texto o la imagen (un grupo debe enfocarse en los detalles literales del texto y el otro en los de la imagen), con el fin de encontrar elementos explícitos. Al finalizar, cada niño debe expresar uno o dos hallazgos en cada tipo de texto. A continuación, con las opiniones de los niños anotadas en el tablero, el profesor, con ayuda de los estudiantes, deberá unir cada elemento del texto que se relacione con el de la imagen, a fin de reconocer la importancia que tiene la relación coherente entre estos dos tipos de texto.

Tercera fase: Acercamiento a la lectura inferencial

- En la misma organización de filas, de manera escrita en sus cuadernos, deben responder 1 pregunta a nivel inferencial en relación al texto o la imagen según le corresponda. Al terminar, cada niño debe compartir con todos sus respuestas.

Pregunta inferencial con base en el texto:

¿Cómo imagina Condorito el aviso en el periódico para encontrar al perrito de su sobrino?

Preguntas inferenciales con base en la imagen:

¿Qué le pasa a Condorito al final de la tira cómica? Y ¿por qué?

Cuarta fase: Aplicación

- Teniendo en cuenta en las respuestas de los niños a nivel literal e inferencial, estos deberán realizar un anuncio para el periódico el cuál Washington pueda leer y entender y así regresar con sus dueños.

RECURSOS

Historieta de “Condorito”, papel, lápiz, borrador, tajalápiz.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Diarios de campo, recolección de las actividades realizadas por los estudiantes.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Reconoce la información explícita que tanto la imagen como el texto ofrece.
- Articula la información proveniente de estas dos fuentes para comprender el texto y generar inferencias con base al contenido del texto y la imagen.
- Crea una representación teniendo en cuenta los componentes literales y explícitos del texto recibido.

Capítulo V: Análisis de datos

En este capítulo se evidencian los resultados adquiridos durante la realización de las planeaciones de clase del proceso investigativo, las cuales tenían como principal objetivo fortalecer la lectura a nivel inferencial en los estudiantes involucrados. Para tal fin, se exponen los objetivos de las categorías de análisis y los indicadores que las componen, vinculándolos de manera triangular con un sustento teórico pertinente con la información obtenida de los instrumentos de recolección de datos y la percepción de los docentes investigadores frente a dichos resultados, para finalizar con una conclusión general de los efectos producidos durante la investigación.

5.1 Gestión del Análisis

Antes de empezar con la aplicación de la investigación se creó un cronograma que tenía como objetivo regular y controlar cada una de las sesiones planeadas para que estas cumplieran de manera sistemática y organizada con cada uno de los indicadores propuestos que responderían a los objetivos específicos anteriormente mencionados. Durante el desarrollo de la aplicación surgieron algunas limitaciones que provocaron modificaciones en dichas planeaciones que consideraban en un flujo de tiempo normal y en un desarrollo de clases corriente.

Una de las limitaciones que más se presentó y que perjudicó la investigación fue el número de clases perdidas con los dos grupos en cuestión (401 y 402), pues en algunas ocasiones las actividades institucionales impidieron el desarrollo de la planeación programada, provocando que la ejecución de las planeaciones se atrasara y generando una reducción de tiempo significativa en cada una de ellas para poder cumplir con el cronograma inicialmente establecido.

Por otro lado, el curso 401 también estaba simultáneamente con un proyecto institucional en la clase de español. Esto provocó que la docente titular se atrasara en el cumplimiento del plan de estudios y por ende, optara por recortar el tiempo de intervención pedagógica de 1 hora y 30

minutos a solo 45 minutos, situación que generó una modificación significativa tanto en la planeación como en resultados obtenidos. A pesar de esto, el objetivo de realizar y aplicar todas las actividades planteadas se cumplió, actividades que estaban enfocadas en permitir un análisis de cada una de las categorías y los indicadores diseñados los cuales mostrarían el proceso y el nivel alcanzado por los estudiantes durante la implementación de la investigación.

5.2 Categoría Nª 1: Narrativa Gráfica

La categoría de narrativa gráfica se estableció en la investigación con el propósito de promover una relación y/o experiencia en los estudiantes con este género narrativo a partir de la comprensión e interpretación de los elementos constitutivos de la misma. Al mismo tiempo, se pretendía estimar y fortalecer la lectura a nivel literal, considerándola base esencial para lograr un ejercicio lector con mayor profundidad que alcanzará la lectura inferencial.

Para este objetivo, las actividades que se propusieron en relación a los indicadores de dicha categoría se caracterizaron por el reconocimiento del discurso icónico y verbal y su articulación semántica con los elementos que componen el cómic, la tira cómica y la novela gráfica. Esto en tanto a su estructura como en los temas, personajes, lugares y argumentos para que el estudiante reconociera los significados allí presentados y creará nuevos a partir de su comprensión de los mismos.

5.2.1 Indicador N° 1:Relaciono los componentes presentes en la imagen para generar significados.

Dentro de la muestra de estudiantes de los cursos 401 y 402 se evidenció un cumplimiento efectivo del indicador en mención que buscaba relacionar los componentes presentes en la imagen para generar significados. La mayoría de participantes alcanzó un acercamiento positivo y consciente con la imagen como texto narrativo y significativo, reconociéndola como una fuente de información importante para la interpretación y comprensión

lectora de la narrativa gráfica, donde sus componentes poseían un valor semántico tanto individual como colectivo al articularse.

Por otro lado, un mínimo de estudiantes no logró realizar una lectura literal de los componentes icónicos presentes en el cómic, novela gráfica y tira cómica, manifestando cierto grado de dificultad para reconocerlos y utilizarlos en su ejercicio lector. Esto afectó negativamente su proceso de comprensión e interpretación del texto para entender y conceptualizar significados.

Ahora, según los datos obtenidos los resultados de la actividad N°. 3 y de lo observado por los docentes investigadores, para los fines de esta investigación es importante resaltar que la narrativa gráfica se considera un espacio o herramienta apropiada para promover la lectura. A partir del uso de las imágenes como texto base se representan situaciones y momentos de la realidad que permiten al estudiante tener una variedad de interpretaciones que permiten un acercamiento más efectivo y significativo con el proceso lector.

Frente a esto, Radulescu menciona en la narrativa gráfica: “la capacidad de la imagen de contar historias a través de un discurso visual que remite a la existencia de un mundo, al que revela parcialmente desde el punto de vista de determinada interpretación.” (2014, p.91). De esta forma, dicha capacidad permite que los lectores encuentren en el discurso icónico de la narrativa gráfica no solo una experiencia estética sino también unos valores y significados relacionados con su realidad individual y social que contribuyen a su interpretación y comprensión del texto. Esto se evidencia en la planeación aplicada número 3 donde los niños, con base en los elementos literales que componían la imagen del texto (La Invención de Hugo Cabret en este caso) debían crear un texto que representara la historia expresada icónicamente, esto con el fin de resaltar la importancia de los elementos literales que componen la imagen a la hora de crear significados. (Ver anexo no. 6)

En esta parte, los niños lograron representar la historia que se plasmaba desde los elementos literales de la imagen acompañada de bocadillos, viñetas y cartuchos, mostrando una identificación de dichos elementos y reconociendo la importancia de los mismos en la comprensión e interpretación lectora. Así, involucraron las ideas que construían acerca de la historia relacionando los lugares y situaciones que podían reconocer en las imágenes y sus saberes previos, como en el caso del lugar donde se desarrollaba el argumento de dicha novela gráfica, generando así una variedad de versiones acerca del desarrollo del texto sin abandonar los elementos literales del mismo.

“La actividad me gustó porque nos tocó ver lo que decían los dibujos. Mi amiga decía que era una estación de tren, yo que era una biblioteca y pues cada uno hizo un cuento diferente, pero estuvo muy chévere”. Abril 6 del 2018

**Tomado del diario de campo N° 3
(La invención – Hugo Cabret)**

Desde la perspectiva del docente investigador es posible afirmar que el indicador se cumplió al lograr que los niños reconocieran los elementos literales que componen la imagen en la narrativa gráfica y así mismo, los usaran a la hora de crear una.

5.2.2 Indicador N° 2: Relaciono los componentes presentes en el texto verbal para generar significados.

En la muestra de estudiantes tomada de ambos grupos se mostró que si bien es cierto que el indicador se cumplió satisfactoriamente con la mayoría de los niños escogidos, con el texto verbal surgieron más dificultades en comparación al texto icónico. La mayoría logró reconocer el texto verbal como una fuente de información fundamental e imprescindible para la comprensión e interpretación lectora desde la narrativa gráfica, pues de la muestra total (37 estudiantes) casi 12 de ellos presentaron dificultades a la hora de reconocer esta importancia y así mismo, de crear significados desde los elementos literales del texto, significados que debían ser mostrados o expresados a través del texto icónico.

La importancia del texto verbal y su adecuada comprensión e interpretación se consideran relevantes, puesto que al articularse con la imagen, el lector llega a reforzar su lectura y aclarar cualquier duda que se pueda presentar. Frente a esto Vega (s.f) menciona:

El texto se manifiesta como un complemento de lo explicado visualmente que es el hilo conductor de la historia. Es en cierto modo un caso de utilización de la redundancia que es en muchos casos necesaria. Las imágenes no son instantáneas sino que sirven para plasmar diferentes momentos de una misma acción lo que implica que el texto puede estructurar de forma adecuada esas posibles ambigüedades de la imagen. (p.18)

Ahora bien, al presentarse dificultad al interpretar y comprender el texto verbal en algunos estudiantes, se generaron ciertos vacíos o confusiones en su ejercicio lector, puesto que el texto tiene como función explicar los momentos de la narración gráfica y liberarla de ambigüedades.

A partir de los resultados obtenidos en la planeación N° 4 en la cual los estudiantes debían representar el contenido del texto escrito en la imagen usando sus elementos característicos desde la narrativa gráfica, se evidenció que aunque algunos tuvieron dificultades para reconocer la importancia del texto escrito en función de la imagen y para usar sus componentes en función de la creación de textos icónicos, la gran mayoría cumplió con el indicador estipulado, creando una secuencia de imágenes que en conjunto mostraban lo que el texto verbal desde sus componentes literales mostraba. (Ver anexo no. 7)

“Los niños se concentraron en lo que tenían que hacer y plasmaron al pie de la letra lo que el texto decía, todo esto, basado en las preguntas de qué, cómo, cuándo, dónde y quién. Al final, cada grupo tenía una representación gráfica literal de lo que el texto escrito decía”. Abril 20 del 2018

Tomado del diario de campo N°. 4

Con base en lo anterior, se puede decir que el indicador se cumplió parcialmente al lograr que ellos reconocieran la importancia del texto verbal en la narrativa gráfica, pero también se hace evidente que los niños tienen más dificultades a la hora de analizar textos escritos en

comparación con textos icónicos, pues responden mejor a los requerimientos y retos lectores que les propone la imagen en contraposición con los que les pone el texto verbal.

5.2.3 Indicador N° 3: Establezco relaciones semánticas entre el contenido icónico verbal del texto.

Los resultados obtenidos a partir de la muestra de estudiantes determinada para el análisis investigativo evidencian un cumplimiento suficiente del presente indicador. Su objetivo fue establecer relaciones semánticas entre el contenido icónico verbal del texto, el cual fue alcanzado al identificar los elementos verbales e icónicos que componen la narrativa gráfica a nivel literal para luego articularlos semánticamente. Las imágenes sustentaron lo poco o mucho que entendieron del texto verbal y del texto icónico, mostrándolo como un ejercicio complejo de realizar entre los participantes.

Es así, como la relación semántica entre el texto icónico y el verbal se presenta como una estrategia interpretativa que el lector utiliza para apropiarse de aquello que lee. Las imágenes creadas siguen el mensaje del texto verbal y le dan una forma interpretativa, que proporciona a los lectores un conjunto de elementos que lo apoyarán de manera estratégica en su propia interpretación. (Radulescu, 2014, p.96)

Lo anterior se demostró en la planeación N° 5, en la cual los estudiantes con base en el fragmento escogido de la novela gráfica Persépolis, debían responder desde el texto y la imagen preguntas de orden literal (quiénes, qué, dónde, cuándo, cómo), para después reconocer el tema central de la lectura y evidenciarlo desde los elementos verbales e icónicos anteriormente identificados.

