

Lectores de cómics: constructores de sentido

Adriana Matilde Chacón Méndez

**Universidad Distrital Francisco José De Caldas
Facultad De Ciencias y Educación
Maestría En Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C.
2016**

Lectores de cómics: constructores de sentido

Adriana Matilde Chacón Méndez

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna

Sandra Patricia Quitián Bernal

Directora

Universidad Distrital Francisco José De Caldas

Facultad De Ciencias y Educación

Maestría En Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2016

Nota de Aceptación

Jurado 1

Jurado 2

Bogotá D.C., 05 de mayo de 2016

Dedicatoria

*A mis padres,
por sus múltiples enseñanzas
que han ayudado a construir
el ser humano que soy hoy día,
por sus infinitas oraciones y
sus palabras que alentaron
la construcción de este proyecto.*

*A mi esposo,
por su amor, su compañía,
y por el aprendizaje que construimos
al caminar juntos
durante la consolidación de este sueño.*

Agradecimientos

A Dios, por regalarme el don de la vida, manifestarme su amor en los momentos de debilidad y ayudarme a finalizar este sueño.

A los profesores de la maestría por cada uno de sus aportes y enseñanzas. Especialmente, a la docente Sandra Patricia Quitián por poner a disposición su asesoría, experiencia y conocimiento para involucrarme en esta labor investigativa e incitarme a dar siempre lo mejor.

A mis compañeros de estudio por compartir conmigo sus aprendizajes y sus experiencias pedagógicas que aportaron a las enseñanzas de esta carrera.

A mis estudiantes porque juntos vivimos y nos involucramos en esta experiencia de lectura donde compartimos nuestros aprendizajes.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
RAE No. MPLM 77/2016

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de Investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico MPLM 77/2015
TÍTULO	Lectores de cómics: Constructores de sentido
AUTOR	Adriana Matilde Chacón Méndez
DIRECTORA	Sandra Patricia Quitián Bernal

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Formación lectora, lectura de imágenes, el cómic, sistematización de experiencias.
DESCRIPCIÓN	El trabajo de investigación presenta la sistematización de una experiencia pedagógica e investigativa que realiza la docente con el objetivo de favorecer la formación lectora en estudiantes de primer grado de básica primaria de una institución educativa distrital, a partir del desarrollo de talleres pedagógicos sobre lectura de cómics. El proyecto se sustenta en la perspectiva semiótica ya que se reflexiona sobre la naturaleza, las cualidades y las formas de cómo entender el texto icónico. De esta manera, la investigación parte de reconocer que las imágenes, la televisión, el internet o la música son textos, es decir, sistemas de signos que se

	<p>manifiestan al lector como objetos de conocimiento de la cultura para que a través de una experiencia de lectura pueda conocerlos y apropiarlos al contexto al que pertenece.</p>
FUENTES	<p>La investigación se desarrolla a partir de las referencias de diversos autores, dentro de los cuales prevalecen las perspectivas de Eco (1976) y Barthes (1987) al identificar semióticamente cómo se producen, cómo circulan y cómo se comprenden los textos icónicos en la cultura. Aparici & García (1998), Arnheim (1989) y Arizpe & Styles (2004) sitúan la lectura de imágenes como proceso de enseñanza en la escuela. Eco (1999), Gubern (1981) y Aparici (1992) desarrollan la fundamentación teórica del cómic y su uso como recurso didáctico. Larrosa (2003) y Jolibert (1998) favorecen la formación de lectores a través de experiencias de lectura que privilegian la construcción de sentido del texto. Finalmente, Mejía (2008) y Jara (2001) orientan la sistematización de experiencias como obtención de conocimiento.</p>
CONTENIDOS	<p>El documento escrito está organizado en cuatro capítulos. El primer capítulo es el <i>problema de investigación</i>, donde se define el problema y sus antecedentes, que a la vez sustentan las preguntas y objetivos que orientan esta investigación. El segundo capítulo son los <i>referentes teóricos</i> que fundamentan la perspectiva semiótica y las categorías analíticas de la investigación: lectura de imágenes, el cómic y la formación de lectores. El tercer capítulo desarrolla los <i>referentes metodológicos</i> que relacionan el paradigma, enfoque y diseño de la investigación, de los cuales surgen las etapas y el proceso de análisis investigativo. En el cuarto capítulo, <i>análisis y discusión de resultados</i>, se reconstruye,</p>

	analiza e interpreta la experiencia de lectura de imágenes.
METODOLOGÍA	Metodológicamente este trabajo optó por el paradigma hermenéutico – interpretativo con un enfoque cualitativo. El diseño que orienta la investigación es la sistematización de experiencias como obtención de conocimiento; es por esto, que el análisis realiza una validación entre la teoría y la práctica pedagógica con el fin de evidenciar los alcances, al igual que las limitaciones o dificultades de la experiencia de lectura del cómic como portador de la cultura y mediador en la formación de niños lectores.
CONCLUSIONES	Esta investigación permite concluir que la experiencia de lectura de imágenes como el cómic favorece la formación de lectores desde los primeros grados, mediante prácticas pedagógicas intencionadas en las que necesariamente confluyeron aspectos teóricos, pedagógicos y didácticos. Algunos de estos aspectos fueron la fundamentación de la perspectiva semiótica, la implementación de los talleres pedagógicos y la mediación docente, los cuales orientaron la experiencia de la lectura de imágenes. Además, el proceso investigativo reconoce la importancia de sistematizar las experiencias de aula porque conlleva a la cualificación de la práctica docente y a convalidar futuras experiencias de lectura.

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA**

**ANALITIC SUMMARY IN EDUCATION
RAE No. MPLM 77/2016**

FORMAL ASPECTS

DOCUMENT TYPE	Monograph degree: Research Work
PRINTING TYPE	Computer
ACCESS TO THE DOCUMENT	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Topographical number: MPLM 77/2015
TITLE	Comic readers: Builders of sense
AUTHOR	Adriana Matilde Chacón Méndez
THESIS ADVISOR	Sandra Patricia Quitián Bernal

ASPECTS OF RESEARCH

KEY WORDS	Reading training, reading images, comics, systematization of experiences.
DESCRIPTION	This work presents the systematization of a pedagogical and investigative experience performed by a teacher and aimed to improve reading training in first graders of a public school, from the development of educational workshops on reading comics. The project is based on the semiotic perspective as it reflects on the nature, qualities and ways of understanding the iconic text. Thus, this research is based on recognizing images, television, internet or music like texts, which are systems of signs that appear as objects of knowledge of the culture for the reader, so that he or she through a reading experience can know and appropriate to the context to which they belong.

SOURCES	<p>The research was developed from references of different authors, among which prevail prospects of Eco (1976) and Barthes (1987), who they identified semiotically how iconic texts are produced, how they move and how they are understood in the culture. Aparici & Garcia (1998), Arnheim (1989) and Arizpe & Styles (2004) put the image reading as teaching process at school. Eco (1999), Gubern (1981) and Aparici (1992) develop the theoretical foundation of comics and its use as a teaching resource. Larrosa (2003) and Jolibert (1998) favor the formation of readers through reading experiences that promote the construction of meaning of the text. Finally, Mejia (2008) and Jara (2001) guide systematization of experiences as means to get knowledge.</p>
CONTENTS	<p>The written document is organized into four chapters. The first chapter is the research problem, where the problem and its background are defined, this in turn support questions and objectives guiding this research. The second chapter is the theoretical framework underlying semiotic perspective and analytical categories of research: image reading, comics and formation of readers. The third chapter develops the methodological references that relate the paradigm, the approach and the research design, which arise stages of research and analysis process. Finally, the fourth chapter consists of the analysis and the discussion of results; here the image reading experience is reconstructed, analyzed and interpreted.</p>
METHODOLOGY	<p>Methodologically, this paper chose the hermeneutical paradigm - a qualitative interpretative approach. The design that guides the research is the systematization of experiences as obtaining knowledge; It is for this reason that the analysis</p>

	performs a validation between theory and teaching practice in order to demonstrate the scope, as well as the limitations and difficulties of the reading experience of comics as a carrier of culture and mediator in the formation of young readers
CONCLUSIONS	This research allows us to conclude that the image reading experience as the comic favors the formation of readers from the earliest grades through intentional teaching practices that came together in the theoretical, pedagogical and didactic aspects. Some of these were the foundation of semiotic perspective, the implementation of educational workshops and teacher mediation, which guided the image reading experience. In addition, the research process recognizes the importance of systematizing the classroom experiences that leads to the qualification of teaching practice and to validate future reading experiences

Resumen

La presente investigación reconoció como problemática que la formación de lectores en la escuela se relaciona generalmente con la enseñanza de la lectura del código alfabético a través de prácticas tradicionales, imposibilitando experiencias de lectura con otras formas semióticas como el lenguaje no verbal, en el caso particular de este estudio, la lectura de imágenes. Por esta razón, el propósito de este trabajo fue favorecer la formación de lectores en los primeros grados escolares a partir del desarrollo de talleres pedagógicos sobre lectura de cómics, desde la perspectiva semiótica.

La metodología que se empleó fue el enfoque cualitativo basado en el diseño de sistematización de experiencias como obtención de conocimiento, en la cual se realizó un análisis donde se validó la teoría con la experiencia de lectura de cómics.

Abstract

This research recognized as problematic that the formation of readers in school is generally related to teaching reading alphabetical code through traditional practices, preventing reading experiences with other semiotic forms as non-verbal language, in the particular case of this study, image reading. For this reason, the purpose of this work was to promote the formation of readers in the early grades through the development of educational workshops on reading comics, from the perspective of semiotics.

The methodology used was the qualitative approach based on the design of systematization of experiences as obtaining knowledge, in which an analysis where the theory with the experience of reading comics was validated was performed.

Tabla de contenido

	“Pág.”
Introducción	16
1. Problema de investigación	19
1.1 Planteamiento del problema	19
1.2 Antecedentes investigativos	24
1.3 Delimitación del problema	32
1.4 Pregunta de investigación	43
1.4.1 Subpreguntas de investigación	43
1.5 Justificación	43
1.6 Objetivo general	46
1.6.1 Objetivos específicos	46
2. Marco teórico	47
2.1 Una mirada semiótica en la enseñanza de la lectura en la escuela	47
2.1.1 La lectura de imágenes desde una perspectiva semiótica	49
2.1.2 La formación de lectores en los primero años escolares: Un acontecimiento Semiótico	51
2.2 Lectura de imágenes en los primeros años escolares	53
2.2.1 Fundamentación de la lectura de imágenes en la escuela	54
2.2.2 Elementos básicos de la lectura de imágenes	55
2.3 El cómic, una manera de enseñar la lectura de imágenes en los primeros grados escolares	59
2.3.1 Un acercamiento a la definición y características del cómic	59
2.3.2 Elementos del cómic	61
2.3.3 La lectura de cómics en los primeros grados escolares	62
2.4 Formación de lectores desde los primeros años escolares	63

2.4.1	La lectura de imágenes: Un proceso de enseñanza y aprendizaje en los primeros grados escolares.	65
2.5	El taller: Estrategia investigativa, pedagógica y didáctica	67
3.	Marco metodológico	70
3.1	Paradigma, Enfoque y Diseño metodológico	70
3.1.1	Paradigma Investigativo: Hermenéutico – Interpretativo	70
3.1.2	Enfoque Investigativo: Cualitativo	71
3.1.3	Diseño de la investigación: Sistematización de Experiencias	73
3.1.3.1	Sistematización de experiencias como obtención de conocimiento	74
3.1.3.2	Fases del diseño de la investigación Sistematización de Experiencias como obtención de conocimiento	76
3.2	Población	79
3.3	Instrumentos	80
3.4	Categorías de Análisis	81
3.5	Plan de Intervención	83
4.	Análisis y discusión de resultados	85
4.1	Leer imágenes, una transición hacia la formación de niños lectores	86
4.1.1	Perfil inicial del niño lector	96
4.2	Experiencia de lectura de cómics, un acercamiento a la formación de niños lectores	99
4.3	Formar niños lectores, una experiencia de lectura de cómics en familia	116
5.	Conclusiones	121
	Referentes bibliográficos	126
	Anexos	137

Lista de tablas

“Pág.”

Tabla 1. Clasificación de antecedentes investigativos	25
Tabla 2. Tipificación de las imágenes	56
Tabla 3. Estructura de las fases de la sistematización de experiencias	78
Tabla 4. Representación de las categorías teóricas	82
Tabla 5. Estructura del plan de Intervención	84
Tabla 6. Primera etapa de los talleres pedagógicos	87
Tabla 7. Segunda etapa de los talleres pedagógicos	99
Tabla 8. Tercera etapa de los talleres pedagógicos	117

Lista de registros gráficos

Registro gráfico 1. Representación icónica E16 – Taller No.1	93
Registro gráfico 2. Representación icónica E17 – Taller No.2	93
Registro gráfico 3. Expresión de rostros – Taller No. 3	102
Registro gráfico 4. Expresión de bocadillos E18 – Taller No. 4	103
Registro gráfico 5. Expresión de bocadillos E1 – Taller No. 4	103
Registro gráfico 6. Cómic E13 – Taller No. 5	115

Introducción

Con el paso del tiempo y los avances que ha presentado la sociedad, la lectura ya no es vista como un objeto de conocimiento aislado del sujeto, por el contrario, la lectura es un proceso que media en la construcción de la subjetividad convirtiéndose en una experiencia y en modos de ser. Por esta razón, asumir un estudio sobre lectura implica que la escuela contemporánea, específicamente el docente deconstruya sus concepciones y métodos tradicionales que relacionan la lectura con la enseñanza del código lingüístico, como único texto posible de leer. Es así que esta investigación reconoce la lectura como un proceso y una experiencia en la interacción con las diversas y nuevas formas de leer, específicamente con la lectura de imágenes.

Esta evolución de la cultura ha consolidado nuevas generaciones consideradas nativos digitales, las cuales se caracterizan por una predominancia de la lógica visual sobre la lógica proposicional. Autores como Zunzunegui (1989) realizan una reflexión semiótica sobre estos textos icónicos y explican la naturaleza, las cualidades, funcionalidades y algunos modos de comprender la imagen. Pese a este escenario, la investigación halla a través de la lectura etnográfica del contexto que las prácticas pedagógicas carecen de procesos de enseñanza de lectura de imágenes, ya que emplean los textos icónicos como instrumentos para la alfabetización verbal y desconocen que la imagen se construye de signos dotados de significado que representan la realidad.

A partir de esta problemática el trabajo investigativo se centró en favorecer la formación de lectores a través de una experiencia de lectura de imágenes, particularmente el cómic, con un grupo de estudiantes de grado primero de una institución educativa distrital. La estrategia de implementación que se desarrolló fue el taller pedagógico, en la cual se empleó como texto de lectura cómics silentes y con lenguaje mixto (código verbal y no verbal). Estudios como éste enriquecen el campo del

lenguaje en la escuela y aportan a la validación de prácticas pedagógicas con experiencias de lectura similares o nuevas.

Una vez expuesta la naturaleza de esta investigación se procede a describir los cinco capítulos en los cuales se organiza el informe escrito de este estudio. Inicialmente, se desarrollan los aspectos que constituyen el problema investigativo, en el que se define y se contextualiza la problemática vinculada a la enseñanza de la lectura, además se identifica el estado de las investigaciones que han abordado este campo en los últimos años. De ello resultan las preguntas y objetivos que estructuraron las acciones del trabajo investigativo y la importancia de este trabajo en el escenario escolar.

El segundo capítulo plantea la fundamentación teórica de la investigación a través del desarrollo conceptual de las categorías analíticas, lectura de imágenes, el cómic y la formación lectora, presentes en todos los aspectos del proyecto desde la planeación, estructura y análisis de la experiencia de lectura. Estas categorías se soportan en la perspectiva semiótica como disciplina que se enfoca en la manera de analizar e interpretar los textos icónicos de la cultura.

Después de las bases teóricas que sustentan el estudio, en el tercer capítulo se presenta la ruta metodológica, la cual se establece desde el paradigma hermenéutico interpretativo de enfoque cualitativo, con un diseño de sistematización de experiencias como obtención de conocimiento a partir de la práctica pedagógica. Debido a este aspecto metodológico la investigación no solo focalizó su accionar en los estudiantes sino que también fue una oportunidad para la reflexión y el enriquecimiento de la práctica pedagógica de la docente, a través del conocimiento generado de la experiencia sistematizada.

Estos aspectos investigativos dan apertura al cuarto capítulo referente al análisis y discusión de resultados, que se enfoca en la sistematización de la experiencia de

lectura de imágenes mediante el análisis e interpretación de la relación entre la teoría y la práctica. Para ello se explican los registros orales y escritos de la clase que evidencian el proceso que desarrollaron los estudiantes y la docente durante la experiencia lectora; y se describe la reflexión docente al contrastar lo teórico y la práctica pedagógica, lo cual permite generar conocimiento acerca de la formación de lectores desde los primeros grados escolares.

Para finalizar, el documento presenta el acápite de las conclusiones de la investigación donde se evidencian los alcances, proyecciones y sugerencias sobre la importancia de potencializar la perspectiva semiótica con la que llegan los niños a la escuela. De esta manera, se favorece la formación de lectura desde la etapa infantil a través de la interacción con todos los signos de la cultura.

1. Problema de investigación

*Leer es como viajar,
como seguir un itinerario a través
de un universo de signos
que hay que saber interpretar correctamente
si uno no quiere perderse.*
Jorge Larrosa

1.1. Planteamiento del problema

Este capítulo tiene el propósito de exponer la problemática sobre la cual se fundamenta la existencia de este trabajo investigativo. En este primer apartado se desarrolla de forma secuencial el avance que ha tenido la alfabetización visual en el plano internacional y nacional desde las políticas, estrategias y la inclusión de la lectura de imágenes en la educación y en las evaluaciones externas (PIRLS 2011, PISA 2009).

La formación de lectores en los primeros grados escolares se relaciona generalmente con el aprendizaje del código lingüístico como único texto de significado, negando así la existencia de otros códigos con los que interactúan los niños, los cuales también se caracterizan por generar representaciones. De tal modo que estos códigos, específicamente la imagen, hacen parte del entorno cultural y requieren ser enseñados formalmente en las prácticas educativas por sus particularidades sintácticas, semánticas y pragmáticas. No obstante, lo habitual en la enseñanza de la lectura se centra en el modelo tradicional como lo son actividades de repetición, mecánicas, la reciprocidad de la codificación y la decodificación tanto gráfica como fonética.

Esta concepción tradicional frente a la enseñanza de la lectura en los primeros grados sigue vigente en la escuela dando lugar al desconocimiento, en algunos casos, de las condiciones y demandas de las nuevas generaciones. Según Sartori (1997) “nos encontramos en plena y rapidísima revolución multimedia. Un proceso que tiene numerosas ramificaciones (Internet, ordenadores personales, ciberespacio) y que, sin

embargo, se caracteriza por un común denominador: tele-ver” (p. 9). Perspectivas como estas permiten afirmar que el presente siglo está mediado por la multimedia y la televisión, así la imagen pasa a ser privilegiada dando más fuerza al código visual que a la palabra.

Las décadas llegan con nuevos dispositivos tecnológicos y con estudios científicos nacionales e internacionales que siguen enfocándose en las formas de enseñanza de la lectura, para que desde los primeros grados se posibiliten experiencias lectoras reales, donde se involucre el sujeto y los diversos textos de la cultura de los educandos. Pero los tiempos que nos han precedido demuestran que la modernidad aún no ha llegado a las prácticas educativas como lo evidencian estudios de diversos investigadores, quienes continúan afirmando que la generalidad en la enseñanza de la lectura en los primeros años es equivalente a una correcta pronunciación y buena entonación. Esto evidencia la prevalencia del código alfabético, por lo tanto, el ámbito educativo debe entrar en reflexión y preguntarse qué está aportando a la sociedad donde predomina la lógica visual sobre la lógica proposicional.

A nivel internacional como pionera en los estudios visuales se encuentra la Asociación Internacional de Semiótica Visual - AISV fundada en Francia en el año 1988, que tiene como objetivo principal reunir a semióticos de todo el mundo que se interesan en las imágenes y en la significación visual. El trabajo desarrollado por la AISV es fundamental porque aborda diferentes campos de conocimiento y en los últimos años con mayor énfasis en el ámbito académico, donde las líneas de mayor expansión son las que toman como objeto distintos aspectos de la problemática de los lenguajes artísticos y mediáticos. Por consiguiente, estos avances investigativos promueven el trabajo de la semiótica visual en la escuela a través de la alfabetización visual, para educar a los niños que hoy en día están rodeados de estímulos visuales y potenciar en ellos la construcción de significado de las imágenes a través de la lectura.

De modo semejante, otros organismos gubernamentales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Comisión Europea, Consejo de Europa, Alianza de Civilizaciones, Organización Islámica para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ISESCO), la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la Liga de los Estados Árabes, el Centro Internacional de Intercambio de Información sobre Niños, Jóvenes y Medios de Comunicación de Nordicom, también se interesan por aumentar la concientización sobre la función de los medios de comunicación y los audiovisuales, con miras a promover competencias interpretativas visuales que permitan a los espectadores filtrar certeramente la información recibida.

Es así como estas organizaciones también hacen tangible la responsabilidad de la escuela en la alfabetización visual, no como un complemento, sino por el contrario, suscribir la lectura de imágenes en las prácticas escolares por ser una posibilidad de interacción del sujeto con la cultura, convirtiéndose en una experiencia que transversaliza la formación lectora en ambientes familiares, escolares y sociales. De esta manera la práctica pedagógica es el escenario para relacionar el código alfabético letrado y el código visual con el fin de favorecer el proceso de construcción de sentido de diversos textos.

Además de reflexionar sobre las propuestas curriculares de alfabetización visual existentes, también se hace fundamental añadir estrategias de evaluación que valoren la competencia lectora a través de textos icónicos, ya que generalmente se evalúa esta competencia lectora sobre textos escritos, desconociendo que la información de generación actual se moviliza por una gran carga visual.

Es por ejemplo, el caso de las pruebas internacionales PISA y las PIRLS que en la evaluación de lectura se enfocan en los textos escritos narrativos, informativos y argumentativos con la finalidad de medir la capacidad de un individuo para comprender. Aunque no se encuentra explícito en los objetivos de estas pruebas,

también se incluye la interpretación de otros códigos como las imágenes y las gráficas estadísticas que se dotan de significado en la medida que se conectan indicios propios de estos signos. Esta es una razón más para que la escuela involucre la lectura de imágenes como objeto de enseñanza y fortalezca la formación de lectores multimodales.

Las políticas educativas nacionales también incluyen planteamientos curriculares en la escuela sobre la lectura de imágenes. En primera medida se encuentran los *Lineamientos Curriculares de Lenguaje*, que especifican en el primero de los cuatro ejes sobre los cuales se piensan propuestas curriculares, referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, la importancia de la enseñanza de la lectura de imágenes, como se evidencia a continuación.

...Lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales... Estos sistemas de significación son construidos por los sujetos en procesos de interacción social. La adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad de la escuela, aunque es claro que dada su importancia social y cognitiva, el énfasis del trabajo recaiga sobre el lenguaje verbal. (Ministerio de Educación Nacional 1998, p. 30)

Esta perspectiva evidencia que el énfasis del lenguaje en la escuela está puesto sobre el código lingüístico a través del aprendizaje y dominio de la lengua, dejando el lenguaje no verbal como un complemento para la alfabetización tradicional, mas no como objeto de estudio autónomo que también genera procesos de significación del universo simbólico y cultural de los estudiantes.

En segunda medida, se encuentran los *Estándares de Lenguaje* del año 2006, los cuales reafirman los ejes propuestos en los *Lineamientos Curriculares*. Allí se define conceptual y didácticamente el lenguaje no verbal en el factor de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos para ser desarrollados como subprocesos progresivos durante todos los años de escolaridad.

...la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Estos sistemas tienen que ver con lo *verbal* (lengua castellana, para este caso) y lo *no verbal* (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti,

música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje. (Ministerio de Educación Nacional 2006, p. 26)

Es así como estas políticas nacionales evidencian el interés por abordar el lenguaje desde los códigos verbal y no verbal a través de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura desde los primeros grados escolares. De este modo, los docentes en sus prácticas pedagógicas involucran la formación lectora como un proceso de interacción con todos aquellos códigos que circulan en la cultura, dirigidos a generar representaciones y reconstruir representaciones mentales. Así la capacidad y el acercamiento que los niños deben tener para leer las imágenes y en general todos los signos no es un asunto innato, sino que está directamente relacionado con las acciones que realiza y las competencias que muestra el docente sobre la lectura de imágenes de forma situada, intencionada y deliberada.

Otra política son las *Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión* de la Secretaría de Educación Distrital en el año 2007, las cuales involucran la pedagogía de la imagen en un eje curricular independiente porque su finalidad es “comprender y aprovechar la fortaleza de la imagen como sistema simbólico privilegiado en la primera escolaridad” (p. 61), ya que este signo icónico configura la mayor parte del terreno simbólico en el que se encuentran los niños antes de llegar a la escuela.

Esta es una razón más que ratifica la importancia de la lectura de imágenes en el ámbito educativo desde los primeros años escolares, así pues se hace perceptible el interés de las políticas públicas por hacer de la lectura un proceso hacia la construcción de significado y comunicación, sin embargo, solo se hace tangible si los docentes le dan vida a la diversidad de códigos que hacen parte de la cultura, dejando de ser inexistentes para la escuela y dirigiéndolos a un complemento sintáctico, semántico y pragmático entre ellos.

Desde otra perspectiva nacional, la revista Larva a través del festival anual de Entreviñetas que se realiza desde el año 2010, nace por la necesidad de involucrar la imagen a un proceso lector. Allí se “celebra la lectura de cómic y se abraza al dibujo como mecanismo de expresión”, con la finalidad de reunir a un grupo de autores y lectores de cómics para valorar el potencial narrativo de este texto, y bajo la convicción que esta imagen fija es una manifestación significativa extraordinaria y muy poco difundida en el país.

Este señalamiento amplía la visión sobre la lectura de imágenes al ubicarla en escenarios diferentes al escolar, esto demuestra que la formación de lectores además de irse construyendo desde los primeros años, también debe fundamentarse en ambientes familiares y sociales como prolongación al aprendizaje de la escuela. Por lo tanto la interacción que se logre entre el lector y el texto es una experiencia que se enriquece cada vez más, al potenciar una lectura crítica frente a los códigos icónicos y a la información recibida, para saber ver e interpretar lo que se ve.

1.2. Antecedentes investigativos

La alfabetización visual conduce al aprendizaje de la lectura de imágenes y de textos verbales porque permite almacenar información, interpretar mensajes y potenciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes, en un tiempo donde la imagen ha logrado adentrarse en todos los aspectos de la vida cotidiana y servir incluso como mediación para acceder al conocimiento de la palabra escrita.

Este apartado describe el proceso de delimitación, clasificación y análisis de algunos antecedentes investigativos referidos a las categorías de formación lectora, lectura de imágenes y el cómic, con el fin de identificar qué y cómo se está investigando sobre este tema. Por esta razón este análisis de estado del arte valida la pertinencia del trabajo investigativo en curso y, adecua aspectos teóricos y metodológicos que enriquezcan el campo temático de la presente investigación.

La revisión documental se realizó con 30 investigaciones comprendidas en el periodo de 2008 a 2013, de las cuales 6 son tesis de doctorado, 13 de maestría y 11 artículos resultados de investigaciones. A nivel local en los centros de documentación de las universidades Distrital, Javeriana y Nacional de Bogotá; en el espacio nacional la Universidad de Antioquia, la Universidad Industrial de Santander; y a nivel internacional universidades españolas de Sevilla, Politécnica de Valencia, de Granada, de Córdoba y de Barcelona; y la Universidad Metropolitana – Río Piedras de Puerto Rico. La revisión también incluyó artículos de investigación publicados en revistas indexadas en sitios como Scielo, Dialnet, Redalyc y Nebrija. Estas investigaciones se desarrollaron con poblaciones de diversos niveles de escolaridad desde la educación preescolar hasta la universitaria.

Estos criterios de selección dan paso al proceso de análisis de datos de las investigaciones que constituyen el criterio de rastreo y clasificación del estado del arte en tres grupos. El primero de ellos hace referencia a las categorías: lectura de imágenes, el cómic como texto icónico de enseñanza y el uso de estrategias didácticas y pedagógicas para la formación de lectores. En el segundo se desarrollan aspectos metodológicos como el enfoque, el diseño y la intervención pedagógica. Y el último grupo se enfatiza en las perspectivas teóricas, como se relacionan a continuación.

Tabla No. 1. Clasificación de Antecedentes investigativos

AUTOR (ES)	AÑO	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO
CATEGORÍA 1: <i>Lectura de imágenes y alfabetización visual</i>			
Alfonso, O.	2010	Tesis de maestría	La interacción con los lenguajes en el contexto escolar: el caso de las narrativas. Prácticas de los niños del grado 401 del Colegio Nueva Colombia IED
Barragán, R. & Gómez, W.	2010	Artículo resultado de investigación	Maestros, imágenes e imaginarios. Prácticas y saberes en relación con la didáctica de la imagen
Barragán, R. & Gómez, W.	2011	Artículo resultado de investigación	Las funciones de la imagen visual en el aula
Barragán, R. & Gómez, W.	2012	Artículo resultado de investigación	El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales

Encabo, E. & Jerez, I.	2013	Artículo resultado de investigación	Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural
Jurado, T.	2013	Tesis Doctoral	Análisis de los procesos narrativos verbales e icónicos en los escolares de cinco años. Estudio en Centros Educativos de Córdoba
March, E.	2011	Tesis Doctoral	Lenguaje visual y animación 3D. Propuesta educativa de desarrollo de la alfabetización visual para el disfrute del producto 3D.
Matiz, A.	2012	Tesis de Maestría	El graffiti en Bogotá: imagen y representación en el arte urbano - una experiencia pedagógica innovadora para la educación artística en el Colegio Externado Nacional Camilo Torres
Pérez, L. & Tabares, A.	2009	Tesis de Maestría	La creación narrativa en torno a la imagen en el libro infantil
Pulido, K.	2012	Tesis de Maestría	La imagen fotográfica como elemento dinamizador en la configuración de relatos
Ramírez, M.	2013	Artículo resultado de investigación	Aprendiendo a mirar - imagen fotográfica y alfabetización audiovisual
Ramírez, M. Guarinos, V. & Gordillo, I.	2010	Artículo resultado de investigación	La fotografía como instrumento de alfabetización audiovisual: talleres de fotografía creativa para niños y niñas
Sánchez, J. & Aguaded, J.	2009	Artículo resultado de investigación	Educación mediática y espectadores activos: estrategias para la formación
CATEGORÍA 2: <i>El cómic</i>			
Bartual, R.	2010	Tesis de Doctorado	Poética de la narración pictográfica: De la tira narrativa al cómic.
Dobrila, D. & Mendoza, M.	2010	Artículo resultado de investigación	El cómic: compromiso social con la cotidianidad
Dome, A.	2011	Tesis de Maestría	Green lantern y flash: Personajes e identidad en el cómic de superhéroes
Gómez, D.	2013	Tesis de Doctorado	Tebeo, cómic y novela gráfica: la influencia de la novela gráfica en la industria del cómic en España
Mora, E.	2009	Tesis de Maestría	El navegante de la eternidad: vagar solitario del héroe colectivo
CATEGORÍA 3: <i>Formación de lectores</i>			
Arias, D. & Portillo, C.	2012	Tesis de Maestría	Estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión de lectura en preescolar
Ávila, L., Farfán, C. & Rincón, C.	2009	Tesis de Maestría	Algunas consideraciones en torno al diseño de una SD y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del Colegio Villas del Diamante
Cañaverall, N.	2011	Tesis de Maestría	Formación de público infantil en lo audiovisual a partir de la noticia televisiva
Chacón, P.	2011	Tesis Doctoral	¿Cómo interpretan los niños y niñas de educación infantil las series y películas de animación y los videojuegos? Un análisis a través del dibujo
Jurado, F. Sánchez, L. Cerchiaro, E. & Paba, C.	2013	Artículo resultado de innovación	Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido.
Molina, M.	2007	Tesis Doctoral	Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica.
Ospina, C.	2011	Tesis de Maestría	El libro álbum: lecturas y lectores posibles
Palacios, E.	2010	Tesis de Maestría	El uso estratégico de los lenguajes en la publicidad impresa: aproximación de lectura a partir de un enfoque semiótico proyecto de lenguaje