Respecto a la actividad, los niños lograron establecer los elementos literales tanto icónicos como verbales, identificando bocadillos, viñetas, personajes, lugares y

<i>Los estudiantes identificaron como tema principal del texto el nombre del mismo. No realizaron una articulación conceptual y semántica de los componentes textuales. Abril 24 del 2018</i>
Tomado del diario de campo N° 5

algunas situaciones relevantes, aunque estas estuvieran en un contexto social distinto al de ellos.
(Ver anexo no. 8)

Por otra parte, en pocos casos pero de manera significativa, lograron desde lo literal sustentar el tema que ellos consideraron principal de la novela gráfica el cual fue la libertad, desde la palabra libertad utilizada allí de manera explícita y acompañada de una imagen que daba entender una protesta en las calles. Aun así, a una cantidad representativa de la población se le dificultó realizar el último ejercicio a partir de otras situaciones en las que no era explícito el tema de la libertad.

Entonces, el indicador se cumplió de manera aceptable ya que se estableció una relación semántica entre el texto y la imagen de manera literal, sin embargo, los niños enfocan su atención en elementos aislados de la lectura y no en ideas completas de la misma, alejándose del propósito de la actividad la cual buscaba generar articulaciones entre texto/imagen.

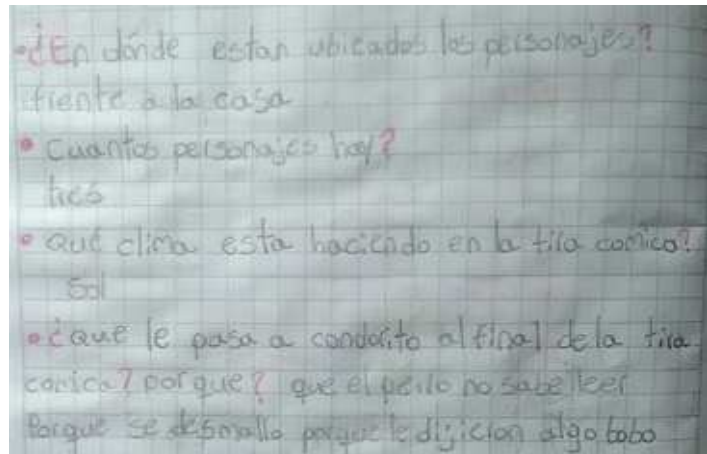
De esta forma, se estima que los estudiantes deben desarrollar aún más un rol activo como lectores ya que en varias ocasiones se inclinan por identificar grafías, rasgos de la imagen o información aislada, en vez de identificar e interpretar ideas amplias de la lectura

5.2.4 Indicador N° 4: Genero nuevos significados con base en las relaciones semánticas obtenidas entre el contenido icónico verbal del texto.

Con base en los resultados obtenidos de las muestras seleccionadas, este indicador que buscaba resaltar la creación de significados a partir de las relaciones semánticas obtenidas entre el texto verbal y la imagen se cumplió parcialmente. La mayoría de los niños tomados de la muestra mostraron un reconocimiento y un uso suficiente de los elementos literales de ambos textos para la creación de nuevos significados. A pesar de ello, una parte de la muestra (20% aproximadamente) demostró que los estudiantes persisten en mantener y sobreponer los

elementos literales del primero sobre el segundo para poder crear dichos contenidos, elementos que opacan los conceptos semánticos obtenidos desde el texto icónico.

Entonces, aunque sí se cumplió el objetivo propuesto en este indicador, se notó cierta tendencia a mantener y sobreponer los componentes literales del texto sobre los de la imagen a la hora de crear nuevos significados, como se puede evidenciar en la actividad donde los niños respondieron



la mayoría de las preguntas relacionadas con el texto icónico a partir de contenido verbal. Esta situación impide lograr una relación semántica y conceptual pertinente que permita la creación de nuevos contenidos y así mismo, dificulta el proceso de comprensión, interpretación y resignificación de un texto.

Según Radulesco, la imagen ofrece una gran variedad de informaciones que permiten al lector realizar distintas asociaciones a la hora de la lectura. Pero cuando tiene lugar un enfrentamiento entre el texto verbal y la imagen, el lector entra en un mundo de choque o tensiones que generan interrogantes que pueden dificultar el proceso de creación y resignificación de dichos contenidos textuales. Sin embargo, esto puede considerarse un espacio oportuno para que lector se establezca en un rol activo de lectura para generar nuevos significados.(2014, p.97) Lo anterior, se hace evidente en la planeación N° 6 donde los estudiantes, después de analizar los componentes literales tanto de la imagen como del texto debían unir a qué tipo de texto pertenecía cada componente para luego responder unas preguntas que buscaban aclarar dichas

relaciones entre los componentes del texto. En esta parte, y tal como se evidencia en el diario de campo correspondiente a esta sesión y la actividad, aunque en un inicio algunos de los niños

mostraron dificultades cuando tuvieron que responder los cuestionamientos desde las literalidades de la imagen, pues dijeron que no podían responder las preguntas debido a

Pero respecto a las preguntas provenientes de la imagen no hay tanta seguridad en los niños para contestar, aunque invirtiéndole más tiempo lograron contestar asertivamente con mayores alternativas de respuesta. “Los personajes están en la calle” “Ellos están frente a su casa”, “Es de día en la tira cómica”, “Está haciendo sol”. 30 de abril del 2018

Tomado del diario de campo N° 12

que dichas imágenes no contaban con texto verbal suficiente o sin tener en cuenta el mismo para poder solucionarlas, finalmente, lograron responder a las preguntas al esforzarse en generar una lectura enfocada en la imagen de manera más detallada.

Esto muestra que si bien es cierto que los estudiantes reconocen la importancia de la relación texto-imagen para crear significados, algunos están tan inmersos en el texto escrito que tienen problemas para establecer relaciones y crear significados a la hora de adicionarles la imagen. Así mismo, algunos de ellos no son capaces de crear significados cuando se ven forzados a trabajar únicamente desde las literalidades del texto icónico, lo cual limita una interacción consciente y continua con los elementos explícitos que enriquecen el ejercicio lector. No obstante, el insistir en una lectura detallada y consiente donde los estudiantes inviertan mayor tiempo y concentración genera un progreso significativo en su ejercicio lector.

5.3 Categoría N°2: Lectura inferencial

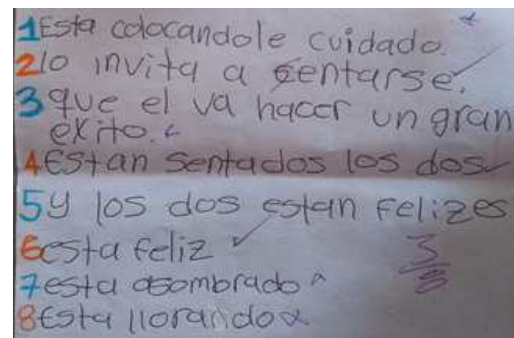
La categoría de lectura inferencial se constituyó en la investigación como categoría de análisis principal, puesto que propone una relación interactiva entre el lector y el texto en tres posibles maneras encaminadas en la construcción de inferencias intratextuales, intertextuales y contextuales, esto conlleva a la construcción de relaciones semánticas desde los elementos del texto, desde la relación entre textos y finalmente, entre la vinculación entre el texto y los saberes y experiencias previas del sujeto. De esta forma, las actividades propuestas para el desarrollo de

esta categoría favorecerían la identificación consciente de los significados y conexión semántica entre estos, desde la lectura detallada y preguntas guía que permitieran dicha articulación.

5.3.1 Indicador 5: Produzco nuevos significados con base en las relaciones obtenidas de la relación entre los distintos elementos textuales presentes dentro del texto.

En relación a los análisis realizados a los resultados de la muestra escogida, el indicador que buscaba la creación de inferencias con base en los componentes textuales que estaban presentes dentro del texto y la imagen se cumplió satisfactoriamente. La mayor parte de los estudiantes escogidos lograron crear nuevos significados con base en la información explícita que poseía el texto.

Sin embargo, una pequeña parte de dicha muestra se mantuvo en la lectura desde la información explícita o literal, pues en algunos casos no sabían cómo responder a los cuestionamientos que requerían información explícita y en otros solamente



parafraseaban algunos de los contenidos textuales que se encontraban presentes dentro del texto y la imagen. Como se puede ver en la actividad donde los niños debían mencionar cuál era el significado de los gestos y corporalidad de los personajes de la tira cómica.

En relación a lo anterior, Radulescu (2009) menciona que en el acto de lectura de la narrativa gráfica, la relación entre el texto y la imagen funciona en la apropiación y construcción del sentido, ofreciéndole posibilidades al lector de producir dichos sentidos además de interpretar y disfrutar de dicha narrativa. De este modo, la relación intratextual entre los elementos icónicos y verbales de la narrativa gráfica se considera una relación semántica pertinente para promover la lectura a nivel inferencial, pues fomenta en el lector la apropiación del texto hasta el punto de generar nuevos significados del mismo.

Esta afirmación se hace presente en la planeación N° 8 donde los niños, con base en los contenidos explícitos del texto y la imagen (gestos, posiciones, bocadillos entre otros) debían reescribir la trama central de la tira cómica de Olafo. En esta parte, la mayoría de los niños lograron reescribir la historia manteniendo coherencia entre los gestos, las viñetas, los bocadillos y la secuencialidad de la historia. Solo una minoría repitió gran parte de los contenidos mostrados en la tira cómica original. (Ver anexo no. 9)

Entonces, se puede afirmar que a pesar de que algunos niños les cuesta despegarse de los elementos explícitos del texto, la gran mayoría de los participantes escogidos lograron hacerlo, usando dichos componentes literales que se encontraban dentro del texto icónico/verbal para crear nuevos significados que salieran de lo explícito y se ubicaran en lo implícito, es decir, en la información que se crea con base en el texto y sus saberes y que les permitió realizar inferencias de orden intratextual.

5.3.2 Indicador 6: Establezco conexiones semánticas entre el contenido de dos o más textos.

Dentro de la muestra de estudiantes para analizar los resultados se evidenció un desarrollo regular del presente indicador el cual buscaba hacer relaciones semánticas entre los contenidos vistos en dos o más textos. Aunque gran parte de la muestra logró cumplir el objetivo, lo hizo con bastante dificultad, ya que se les complicaba el poder recordar y relacionar los textos pertinentes para cada situación comunicativa. Por esta misma razón, algunos de los niños no alcanzaron a realizar inferencias provocando que en varias situaciones acudieran a la copia o simplemente se quedaran en inferencias intratextuales, inferencias donde solamente se apoyaban en los contenidos explícitos de un solo texto. (Ver anexo no. 10)

Así, la construcción de inferencias a nivel intertextual evidencia una capacidad del lector de reconocer las conexiones semánticas entre dos o más textos. Moreno, Ayala, Díaz y Vázquez (2010) afirman:

Aprender desde una formulación intertextual es captar los tópicos de aprendizaje en la matriz de relaciones que con otros tópicos conforma. De igual manera, leer es, desde la misma perspectiva, insertar los significados del texto sometido a escrutinio comprensivo en una espiral de relaciones significativas constituidas por las intersecciones que el texto en cuestión sostiene con otros textos.(p. 163)

La habilidad mencionada por los autores se presentó con un alto grado de dificultad en medio de los estudiantes de los cursos 401 y 402, como se puede observar en la actividad número 10 donde los niños, con base en la tira cómica de

Mafalda y los textos trabajados en clase debían crear 5 afirmaciones sobre las posibilidades de la lectura.