Reyes, L. & Vargas, A.	2009	Tesis de Maestría	La lectura como experiencia, análisis de cuatro situaciones de lectura de libro álbum en educación inicial
Sepúlveda, E.	2012	Tesis de Maestría	El cine infantil como experiencia pedagógica para fortalecer el proceso lecto escritor
Villa, N.	2008a	Artículo resultado de investigación	Fundamentos, estructura e impacto de una propuesta de alfabetización visual apoyada en recursos hipermediales
Villa, N.	2008b	Artículo resultado de investigación	Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora

Fuente: Elaboración propia

En el primer grupo de clasificación se evidencia que la mayoría trabajos de investigación involucra la imagen como un signo icónico importante para la enseñanza del lenguaje. No obstante, estos proyectos localizados ubican la imagen como una herramienta que favorece específicamente el aprendizaje y desarrollo del lenguaje verbal y sobre todo el género narrativo, como lo afirman las investigaciones de Pérez & Tabares (2009), Alfonso (2010) y Jurado (2013). En este mismo sentido, trabajos como los de Cañaverl (2011), Chacón (2011), Ospina (2011), Ramírez (2013) y Reyes & Vargas (2009) también se centran en el uso de recursos multimodales como la imagen para la comprensión de lectura y el fortalecimiento alfabético letrado. De esta manera, la imagen se convierte en un instrumento para fortalecer la lengua, en lugar de considerarla un lenguaje autónomo y una práctica discursiva que promueve el desarrollo de habilidades complejas.

A diferencia de estas investigaciones, los trabajos de March (2011), Sánchez & Aguaded (2009) y Encabo & Jerez (2013), apoyados en autoras como Anne Bamford y Donis Dondis consideran que la necesidad de la alfabetización visual es por el continuo incremento de lo visual en la cultura contemporánea, debido a su capacidad de comunicar de forma instantánea y universal. Sin embargo, como se expuso anteriormente en la tabla No. 1, son menores las investigaciones de los trabajos rastreados que promueven el aprendizaje de la alfabetización visual como objeto de estudio independiente, por el contrario, convierten la lectura de imágenes en un medio para mejorar los procesos de alfabetización lingüística como en el caso de las investigaciones de la categoría de formación de lectores.

Este planteamiento que surge como análisis de los antecedentes investigativos lo reafirma Villa (2008a) en su artículo de investigación, en el cual expresa que "Frecuentemente los docentes ocupan una parte significativa de su tiempo en promover en los estudiantes la comprensión de textos verbales como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, relegando a un segundo plano las imágenes que los acompañan" (p. 207). Esta perspectiva involucra la importancia del docente como mediador en la construcción del conocimiento, ya que generalmente la concepción tradicional no reconoce que la lectura de imágenes es portadora de información para enriquecer los procesos de significación de la realidad.

Es el caso de los investigadores Bartual (2010), Dobrila & Mendoza (2010), Dome (2011), Gómez (2013) y Mora (2009), los cuales han enfocado su campo de estudio en el cómic desde una visión histórica y sobre la identidad de los personajes, es decir, superhéroes, a partir de aspectos sociales. Aunque estos trabajos exponen la importancia del cómic como medio masivo de comunicación y transmisor de valores sociales a través de su técnica y narrativa propia, este análisis de antecedentes permite cuestionar las acciones que realiza la escuela para involucrar y potenciar la riqueza de estos textos en la práctica pedagógica.

Esto nos conduce a la clasificación del segundo grupo que corresponde a aspectos metodológicos referente al enfoque de investigación. El método investigativo cualitativo se desarrolla en más de la mitad de los proyectos, como lo ejemplifican las investigaciones de Ávila, Farfán & Rincón (2009), Cañaverl (2011), Matiz (2012), Arias & Portillo (2012). El siguiente es el método cuantitativo, empleado en un grupo menor de trabajos como el de Villa (2008a - 2008b) y Alfonso (2010), y finalmente, el método mixto por el que optó la investigación de Palacios (2010), que según Sampieri & otros (2006) resaltan que el enfoque mixto es aquel en el que se agrupa, analiza y relaciona información de naturaleza cuantitativa y cualitativa en un mismo proyecto para dar solución al planteamiento de un problema de investigación.

Esta tipificación hace evidente la tendencia por el método cualitativo que tiene el propósito de dar sentido, significación e interpretación valiéndose de herramientas inherentes al método científico y a la hermenéutica, es así que la elección de este enfoque en las investigaciones pedagógicas resaltan el papel del investigador porque puede acercarse a conocer las manifestaciones y compartir los hechos tal y como los viven las personas o los grupos investigados.

En este orden de ideas se proceden a revisar los diseños investigativos empleados en los proyectos clasificados, identificando en su gran mayoría diseños que se centran en la recolección de datos o corpus para ser analizados posteriormente y obtener un resultado específico, como el caso de la etnografía en la investigación de Barragán & Gómez (2012) que tiene por objetivo "Demostrar que la lectura de imágenes está en capacidad de promover la actitud crítica en los estudiantes en la misma medida en que lo hace la lectura del texto escrito" (p. 81). Otro proyecto que ejemplifica esta afirmación es el análisis de contenido empleado por Ospina (2011) que planteó "Caracterizar a sus lectores desde el análisis de los textos y demostrar cómo éstos configuran unos lectores modelos como estrategia textual dentro del discurso" (p.12). De esta manera, es evidente la relación que establecen los objetivos trazados en los proyectos con el tipo de estrategia de análisis metodológica empleada en cada contexto investigativo.

Conviene subrayar que en esta etapa de clasificación referida al diseño de investigación una tercera parte de las investigaciones realizaron intervenciones usando estrategias didácticas como talleres, proyectos de aula, secuencias didácticas y actividades, como en el caso de Molina (2007), Sepúlveda (2012) y Pulido (2012). Esta última autora plantea como propósito "Potenciar la implementación de la imagen fotográfica como elemento dinamizador de textos narrativos que configuren un sujeto crítico y creativo mediante la implementación de una secuencia didáctica en el área del Lenguaje con estudiantes del grado Octavo de Básica Secundaria" (p. 3). Este

propósito es una muestra de la importancia de las estrategias didácticas para la enseñanza del lenguaje.

Es así como estos resultados hacen visible el interés de utilizar el dato como estrategia de análisis para desarrollar aspectos teóricos, pedagógicos y metodológicos que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos, sin adherir la intervención del investigador como sujeto y actor del mismo proceso investigativo. Este resultado no implica que el investigador se aleje de la realidad de la cual surge el problema investigativo, sino que participe de un proceso de reflexión e interpretación crítica, sobre y desde la práctica, con base en la reconstrucción y ordenamiento de factores objetivos y subjetivos, que pueden involucrar estrategias didácticas para la recolección del corpus.

De estas precisiones surge al tercer grupo de análisis del presente estado del arte, que corresponde a las perspectivas teóricas. Más de la mitad de los trabajos clasificados presenta una tendencia por la perspectiva socio – semiótica como señala Barragán (2004), “el docente que pretenda enseñar educación en medios debe tener un dominio de las características de los lenguajes no verbales como sistemas semióticos (saber sustentado en la semiótica y en teorías pragmáticas y del discurso)” (citado por Palacios, 2010 p. 99). En este sentido, la semiótica se convierte en el enfoque apropiado para argumentar cómo se producen, cómo circulan y cómo se comprenden los textos icónicos en la cultura. Así como señala Eco (1989), toda cultura se debe estudiar como un fenómeno de comunicación y se entenderá mejor si se estudia desde la perspectiva semiótica.

Por otra parte, se encuentran las investigaciones que optan por la perspectiva socio-cultural, con un porcentaje estadísticamente notable según la previa clasificación de los proyectos. Este enfoque privilegia “el término constructivismo aceptado como una opción epistemológica que integra una serie de enfoques, valiéndose del símil de la construcción, para explicar cómo se produce el conocimiento y el papel que cumple

el sujeto en este proceso” (Jurado & Otros, 2013, p. 19). Es así como se visualiza el avance que ha presentado la concepción de lectura, al trascender de manera significativa de los procesos cognitivos a una lectura inmersa en una práctica social y cultural.

De esta clasificación de antecedentes también surgen aspectos emergentes como el aprendizaje que surge de la relación entre lo verbal y lo no verbal, así lo evidencian los investigadores Reyes & Vargas (2009) y Jurado (2013). Este resultado demuestra el vínculo entre los signos lingüístico e icónico para favorecer el proceso de enseñanza; es por esta razón que la lectura de imágenes es un proceso vinculado a la escuela que requiere de un trabajo de alfabetización en todos los grados escolares, sin que el uno remplace al otro, pero donde se puedan establecer analogías entre los signos y su comprensión.

Todo lo descrito hasta ahora muestra que aunque la alfabetización visual y la lectura de imágenes son temas muy recientes, hay investigaciones que se han preocupado por desarrollar este campo de estudio y se convierten en un aporte valioso para las investigaciones en todos los niveles de educación. De este acercamiento investigativo se vislumbra una preocupación de las políticas educativas nacionales por implementar en el currículo la enseñanza de la alfabetización visual, ya que el lenguaje icónico está presente desde edades tempranas por medio de la televisión y los instrumentos mediáticos.

En este mismo sentido, se hace indispensable enriquecer el trabajo del aula con las tendencias de las perspectivas socio – semióticas y socio – culturales, ya que las investigaciones clasificadas muestran el interés de los investigadores por implementar prácticas de enseñanza y aprendizaje con sentido y aplicables al contexto en el que se desarrolla el estudiante. De esta manera, la lectura de imágenes y en especial la educación visual puede desarrollarse de forma frecuente con acciones conscientes de

aula en todas sus derivaciones: el dibujo, la fotografía, la pintura, el cómic, el video y la televisión, entre otras.

Se concluye este análisis del estado del arte a partir de la pertinencia de la presente investigación ya que aborda una problemática actual y con gran trascendencia en la sociedad, la cual es estar inmersos en una cultura constituida por un conjunto de códigos verbales y no verbales, especialmente saturados de información visual. Por este motivo es importante incluir la lectura de imágenes en las aulas pues la escuela constituye uno de los grandes pilares de la cultura y la sociedad. También se evidenció en los antecedentes investigativos que el lenguaje visual como campo de estudio independiente no ha tenido el reconocimiento necesario, a tal punto que aún no se manifiesta en las prácticas pedagógicas de los docentes y se sigue privilegiando como único dispositivo de enseñanza y aprendizaje el código alfabético letrado.

Este recorrido analítico permite afirmar que las imágenes tienen un lenguaje, es decir, tienen convenciones y códigos con los que es necesario familiarizarnos, y esto aparentemente no se aprende en la escuela. Es por esta razón que el presente trabajo de investigación tiene como finalidad desarrollar proceso de enseñanza y aprendizaje sobre lectura de imágenes desde los primeros años de escolaridad.

1.3. Delimitación del problema

“Hasta hoy día, el mundo, los acontecimientos del mundo, se nos relataban (por escrito); actualmente se nos muestran, y el relato (su explicación) está prácticamente sólo en función de las imágenes que aparecen en la pantalla.” (Sartori, 1997, p. 36). La importancia de ahondar en la formación de la lectura lleva a la necesidad de involucrar la lectura de la imagen al interior de las aulas de clase, como un proceso de enseñanza y aprendizaje que permita ver más allá de lo superficial o lo detallado, porque el sujeto hoy en día más que un estudiante es un espectador mediado por pantallas.

Para fundamentar esta propuesta se inicia con la búsqueda de antecedentes que presenta el entorno escolar sobre este tema. Por esta razón en este acápite se realiza una revisión de documentos institucionales de un Colegio público de Bogotá¹, lugar donde se ubica la población de esta investigación, conformada por un grupo de estudiantes del grado primero de básica primaria de género mixto que oscilan entre los 6 y 7 años de edad.

En esta revisión se analizaron en orden gradual los documentos del Proyecto Educativo Institucional P.E.I., el plan de estudios del área de Humanidades y los planes de asignatura de Lengua castellana, para identificar la correspondencia con las orientaciones políticas nacionales y las concepciones y metodología que aplican los docentes del nivel de primero para formar lectores, la reflexión y cuestionamiento de mi práctica pedagógica, y el trabajo de los estudiantes en relación con acciones concretas sobre lectura de imágenes.

En consecuencia a este orden planteado, el P.E.I. “Olayistas construyendo proyecto de vida para el desarrollo ciudadano” es el primer documento que se intervino identificando los planteamientos que favorecen la actividad discursiva escrita, como se evidencia en el apartado del proyecto de “Transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación” que propone en dos de sus acciones “Incorporar la lectura y la escritura como actividad curricular en todos los ciclos y áreas de la enseñanza, y fomentar el uso pedagógico de las tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje” (2013, p. 7)

Estas formulaciones desde el P.E.I. corroboraron la importancia de la actividad discursiva escrita como eje transversal en todas las áreas de conocimiento, enmarcando la responsabilidad en los docentes como actores encargados de encauzar y facilitar estos procesos desde la organización, planeación y ejecución de sus prácticas pedagógicas.

¹ El trabajo de investigación se institucionalizó en Colegio Enrique Olaya Herrera I.E.D. de la localidad Rafael Uribe Uribe.

Un aporte más de este documento es el objetivo del área de Humanidades, que plantea “Desarrollar las habilidades básicas del lenguaje (hablar, escuchar, escribir y leer) y las competencias comunicativas (interpretar, argumentar y proponer)” (P.E.I., 2013, p. 14). Sin embargo, la enseñanza de lectura que se presenta en este documento institucional está más relacionada con el código alfabético letrado y no evidencia características conceptuales y metodológicas sobre el código visual. Al respecto, los *Lineamientos de lenguaje del M.E.N.* expresan la importancia de que “otros sistemas de significación como la imagen, el cómic, en general las narrativas icónicas, deben ser objeto de trabajo de la escuela” (1998, p. 33), puesto que la lectura de imágenes requiere de un proceso particular de enseñanza y aprendizaje para darle sentido a los códigos, signos y mensajes.

A esto se añade la formulación que presenta el P.E.I. con respecto al PILEO, definido por sus siglas como Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad bajo el Decreto 133 de 2006 de la Política Pública de Fomento a la Lectura y Escritura, que se instaura en los colegios como Proyecto transversal, inicialmente denominado PILE y actualmente se reconoce como PILEO.

En general un Plan Institucional de Lectura y Escritura corresponde a un eje transversal del Plan de Estudios y puede definirse como el conjunto coordinado e intencionado de lineamientos y estrategias que fomentan la lectura y la escritura en el colegio y en cuyo diseño, desarrollo y evaluación participan los directivos docentes, los estudiantes y los maestros de todas las áreas del conocimiento, preferiblemente (no necesariamente) liderados por los maestros del área de Humanidades. (2006, p. 3)

No obstante, en la institución educativa el PILEO ni siquiera cumple con el esquema propuesto, ya que está organizado como el subproyecto “Habilidades Comunicativas – PILE” del Proyecto Transversal de Comunicación, y tiene como propósito “Planear, formular y desarrollar acciones conducentes a fortalecer las habilidades propias del proceso de la comunicación en sus diferentes manifestaciones, que complementen el proceso de formación Olayista garantizando éxito en el desarrollo

de un proyecto de vida” (P.E.I., 2013, p. 15). Este objetivo es la única manifestación de existencia sobre el PILEO porque no hay evidencia de un proyecto que incluya elementos conceptuales, pedagógicos y metodológicos que especifiquen las acciones que favorecen transversalmente, en todos los grados, la formación de lectores.

La revisión de este primer documento institucional da paso al estudio del plan curricular de área de Humanidades, que desde los objetivos, la epistemología, la didáctica y la planeación por periodo, formulan la importancia de involucrar en el proceso de enseñanza el lenguaje no verbal, como se hace evidente en la siguiente afirmación: “la asignatura de Lengua Castellana hará énfasis en la comprensión, lectura y escritura, comunicación significativa (verbal y no verbal) y estética, así como el aprendizaje por descubrimiento sobre su entorno” (2014, p. 2)

Planteamientos como este muestran una coherencia conceptual entre el deber ser y el ser del Colegio. Es así que mientras los *Lineamientos Curriculares* (1998) vinculan otros códigos diferentes al lingüístico en la enseñanza, para lo cual afirman que “es importante anotar que otros sistemas de significación como la imagen, el cómic, en general las narrativas icónicas, deben ser objeto de trabajo de la escuela” (p.33), la institución plantea en el área de Lenguaje estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en diversos contextos, como la “Interpretación y producción de textos gráficos, y de imagen como fotografía, cine, video, textos publicitarios, caricaturas, grafitis...” (2014, p. 2)

Como resultado de este equilibrio que se visibiliza en los planteamientos del deber ser nacional y el ser de la institución, se procede a verificar esta relación en el quehacer de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, con los docentes², la reflexión de mi práctica pedagógica y el accionar de los estudiantes. Para lo cual se emplearon como instrumentos de recolección de datos una

² Este grupo de docentes son del grado primero de la jornada tarde. Criterio básico de esta investigación ya que la población de la investigación hacen parte de este grado.

encuesta (Anexo No. 1a y 1b) y entrevista semiestructurada para los docentes, y una actividad de aula para los estudiantes sobre lectura de imágenes.

El primer análisis se enfatizó en los docentes con el propósito de indagar sobre las concepciones y metodología que emplean en el aprendizaje de la alfabetización visual y la lectura de imágenes, e identificar el nivel de apropiación y uso que tiene este código en el favorecimiento de la formación lectora en el aula. El registro No. 1 evidencia las respuestas relacionadas con las concepciones.

Registro No. 1 Concepciones docentes sobre lectura de imágenes

<i>Docente Investigadora (DI)</i> ¿Qué es la alfabetización visual según su criterio?	<i>Docente Investigadora (DI)</i> ¿Qué es para usted la lectura de imágenes?
Docente 1 (D1): “Según mi criterio la alfabetización visual juega un papel importante en las personas porque es proceso de enseñanza para interpretar la imagen más allá de lo que la vista observa superficialmente”	D 1: “Entiendo que la lectura de imágenes es cuando se le da como una especie de gráfico a los niños, para que ellos desde un lugar determinado puedan observar y percibir que ven, que leen, de acuerdo a los gestos que tiene la imagen”
D2: “Es el manejo de aspectos como el conocimiento previo, la observación, descripción, interpretación, comparación, a partir una imagen ya sea por seguimiento de órdenes o por iniciativa propia	D2: “Generar - Producir textos verbalmente a través de figuras, puede que se relacionen entre sí como puede que no, generando en los niños creatividad”
D3: “Alfabetización visual es todo aquel proceso cognitivo que se da mediante imágenes, láminas, videos”	D3: “Es cuando se le muestra al estudiante o a una persona una imagen, y él interpreta o saca conclusiones de lo que está visualizando”
Registro escrito	Registro oral

Estas respuestas permiten advertir que la concepción de los docentes sobre alfabetización visual, se caracteriza por ser un proceso vinculado al plano de acciones cognitivas y a un ambiente de aprendizaje instruccional. Igualmente la lectura de imágenes la relacionan con la materialización de la percepción y observación de un texto icónico que funciona como un elemento estético, descriptivo o interpretativo. Así pues, este resultado crea una incoherencia con lo propuesto desde las políticas educativas, la formulación del documento del área y el saber docente sobre el tema, ya que de sus respuestas se infiere que no se favorece la lectura de imágenes como un proceso de representación de la realidad que aporta a la formación de niños lectores.

Es oportuno ahora referenciar las afirmaciones de los docentes acerca de la metodología que emplean para trabajar la lectura de imágenes en el aula.

Registro No. 2. Metodología docente sobre lectura de imágenes

Docente investigadora: ¿Cómo trabajan la lectura de imágenes en el aula?	
D1: “Por medio de observación de láminas preguntó para que por decir algo un ejemplo de que color es el saco de tal persona, entonces ellos van observando y a la vez contestan”.	R
D2: “Con imágenes de cualquier tipo, de revistas, con los mismos dibujos que existen en el salón, se generan la lectura y producción de textos”.	E G O
D3: “Le muestro a mis estudiantes un cuento, entonces les muestro la portada y ellos sacan conclusiones según la imagen, de qué posibilidades, de qué se trata el cuento, qué podríamos encontrar dentro del texto”.	I R S A T L
“... primero se muestran las gráficas o los dibujos en el tablero que uno mismo realiza para poder explicar tema”	R O

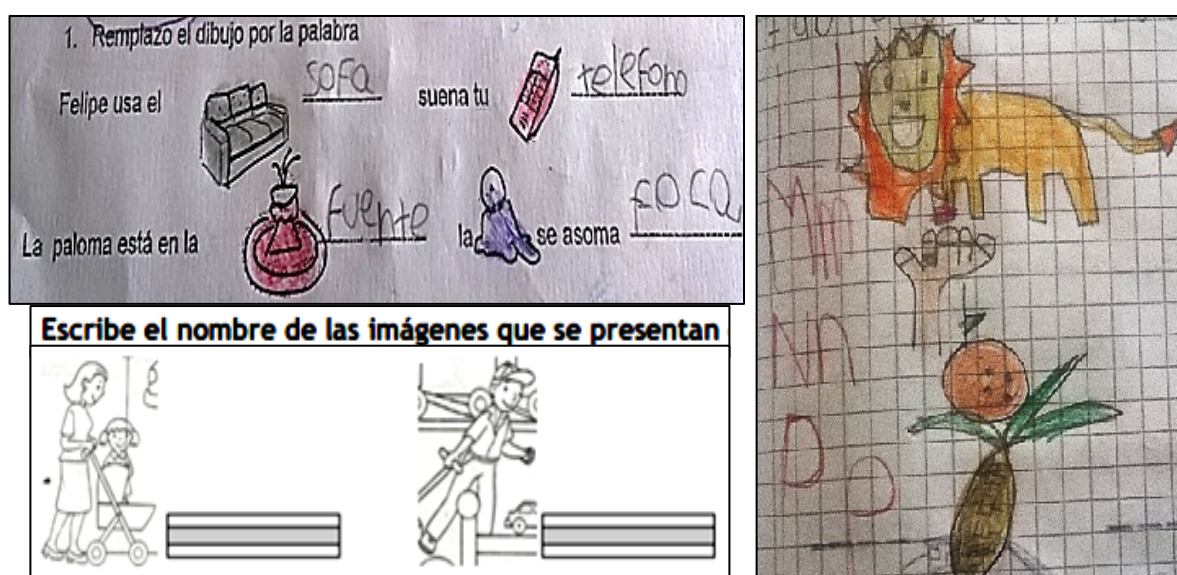
Con las voces de los docentes se deduce que las actividades del aula en relación con la lectura de imágenes son mecánicas y de reforzamiento, ya que con las acciones de observar y preguntar por la imagen se enmarcan dentro del plano literal de decodificación. Así el signo icónico se ubica como un dispositivo de enlace que acompaña otro mensaje o como medio para acercarse a temáticas de la clase, como la ejemplifica la Docente D3, más no como un sistema simbólico que posee por sí mismo significado. De este registro es importante resaltar el uso de estrategias de lectura de la predicción a partir de la imagen como en el caso de la Docente D3, aunque se evidencia que es una actuación inconsciente debido al uso que le da a la imagen al relacionarla con otros campos del conocimiento.

Otro objetivo de la indagación de la concepción y metodología de los docentes acerca de la lectura de imágenes fue analizar algunas condiciones de enseñanza de mi práctica pedagógica, ya que este estudio no se enfocó únicamente en los estudiantes como sujetos lectores sino que el fin es que de esta experiencia investigativa surgieran aportes teóricos, pedagógicos, epistemológicos y didácticos de la lectura, útiles para mi práctica de aula. Por esta razón al reflexionar acerca de mis acciones de enseñanza evidencí que éstas no difieren de las estrategias metodológicas empleadas por mis compañeras, pues mi labor de aprendizaje también se focaliza en el código verbal a través de actividades tradicionales y de la instrumentalización de los códigos icónicos, sin realizar aportes significativos a la formación de lectores. Además, en las prácticas

lectoras que desarrollo no uso diversidad textual con presencia de signos verbales y no verbales.

De esta reflexión y de los cuestionamientos acerca de la metodología que empleamos los docentes en el aula se contrastaron algunas actividades escolares para indagar la función que se le da a la lectura de imágenes. El registro No. 3 correspondiente a revisión de cuadernos y actividades de clase evidencia la afirmación del párrafo anterior.

Registro No. 3. Evidencias de actividades escolares.



Estas actividades escolares visibilizan la planeación y ejecución curricular del grupo de docentes, lo cual refleja que nuestras prácticas de enseñanza no tienen en cuenta la perspectiva semiótica y tampoco favorecen la lectura de imágenes como representación de la realidad. A partir de estas evidencias y de la reflexión de mi práctica se infiere que el signo icónico se emplea para sustituir la imagen por la palabra en el aprendizaje del código verbal, incluso con acciones aisladas que carecen de contextos significativos para los niños. Así las cosas, los resultados muestran que no hay procesos didácticos que favorezcan la formación lectora, no hay una visión

pertinente de la perspectiva semiótica y tampoco existen acciones que conlleven a construir sentido alrededor de la imagen.

Estos registros de las prácticas de enseñanza obtenidas desde el contexto escolar anuncian la necesidad de comprometer al docente en procesos de alfabetización de la lectura de imágenes desde los primeros grados, ya que se puede aprender con y desde las imágenes, y al mismo tiempo favorecer el aprendizaje significativo del código convencional. Es así que asumir la imagen como un asunto autónomo de enseñanza y aprendizaje implica establecer condiciones pedagógicas y metodológicas que hagan de la lectura de la imagen un objeto de estudio frecuente.

Después de este acercamiento con el quehacer docente, se procede a caracterizar la experiencia de aula que tiene como objetivo observar las acciones de los estudiantes frente a la lectura de imágenes. Para desarrollar este trabajo académico se realizó la planificación, ejecución y posterior análisis con una población de 12 estudiantes, 6 niños y 6 niñas del grado 102 de la jornada tarde.

La actividad se organizó con dos tipos de imágenes fijas, un dibujo de una serie animada y el libro álbum “Trucas”³ (Anexo No. 2). La primera de ellas se eligió a partir de la activación de saberes previos y de los intereses de los estudiantes por medio de una lluvia de ideas, con la pregunta ¿Cuáles son los programas de televisión que más les gusta ver? De esto resultó una fotografía de una escena de la serie de dibujos animados “Historias Corrientes” (Anexo No. 3) de Cartoon Network. Posteriormente, se hizo la lectura de la imagen de forma individual para identificar la forma de interacción que presenta el estudiante con lo visual.

La segunda lectura del libro álbum Trucas se realizó de forma grupal para enriquecer el trabajo colectivo y la reconstrucción verbal del texto. Esta historia permitió sensibilizar a los estudiantes con lo visual debido a la predominancia narrativa icónica.

³ Trucas es un libro álbum conformado por una secuencia narrativa de solo imágenes, del autor Juan Gedovius.

Las dos lecturas fueron conducidas por la docente mediante entrevistas semiestructuradas donde se invitó a los niños y niñas a leer imágenes que permitieron a acceder a conocimientos previos y nuevos. La consigna que marcó la lectura y posteriormente la descripción oral de los elementos que se encontraban en los textos icónicos fue observar y leer las imágenes teniendo en cuenta todo lo que se veía en ellas. Las respuestas de los estudiantes se evidencian en el siguiente registro.

Registro No. 4 Actividad de aula sobre lectura de imágenes fijas

<i>“HISTORIAS CORRIENTES”</i> <i>Cartoon Network</i>	<i>TRUCAS</i> <i>Juan Gedovius</i>
Consigna: Observa y lee la imagen, ten presente todos los elementos que se encuentran allí. E1: “Muñecos”. E2: “Un zorro, un pájaro, un gorila y pasto.” E3: “Globos, arbustos, Mordecai, Rigby.” E4: “Skips, Papaletas, Rigby, Benson”	Consigna: Lee el cuento teniendo en cuenta todos los elementos que veas en las imágenes. E1: “Un monstruo” E2: “Se parece un monstruo”
Registro oral de clase	Registro oral de clase

Las respuestas permiten deducir que desde el primer encuentro que el estudiante tiene con la imagen, focaliza la lectura hacia los personajes generalizándolos en una palabra o listándolos uno por uno, como lo ejemplifican las voces de los estudiantes en el registro anterior.

Es así que, para poder avanzar en una lectura más descriptiva y detallada la docente investigadora modeló la interacción con preguntas predeterminadas, pero con la suficiente flexibilidad para seguir la iniciativa de los niños y formular nuevas preguntas que surgieron de las respuestas de los niños. Para el caso del dibujo “Historias corrientes” el conocimiento de la serie les permitió salirse de los elementos del dibujo y contextualizarla; en la lectura de Trucas, la secuencia narrativa marcó la descripción de las escenas, como se muestra a continuación.

Registro No. 5. Actividad de aula sobre lectura de imágenes fijas

“HISTORIAS CORRIENTES” Cartoon Network	TRUCAS Juan Gedovius
Preguntas: - ¿Qué hacen los personajes? - ¿En qué lugar están los personajes? - ¿Ya habías visto antes esos personajes?, ¿En dónde? - ¿Por qué crees que uno de los personajes está gritando? - ¿Es de día o de noche?, ¿Cómo lo sabes?	Preguntas: - ¿Por qué creen que es un monstruo? - ¿Por qué creen que el cuento se llama Trucas? - ¿Qué está pasando aquí? - ¿Qué le sucede en cada escena al personaje? - ¿Dónde creen que vive el personaje? - ¿A qué otro personaje se les parece el de la historia?
Registro oral de clase	Registro oral de clase

Por medio del uso de la pregunta los estudiantes activaron conocimientos previos que les permitieron ponerlos en conversación a medida que avanzaban en la lectura de las imágenes. En el caso del episodio de “Historias Corrientes” los estudiantes que han visto el programa de televisión, realizaron intertextos para explicar quiénes son esos personajes, qué hacen y en qué lugar viven. Así lo ejemplifican sus voces en el registro.