En un comienzo lo realizaron con base en los elementos textuales de dicha tira cómica, pues

<i>Algunos de los estudiantes escribieron los usos de la lectura con base en lo que sintieron cuando leyeron la tira cómica de Mafalda, pero no hicieron relaciones con los demás textos abordados en clase. Agosto 13 del 2018</i>

Tomado del diario de campo N° 10

solamente después de una serie de preguntas guía y varios intentos lograron relacionar el texto trabajado con los otros vistos en las demás sesiones. Por otro lado, algunos de ellos solamente se quedaron en los elementos literales de dicho texto, pues no pudieron hallar una relación semántica entre el texto de Mafalda y los otros que fueron abordados con anterioridad.

Entonces, con base en los resultados obtenidos y lo observado durante el desarrollo de la actividad, se concluye que aunque la mayoría de la muestra logró cumplir con el indicador propuesto al establecer conexiones entre algunos de los textos trabajados en la investigación, la gran mayoría tuvo dificultades a lo largo del proceso, pues se les dificultó establecer relaciones semánticas entre varios contenidos para poder generar nuevos significados que completaran su proceso de comprensión e interpretación textual.

5.3.3 Indicador 7: Genero nuevos significados con base en las relaciones semánticas establecidas entre dos o más textos.

De la muestra seleccionada para analizar los resultados obtenidos, se puede afirmar que este indicador se cumplió satisfactoriamente debido a la capacidad de algunos estudiantes para crear nuevos significados a partir de las relaciones establecidas entre dos o más textos. Sin embargo, una parte de la población no logró establecer las conexiones intertextuales necesarias para crear inferencias, razón por la cual optaban por mantenerse desde la literalidad de los elementos básicos de la narrativa gráfica, persistiendo en una inferencia intratextual en lugar de lograr una intertextual.

La lectura a nivel inferencial intertextual trata de una comprensión genuina de los textos que conlleve a la relación consciente de significados. Moreno, Ayala, Díaz y Vázquez (2010) declaran: “Ahora bien, la labor intertextual en la práctica lectora exige cualidades cognitivas de superior talante, obliga a desplazamientos mentales complejos, a pensar de manera descentrada y a inferir.” (p.164). El desarrollo de dichas cualidades demanda un ejercicio lector activo, no mecánico que resulte en una comprensión e interpretación del texto.

Lo anterior se muestra claramente en la planeación número 12 donde los niños, con base en los textos trabajados en sesiones anteriores, debían solucionar un taller que buscaba que relacionaran

Los niños manifestaron algunas dudas, pues se les hacía raro el trasladar personajes de una historia a otra, sin embargo, esto promovió en ellos tanto la imaginación como la información implícita y explícita que encontraron en el cómic. 5 de junio del 2018

Tomado del diario de campo N° 17

las actitudes y comportamientos de los personajes de los otros textos (Condorito, Gaturro, Mafalda, Olafo entre otros) para conectarlos semánticamente con el texto que se trabajó en dicha sesión y así, lograr las inferencias referentes a las posibles actitudes del protagonista (Memín).

En esta parte, la mayoría de los estudiantes lograron relacionar los contenidos textuales e implícitos de los otros textos con el texto trabajado en la sesión para poder realizar conclusiones

sobre los posibles comportamientos que tendría el protagonista en la situación presentada. Aunque algunos, en lugar de relacionarlo con los otros textos hicieron relaciones intratextuales, pues involucraban conectaban los elementos literales presentes en el texto y la imagen para realizar las inferencias correspondientes (Ver anexo no. 11)

Si bien es cierto que en el sexto indicador los estudiantes tuvieron bastantes dificultades para alcanzar el objetivo propuesto, en el presente indicador se vio un avance considerable con respecto a su proceso inferencial, pues lograron establecer las conexiones intertextuales necesarias para entender, comprender e interpretar los textos trabajados y así poder darles una nueva connotación.

5.3.4 Indicador 8: Establezco relaciones semánticas entre el texto y mis saberes y experiencias previas.

Los resultados obtenidos con respecto a este indicador fueron satisfactorios. La mayoría de los estudiantes logró establecer una relación semántica efectiva entre los contenidos explícitos del texto-base y los conocimientos o saberes aprendidos desde su experiencia. Solamente una pequeña minoría mostró una carencia de relaciones semánticas entre estos dos componentes, pues se basaban únicamente en lo aprendido desde su experiencia y se alejaban del propósito del texto al olvidarse de los elementos literales del mismo.

En relación, la lectura a nivel inferencial contextual conlleva a la conexión semántica entre el texto y los saberes previos del lector a través del cual la comprensión se enriquece. En palabras de Escudero (2010):

De manera general, (...) la comprensión es un proceso de alto nivel, que requiere de la intervención de todos los sistemas atencionales y de memoria, de los procesos de codificación y percepción, de pensamiento y lenguaje, así como de un sinfín de

operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales. (p.6)

Esto se muestra en la planeación N° 14 donde los niños, con base en una novela gráfica (La Arruga en el Tiempo) debían escoger una escena que les haya sido significativa para

posteriormente aconsejar a la protagonista teniendo en cuenta sus saberes y su experiencia. En esta parte, varios de los niños escogieron las escenas que se aproximaron a su contexto inmediato y aconsejaron a la

<i>... cuando se le preguntó por qué escogió esa escena, él dijo que era porque cuando entró al colegio (hace un año) los niños lo molestaban por la forma en la que hablaba, lo cual lo hacía sentir muy mal. (Agosto 15 del 2018)</i>

Tomado del diario de campo N° 14

protagonista sobre qué era lo que tenía que hacer desde lo que ellos han vivido y aprendido. Sin embargo, algunos tomaron los elementos literales del texto para aconsejar a la protagonista en la escena faltante, quedándose en una inferencia intratextual. (Ver anexo no. 12)

Desde esta perspectiva, los estudiantes son bastante hábiles a la hora de establecer relaciones entre los textos abordados y lo aprendido desde su experiencia, ya que los textos abordados tenían temáticas que estaban muy conectadas con algunas de las situaciones que desde la observación, el diálogo y el diagnóstico realizado, permitieron saber con antelación. Por otro lado, solo una pequeña parte de la muestra no logró establecer la conexión pertinente entre ambos componentes, ya que algunos persistían en realizar inferencias intratextuales al escribir qué pasaba en la historia con base en los componentes explícitos del texto abordado en la sesión.

5.3.5 Indicador 9: Creo nueva información con base en la relación establecida entre los significados de un texto y mis saberes y experiencias.

El indicador se cumplió de manera satisfactoria al lograr que los estudiantes crearan nuevos significados con base en la relación establecida entre los contenidos del texto y los conocimientos aprendidos de su experiencia, resignificando así el contenido original del texto y otorgándole otra connotación que va guiada desde su cotidianidad. Sin embargo, siguen habiendo

estudiantes que realizan inferencias con base en los contenidos intratextuales del texto para tratar de predecir que sucedió luego de cada situación requerida.

En relación con la creación de nueva información en la lectura a nivel inferencial contextual, Moreno, Ayala, Díaz y Vázquez (2010) afirman:

Inferir es, así, una actividad productiva consistente en obtener información nueva a partir de evidencias o información vieja proporcionada por el texto, por otros textos o por el contexto de enunciación o lectura. Esta información vieja bien puede estar ofrecida de manera explícita en el texto leído o estar tan solo latente, encubierta o implícita en él, en otros textos o en el universo contextual desde el que se escribió y lee el texto. (p.166)

Ahora, esto se evidencia en la planeación N° 15 donde en un primer lugar los estudiantes debían completar los bocadillos faltantes del cómic con respecto a las relaciones que previamente debían hacer entre los contenidos literales y su experiencia. Luego, con base en los resultados obtenidos, cada niño debía crear un final alternativo a la historia, final que debía mostrar como ayudarían ellos a los gemelos a resolver las situaciones allí presentadas desde lo aprendido en su experiencia. (Ver anexo no. 13).

Algunos de ellos crearon alternativas que desde lo que saben podrían ayudar a los protagonistas a resolver cada situación,

entonces cada alternativa les haría inferir un final diferente. Por otro lado, algunos de ellos simplemente se basaron en los contenidos vistos durante la primera parte del comic trabajada en las primeras sesiones, o

En la tercera fase en la cual los niños debían escoger una de las escenas que haya sido significativa en su proceso lector, hubo uno de ellos que escogió la escena donde ella regresaba del colegio a la casa. Cuando se le preguntó por qué escogió esa escena, él dijo que era porque cuando entró al colegio (hace un año) los niños lo molestaban por la forma en la que hablaba, lo cual lo hacía sentir muy mal. Agosto 22 del 2018

Tomado del diario de campo N° 15

simplemente se basaron en los contenidos literales del texto trabajado para concluir los posibles finales de la historia, mostrando un uso de inferencias intra e intertextuales pero alejándose del propósito de la fase aplicada: el uso de inferencias contextuales.

De este modo, se concluye que aunque algunos estudiantes persisten en realizar inferencias intertextuales y sobretodo intratextuales, la gran mayoría de la muestra escogida logró el objetivo propuesto, pues involucraron sus saberes previos, experiencias y/o creencias para acoplarlas al texto y poder crear inferencias en su proceso lector.

Para concluir, el desarrollo y análisis de los resultados obtenidos sobre las dos categorías trabajadas, hubo un progreso significativo con base en el proceso lector de cada uno de los estudiantes. En cuanto a la categoría de la narrativa gráfica, si bien es cierto que algunos estudiantes tuvieron más dificultades para reconocer la importancia de los elementos literales de la imagen y su uso en el proceso lector, la gran mayoría logró una articulación icónico-verbal de dichos elementos para poder crear nuevos significados que les permitieron comprender e interpretar los contenidos significativamente.

Por otro lado, en cuanto a la categoría de la lectura inferencial, los estudiantes mostraron un desarrollo satisfactorio en el progreso de las tres subcategorías trabajadas (intra, inter y contextual), pues lograron la creación de contenidos desde los elementos literales que componen un texto, que componen dos o más textos al establecer relaciones semánticas entre si y finalmente, al crear inferencias desde la relación establecida entre el texto y su experiencia. Sin embargo, la parte intertextual, algunos de ellos continuaron realizando inferencias intratextuales, mientras que en la parte contextual, no solo realizaban las inferencias intratextuales (teniendo como base los contenidos o elementos literales de un solo texto) sino que también realizaban inferencias con base en otros textos vistos en clase, mostrando así, cierta dificultad por articular su experiencia con los contenidos vistos con el fin de crear nuevos significados.

Capítulo VI: Resumen de resultados

En relación a la categoría de narrativa gráfica, esta se enfocó en el fortalecimiento de la lectura a nivel literal a partir de la comprensión e interpretación de los componentes icónicos y verbales del cómic, la tira cómica y la novela gráfica y su articulación semántica, lo que concluyo en la construcción de significados por parte del lector. Frente a las actividades propuestas para esta categoría, se evidenció un reconocimiento de la imagen como un elemento lleno significados que brinda información explícita de gran relevancia para la interpretación de este tipo de narrativa. Además, esta propone una articulación con componentes textuales también prestos a ser considerados dentro del ejercicio lector, lo cual conlleva su comprensión y a la posterior construcción de nuevos significados a partir del texto base.

Por otra parte, la articulación semántica de los elementos icónicos y verbales de la narrativa gráfica se presentó como un ejercicio complejo de realizar para los estudiantes, pues debían realizar un ejercicio que exigía la relación de un texto compuesto por dos subtextos en función de un solo significado. Pese a las dificultades, lograron en cierto grado a partir de una lectura (sobre todo a nivel literal) encontrar en la relación texto e imagen un espacio y/o estrategia para subsanar los vacíos o ambigüedades interpretativas que se pudieran generar desde cualquiera de estas fuentes de información en su proceso de comprensión lectora.

Para terminar, la construcción de nuevos significados a partir de las relaciones semánticas obtenidas entre el texto verbal y la imagen se cumplió de manera aceptable. Los estudiantes en su gran mayoría dan un lugar de preeminencia a los elementos literales del texto, limitando su proceso de interpretación y comprensión a dichos elementos explícitos y opacando su posible resignificación respecto a los mismos, siendo la imagen una expresión pertinente y con un alto grado de sematicidad, útil para la construcción de nuevos significados por parte del lector.

Ahora, con base en la categoría de la lectura inferencial se vio un avance significativo en la realización de inferencias, a pesar de que existieron ciertas particularidades importantes para entender la situación real de la muestra en cuestión. Con base en las inferencias intratextuales, se encontró que aunque existe cierta preferencia por el reconocimiento y el uso de los elementos literales que provienen desde el texto verbal, los estudiantes lograron relacionar efectivamente los componentes literales presentes tanto en el texto como en la imagen para realizar inferencias.

Respecto al proceso realizado con las inferencias intertextuales, si bien es cierto que se cumplió el objetivo al lograr la creación de dichas inferencias en las últimas planeaciones de clase, es necesario decir que hubo dificultades para realizarlas satisfactoriamente. Aunque en un inicio los estudiantes tenían tendencia a relacionar los componentes literales del texto y la imagen de un solo texto (intratextuales), cuando realmente debían relacionar semánticamente varios textos para crear nuevos significados, el realizar un ejercicio consciente de la construcción de inferencias intertextuales concluyó al final de la investigación en el cumplimiento satisfactorio del indicador.

Finalmente, en cuanto a las inferencias contextuales, los estudiantes si lograron crear nuevos significados creando relaciones entre el contenido del texto y los conocimientos aprendidos desde su experiencia, puesto que crearon versiones textuales alternas que se ajustaban a lo que cada uno sabía y/o conocía. Por otro lado, una pequeña parte de la muestra trabajada no logró realizar dichas conexiones para generar significados, pues persistían en crear inferencias intratextuales que estaban dadas desde las relaciones semánticas realizadas entre los componentes literales tanto del texto como de la imagen, mostrando que aún se tiene apego por la literalidad en el proceso de lectura.

En resumen, se puede decir que a pesar de las dificultades presentadas por algunos estudiantes a la hora de crear nuevos significados con base en los textos trabajados, el objetivo de

desarrollar la lectura inferencial en la población si se cumplió satisfactoriamente, mostrando que aunque la zona de confort de los estudiantes se encuentra en la lectura literal, trabajando el texto/imagen de forma contextualizada y secuencial se puede desarrollar dicho proceso de forma eficaz.

Capítulo VII: Conclusiones

Durante el desarrollo y la implementación de esta investigación, se evidenció que la narrativa gráfica incidió positivamente en el fortalecimiento de la lectura inferencial de los estudiantes de la I.E.D Hernando Durán Dussán. Lo anterior se afirma ya que esta tipología textual obligó a los estudiantes a generar relaciones semánticas entre el texto y la imagen para construir nuevos significados. Así mismo, la narrativa gráfica reveló ser una herramienta propicia para promover una lectura consciente, intencionada y llena de significados en pro de la construcción de inferencias y por consiguiente a una lectura de mayor complejidad por parte de los estudiantes involucrados, resultados que concluyen en estrategias para el mejoramiento del componente de lectura del proyecto educativo OLE en el ciclo 2 de la institución educativa.

Respecto al primer objetivo el cual buscaba un fortalecimiento de la lectura inferencial en los niños durante la intervención pedagógica, el proceso de enseñanza - aprendizaje fue enriquecedor puesto que propició espacios útiles no sólo para desarrollar esta habilidad comunicativa, sino también para reconocer y establecer mejoras a nivel comportamental y disciplinario en los dos cursos ya que desde un inicio evidenciaron un alto grado de indisciplina, desatención y desinterés por la clase de español y actividades de lectura. Esto demandó por parte de los docentes investigadores la creación de estrategias pedagógicas y metodológicas no sólo para desarrollar una habilidad comunicativa, sino para su utilización en la formación y fortalecimiento de valores como el respeto, la tolerancia, el compañerismo y la solidaridad en medio de los estudiantes.

En segunda instancia, se logró reconocer que la narrativa gráfica tuvo un impacto satisfactorio en el fortalecimiento de la lectura inferencial de los estudiantes, pues se convirtió en un espacio y/o herramienta que permitió mejorar notablemente los niveles de lectura. Esto se debe tanto por ser llamativa para los estudiantes por sus componentes icónicos y temas en su

mayoría culturales y sociales, cercanos a su realidad y experiencias previas (aspectos esenciales para promover un aprendizaje significativo), y también por las relaciones semánticas que se pueden establecer entre los elementos icónico y verbales del texto hacen de esta un espacio interesante y adecuado para el ejercicio lector de los estudiantes.

Finalmente, en relación al tercer objetivo (el cual se establece como objetivo de impacto) cuyo fin fue establecer estrategias para el mejoramiento del componente de lectura del proyecto educativo OLE en el ciclo 2 de la I.E.D Hernando Durán Dussán J.T, se lograron identificar y aplicar durante el mismo proceso investigativo y las situaciones que allí se presentaron respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje, una serie de estrategias pedagógicas y metodológicas que ayudan a mejorar el proceso lector de los estudiantes cuando este está desarrollado desde la narrativa gráfica. Estas permitirían potenciar y mejorar los procesos de lectura en futuras aplicaciones por parte de los docentes que tuvieran contacto con este documento y pretenden enriquecer la práctica pedagógica del docente que tenga a cargo el desarrollo del proyecto OLE dentro de la institución educativa.

En primera instancia, se halló la efectividad de la lectura en la interpretación y comprensión de imágenes en articulación de elementos verbales que traten de temas de la vida cotidiana, de la realidad social y cultural cercana de los estudiantes. Estos son materiales altamente significativos que conllevan a la realización de inferencias desde los saberes y experiencia previos de los lectores para que en un aprendizaje significativo se cimienten los nuevos saberes y el desarrollo de la lectura como habilidad y competencia comunicativa.

En segundo lugar se halló que la imagen (en este caso la narrativa gráfica) es una excelente herramienta para desarrollar un proceso lector efectivo y llamar la atención de los estudiantes hacia la lectura. Los estudiantes hacen parte de la generación de la imagen, razón por la cual se sienten mucho más atraídos y dispuestos a esta, incrementando los niveles de atención

y participación en las actividades propuestas, lo cual influye positivamente sobre los niveles de desatención y desinterés que conllevan a la indisciplina en el aula.

Por otro lado, se hizo evidente que la práctica tradicional de la literalidad (Qué, cómo, cuándo y dónde) es importante pero como base de lectura para desarrollar habilidades más complejas, como lo es el caso de la lectura inferencial. Para esto, se deben cambiar este tipo de cuestionamientos por preguntas guía que le permitan al niño entrar en una confrontación de esquemas que lo inciten a la creación de nuevos contenidos por su propia cuenta (tal y como lo dice el modelo pedagógico de esta investigación).

Por otra parte, en esta investigación la lectura fue mucho más allá que leer sobre las líneas, pues además de leer entre líneas también se llevó a cabo la creación textual, factor determinante para lograr una buena comprensión de los estudiantes y para lograr un buen proceso inferencial. Es por esto que se debe dejar el rol del maestro lector y estudiantes receptores para pasar a un rol activo donde los estudiantes sean los dueños y autores de su propio aprendizaje, pues la lectura deja de ser un proceso de decodificación a un espacio de creación, esto basado siempre en sus experiencias y contexto inmediato.

En este mismo término, se encontró que cuando los estudiantes tienen un papel más activo en el proceso lector, su comportamiento y conductas dentro del aula mejoran radicalmente, pues siempre están ocupados y no existe la posibilidad de perder la guía sobre el grupo. Ahora, para reforzar esta idea es una buena estrategia establecer reglas y valores a cumplir al principio de la sesión, pues ellos son conscientes de cuáles son las consecuencias que tiene romper los pactos establecidos y cuáles son sus afectaciones en el proceso lector y en su proceso académico.

Para finalizar, en contraste con los bajos niveles de lectura de la actualidad en consecuencia al tipo de texto que por mucho tiempo se han venido trabajando y a la forma en la que estos se han abordado (basados en un proceso literal que no le genera independencia ni gusto

por leer a los estudiantes) se puede decir que la narrativa gráfica es una herramienta efectiva para desarrollar y promover los niveles de lectura en el aula.

Esto, acompañado de estrategias pedagógicas y metodológicas que hagan del proceso algo más efectivo y llevadero hará que los estudiantes potencien su nivel de lectura considerablemente. Las estrategias anteriormente mencionadas con las lecturas contextualizadas, el uso de conocimientos previos y experiencias para la comprensión, el uso de la pregunta guía, la aplicación de actividades que inciten a la participación estudiantil, el establecimiento de reglas y acuerdos antes de empezar las actividades y el uso de preguntas con respuestas de contenido implícito.

Capítulo VIII: Recomendaciones

Para mejorar los procesos lectores y potenciar los niveles de lectura de los estudiantes, se recomienda trabajar ésta de una forma más consciente y focalizada, involucrando la imagen y temas culturales y sociales como características fundamentales dentro de los textos abordados, puesto que al ser una representación de elementos, objetos y situaciones de la realidad se presta a una interpretación más rica en significados. Así dentro del contexto de la narrativa gráfica, la imagen afianza el mensaje textual al subsanar aquellas dudas y/o ambigüedades que el texto puede dejar en el lector, además de ser considerada por los niños una lectura nueva y llamativa pues no se practica dentro del aula o fuera de ella de manera constante y profunda.

Ahora, con respecto a la institución educativa se recomienda focalizar las estrategias implementadas para el desarrollo del proyecto institucional Ole, las cuales deben ser recolectadas al final del proceso de aplicación para así poder reflexionar sobre ellas y reformularlas con base en los cambios realizados de las mallas curriculares y sobretodo, con los cambios de población en cada año. Así mismo, se recomienda mantener una secuencialidad tanto procedimental como de contenidos a la hora de aplicar dicho proyecto: esto hará que los resultados sean más evidentes y sobretodo, que la efectividad del proyecto sea más trascendental y significativa.

Finalmente, en relación a la universidad y los actores encargados en este proceso pedagógico e investigativo se recomienda tener claros los acuerdos o partes fundamentales del convenio realizado con las instituciones educativas, dejando en claro que las investigaciones que se aplicarán necesitan de un tiempo mínimo de permanencia para poder tener los resultados esperados. Usualmente se presentan situaciones organizativas en la institución que no permiten realizar la totalidad de las sesiones programadas, afectando el proceso investigativo y así mismo, el proceso realizado con los estudiantes en el aula.

De lo anterior, es importante resaltar la importancia de crear y establecer un contacto y diálogo pertinente entre los asesores y la institución (particularmente con los docentes titulares) que permita un flujo de información frente al desempeño, fortalezas y debilidades que se evidencien en el proceso investigativo y el ejercicio pedagógico de los practicantes. Esto mejoraría notablemente el proceso investigativo de los docentes investigadores, la aplicación de las sesiones programadas y así mismo, el desarrollo normal y eficiente de la investigación en cuestión.

Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Blasco, J. Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes.* Editorial club universitario. Universidad de Alicante, España.
- Campos, Y. (2003). *Paradigmas psicoeducativos.* México.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría y crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado.* Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca
- Correa, N., & Gutiérrez, A. (2011). *Una mirada dialógica y semiodiscursiva para el desarrollo de los procesos inferenciales de interpretación lectora en el grado 610 jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño (tesis de pregrado).* Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante.* Cooperativa. Bogotá, Colombia. Cooperativa editorial Magisterio.
- Díaz. A. (1999). *Aproximaciones al texto escrito.* Colombia: universidad de Antioquia.
- Eisner. W. (1995). *El cómic y el arte secuencial.* España: Editorial Norma.
- Eisner. W. (2003). *La narración gráfica,* España: Editorial Norma. Escudero, I. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas.* *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, Vol. 7. (pp. 1 - 32)
- Gáinza, A. (2006). *La entrevista en profundidad individual.* En Manuel Canales (Editor) *metodologías de investigación social.* Lom Ediciones. Santiago de Chile.
- Galeano, C. Reyes, C. (2016). *Estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial por medio de la comprensión lectora mediada por tic en estudiantes de grado quinto de las instituciones públicas: Francisco Socarrás, Tesoro de la Cumbre, Mateo Pérez y Manuel del Socorro Rodríguez.* Universidad de la Sabana. Cundinamarca, Colombia.
- Godoy, V. (2016). *El aprendizaje inferencial lector en textos policiales. Una propuesta didáctica para séptimo año básico.* Universidad del bioBio. Chillán, Chile.
- Guereñu. J. (2014). *Hacia un cómic de autor: A propósito de Arrugas y otras novelas gráficas.* Bilbao: Deusto Digital.