Registro No. 6. Actividad de aula sobre lectura de imágenes fijas

E1: “Benson está regañándolos, quiere que hagan su trabajo. Y Papaleta está jugando con sus globitos.”
E2: “Papaleta está teniendo unos globos. Y Benson está gritando a Mordecai y Rigby”
E3: “Ellos viven en un parque. Sino que Benson les dice que recojan la basura y poden el césped y no lo hacen, solo se ponen a hacer otras cosas. Se ponen a jugar videojuegos”
Registro oral de clase

Al igual que en la lectura de la imagen de “Historias Corrientes”, en el libro – álbum Trucas los estudiantes relacionaron escenas del personaje con acciones que ellos realizan en su cotidianidad, como se evidencia en el registro.

Registro No. 7. Actividad de aula sobre lectura de imágenes fijas

E1: “Truca va para la escuela.”
E2: “Yo me baño con agua fría, donde mi Papi me toca con chorro de agua fría”
E3: “En transición uno, hay una huellas pintadas de manos en un muro, ¿cierto E1?”
Registro oral de clase

Esta actividad evidenció que los estudiantes realizan una lectura de imágenes espontánea a partir de sus experiencias, pese a que no manejan los elementos básicos de la lectura de estos textos como la significación de la línea, el color o el punto. Este resultado permite volver sobre la reflexión docente y su práctica pedagógica ya que el desconocimiento y la aplicación de métodos tradicionales ha impedido el desarrollo de experiencias lectoras con otros textos.

Del ejercicio de la lectura etnográfica del contexto y del primer acercamiento de análisis de mi práctica pedagógica se reconoce la importancia de la planeación, ejecución y evaluación de la enseñanza de la lectura de forma intencionada. Además se evidencia la riqueza de la pregunta en los procesos de la lectura ya que es una buena herramienta de interacción que involucra al niño con el texto y, también es un punto de reflexión para identificar que tan pertinentes son mis preguntas para la construcción de sentido de un texto. De esta manera se concluye que la formación de niños lectores se consolida si se acompaña de una orientación adulta deliberada, de la construcción de aprendizajes entre pares, una lectura contextualizada y de los conocimientos previos que se enriquecen a través de nuevas experiencias de lectura.

Dentro de este marco expuesto a lo largo de los apartados de este capítulo se evidencia la importancia de involucrar la lectura de imágenes en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los primeros años escolares, ya que las imágenes aparte de ser útiles para aprender otros saberes, es un saber en sí mismo del cual aprender. Por esta razón asumir la formación de lectores implica la interacción entre la estructura semiótica y los estudiantes como sujetos que aprenden en diferentes contextos, particularmente en el escolar.

Aunque sea una afirmación que la imagen presenta mayor posicionamiento en la época actual, el dominio lingüístico sigue siendo prioridad en la enseñanza de las escuelas; sin embargo, estos aprendizajes pueden integrarse a través de acciones conducentes que se proyecten en la formación de lectores. Luego de este panorama

sobre la lectura de imágenes y la formación lectora en los primeros grados escolares, se plantean las preguntas y objetivos que van a orientar este trabajo investigativo.

1.4. Pregunta de investigación

¿De qué manera el desarrollo de las experiencias de lectura de imágenes como el cómic favorecen la formación de niños lectores en el primer grado de básica primaria?

1.4.1. Subpreguntas de investigación

¿Qué aspectos pedagógicos y teóricas son relevantes en el desarrollo de experiencias de lectura de imágenes en el primer grado de escolaridad?

¿Cómo orientar experiencias de lectura de cómics en primer grado que aporten a la formación de niños lectores?

¿Qué caracteriza a un lector en formación en los primeros años de escolaridad?

¿Qué condiciones pedagógicas y didácticas favorecen la formación de lectores en los primeros grados de básica primaria?

1.5. Justificación

Leer, sin duda alguna, es un encuentro entre un sujeto y un texto que mediante un proceso interactivo busca darle sentido a lo que se lee, a partir de la interacción del lector y el texto cada uno con roles específicos; sin embargo, quien dirige esta relación recíproca es el lector a través de estrategias que le permiten acercarse al significado del texto. Estrategias que van orientadas a que el lector, perteneciente a un contexto específico, interrogue el texto mientras lo va construyendo con sus preguntas; tarea que debe encauzar la educación desde los primeros grados escolares.

No obstante, por lo general en la escuela leer es aprender a identificar letras y a interactuar únicamente con textos que poseen códigos lingüísticos, coartando prácticas pedagógicas que involucren el aprendizaje de otros textos que hacen parte de la cultura de los niños, como los sonidos, los paisajes, los movimientos, los gestos y las imágenes. Es precisamente, desde esta última afirmación, que se fundamenta el presente trabajo investigativo orientado a favorecer la formación de lectores desde los primeros grados, a través del aprendizaje de la lectura de imágenes, particularmente el texto cómic.

El interés investigativo de abordar la imagen se debe a que ha estado presente desde los inicios de la humanidad hasta la actualidad. Es así que autores como Sartori (1997) reafirman la predominancia por lo visual, manifestando que “el vídeo está transformando al *homo sapiens*, producto de la cultura escrita, en un *homo videns* para el cual la palabra está destronada por la imagen. Todo acaba siendo visualizado” (p. 5). Al respecto, Freire (1999) plantea una alfabetización “concientizadora” como posible solución a esta coyuntura actual, que consiste en leer una imagen desde la perspectiva de la realidad, no solo para interpretarla, sino como experiencia para transformarla.

Estas razones permiten que procesos investigativos como éste enriquezcan el campo disciplinar de la lectura en la escuela, ya que se da apertura a un plano multimodal con experiencias lectoras que involucran diversos y nuevos textos con diferentes formatos. Así, la formación lectora desde los primeros grados se encamina hacia la construcción del sentido del texto a partir de la subjetividad del lector, de su realidad y su experiencia. Una posible forma de empezar es a través de lecturas de imágenes, puesto que en el ámbito escolar son unas de las primeras representaciones con las que interactúan los niños.

De esta manera, se hace fundamental reconocer la imagen como un objeto de estudio que debe ser enseñado en la escuela porque es un código cultural que representa una realidad, como lo afirma Hutton (1978) cuando expresa que la

alfabetización visual "necesita ser enseñada porque las destrezas visuales no son procesos desarrollados tal como permanecer de pie o andar" (p. 22). En consecuencia, la perspectiva semiótica como disciplina interesada en el estudio de los textos icónicos permite identificar la naturaleza de la imagen y también la forma de comprenderla.

Desde este contexto el campo de la lectura de imágenes (cómic) no se ha explorado investigativamente en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna y tampoco la perspectiva semiótica, convirtiéndose en un proyecto innovador y útil para las prácticas escolares, ya que amplía la concepción de lectura unidireccional hacia una lectura multimodal donde la interacción con otros signos icónicos posibilitan la actuación de los niños sobre su propia realidad. Adscrita a la línea de *Actividades Discursivas de la Oralidad y la Escritura*, esta investigación aporta a sus propósitos porque la lectura de cómic fortalece los procesos de conceptualización sobre los géneros discursivos y sus diferentes formas de realización en la realidad escolar, contribuyendo así a consolidar el conocimiento sobre el lenguaje.

Si la escuela toma la iniciativa de trazar un camino que avance en procesos de lectura de imágenes, a la par los estudiantes desde los primeros grados escolares irán desarrollando una mirada más analítica a lo que muestran los medios de comunicación para evitar la manipulación cognitiva y emocional que estos pretenden imponer, teniendo en cuenta que los medios no sólo promueven el intercambio de información, sino también el contenido visual que lo compone. Es así que los docentes como mediadores en la construcción de saberes son parte fundamental en este proceso, ya que el rol que desempeñan está sujeto a la relación que establecen con la experiencia del niño, bajo acciones intencionadas y planeadas que construyen progresivamente el conocimiento.

Este trabajo investigativo además de beneficiar a los estudiantes en la medida en que se avance en la proyección y ejecución del proceso de formación de lectores, también es un aporte a mi labor como docente porque me genera aportes en el plano

teórico, pedagógico y didáctico que permiten resignificar mi práctica pedagógica y continuar validando el conocimiento que surge de la sistematización en otras experiencias del campo del lenguaje.

1.6. Objetivo General

Favorecer la formación de lectores en primer grado de básica primaria a partir del desarrollo de talleres pedagógicos sobre lectura de cómics.

1.6.1. Objetivos Específicos

Caracterizar las dimensiones teóricas y pedagógicas que intervienen en el desarrollo de las experiencias lectoras del cómic con niños de primer grado.

Diseñar experiencias de lectura de cómics a partir de talleres pedagógicos que contribuyan a la formación de lectores en los primeros grados.

Implementar talleres pedagógicos en grado primero sobre lectura de cómics que contribuyan a la formación de lectores.

Determinar algunas condiciones teóricas, pedagógicas y didácticas asociadas con la formación de lectores en primer grado de escolaridad.

Resignificar las acciones pedagógicas del maestro en el contexto de la formación de lectores en el primer grado.

2. Marco teórico

*Leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo
siguiendo la llamada de los signos del texto,
de todos esos lenguajes que lo atraviesan y
que forman una especie de irisada
profundidad en cada frase.*

Roland Barthes

Este capítulo realiza un recorrido conceptual sobre las categorías analíticas que fundamentan este estudio, lectura de imágenes, el cómic y la formación de lectores, las cuales se exponen a través de cinco secciones aportando al proceso investigativo. En la primera sección se aborda la lectura como objeto estudio de la investigación, desde una perspectiva semiótica. El segundo apartado está dedicado a presentar todas las condiciones, tanto teóricas como pedagógicas, que constituyen el trabajo de la lectura de imágenes desde los primeros años escolares. La tercera sección desarrolla las características conceptuales y de orden procesual para trabajar en la escuela la lectura de cómics. La cuarta sección hace un despliegue sobre las implicaciones de la formación de lectores en los primeros grados. Y finalmente, el quinto acápite tiene como objetivo sustentar el taller pedagógico como estrategia de intervención.

2.1. Una mirada semiótica en la enseñanza de la lectura en la escuela

El papel de la escuela desde los primeros años es empalmar el contexto social de los estudiantes con los elementos curriculares que demandan las políticas educativas, y una de las formas de hacer tangible esta relación es a través del procesos lector, puesto que la lectura en esta edad, además de ser una experiencia que enriquece el aprendizajes, es un camino hacia el empoderamiento de la sociedad. Es por esta razón que los *Lineamientos curriculares* en lo referido a la concepción del lenguaje plantean como una de las posibles perspectivas para la enseñanza de la lectura la semiótica, así se evidencia en el siguiente apartado.

...el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última

instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. (1998, p. 27)

Desde este señalamiento, la presente investigación cuestiona qué está pasando en las prácticas pedagógicas que no evidencian articulación con las políticas educativas. Esta pregunta despliega diversidad de respuestas, una de ellas está relacionada con el ejercicio docente porque es quien favorece la mediación entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, algunas investigaciones rastreadas en los antecedentes evidenciaron el desconocimiento de otras formas de enseñanza de la lectura diferentes a la tradicional, la cual se caracteriza por prácticas memorísticas desconectadas de la realidad del niño; además, es visible la negativa de algunos docentes por ampliar su apropiación teórica, pedagógica y metodológicas que hagan de la lectura una práctica social.

De estas circunstancias, nace en este estudio el hecho de ampliar la noción de lectura y de lecturas que se tienen en la escuela desde los primeros años, vinculando la imagen como un signo que se enseña y se aprende porque circula en la sociedad al ser transmisor de significado y promover la comunicación. Esto sin querer afirmar que el código lingüístico debe pasar a un segundo plano, pero si aceptando las representaciones icónicas de los niños y guiando la lectura como un todo en el que se pueden involucrar infinidad de signos, como lo demuestra Barthes (1987)

...Imaginarnos un lector total –es decir, totalmente múltiple, paragramático- tiene quizá la utilidad de permitirnos entrever lo que se podría llamar la Paradoja del lector: comúnmente se admite que leer es decodificar: letras, palabras, sentidos, estructuras, y eso es incontestable, pero acumulando decodificaciones, ya que la lectura es, por derecho, infinita, retirando el freno que es el sentido, poniendo la lectura en rueda libre (que es su vocación estructural), el lector resulta atrapado en una inversión dialéctica: finalmente, y no decodifica, sino que sobre-codifica; ya no descifra, sino que produce, amontona lenguajes, se deja atravesar por ellos infinita e incansablemente: él es esa travesía...(1987, p. 48 - 49)

Este trabajo asume esta postura ya que la lectura como hecho semiótico no desconoce la existencia de otros códigos de la cultura, por el contrario tiene en cuenta la presencia de todo código por ser posibilitadores de significación y comunicación. Por esta razón Eco (1978) señala que es complejo comprender “un universo en que seres humanos comuniquen sin lenguaje verbal, limitándose a hacer gestos, mostrar objetos, emitir sonidos informes, bailar: pero igualmente difícil es concebir un universo en que los seres humanos solo emitan palabras” (p. 298). Es así que, involucrar la enseñanza de la lectura con diversas representas sígnicas, ya sean verbales o no verbales, ratifica la importancia de desarrollar experiencias de lectura semióticas que dan apertura a la formación de sujetos lectores para entender como un todo los fenómenos sociales y culturales.

Sobre este aspecto es importante aclarar que esta investigación se instala desde la perspectiva semiótica porque busca que el aprendizaje de la lectura no sea simplemente el conocimiento de unos determinados signos para lograr leer lo que otros han escrito, sino que como afirma Freire (1999) la lectura implique reconocer que los signos generan conocimiento que se convierte en una herramienta importante para actuar sobre su propia realidad. De esta manera, la intención de involucrar la imagen en un proceso de lectura desde los primeros grados implica una relación entre las orientaciones que plantean las políticas públicas en educación y la enseñanza de la lectura que se da al interior de las prácticas pedagógicas.

2.1.1. La lectura de imágenes desde una perspectiva semiótica

Eco (1978) subraya la debilidad como sistema de significación de los artefactos visuales frente a los enunciados verbales al advertir que “sin lugar a dudas el lenguaje verbal es el artificio más potente que el hombre conoce” aunque existan “otros artificios capaces de abarcar el espacio semántico general que la lengua hablada no siempre consigue tocar” (p. 269). Esta razón es lo que conlleva a que el trabajo investigativo que plantea este estudio se enfatice en la lectura de imágenes,

con el fin de evidenciar la importancia de la enseñanza de la lectura del código icónico, desde los primeros grados escolares, para la formación de lectores.

Es así que en la investigación predomina la perspectiva semiótica definida por Eco (1986) como “la disciplina que estudia todos los fenómenos culturales como procesos de comunicación” (p. 23), entendiendo estos fenómenos culturales como todos aquellos signos que construyen la realidad y desempeñan tareas específicas en la sociedad, como las de comunicar, informar, dominar, mentir y liberar. De aquí que el signo posea una dualidad constituida por el significante y el significado, denominando significante a lo que funciona como signo y significado a lo que hace referencia el signo, que finalmente genera en el sujeto representaciones mentales que posibilitan la construcción de sentido de lo que se lee.