- Kalmbach, D., Carr, K. (2010). *Becoming a teacher through action research. Process, context, and self- study*. New York. United States. Routledge. Taylor & Francis group.
- León, D. (2016). *Incidencia del proceso inferencial explicativo en la comprensión de textos* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- León, J. A. L. (2010). *¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?* (2004). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010)
- Liu, J. (2004). *Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension*. *TESOL Quarterly*, 225-243.
- Lozano, C, Alfonso, D. (2004) *Interpretación textual: enseñanza de la comprensión lectora a niños y niñas de primaria*. Bogotá, Colombia. Colección de competencias comunicativas.
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/>
- McCloud. S. (1993) *Understanding comics. The invisible art*. New York: Advice and selective Ego-Trimming
- Moreno, J. Ayala, R. Diaz, J. y Vázquez, C. (2010). *Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y Proyecciones*. Bogotá, Colombia. *Forma y función* Vol. 23. (pp. 143 – 170)
- Navarro, L., Pasadas, S. y Ruiz, J. (2004). *La triangulación metodológica en el ámbito de la investigación social: Dos ejemplos de uso*. Instituto de Estudios Sociales de Andalucía.
- Olson, J. (2008). *The Comic Strip as a Medium for Promoting Science Literacy*. California State University Northridge
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de Textos Escritos*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Eudeba
- Perez. A. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Colombia: ICFES
- Ramos, H. (2014). *Comprensión de lectura mediante cuentos andinos en los niveles literal, inferencial y criterial en los niños y niñas del segundo grado "A" de la institución educativa primaria 70 002 Taquila – Pune*. Universidad Nacional del altiplano Puno. Puno – Perú
- Radulescu, M. (2009). *La Intertextualidad narrativa en las Novelas Gráficas*. *Memoria Gráfica* N° 2. *Revista anual de estudios y proyectos de la Especialidad de Diseño Gráfico*.
- Radulescu, M. (2014). *La interacción texto - imagen en la narrativa gráfica*. *Arte y Diseño*. Volumen: 3. (pp. 91 - 99)

- Rodríguez, M., Moreira, M., y Caballero. M. (2010). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Barcelona. España. Editorial Octaedro
- Rodriguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual. Revista electrónica, Investigación, innovación educativa y socioeducativa.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2015). Metodología de la investigación. México. Interamericana editores.
- Solé, I. (2002). Estrategias de lectura. Barcelona, España. Editorial GRAÓ
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Buenos Aires: Revista Iberoamericana de educación.
- Bloom, B. (1956) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York.
- Tequia, A. (2015). El cómic, en los procesos de comprensión de lectura inferencial en las estudiantes del grado 504 de la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Torres, Y. (2016). La inferencia en la lectura de textos narrativos. Bogotá, Colombia. Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Vega, E. (s.f). La lengua de la narrativa gráfica. Madrid, España. Universidad Complutense.
- Vega, E. (2009). La narrativa gráfica. Madrid, España. Recuperado de <http://www.eugeniovega.es/asignaturas/narrativa/lenguaje>

Anexo no. 1: Encuesta

Departamento de Lenguas
Lenguas Españolas y Lenguas Extranjeras
Proyectos de Investigación en el Aula

Nombre: JUAN DAVID RODRIGUEZ MAROQUIN

Fecha: 19/11/2017 Edad: 9 Curso: 302

Hola amiga(o), como maestra(o) en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, quiero conocer y caracterizar tus experiencias, intereses y opiniones sobre tu proceso de aprendizaje en el área de lenguaje (español), que tiene lugar dentro y fuera de tu colegio.

Te pedimos que respondas lo más serio y honestamente posible, pues de esto depende que el trabajo que realizaremos contigo sea exitoso y productivo. No siendo más, empezamos...

1. Marca con una X cuáles son las personas con las que vives actualmente.

Papá <input checked="" type="checkbox"/>	Mamá <input checked="" type="checkbox"/>	Hermanos <input checked="" type="checkbox"/>	Abuelos <input checked="" type="checkbox"/>
Tíos <input checked="" type="checkbox"/>	Primos <input checked="" type="checkbox"/>	Otros <input checked="" type="checkbox"/>	

2. ¿En qué trabajan tus padres?

Papá: Guerrillero Mamá: no se

3. ¿Qué quieres estudiar cuando seas grande? de ser de

4. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande? colaborar

5. Organiza numéricamente las siguientes actividades según la frecuencia con que se realizan en la clase de español:

Explicaciones de gramática _____	Explicación de algún tema _____
Talleres _____	Dibujos _____
Carteleras _____	Lecturas individuales <u>1</u>
Lectura en voz alta _____	Resumen _____
Dibujos <u>2</u>	Otros <u>3</u>

6. Marca con una X cuáles de los siguientes recursos usa el profesor para desarrollar su clase de español.

Tablero <input checked="" type="checkbox"/>	Computadores _____
Diapositivas _____	Laboratorios _____
Programas educativos <input checked="" type="checkbox"/>	Páginas web _____
Películas y videos <input checked="" type="checkbox"/>	Libros de textos <input checked="" type="checkbox"/>
Mapas <input checked="" type="checkbox"/>	Música <input checked="" type="checkbox"/>
Internet <input checked="" type="checkbox"/>	Otros <u>¿Cuál?</u>

7. ¿Qué tan importante es para ti el espacio de lectura en la clase de español?

Muy importante Importante _____
Poco importante _____ Nada importante _____

8. ¿Te gusta leer? o No
¿Por qué? porque me encanta lo imaginación nos ayuda aprender

9. ¿Qué tipo de lectura te interesa?

Novela <input checked="" type="checkbox"/>	Cuento <input checked="" type="checkbox"/>	Reportaje <input checked="" type="checkbox"/>
Cómicos <input checked="" type="checkbox"/>	Poesía <input checked="" type="checkbox"/>	Artículos _____
Otros <input checked="" type="checkbox"/>	¿Cuál? _____	

10. ¿Que otro tipo de actividades te gustan y se te facilitan realizar en la clase de español? dibujar leer escribir

11. ¿Cuáles actividades se te dificulta realizar en clase de español? leer

12. ¿Cuáles son los últimos temas trabajados en clase de español? dibujar escribir

13. Describe cómo es el ambiente y convivencia dentro de la clase de español? ¡FISI!

14. ¿Cómo prefieres trabajar en la clase de español, de manera individual, en parejas o en grupos? y ¿Por qué? en parejas porque me siento seguro

15. ¿Qué le cambiarías a la clase de español? escribir

Esta entrevista se realizó a 64 niños y fue diseñada y aplicada para caracterizar a la población estudiantil involucrada de los grados 301 y 302, a partir de aspectos como: la constitución de su núcleo familiar, nivel socio económico, los intereses de los estudiantes a nivel personal, y finalmente, los aspectos esenciales de la clase de español, tanto en las actividades y recursos utilizados en el desarrollo del espacio académico, como la concepción de los estudiantes en relación a la lectura y su importancia en el aula.

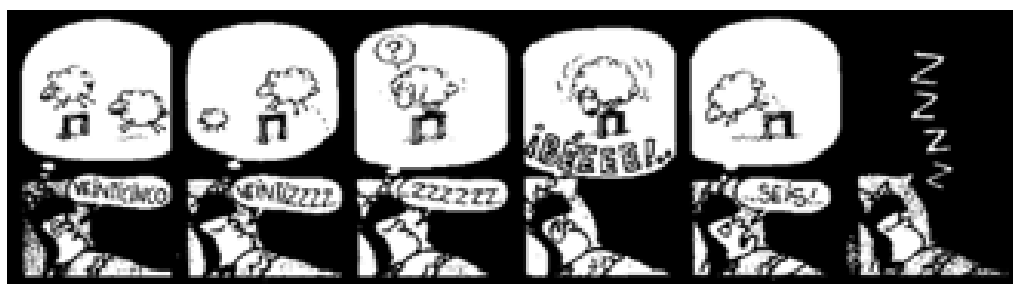
Anexo no. 2: Prueba diagnóstica.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Facultad Humanidades
Departamento de Lenguas
Licenciatura Español y Lenguas Extranjeras
Proyectos de Investigación en el Aula

Hola, somos docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional interesados en tus procesos de comprensión lectora. Por este motivo, el propósito de esta prueba es realizar un diagnóstico que nos permita contribuir en la mejora de tus habilidades lectoras.

Para responder esta prueba de manera adecuada, es necesario que leas atentamente cada uno de los enunciados y respondas de manera honesta, teniendo en cuenta que todas tus respuestas serán útiles y apropiadas si nos permiten reconocer cuál es tu verdadero nivel de comprensión lectora.

Observa atentamente la imagen y responde las siguientes preguntas



1. ¿Qué problema tiene Mafalda?

1. Le tiene miedo a las ovejas.
2. Le cuesta dormirse.
3. Se enoja por no poder dormir.

2. ¿Por qué aparecen ovejas en el relato?

Porque...

1. son las mascotas preferidas de la niña.
2. no saben cómo saltar.
3. ayudan a la niña a dormir.

3. ¿Cuántas ovejas contó Mafalda antes de dormirse?

1. 20
2. 25
3. 28

4. ¿Por qué la oveja del cuadro número cuatro no saltó como las demás?

5. ¿Qué significa el signo de interrogación que tiene la oveja en el cuadro número tres?

1. No sabe qué hace ahí montada
2. Se pregunta por qué Mafalda no terminó de contar
3. Está perdida

6. ¿Qué significado tiene la letra Z en los cuadros 2, 3 y 6?

7. ¿En el tercer cuadro, cuál es el problema que se presenta?

8. ¿Tienen relación las ovejas con los números que cuenta Mafalda? sí / no
¿Por qué? _____

9. ¿Qué pasaría si Mafalda sigue despierta en el cuadro 6?

10. ¿Qué consejo le darías a Mafalda para solucionar su problema de sueño?

11. ¿Qué pasa si en lugar de ovejas Mafalda intenta contar elefantes para dormir?

Esta prueba diagnóstica se realizó a 64 niños y fue diseñada y aplicada para conocer el nivel de lectura que tenían los estudiantes en el grado tercero, esto, antes de empezar con la aplicación de la presente investigación. Aquí se conoció el estado real de los estudiantes, estado que nos dio la información necesaria para decidir que el nivel inferencial no estaba lo suficientemente desarrollado como para poder crear nuevos contenidos en el proceso lector.

Anexo no. 3: Tabla de resultados diagnóstico

ANEXO No. 2: TABLA DE RESULTADOS DIAGNÓSTICO					
NIVELES DE LECTURA		No. Pregunta	401 (31 niños)	No. pregunta	402 (33 niños)
			No. Niños que contestaron correctamente		No. Niños que contestaron correctamente
NIVELES DE LECTURA	LITERAL	0	0	0	5
		1	9	1	5
		2	13	2	6
		3	9	3	17
	INFERENCIAL 1	0	1	0	4
		1	8	1	10
		2	12	2	7
		3	5	3	3
		4	5	4	5
		5	0	5	4
	INFERENCIAL 2	0	6	0	5
		1	12	1	17
2		11	2	9	
3		3	3	2	

Esta tabla fue la herramienta que nos ayudó a sistematizar los datos obtenidos de la aplicación del diagnóstico en la primera sesión. Con los resultados acá registrados, se puede observar que los estudiantes están ubicados en el nivel literal, pues el inferencial no tuvo resultados favorables.

Anexo no. 4: Diario de campo

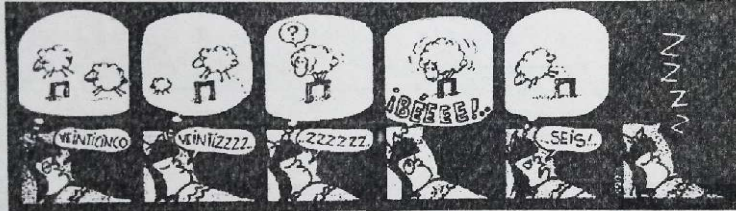
Antes de comenzar el docente le indica a los niños que piensen en su cuento favorito y contesten mentalmente las siguientes preguntas: ¿En qué lugar ocurre?, ¿quiénes son los personajes? y ¿cuánto tiempo transcurre en la historia?. Luego, se propone el cuento de Blanca Nieves para responder colectivamente estas mismas preguntas.

**Tomado del diario de campo N°. 3
Práctica proyecto investigación 2017-2**

Este es el diario de campo número 3 que se realizó en las observaciones al curso 402 durante el periodo 2017-2 por parte de los docentes investigadores. Dicho tiempo que tenía como objetivo reconocer las posibles necesidades y/o falencias que tuvieran lugar durante el proceso de enseñanza - aprendizaje del área de español, focalizándose en especial en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Para tal objetivo, se registraron momentos y/o situaciones más relevantes relacionadas con el tema, para este caso las dinámicas respecto a la competencia lectora de los estudiantes, permitiendo así el reconocimiento del problema de investigación del presente trabajo.

Anexo no. 5: Muestras diagnóstico

Observa atentamente la imagen y responde las siguientes preguntas



1. ¿Qué problema tiene Mafalda?

1. Le tiene miedo a las ovejas.
 2. Le cuesta dormirse.
 3. Se enoja por no poder dormir.

2. ¿Por qué aparecen ovejas en el relato?

Porque...

1. son las mascotas preferidas de la niña.
 2. no saben cómo saltar.
 3. ayudan a la niña a dormir.

3. ¿Cuántas ovejas contó Mafalda antes de dormirse?

1. 20
 2. 25
 3. 26

3. todas las
ovejas

4. ¿Por qué la oveja del cuadro número cuatro no saltó como las demás?

Por que tenía miedo

5. ¿Qué significa el signo de interrogación que tiene la oveja en el cuadro número tres?

1. No sabe qué hace ahí montada
 2. Se pregunta por qué Mafalda no terminó de contar
 3. Está perdida

6. ¿Qué significado tiene la letra Z en los cuadros 2, 3 y 6?

dormir

7. ¿En el tercer cuadro, cuál es el problema que se presenta?

Le da miedo

8. ¿Tienen relación las ovejas con los números que cuenta Mafalda? sí / no

¿Por qué? por que es un sueño

9. ¿Qué pasaría si Mafalda sigue despierta en el cuadro 6?

Nada

10. ¿Qué consejo le darías a Mafalda para solucionar su problema de sueño?

despertar y sonar otra cosa

11. ¿Qué pasa si en lugar de ovejas Mafalda intenta contar elefantes para dormir?

lo mismo

4. ¿Por qué la oveja del cuadro número cuatro no saltó como las demás?
 X No sabía que había allí y tenía miedo

5. ¿Qué significa el signo de interrogación que tiene la oveja en el cuadro número tres?
 1. No sabe qué hace ahí montada
 X 2. Se pregunta por qué Mafalda no terminó de contar
 3. Está perdida

6. ¿Qué significado tiene la letra Z en los cuadros 2, 3 y 6?
 X no

7. ¿En el tercer cuadro, cuál es el problema que se presenta?
 X que la oveja no sabía que había allí

8. ¿Tienen relación las ovejas con los números que cuenta Mafalda? sí/no
 ¿Por qué? X sí por lo ayudaban a dormir

9. ¿Qué pasaría si Mafalda sigue despierta en el cuadro 6?
 X que no podría dormir

10. ¿Qué consejo le darías a Mafalda para solucionar su problema de sueño?
 X a ayudar la

11. ¿Qué pasa si en lugar de ovejas Mafalda intenta contar elefantes para dormir?
 X no podría contar

Esta prueba diagnóstica se realizó por segunda vez cuando los estudiantes ingresaron a 4to de primaria debido a que algunos de ellos eran de nueva matrícula, razón por la cual fue necesario volver a aplicarla para poder analizar las variaciones presentes en dicho cambio. Por tal motivo, la prueba nos permitió saber que tanto los estudiantes nuevos como los antiguos mantenían un nivel de lectura literal; dando paso a la aplicación de esta investigación.

Anexo no. 6: Planeación 3, Indicador 1

HUGO CABRET

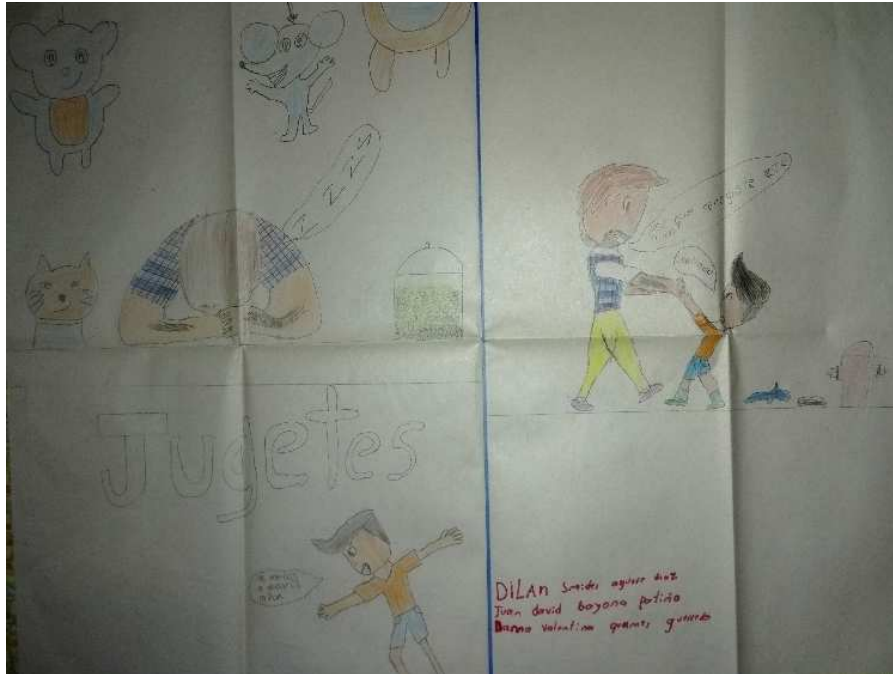
Una noche había una Luna muy grande que iluminaba París después se hizo de día y las personas iban a un museo a ver pintura, estatuas y mucho más. Llego un niño a ver el museo. Pero de pronto vio a alguien y fue a esconderse en el reloj subió las escaleras y se metió en un túnel y en el túnel había un queco se metió ahí para ir al reloj. Estaba un señor vendiendo objetos o vigilando el señor cada vez veía el reloj pero vio el reloj extraño y ahí estaba el niño solamente se le veía el ojo 3

06-04-18 Brenda P. Barrios 401 J.T.

Érase una luna que brillaba mucho en París y era una noche espléndida en París al siguiente día había un soldado muy espléndido y había una reunión muy importante. Estaban las puertas para la reunión había un montón de gente y había un niño en esa reunión y el niño parecía como si se estuviera escondiendo de alguien y subió las escaleras como para ir a un templo y había una alcantarilla y él se escapó por esa alcantarilla y apareció un señor que parecía sospechoso y con su ojo miró fijamente al reloj el niño se había metido en el reloj que estaba mirando muy fijamente el señor y el niño también lo estaba mirando fijamente. 50

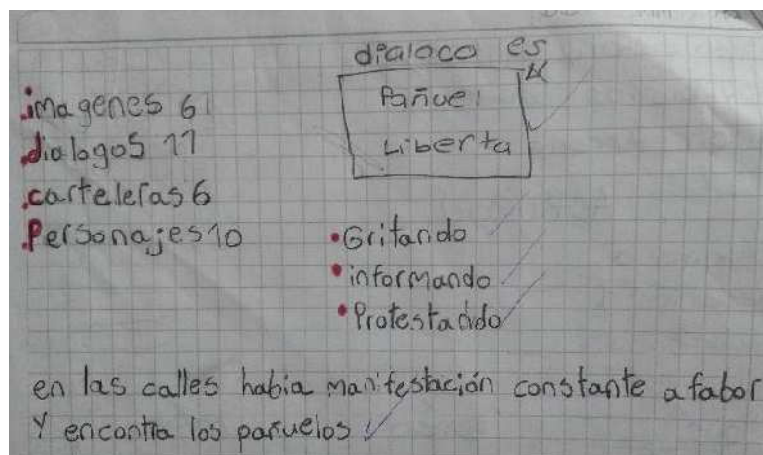
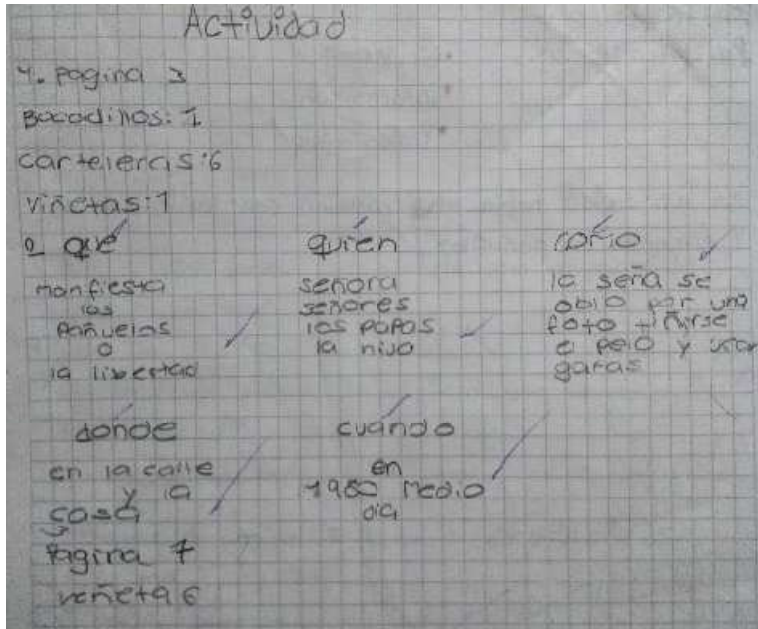
Muestra de la actividad realizada en la planeación 3 del proyecto de investigación, realizada por los estudiantes de los cursos 401 y 402, la cual tenía como objetivo evidenciar el grado de lectura literal de los estudiantes respecto a los componentes icónicos de la narrativa gráfica y así mismo su interpretación y posterior transcripción a un texto corto.

Anexo no. 7: Planeación 4, Indicador 2



Evidencia de la actividad perteneciente a la planeación número 2 del trabajo investigativo, la cual fue realizada por los estudiantes del 401 y 402 y cuyo fin era trabajar la lectura a nivel literal del texto y representarlo a través de los componentes constitutivos de la narrativa gráfica.