Sin embargo, aunque la perspectiva semiótica centralice varios aspectos de este trabajo, asimismo este estudio recurre a otras perspectivas de lectura como la sociocultural para complementar este trabajo investigativo, porque visualiza la lectura como una construcción social a través de la integración de diversos textos. Al respecto, Cassany (2006) plantea que “existen múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (p. 24). En el mismo sentido Jolibert y Gloton (2003) proponen prácticas pedagógicas de lectura donde se involucren diferentes medios de información y de expresión modernos, para desarrollar el aprendizaje no solo de la lectura sino de la construcción de significado de la realidad. Estos señalamientos también implican reconocer que la lectura es multimodal porque la información no se transmite exclusivamente por el texto impreso, sino también por la imagen, éste último cada vez en mayor medida.

Referenciar en esta investigación la lectura de textos multimodales supone una relación con la perspectiva semiótica, pues como lo plantean Kress y Van Leeuwen (2001), es “el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto

semiótico, así como la particular forma en la que estos modos se combinan” (p. 12). En la misma línea conceptual se encuentra Van Dijk (2000) quien explica que los textos multimodales se encuentran en la primera página de un periódico o incluso en las páginas de los libros escolares por el exceso de imágenes y colores. El asumir estos referentes en el presente estudio comprende el desarrollo de prácticas pedagógicas que se enfoquen en una enseñanza de la lectura transversal donde se proyecte lo intelectual, social, afectivo, imaginario, estético y lingüístico del niño.

La progresión de las perspectivas anteriores permite que esta investigación adopte la noción de lectura como una práctica social a través de la interacción con la multiplicidad de signos que provienen de ámbitos culturales, con el propósito de construir sentido al texto teniendo en cuenta el contexto social. Por ello una imagen, un sonido o un gesto van más allá de sus características físicas y es la posibilidad de estar destinados a comunicar algo. Esto ratifica que en la actualidad, con el surgimiento de nuevas formas de representación, se tienen no solo más sino diversas cosas que leer, numerosos textos que no solo referencian lo escrito sino la extensión de otros lenguajes, ya sean verbales o no verbales.

2.1.2. La formación de lectores en los primeros años escolares: Un acontecimiento semiótico

El enfoque de este trabajo investigativo está puesto en favorecer la formación de lectores en los primeros grados escolares, con la finalidad de influir en la configuración de sujetos lectores a partir de experiencias de lectura de imágenes. Para lograr este propósito se plantea un vínculo entre la perspectiva semiótica y la formación de lectores.

Desde lo semiótico se busca identificar las cualidades del texto icónico y la forma de cómo entenderlo, como lo afirma Eco (1978) “el código icónico establece las relaciones semánticas entre un signo gráfico y un significado perceptivo codificado. La

relación se establece entre una unidad pertinente de un sistema semiótico, dependiendo de la codificación previa de una experiencia perceptiva” (p. 177). Y desde la formación de lectores señala Larrosa (2003) que “para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad” (p.28). Estas concepciones conllevan a reconocer en esta relación que la imagen además de tener un modelo particular de análisis es un texto social que media en la construcción del sujeto.

Al respecto Barragán & Gómez (2012) plantean que “es necesario comprender que la imagen es un producto socio-cultural y, como tal, está impregnada de un contenido ideológico; es decir, construye, reproduce, legitima y confronta determinados sistemas de creencias socialmente compartidos” (p. 86). Sin embargo, la lectura no se garantiza por sí sola con la simple existencia de un texto, ya que para que el texto cobre vida debe estar presente un lector que lo manipule y este deseo de interactuar con él, un lector que cumpla la función de descifrar el mensaje que se quiere comunicar. Por consiguiente, asumir en esta investigación la experiencia de la lectura de imágenes en los primeros grados escolares es una manera de iniciar procesos de alfabetización visual, ya que la imagen representa la realidad en los tiempos actuales y la escuela está llamada a favorecer desde la práctica pedagógica esta enseñanza.

De esta manera, la enseñanza de la lectura de imágenes implica establecer una relación duradera y persistente con el texto que aporta a la construcción del sujeto lector. Una de las formas visibles que promueve este vínculo en el presente estudio es el uso consciente de estrategias de lectura, las cuales son empleadas por lector para dotar de significado el texto, pues como plantea Eco (1979) “el texto es una máquina perezosa que exige del lector un arduo trabajo cooperativo” (p. 39). Para esta investigación el trabajo cooperativo implica llenar los vacíos, los espacios en blanco, poner a conversar los elementos intertextuales e intratextuales, es decir, elaborar hipótesis que finalmente permiten encontrar sentido a lo que se lee.

2.2. Lectura de imágenes en los primeros años escolares

La Alfabetización visual es un término con un corto recorrido histórico que tiene su lugar de origen en la Escuela de Rochester de los Estados Unidos en la década de los años cincuenta. Desde sus inicios se pensó en la oportunidad de incluir la alfabetización visual en el currículo escolar para niños, jóvenes y adultos como herramienta para la lectura crítica de la imagen. Durante su trascendencia muchos autores han planteado su propia definición, una de ellas es la que plantea Raney (1998), citado por Arizpe & Style (2004), el cual ofrece una definición acorde con los propósitos de este estudio.

Es la historia de pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que las crearon (p.76)

Es así como este planteamiento se articula a los intereses iniciales de la alfabetización visual, que es el de trascender de un plano teórico a uno pedagógico en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de interpretación de las imágenes en el ámbito escolar. De esta manera, la definición de Raney (1998) sobre alfabetización visual aporta al interés de este estudio ya que centra sus acciones en la enseñanza de la lectura de imágenes, en el caso particular de la investigación, en los primeros grados escolares.

La imagen también tiene su proceder histórico, el cual se remonta desde los inicios del hombre en los orígenes de la huella impresa para transmitir conocimiento. Así las imágenes se convirtieron en el medio para transportar la información del paso del hombre por sus travesías, dando lugar a las primeras representaciones iconográficas en las cuevas para informar de la vida y de las costumbres a través de sus imágenes con un arte paleolítico. Esto evidencia que la imagen a lo largo del tiempo se ha encargado de representar la realidad de diversas culturas y épocas de la humanidad. Esta trascendencia no se puede desconocer porque en la actualidad las imágenes siguen siendo una forma de comunicación y un recurso masivo para los medios de comunicación.

2.2.1. Fundamentación de la lectura de imágenes en la escuela

La imagen además de tener una propagación histórica, en los últimos años ha incursionado en el plano pedagógico como un texto posible de leer e interpretar, así se expone en el campo de la alfabetización visual al inicio de este acápite. Según Vilches (1984) “el texto debe ser considerado como el medio privilegiado de las intenciones comunicativas” (p. 31), pues el texto parte del acto comunicativo cuando pasa de ser un artefacto y entra en interacción con un lector, y este a su vez lo ubica dentro de un contexto como influencia para lograr una interpretación. Para complementar esta idea Zunzunegui (1989) afirma que el texto es “una secuencia de signos que produce sentido” (p. 78), designando el texto icónico como un todo al unir esa secuencia de signos, mas no dividiéndolos para obtener la suma de sus significados parciales. A esto se añade la noción de Eco (1978), quien propone que las imágenes deben considerarse como textos visuales sin ser analizadas por la independencia de sus signos o sus figuras. De estas concepciones y del recorrido teórico que se ha desarrollado, esta investigación asume que la imagen es un texto compuesto de signos que hacen parte de la cultura generando procesos de significación, comunicación y representación del ser.

Reconocer que la imagen es un texto implica establecer la relación entre el lector y el texto a través de experiencias de lectura, en las cuales el lector pone a disposición estrategias de lectura que le permiten dotar de sentido y completar el significado del texto. Para desarrollar este proceso es importante tener presente que una imagen no puede remplazar la realidad pero si puede representarla, ya que cuando se está frente a un texto icónico, éste actúa según Lomas (1991) como un “artefacto” cultural, que es encauzado por un conjunto de procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos.

...todo lenguaje se rige por reglas de orden sintáctico (que determinan las relaciones entre signos), reglas de orden semántico (que estructuran las relaciones entre los signos y lo que denotan) y reglas de orden pragmático (que condicionan las relaciones entre los signos y los usuarios) (p. 1)

Es así como estos elementos se unen para dar respuesta al discurso icónico de acuerdo a la interpretación del contexto histórico, cultural y social del texto. En este sentido, Gombrich (1987) señala que “una correcta lectura de imágenes se rige por tres variables: el código, el texto y el contexto” (p. 133). Esto favorece que la realidad no se cambie por el mensaje icónico que muestra el texto, aspectos fundamentales que orientan el proceder metodológico de la experiencia de lectura.

De acuerdo con estos autores leer imágenes en los primeros años escolares demanda del lector complejas habilidades visuales e intelectuales, que el niño o niña es capaz de completar como lo afirma Arnheim (1989) citado en Arizpe & Styles (2004)

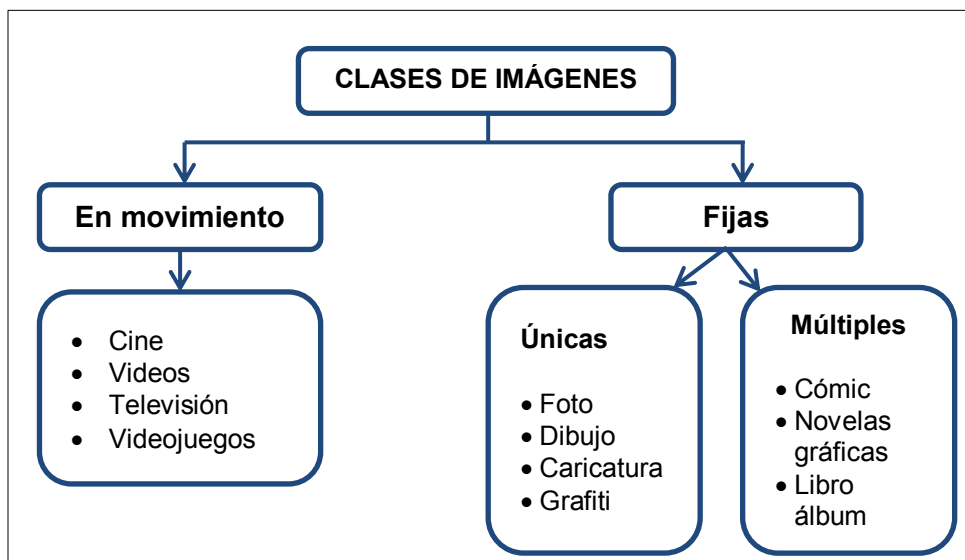
La intuición perceptual es la forma primaria en que la mente explora y concibe el mundo. Antes de que la mente infantil defina su noción de lo que es, por decir, una casa, recoge intuitivamente algo de un gran objeto que se presenta todo el tiempo en la experiencia diaria. Todos esos edificios se ven distintos pero tienen algo en común, y esta característica común es lo que se aprehende de manera intuitiva por la mente que observa. Yo lo llamo "concepto perceptual". (...) La mente infantil adquiere así sus primeros "conceptos intelectuales" (p. 28)

No obstante, para que la mente de los niños active esos conceptos intelectuales adquiridos por la percepción, necesitan de un contexto real donde pueda completar esas habilidades sintácticas, semánticas y pragmáticas que permiten llegar a una lectura con sentido. Es así que desde los procesos de enseñanza la escuela debe favorecer la formación de lectores de imágenes, desde el conocimiento de este lenguaje y el desarrollo de estrategias pedagógicas aplicables didácticamente en el aula de clase.

2.2.2. Elementos básicos de la lectura de imágenes

En una experiencia de lectura relacionada con las imágenes es importante tener claro la clasificación de los textos visuales, ya que según sus características cada una presenta su propia intencionalidad. Se reconocen dos grandes grupos que son las imágenes en movimiento y las imágenes fijas, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla No. 2. Tipificación de las imágenes



Fuente: Recuperado de <http://espanolsinmisterios.blogspot.com.co/2013/04/la-lectura-de-imagenes-4-tipos-de.html>

Además de las clases de imágenes, existen diversos planteamientos sobre modelos para realizar la lectura de imágenes; para el caso de esta investigación se va a emplear la propuesta de los elementos básicos para interpretar imágenes elaborada por los autores Aparici & García (1998). Esta elección parte del principio de hacer posible la enseñanza del código visual desde los primeros años escolares, ya que estos autores manejan un planteamiento pedagógico donde las imágenes pueden leerse desde una doble perspectiva: a partir de lo objetivo y de lo subjetivo, dicho en términos de Aparici & García (1998), desde el plano denotativo y el plano connotativo.

1. El Nivel Denotativo, hace referencia a la enumeración y descripción que realiza el lector de cada uno de los elementos que componen la imagen sin incorporar ninguna proyección valorativa de la misma; es decir, hacer una lectura literal de aspectos actanciales y cronotópicos que se observan mientras se lee. Es así como en una imagen fija se describen los elementos básicos del punto, la línea, la luz y el color.

- El punto: “Es la señal más sencilla que en el plano de la comunicación visual podría utilizar un comunicador” Aparici & García (1998, p. 75); además de tener una gran fuerza de atracción sobre el ojo.
- La línea: se define como un punto en movimiento, que “sirve para visualizar lo que no existe y para concretar lo esencial de la información visual” Aparici & García (1998, p. 76)
- La luz: es utilizada para crear sombras, resaltar colores, destacar volúmenes, que sirvan para “expresar sentimientos y emociones, crear una atmósfera poética, diferenciar distintos aspectos de una representación y resaltar la profundidad de los ambientes cerrados y de los espacios abiertos” Aparici & García (1998, p. 80)
- El color: hace referencia en gran medida a lo emocional y cuando se emplea en las imágenes posee un buen porcentaje de subjetividad. Aparici & García (1998) lo definen esencialmente como luz.

El proceso de la experiencia de la lectura de imágenes tiene en cuenta la combinación de estos elementos semióticos, los cuales permiten la identificación al detalle de varios aspectos presentes en la imagen; como los actantes, es decir, describir los personajes y el comportamiento que tienen en el texto, las cualidades prelingüísticas y paralingüísticas que ayudan a determinar el proceder de los personajes, y la cronotopía que se refiere al tiempo y el lugar representado a través del lenguaje de la imagen. Estos elementos no se enseñan de forma aislada sino por el contrario son puestos en el escenario de la experiencia para ayudarle al niño a darle un sentido a lo que lee. Por esta razón, desarrollar el proceso de la lectura en el nivel denotativo es un primer paso fundamental para orientar la experiencia de la lectura hacia el nivel connotativo.

2. El Nivel Connotativo, se organiza en función de la experiencia previa de cada sujeto dando cabida al análisis de los mensajes ocultos que subyacen en una imagen; es así como una imagen puede dar respuesta a diversos significados que se logran extraer en la medida en que se contextualicen los signos presentes en el texto.

Al respecto, Aparici & García (1998) afirman que “es necesario contrastar la imagen analizada con su referente real” (p. 102). De esta manera, aunque en la imagen esté presente una estructura semiótica y el análisis generalmente se realice a partir del nivel denotativo, la relación de sus propias experiencias con la imagen es un buen comienzo para avanzar a lo connotativo.

Es así que, en el nivel connotativo está presente la subjetividad del lector, es decir, las emociones, sentimientos y valores que se producen de la experiencia de la lectura de imágenes. Este aspecto es un punto clave para este estudio porque va a permitir consolidar la formación de sujetos lectores, en la medida que los estudiantes reconozcan que la lectura de imágenes media muchos aspectos de la sociedad y que a la vez esta experiencia afecta sus modos de ser y de pensar.

Realizar una lectura de imágenes a nivel connotativo implica extraer información del texto que no es visible para el lector a través de indicios que se van encontrando en el proceso de la lectura, a lo que se le denomina inferencia. Según Martínez (2011) la inferencia es “la respuesta activa de búsqueda continua por parte del oyente o lector de relaciones de significado propuestas en un texto (oral o escrito) en el cual ya se ha considerado tal actitud de respuesta” (p. 5). Por esta razón, el hecho de favorecer la formación de niños lectores en esta investigación requiere que el niño lea a partir de sus conocimientos previos los significados implícitos de la imagen para ir construyendo sentido a partir del conocimiento nuevo que le presenta el texto.