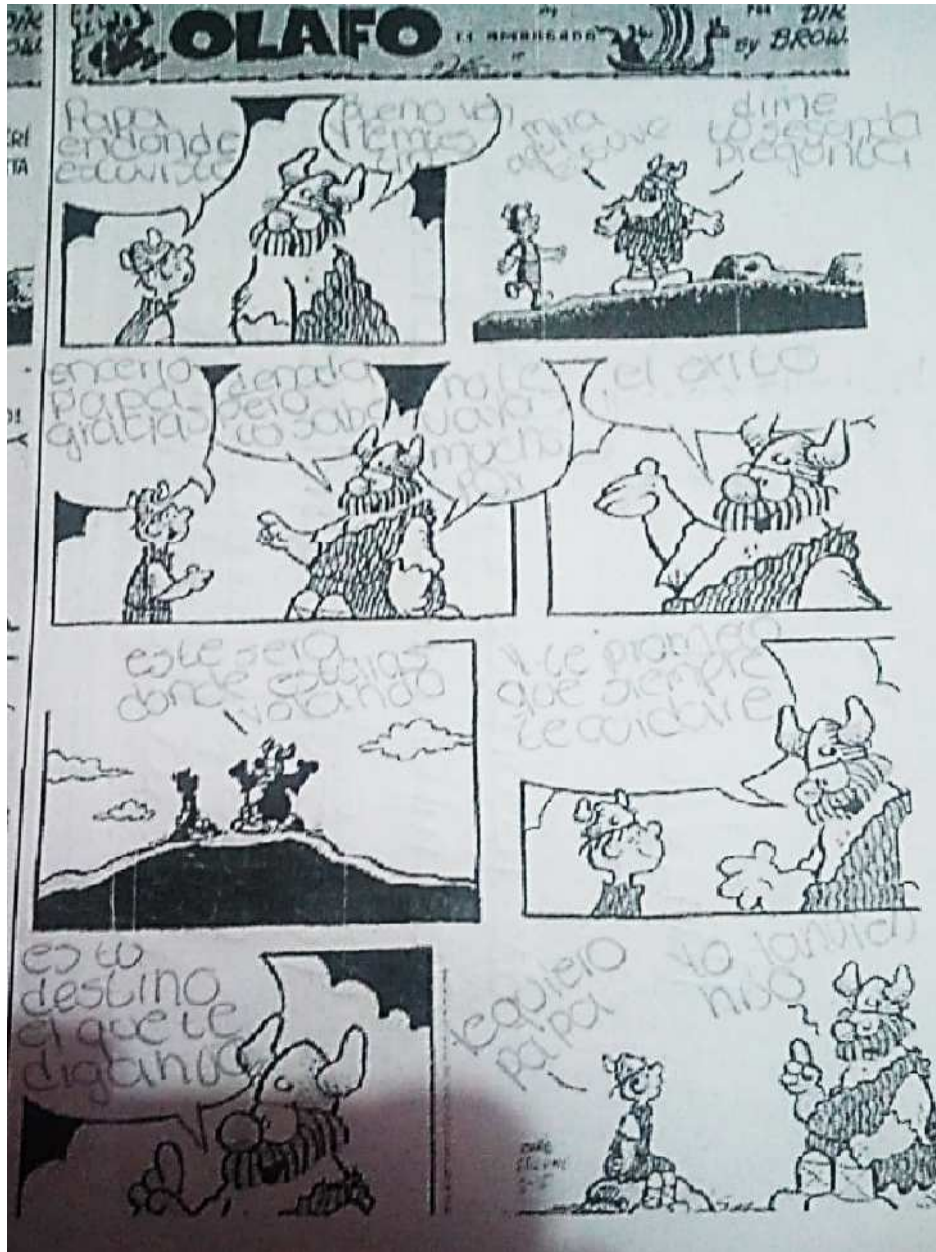
Anexo no. 8: Planeación 5, Indicador 3



Evidencia de la actividad número 5, fase 1, donde los estudiantes debían responder desde el texto y la imagen preguntas de orden literal (quiénes, qué, dónde, cuándo, cómo), para después reconocer el tema central de la lectura y evidenciarlo desde los elementos verbales e icónicos anteriormente identificados.

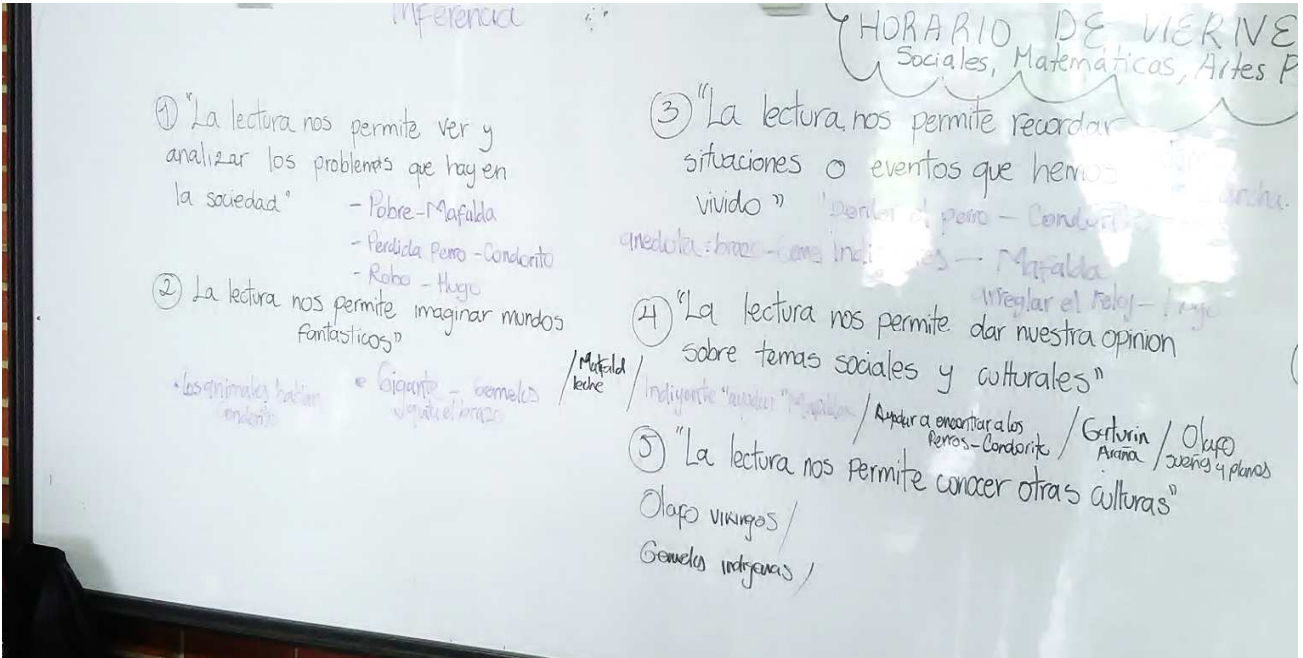
Anexo no. 9: Planeación 8, Indicador 5





Evidencia de la actividad número 8, fase 2. En esta parte, con base en los contenidos explícitos del texto y la imagen (gestos, posiciones, bocadillos entre otros) los estudiantes debían reescribir la trama central de la tira cómica de Olafo.

Anexo no. 10: Planeación 10, Indicador 6



Muestra de la actividad realizada en la planeación 10 fase 1, donde los estudiantes debían construir inferencias intertextuales entre frases acerca de la lectura, propuestas por los docentes investigadores, y los textos (tiras cómicas, comics y fragmentos novelas gráficas) trabajados hasta el momento.

Anexo no. 11: Planeación 12, Indicador 7

COLEGIO HERNANDO DURAN DUSSÁN
PEI "Caminando por el sendero del afecto, el respeto y la solidaridad para la transformación social"
TALLER PROYECTO OLE

Nombres y Apellidos:
Cristian David Prieto Mogollón

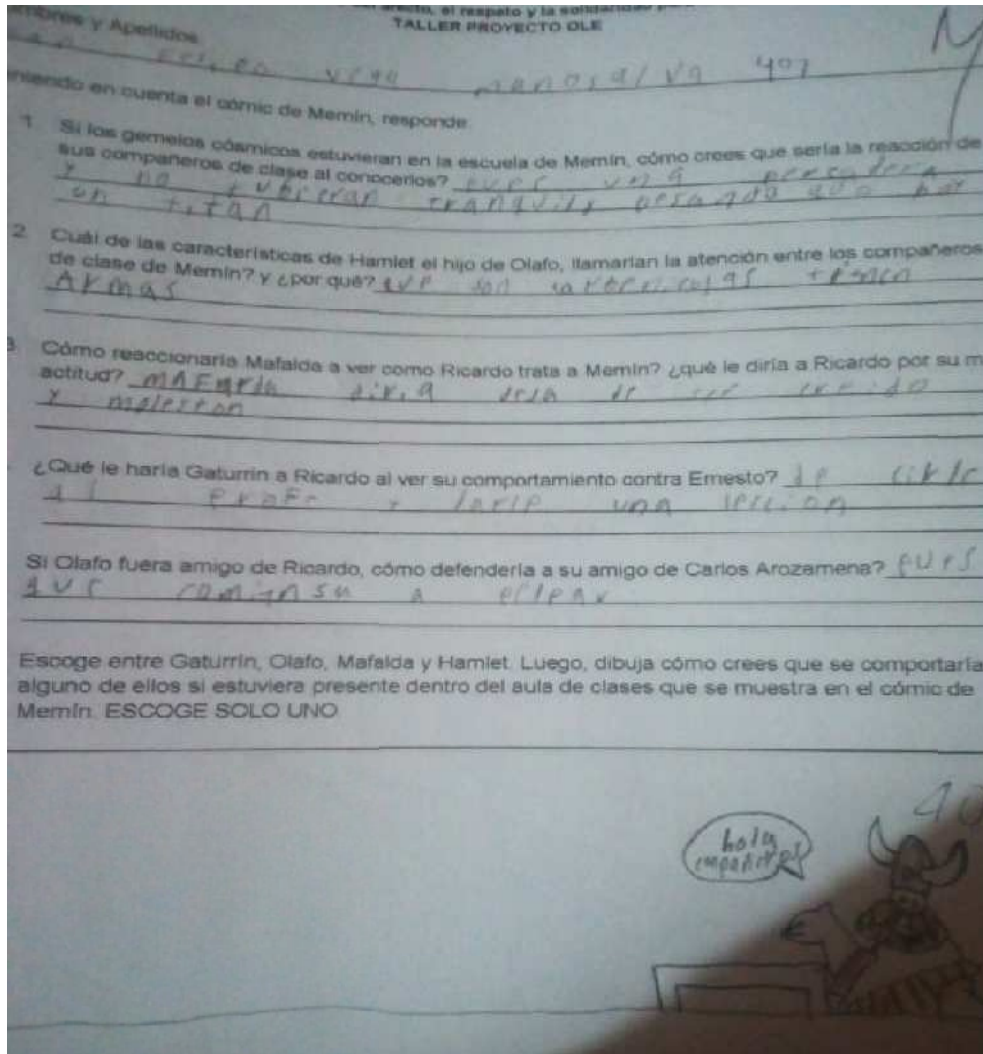
Teniendo en cuenta el cómic de Memín, responde:

1. Si los gemelos cósmicos estuvieran en la escuela de Memín, cómo crees que sería la reacción de sus compañeros de clase al conocerlos?
los trataría como Memín pinguin porque son pobres
2. Cuál de las características de Hamlet el hijo de Olafo, llamarían la atención entre los compañeros de clase de Memín? y ¿por qué?
se han visto un vikingo tan pequeño y feo
3. Cómo reaccionaría Mafalda a ver como Ricardo trata a Memín? ¿qué le diría a Ricardo por su mala actitud?
Le gritaría a Ricardo porque se estaba portando mal
4. ¿Qué le haría Gaturrín a Ricardo al ver su comportamiento contra Ernesto?
Le pegaría una palmada y lo empujaría
5. Si Olafo fuera amigo de Ricardo, cómo defendería a su amigo de Carlos Arozamena?
Le empujaría y diciéndole que está mal
6. Escoge entre Gaturrín, Olafo, Mafalda y Hamlet. Luego, dibuja cómo crees que se comportaría alguno de ellos si estuviera presente dentro del aula de clases que se muestra en el cómic de Memín. ESCOGE SOLO UNO.