Al respecto Jolibert (1992) señala que el niño moviliza sus experiencias y hace inferencias de acuerdo con sus conocimientos previos y de los indicios notados. De lo cual se busca en la experiencia de la lectura de imágenes que los niños logren darle sentido al texto icónico ubicándolo dentro de un contexto social y cultural a través de la consolidación de su formación lectora. Para lograr este propósito la investigación realiza mayor énfasis en algunos elementos de la clasificación de las inferencias,

coherencia global y coherencia local⁴, pertenecientes a las inferencias textuales. Así pues, desde los primeros grados escolares se desarrollaría una aproximación a la alfabetización visual a través de observar la imagen, pensar en la imagen y leer la imagen de forma analítica acercándose a una interpretación de su realidad.

2.3. El cómic, una manera de enseñar la lectura de imágenes en los primeros grados escolares

A lo largo de este capítulo se ha desarrollado una fundamentación y reflexión alrededor del campo de la lectura de imágenes, la cual presenta una tipificación en cuanto a las clases de textos que la componen, como se explica en la tabla No.2. Por cuestiones de delimitación este trabajo investigativo se va a enfocar en el cómic, el cual va a tener un seguimiento puntual y detallado de acuerdo con las particularidades que lo constituyen. La selección se realizó debido a que este texto es considerado una imagen fija múltiple que favorece experiencias de lectura donde se involucran diversos aprendizajes como la secuencialidad, la narración, la comunicación, complemento entre el código verbal y no verbal, conocimiento de la cultura y reforzamiento de valores. Estos aspectos se explican en los siguientes párrafos.

2.3.1. Un acercamiento a la definición y características del cómic

Existen diversas concepciones sobre el cómic que se han ido desarrollando en diferentes épocas de la historia. Las que se presentan a continuación en este documento fueron seleccionadas con el propósito de aportar al desarrollo de la experiencia de lectura de imágenes.

El cómic, denominado también como historieta o tebeo, es una forma de representación de la realidad que está asociado directamente con los medios de comunicación de masas y por lo tanto establece un vínculo directo con las

⁴ También se denominan inferencias macrosemánticas, las cuales tienen como función identificar el tema global, y las microsemánticas, refiere los contenidos relacionados con el tema global.

características económicas, sociales y culturales de la sociedad. Este planteamiento lo sustenta Eco (1999) con la siguiente definición.

La historieta es un producto cultural, ordenado desde arriba, y funciona según toda mecánica de la persuasión oculta, presuponiendo en el receptor una postura de evasión que estimula de inmediato las veleidades paternalistas de los organizadores. ...Así, los comics, en su mayoría refleja la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes. (p. 257)

En la misma línea se encuentra Zunzunegui (1989) quién afirma que el cómic es uno de los medios expresivos más singulares de la cultura contemporánea y que hablar de cómics crea una relación obligatoria con los mass-media.

Estas concepciones implican que el cómic incida en todos los grupos sociales por ser un medio de comunicación que despierta sentimientos de gozo o satisfacción reflejados en los mensajes que transmiten. Por otra parte, es un sistema de significación que cuenta una historia por medio de una secuencia de dibujos y textos interrelacionados como afirma Gubern (1981), “el cómic es una estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética” (p. 14). De aquí la importancia de la cooperación que el lector logre con el texto para completar esos espacios en blanco que separan una viñeta de otra, su capacidad para inferir y lograr construir con ayuda de elementos cotextuales y contextuales un sentido a la lectura visualmente narrada.

Al reconocer el cómic como secuencia narrativa implica la existencia del tiempo en un antes y un después de los acontecimientos; sin embargo, el orden del tiempo se relaciona con la estructura y la secuencia de las viñetas ya que en los códigos icónicos no se conjugan las imágenes, siempre se expresan en un presente. Para especificar la temporalidad se habla de un pasado, al hacer alusión a la viñeta anterior (que antes era presente) y de un futuro que indica la viñeta o viñetas que faltan por leer. Este procedimiento es de vital importancia para el lector, puesto que la adaptación de las situaciones a los tiempos ayuda a la construcción de sentido del cómic.

Además del carácter narrativo, Gubern (1981) alude inicialmente al término de pictogramas al momento de definir el cómic y lo sustenta a través de la forma de escritura históricamente más primitiva, “conjunto de signos icónicos que representan gráficamente el objeto u objetos que se trata de designar” (p. 108). En los últimos años, este mismo autor en el libro *Metamorfosis de la lectura* explica el paso que se realizó del pictograma al fonograma, señalando que “el paso revolucionario del pictograma al fonograma se produjo mediante el invento de la acrofonía, contribución que atribuyó el valor fonético de cada signo icónico al primer sonido de su nombre” (Gubern, 2010, p.36). Así pues, la historia posicionó la escritura para evitar ambigüedades interpretativas; lo cual permite inferir la relación entre el código verbal y no verbal, complementados en un mismo texto como el cómic, que cobra sentido solo si el lector lo reconstruye en los contextos específicos donde circula.

2.3.2. Elementos del cómic

La secuencia narrativa del cómic implica que su estructura se organice con una serie de unidades dotadas de significado que guardan relación con el código lingüístico; es tomada a partir del planteamiento de Gubern (1981).

La primera de ellas son las “*macrounidades significativas*” que hacen referencia al modelo o esqueleto que caracteriza al cómic, allí se plantea la globalidad del texto a través de la estructura estética que lo compone.

La segunda son las “*unidades significativas*” que corresponden a las viñetas y constituyen la mínima unidad de significado del cómic; más que una secuencia de cuadros que enmarcan pictogramas y textos, en ella se evidencian aspectos de tiempo y espacio pues aunque sean signos fijos la lectura de una viñeta a otra produce una continuidad narrativa.

La tercera unidad son las “*microunidades significativas*”, en la cual se encuentran todos los elementos que componen la viñeta: el encuadre, los planos, los ángulos, los formatos, el color, los bocadillos, las onomatopeyas y los signos

convencionales (metáfora visual), las figuras o líneas cinéticas. La integración de estos elementos permite el hallazgo de indicios para la construcción de sentido del cómic.

Estas tres unidades se relacionan durante la práctica de la lectura mediante la articulación analítica de cada uno de ellos; así el lector construye un significado del cómic en relación con el contexto social y cultural al que pertenece. De esta manera, el cómic se configura como una expresión icónica altamente narrativa que comparte atributos significativos con otros códigos como el lingüístico. Así pues, se continúa evidenciando el complemento icónico – lingüístico en los procesos de lectura que favorecen el avance del nivel denotativo al connotativo en la formación de sujetos lectores.

2.3.3. La lectura de cómics en los primeros grados escolares

De la enunciación de los elementos que constituyen el cómic surge su función que está puesta en entretener y divertir, fundamentalmente. Pero las necesidades sociales lo llevan, tal y como afirma Rodríguez (1988), a una derivación progresiva hacia el campo de la enseñanza, intentando de esta forma “instruir deleitando”. Este último aspecto es uno de los principales intereses de este trabajo investigativo, ya que el cómic como texto icónico en el ámbito educativo es un medio pedagógico y didáctico que acerca a los niños desde los primeros grados a la lectura de imágenes favoreciendo su formación como lectores. Además es reconocido como uno de los medios de comunicación de notable aceptación por la población infantil.

Ante el valor cultural que desempeña el cómic en la sociedad y la riqueza visual para los niños es importante que la escuela desarrolle procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura con este texto. Gubern (1981) señala que este “aprendizaje suele llevarse a cabo desde la edad infantil, incluso desde una edad en que se desconoce o apenas se conoce la escritura alfabética, y el lector infantil se limita a una imperfecta y rudimentaria lectura de los signos icónicos” (p. 176). Aunque el código

icónico o la imagen ocupan un lugar privilegiado en la vida de los niños, es pertinente comprender que el significado que genera la relación entre los elementos del cómic no puede ser un asunto extracurricular sino que requiere ser enseñando desde los grados inferiores.

2.4. Formación de lectores desde los primeros años escolares

Explorar el campo de la formación lectora tiene sus limitaciones; aunque varios autores han abordado esta categoría teórica, no existe una definición específica, ni hay precisión en los conocimientos que emergen allí. No obstante, para este proceso investigativo la lectura no consiste en saber la estructura y elementos del cómic, sino por el contrario, que los niños se enfrenten a una experiencia donde ellos puedan manipular el texto, jugar con las imágenes, relacionarlas con las palabras, resolver las preguntas y vacíos que los inquietan hasta llegar a descubrir el significado que hay en él.

De esta circunstancia nace el hecho de desarrollar la categoría de formación lectora para esta investigación, principalmente de las concepciones de autores como Eco, Larrosa, Jolibert e Inostroza que permitirán consolidar el interrogante ¿qué implica formar lectores desde los primeros grados escolares?

Inicialmente Larrosa (2003) señala que “pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es” (p. 25), es decir, que la lectura permite evidenciar los sentimientos, el comportamiento y las acciones del lector; formarse o transformarse en lo que él realmente es. Para que esto se logre “es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad” (Larrosa 2003, p. 28), convirtiendo esa relación en una experiencia que involucre directamente al lector y lo conduzca a pensarse sobre él mismo, en lo que le sucede cuando se acerca al

texto, escuchando lo que las imágenes, las palabras, el cómic en sí mismo le quiere decir. Una relación basada en la producción de sentido.

Esta relación nos conduce a instalarnos en Eco (1981) cuando señala que el lector es quien cumple el papel de dirigir la relación que establece con el texto, ya que es él quién “actualiza el contenido mediante una serie de movimientos cooperativos, activos y conscientes” (p. 75). En esta experiencia lo importante no es el cómic sino la relación que el lector establezca con él, pues el texto está sometido a espacios en blanco, a vacíos que sólo puede completar el lector si hay una reciprocidad condicionada por la escucha y no por la apropiación, como lo plantea Larrosa (2003). La correspondencia de estos aspectos conlleva al desarrollo de inferencias a partir de sus propias experiencias y del hallazgo de los elementos implícitos del texto.

En la unión que se señala en el párrafo anterior el “texto es un mecanismo perezoso (económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él” (Eco 1981, p. 76). Es el niño desde sus primeros años, en contextos familiares, escolares y sociales, que se dispone a oír lo que no sabe, lo que se niega a saber y lo que no necesita saber para que, como afirma Eco (1981), demuestre iniciativas interpretativas frente a un texto que necesita que alguien lo ayude a funcionar. De esta manera, el presente estudio convoca los planteamientos de Larrosa (2003) y Eco (1981) porque mediante la experiencia de lectura de imágenes el niño va adquiriendo actitudes y comportamientos que lo identifican como un sujeto lector.

En este mismo sentido se encuentra la fundamentación de Inostroza & Jolibert (1996), quienes plantean la relación entre el lector y el texto como un proceso donde se ponen “en juego diversas estrategias que posibilitan comprender el significado del texto” (p. 61). Aquí la experiencia de lectura, como lo señala Larrosa (2003), está mediada por lo que el lector es, además de involucrar lo que el lector sabe. Esas estrategias desde los primeros años escolares se movilizan, particularmente, mediante la elaboración de interrogantes que emplea el lector para escuchar al texto, para hallar

indicios que conlleven a construcción de hipótesis empleadas simultáneamente en la búsqueda de sentido de la lectura.

De manera particular este estudio en la experiencia lectora dispone como una estrategia principal la interrogación de textos y en complemento acciones organizativas del aula “para que los niños puedan aprender descubriendo, elaborando, construyendo significados en una interacción dinámica y permanente con los textos existentes en su entorno” (Inostroza & Jolibert 1996, p. 106). Es así que el trabajo cooperativo no se centra solo en la relación del lector y el texto, sino que se incluyen condiciones del escenario escolar y los conocimientos compartidos entre pares que convalidan las interlocuciones como sujetos lectores.

Por consiguiente, la formación de lectura que aborda esta investigación no se limita exclusivamente al espacio escolar, sino principalmente, en la sociedad. Esto significa que enseñar a leer es una práctica social y cultural que consiste en que los niños y niñas puedan manejar múltiples formas de información y llevarlas en forma de conocimiento a sus contextos reales. De esta manera, el presente estudio asume una concepción de lectura instalada en procesos superiores a la decodificación, es decir, aunque leer tenga un tratamiento cognitivo se debe trascender a experiencias lectoras que involucren una lectura semiótica multimodal de la cultura. Por tal razón, es necesario que la formación de lectores desde los primeros años centre su atención en la realidad de los estudiantes, para que la experiencia con la lectura de imágenes les permita interpretar su realidad y al mismo tiempo representarla.

2.4.1. La lectura de imágenes: un proceso de enseñanza y aprendizaje en los primeros grados escolares.

Vygotsky (1978, 1985) enfatiza los orígenes sociales del lenguaje y del pensamiento, y conceptualiza los mecanismos por los cuales la cultura de una sociedad se convierte en parte del proceso de cómo una persona piensa, aprende, y

cómo se relaciona con otras personas en un medio ambiente determinado. Todo niño desde el momento de nacer se encuentra inmerso en múltiples aspectos culturales, algunos de ellos son experimentados por si solos indicados por sus capacidades mentales y otros por la interacción que les provee el medio y sus relaciones con los demás.

El estudiante actual está en la era de las comunicaciones dominada por la imagen así como indica Aparici (1998), la familiarización con el mundo de la imagen obedece a tres razones: su formación está repleta de estímulos visuales, el contacto con elementos icónicos le ha hecho aprender a decodificar el lenguaje visual con rapidez y su facilidad para expresarse en imágenes es connatural para con el mundo que le rodea. Además, la lectura de la imagen como instrumento para el aprendizaje forma parte de la didáctica que debe emplear el docente para acercar al estudiante a una lectura contextualizada que dé respuesta a representaciones de la realidad histórica, cultural y social.

En este sentido es que el proceso de enseñanza cobra un valor elemental en la escuela, ya que el papel del maestro no puede replicar métodos tradicionales que van en contravía de una alfabetización visual, la cual se consolida con el tiempo pasando a ser pieza fundamental en la era de las comunicaciones. Por el contrario, esta investigación es un marco de reflexión para que el docente fundamente sus prácticas pedagógicas en coherencia con la perspectiva semiótica y mediante la enseñanza de la lectura de imágenes amplíe el horizonte intelectual, social, afectivo, imaginario, estético y lingüístico del niño.

Es por esto que la presente investigación también pretende ser un punto de reflexión para las prácticas pedagógicas, donde el aprendizaje comunicativo ya adquirido por el niño sea valorado en la escuela por el docente o mediador, que tiene la responsabilidad de crear situaciones que permitan a los niños apropiarse de la lectura de imágenes como proceso de construcción de competencias comunicativas. Las

cuales van más allá de las exigencias educativas y curriculares, puestas en centrar el aprendizaje en experiencias de lectura de los niños con objetos, con los otros, con su realidad, como motor para el conocimiento.

De acuerdo con estas precisiones la experiencia de lectura de imágenes de cómics se desarrolla a través de la mediación docente, quien orienta los tres momentos del antes, durante y después de la lectura mediante el empleo intencionado y consecutivo de las siguientes estrategias de lectura: *identificación de la tipología textual, propósito, elaboración de predicciones, activación de conocimientos previos, interrogar el texto y llenar vacíos, búsqueda de indicios que conducen a la construcción de inferencias textuales, evaluación, monitoreo y ejercicios metacognitivos*. De esta manera la experiencia lectora va avanzando del nivel denotativo de la imagen al connotativo, generando la producción de sentido del cómic.