soy mafalda

que le pasa con ustedes

mucho gracias mafalda



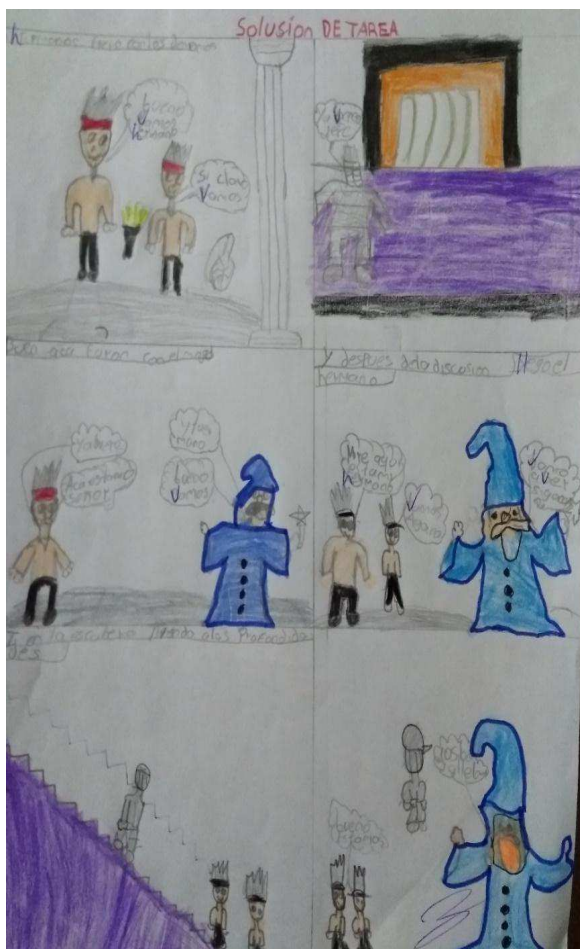
Evidencia de la planeación número 12 de la segunda fase. Aquí, con base en los textos trabajados en sesiones anteriores, los estudiantes debían solucionar un taller que buscaba relacionar las actitudes y comportamientos de los personajes de los otros textos trabajados en clase (Condorito, Gaturro, Mafalda, Olafo entre otros) para conectarlos semánticamente con el texto que se trabajó en dicha sesión y así, lograr las inferencias referentes a las posibles actitudes del protagonista (Memín).

Anexo no. 12: Planeación 14, Indicador



Evidencia de la planeación N° 14 – segunda fase donde los niños, con base en una novela gráfica llamada La Arruga en el Tiempo, debían escoger una escena que les haya sido significativa para posteriormente aconsejar a la protagonista sobre las posibles soluciones al problema presentado teniendo en cuenta sus saberes y su experiencia.

Anexo no. 13: Planeación 15, Indicador 9



Muestra de la actividad realizada en la planeación 15 del proyecto de investigación, realizada por los estudiantes de los cursos 401 y 402, la cual tenía como objetivo evidenciar la creación de inferencial a nivel contextual por parte de los estudiantes, a partir de la apropiación y articulación de los elementos icónico - verbales de la narrativa gráfica.

Anexo no. 14: Formato diarios de campo.


DIARIO DE CAMPO N° 12
 Fecha: 30 de abril, 2018
 Propósito de la sesión: Planeación 6 "Inicio a la lectura inferencial"
 Estudiante Practicante: Maria Alejandra Rojas Orobajo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 TRABAJO DE GRADO
 INSTITUCION: Hernando Durán **Dussán**

OBSERVACION Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones / REFLEXIÓN
<p>En la primera fase de la planeación a pesar que los niños debían hacer una consulta sobre inferencias, estos no reconocen el concepto de inferencias, esto se evidencia en sus respuestas respecto al concepto, el cual relacionan con el concepto de diferencias, contestando "es como por ejemplo, cuando un niño es gordo y el otro flaco". Como paso a seguir, se les da una definición después de la cual, se les pregunta que entienden, al ver que no se han apropiado del concepto, se utilizan los ejemplos con lecturas realizadas anteriormente para que ellos identificaran a través de los mismos de que se estaba hablando. Así, al hablar de la tira cómica de Mafalda ellos recordaron que le habían dado consejos a la protagonista para poder dormir, como tomar leche caliente a través de lo cual se les concientizo que ellos reconocieran que Mafalda tenía un problema de sueño y que ellos ponían deducir que le podía servir para solucionarlo. Además, se les dio un situación escolar donde Juan llegaba 5 min antes de que el profe cerrara la puerta del salón, y luego rojo y mojado. De esto los niños infirieron que "Juan estaba corriendo y por eso esta rojo", "Estaba lloviendo por eso Juan llego mojado".</p> <p>En la fase dos, de lectura literal para reconocer los elementos implícitos de la tira cómica a trabajar, la mayoría de los niños contestaron de manera asertiva las preguntas relacionadas a este nivel de lectura, ante todo sobre la información proveniente del texto con respuestas como: "Ruasa, significa que el niño está llorando", "Washington es un perro". Pero respecto a las preguntas provenientes de la imagen no hay tanta seguridad en los niños para contestar, aunque invirtiéndole más tiempo lograron contestar asertivamente con mayores alternativas de respuesta. "Los personajes están en la calle" "Ellos están frente a su casa", "Es de día en la tira cómica", "Está haciendo sol". Un detalle importante a resaltar es que los niños aun dan prioridad a copiar en sus cuadernos las actividades como si este fuera el ejercicio fundamental y no a realizar las actividades.</p>	<p>Concepto vs práctica</p> <p>Cambio de dinámicas o actividades</p> <p>Lectura literal de imagen y del texto</p>	<p>Reconocer que dentro del aprendizaje significativo, es necesario reconocer las ideas anclaje que permitan que los niños se apropien de un concepto no de manera arbitraria ni literal, es decir que no se busca que ellos reproduzcan el significado del texto tal y como se les dio, sino que lleguen a una apropiación del mismo, por eso los ejemplos con ejercicios que ellos ya han realizado y con situaciones de su realidad, logran ser una estrategia efectiva para el propósito del proyecto que es fortalecer la lectura inferencial en los estudiantes, pues los concientizan de la practicidad de lo que se les busca enseñar y no una teoría en el papel.</p> <p>Los niños se muestran más interesados cuando ven que se van a realizar otras actividades en clase, aunque a otros les gusta mantenerse en su zona de confort como el dibujo. Sin embargo, el cambio permite que ellos no centren su interés en la actividad como objetivo de aprendiza sino como medio de este.</p> <p>Aún se hace evidente trabajar la lectura e interpretación de las imágenes, generar en los niños esa conciencia de que estas representaciones son una fuente de información que se articula con el texto para dar significado, para que ellos se sientan <u>mas</u> seguros de su lectura. <i>Sin</i></p>

Este es el formato usado a lo largo de la aplicación de la investigación para registrar lo sucedido dentro del aula de clase. Dicha información estaba relacionada con todos aquellos aspectos que fueron relevantes para poder desarrollar este trabajo. Su estructura consiste básicamente en información de los docentes investigadores y la institución donde se desarrolló la práctica; y dos columnas en la parte inferior. En la primera se registraron todas aquellas situaciones significativas para el análisis del proceso, y en la segunda una reflexión sobre lo registrado en la primera columna.

Anexo no. 15: Formato de Planeación de clases del proyecto investigativo

	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i> <i>Departamento de lenguas</i>	
	PROGRAMACIÓN No. 8	
Maestros en Formación: María Alejandra Rojas y Nicolás Fernney Duran Tocancipa		
Institución de la Práctica: IED Hernando Durán Dussán		Localidad: localidad 8 Kennedy
Nombre del proyecto: Narrativa gráfica: un escenario para la comprensión desde la lectura inferencial.		Jornada: Tarde
Maestra Titular: Sandra Moreno		Grado: Cuarto
Area: Humanidades		Curso: 401 y 402
Fecha de Intervención: 15 (402) y 18 (401) de Mayo/ 2018		Hora de la Intervención: 2pm (402) / 4pm (401)
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN		
Determinar la incidencia del cómic y la narrativa gráfica en el desarrollo de la lectura inferencial en los cursos 301 y 302 de la I.E.D Hernando Durán Dussán J.M.		
OBJETIVO DE LA SESION (DETERMINAR FASES)		
Fortalecer la lectura inferencial en los estudiantes, particularmente la construcción de inferencias <u>intratextuales</u> utilizando la narrativa gráfica.		
CONTENIDOS		
Lectura inferencial, inferencias <u>intratextuales</u> , tira cómica.		
METODOLOGIA		
Primera fase: acercamiento al texto <ul style="list-style-type: none"> • Cada niño recibirá una copia de la historieta, de manera individual deberá leerla, cuando todos hayan terminado cada niño deberá subrayar con un color las palabras o imágenes que no entienda de la lectura, ya sea porque no conoce o no recuerda su significado. Para aclarar dichas dudas, cada niño tendrá la oportunidad de mencionar la palabra o imagen que no comprende y en un ejercicio grupal dirigido por el docente se buscará el significado de estos a partir de los elementos que anteceden y preceden la palabra o imagen en cuestión. para esto también sería posible traer a colación sinónimos o antónimos de los mismos. • Al terminar, cada niño leerá nuevamente la historieta para enriquecer y fortalecer la comprensión del significado general del texto. 		
Segunda fase: Acercamiento a la imagen <ul style="list-style-type: none"> • Los niños deberán identificar el significado de los gestos de los personajes, para esto en la tira cómica estarán numerados los gestos a definir y los niños en sus cuadernos escribirán sus ideas respecto a estos. Después, los niños compartirán sus respuestas con el fin de llegar a un consenso en general de los significados de los gestos y según se presente dar claridad a los mismos. 		
Tercera fase: Relación texto e imagen <ul style="list-style-type: none"> • Para articular la información proveniente del texto y la imagen, los niños deberán explicar la relación semántica entre los gestos de los personajes anteriormente identificados con los diálogos en los bocadillos. Esta parte se realizará de manera oral, con el 		

<p>fin de enriquecer el ejercicio de cada niño a través de sus propias intervenciones en el desarrollo de la clase.</p> <p>Cuarta fase: Aplicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños recibirán la misma historieta, pero ahora con los globos de los diálogos vacíos y con las viñetas separadas, la idea es que individualmente cada niño reconstruya la historieta asignándole el orden de las viñetas, pegándolas en la secuencia correspondiente y llenando con sus propias palabras los globos de los diálogos. El objetivo del ejercicio, es que al final cada niño tenga su propia versión del argumento de la historia, <u>resignificándola</u> o <u>enriqueciéndola</u> con nuevos elementos pero guardando el sentido original de la historia. • Finalmente, cada niño deberá intercambiar el ejercicio anteriormente realizado con alguno de sus compañeros, para después compararlo con la historieta original, e identificar si se estableció una relación coherente entre el texto y la imagen, y si se logró una versión de la historia que compartiera el significado de la original. Cada niño deberá presentar sus conclusiones al todo el grupo.
RECURSOS
Historieta de "Olafo" (fotocopias), lápiz, borrador, tajalápiz, cinta.
INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN
Diarios de campo, recolección de las actividades realizadas por los estudiantes.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la relación entre los componentes de la historieta (viñetas, diálogos, formas, tamaños etc.). • Reconoce los significados y sentido que poseen los elementos constitutivos de la historieta. • Establece una relación <u>intratextual</u> entre la imagen y el texto de la historieta • Infiere el tema general del texto a partir de las relaciones internas entre la imagen y el texto. • Articula sus pre saberes con la información explícita que ofrece la historieta para la comprensión del mismo • Crea de una versión alternativa de la historia, resignificando la misma.

Formato usado para organizar cada una de las planeaciones aplicadas durante el desarrollo de la investigación. En total se realizaron 16 planeaciones como esta (aparte de las sesiones de diagnóstico) divididas en tres fases (reconocimiento de la narrativa gráfica, nivel literal y finalmente, el nivel inferencial) que partiendo desde un objetivo general, permitieron el desarrollo, ejecución y análisis del proceso realizado al final de la investigación de forma secuencial. Al final, se presentan los criterios de evaluación que fueron tenidos en cuenta para evaluar lo realizado por los estudiantes durante la sesión en cuestión.