2.5. El taller pedagógico: Estrategia investigativa, pedagógica y didáctica

Asumir la experiencia de lectura de imágenes requiere de la unión de aspectos teóricos, pedagógicos y didácticos que confluyan en el escenario de la práctica pedagógica. Los dos primeros aspectos se han desarrollado en los acápites anteriores. Respecto a lo didáctico este estudio se instala en el taller pedagógico porque como lo plantea Rodríguez (2012) se encarga de articular tres dominios fundamentales en el quehacer educativo “saber hacer”, “poder hacer” y el “aprender a ser”. De esta manera, el vínculo de estos tres elementos genera espacios de interacción para identificar las necesidades, reorientar o solidificar el trabajo del grupo en la medida que se avanza en la experiencia lectora.

Asimismo, el taller es una estrategia formativa porque enriquece la práctica pedagógica mediante actividades de planeación, ejecución, evaluación y reflexión docente. Estos aspectos aportan a la cualificación docente en la medida que se convaliden instrumentos como la observación y registros de la clase, que favorecen un

análisis coherente y fiel de la experiencia de lectura de imágenes. Al respecto, Ander-Egg (1999) afirma que es “una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente” (p. 14). En este sentido, los resultados que surgen del aula corresponden a situaciones reales que permiten la retroalimentación en el momento de la experiencia o cuando se apliquen prácticas nuevas o similares.

Por otra parte, Rodríguez (2012) complementa la concepción de taller pedagógico al señalar que se “relaciona con toda actividad compartida, de carácter práctico o teórico – práctico, caracterizada por ciertos niveles de participación” (p. 13). De acuerdo con este acercamiento conceptual, el taller pedagógico para esta investigación es una estrategia, una acción planeada y proyectada en términos de un desarrollo, que presenta una notoria intencionalidad y una interacción activa en la relación que se establece entre docente y estudiantes.

En este sentido, reconocer el taller pedagógico como estrategia didáctica para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura de imágenes bajo una intención definida y acciones planificadas, conlleva a que esta estrategia se desarrolle de acuerdo con las siguientes características, el carácter dialógico, la naturaleza participativa, la orientación significativa, la funcionalidad, la naturaleza lúdica, el carácter integrador y su cualidad sistémica (Rodríguez, 2012). Estos elementos posibilitan el aprendizaje por medio de experiencias realizadas conjuntamente, en la que los docentes y los estudiantes están implicados como protagonistas de su propio proceso.

El taller pedagógico además de presentar una función formadora y didáctica, también es una estrategia investigativa porque permite que el escenario escolar se registre, analice y sistematice. Como lo plantea Rodríguez (2012) “el taller genera las condiciones para la observación detallada y sistémica de las interacciones entre docentes – estudiantes, docentes – docentes, así como registrar y analizar la

información e interpretar los aspectos relevantes del problema en cuestión” (p. 26). En consecuencia, el taller desde el plano investigativo genera la recolección, interpretación y sistematización de las situaciones de aprendizaje registradas, que permiten validar los propósitos que orientan el proceso de la investigación.

Tanto Ander-Egg (1999) como Rodríguez (2012) coinciden en la multifuncionalidad del taller desde las tres visiones operativas: en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y en el plano investigativo. Las cuales necesitan de la participación activa de los miembros del taller a través del desempeño de diversos roles que aporten a consolidar la intención de cada una de las estrategias que lo caracterizan, según sus diferentes funciones. Se hace énfasis en estos tres momentos del taller ya que están presentes en varios momentos de este proyecto de investigación para favorecer, orientar o sustentar la experiencia de lectura de imágenes.

Finalmente, es importante señalar que el taller pedagógico tiene como base el trabajo cooperativo. Se resalta este aspecto ya que en el caso particular de esta investigación el taller se moviliza entre lo grupal y lo individual complementando la experiencia de lectura desde sus propios aprendizajes y enriqueciendo la producción de sentido entre pares como miembro de un colectivo.

4. Marco metodológico

*El rol del educador en la estrategia
de interrogación de textos
es enseñar a los niños a leer,
de forma que el niño sea capaz
de guiar solo su lectura.
Josette Jolibert*

Este capítulo plantea la ruta metodológica de la investigación en cinco momentos. Inicialmente se define el paradigma, el enfoque y el diseño que enmarca el camino de esta investigación; también se expone el recorrido metodológico de este estudio a partir de las fases del diseño investigativo. En segunda medida se caracteriza la población con quien se va a desarrollar la experiencia pedagógica. Posteriormente, se describen los instrumentos que se van a emplear para la recolección de datos. Luego, en el cuarto apartado, se referencian las categorías de análisis correspondientes a la lectura de imágenes, el cómic y la formación de lectores. Finalmente, se proyecta el plan de intervención que orienta la experiencia de lectura de imágenes.

3.1. Paradigma, Enfoque y Diseño metodológico

3.1.1. Paradigma Investigativo: Hermenéutico - Interpretativo

El presente trabajo se suscribe en un paradigma hermenéutico porque se emplea generalmente en las investigaciones educativas ya que presenta nociones científicas de comprensión, significado y acción. Esto permitió entrar en el mundo de los sujetos con el fin de evidenciar cómo interpretan, qué significan para ellos y qué intenciones tiene la lectura en las situaciones con las que se relacionan naturalmente. Además de ver la realidad de la escuela como un proceso social donde se comprenden las acciones de los sujetos inmersos en este escenario, con miras a posibilitar la transformación de las prácticas educativas sobre la enseñanza de la lectura.

Dilthey (1900) citado en Martínez (1989) sostiene en su ensayo Origen de la hermenéutica “que no sólo los textos escritos, sino toda la expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica” (p. 120). Es por esto que para esta investigación el ejercicio de interpretación se realizó sobre el contexto escolar de forma intencionada y rigurosa, con el fin de comprender dentro del ambiente educativo la conducta de los actores principales, docentes y estudiantes en el proceso de formación lectora. De esta manera, asumir como investigador un estudio de estas características incluyó la reflexión de la práctica pedagógica con el fin de interpretarla y descifrar la intención de los sujetos participantes.

En este proceso de comprensión de la realidad escolar fue necesario focalizar el objeto de estudio que se quería interpretar, es decir, la enseñanza de la lectura en los primeros grados escolares, a través de la intervención de una indagación consciente; así se conoció y se explicó en detalle el interés investigativo. Por esta razón, el lenguaje se vuelve fundamental en la hermenéutica porque es reconocido como el elemento mediador para entender y darle sentido al campo de trabajo de una propuesta investigativa como ésta.

3.1.2. Enfoque Investigativo: Cualitativo

En coherencia con el paradigma interpretativo esta investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo que según Martínez (2006) “se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es” (p. 128). De aquí que este enfoque se caracterice por la observación de la realidad incluyendo los conocimientos, imaginarios y acciones de los actores participantes con la finalidad de comprender y explicar los diversos aspectos de su comportamiento. Para ello la indagación se centró en el estado original del contexto escolar sin realizar modificaciones que involucraran los intereses del investigador.

Por ser de carácter descriptivo el enfoque cualitativo presentó dos tareas básicas que fueron la recolección de datos y la categorización e interpretación, que se entrelazaron continuamente (Martínez, 2006). Esto lo convirtió en un proceso inductivo ya que inicialmente se exploró, descubrió y generó una perspectiva del contexto, además se realizó una observación sistemáticamente centrada en la experiencia de los actores tal como la vivieron y la sintieron. De esta manera, el trabajo de indagación e interpretación buscó la reconstrucción de la realidad lo más fielmente posible.

Las anteriores precisiones conceptuales acerca del enfoque cualitativo hacen énfasis en su principio articulador en relación con el sujeto – objeto, que para efectos de esta investigación, el objeto de estudio fue la lectura enfocada en textos icónicos para iniciar desde los primeros años la formación de sujetos lectores. Es así que al optar por lo cualitativo como ruta metodológica para orientar el proceso investigativo en correspondencia con la lectura de imágenes, se exponen otras razones que argumentan esta elección.

Inicialmente el enfoque cualitativo permitió que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura se abordaran desde la realidad educativa, recolectando la información necesaria que aportó a identificar la epistemología, metodología y pedagogía de la lectura en el escenario escolar; además se reconoció si en las prácticas educativas se desarrollaba la lectura multimodal y multisensorial.

Otra razón es que la metodología cualitativa permitió enumerar, describir y analizar categorías que surgen de la situación real de la lectura en los primeros años escolares dentro del contexto educativo particular de este estudio. También se establecieron relaciones con las investigaciones que se han adelantado sobre el tema, las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes, y el nivel de comprensión de los estudiantes.

Un tercer aspecto, es que de los datos que se recogieron se realizó una estructura coherente que aportó a la integración, sistematización y análisis de la información en función del cumplimiento de los propósitos que se plantearon para el estudio. Estos objetivos le dieron sentido a esta organización cualitativa y se identificó su alcance en la medida que se avanzó en la ruta metodológica porque contienen un fenómeno que puede ser comprendido, explicado, interpretado y transformado a partir del trabajo que desarrolló el investigador.

El hecho de enmarcar la investigación en una situación particular no indica que los ejes conceptuales, conclusiones y sugerencias que emergen de esta experiencia no sean útiles para otros contextos educativos que se interesen por incursionar en la formación de lectores en textos icónicos. Al respecto Martínez (2006) afirma que “la generalización de los estudios cualitativos no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos” (p. 173). Desde esta perspectiva, un trabajo con enfoque cualitativo requiere del investigador una actitud reflexiva y crítica que le permita seleccionar y construir los conocimientos más válidos y útiles posibles; además, desarrollar un proceso de investigación riguroso.

3.1.3. Diseño de la investigación: Sistematización de Experiencias

El diseño de investigación en el que se suscribió este trabajo es la sistematización de experiencias, la cual Jara (2001) define como la mirada crítica sobre nuestras experiencias y procesos recogiendo constantes. Es decir, es un proceso que se centra en la interpretación integral de la práctica pedagógica o de algún aspecto en particular que se desarrolle en el escenario escolar. Por ello sistematizar implica organizar y reconstruir unos eventos que permitan comprender lo que sucede al interior del aula para aprender de nuestra propia experiencia.

Desde esta misma perspectiva Mejía (2008) plantea que la sistematización para el ámbito escolar es una oportunidad para construir y experimentar grupalmente lo pedagógico, de lo cual resulta la posibilidad de realizar aportes a las políticas educativas mediante acciones colectivas que favorecen específicamente las prácticas al interior del aula. Cuando se piensa en la sistematización como un diseño de investigación cualitativa la pregunta que orienta esta elección es el para qué de la sistematización, lo que implica una respuesta lo más detallada y clara posible que beneficie la acción de sistematizar y todas las otras preguntas (cómo hacerlo, cuándo, con quiénes), las cuales funcionan como complemento de la respuesta inicial.

3.1.3.1. Sistematización de experiencias como obtención de conocimiento

La sistematización de experiencias presenta diferentes concepciones que caracterizan la manera de producir saber desde la práctica. El presente estudio optó por la concepción de sistematización de experiencias como obtención de conocimiento, que según Mejía (2008) consiste en “encontrar la distancia entre el proyecto formulado (teoría) y la experiencia vivida (práctica)” (p. 20). Para lograr el distanciamiento se realizó una contrastación entre estos dos elementos; la teoría sobre la lectura de imágenes, el cómic y la formación de lectores; y la vivencia de la experiencia lectora. De ello resultó un proceso analítico que permitió la obtención de conocimiento generado a partir de la experiencia.

Carvajal (2004) comparte la concepción de Mejía (2008) ya que afirma que la sistematización de experiencias se caracteriza por ser “un proceso teórico y metodológico, que a partir del ordenamiento, reflexión crítica, evaluación, análisis e interpretación de la experiencia, pretende conceptualizar, construir conocimiento, y a través de su comunicación orientar otras experiencias para mejorar las prácticas sociales” (p. 12). Es así que la manera de sistematizar esta experiencia fue a través de la teorización de la práctica pedagógica; sin embargo, no fue suficiente reconstruir lo vivido con la confrontación teoría – práctica sino que fue necesaria una interpretación

intensiva de los aspectos que confluyeron en la experiencia, para que el conocimiento que se generó de la sistematización sea útil en otros escenarios escolares.

Este acercamiento conceptual a la sistematización de experiencias como obtención de conocimiento permite reconocer la pertinencia de este diseño para el presente trabajo de investigación, pues a partir de la reflexión y sistematización de mi práctica pedagógica se identificaron aspectos teóricos, pedagógicos y didácticos que surgieron de la experiencia de la lectura de cómics para favorecer la formación de niños lectores. Además, este estudio dio la apertura a la interacción con otros textos diferentes al verbal, como la imagen, con el fin de potenciar el conocimiento semiótico que adquieren los niños desde su etapa infantil.

Sistematizar la práctica pedagógica fue una oportunidad para que desde el rol docente se reflexione y se encuentre el sentido que tiene este quehacer, ya que se logró identificar los aspectos positivos y las limitaciones presentes en este escenario. Este hallazgo le dio otro valor a la sistematización de experiencias pues no se situó al estudiante como único actor y benefactor del proceso de investigación, sino que le otorgó al docente elementos enriquecedores y aprendizajes que se producen en la práctica misma para su formación profesional.

Sin embargo, sistematizar esta experiencia no implica quedarse únicamente en reflexiones sobre la propia práctica; además se requiere que el conocimiento que se generó de ella se emplee en experiencias similares o nuevas con el fin de enriquecer el campo de la lectura. Al respecto Mejía (2008) propone que la diferencia entre la teoría y la práctica plantean hipótesis de las cuales se obtiene el conocimiento replicable en otras experiencias o para mejorar la experiencia sistematizada. Por consiguiente, la relación entre la teoría y la práctica benefició la sistematización de la experiencia porque incide en la cualificación de la práctica pedagógica.

De acuerdo con la relación que se establece entre teoría y práctica en la sistematización de experiencias, Garcés (1988) afirma:

El sistematizar una experiencia es ordenarla, describirla en forma coherente y jerarquizada, con una visión objetiva y global que nos permita interpretarla, ubicarla en un esquema histórico contextual y sociopolítico, explicarla, comunicarla y valorarla. Todo con el objeto de incidir en la realidad. (p. 1)

Es decir, establecer un diseño de investigación como éste comprende una planeación que involucró los actores de la experiencia, el contexto escolar, el objetivo de la sistematización, la directriz pedagógica y la información teórica. Estos aspectos se llevaron a la práctica y constituyeron una experiencia única cargada de un gran potencial, la cual se sistematizó y dejó enseñanzas que valen la pena compartir para nutrir nuevas prácticas escolares.

Finalmente, desarrollar este proyecto basado en la sistematización de experiencias como obtención de conocimiento permitió trabajar sobre el problema de investigación, que según Morgan (1988) es el objeto de la sistematización, el cual se desarrolla a partir de un problema que afecta a un grupo, donde interviene la práctica profesional y la práctica general del grupo con el fin de transformar esa situación. Es así que el objeto de la sistematización conllevó a definir lo que se quería saber de la experiencia; para ello fue necesario puntualizar el problema, caracterizar los sujetos involucrados y la práctica común que realizaba el grupo sobre la enseñanza de la lectura, y la proyección de la intervención a desarrollar como posible solución al problema existente.

3.1.3.2. Fases del diseño de sistematización de experiencias como obtención de conocimiento

Las fases que se describen a continuación son los pasos secuenciales que se desarrollaron durante el trabajo investigativo, los cuales permitieron de manera reflexiva y analítica contrastar la teoría con la práctica con el fin de generar conocimiento a partir de la sistematización.

1. Diseño de la experiencia: En esta fase se determinó el objeto de estudio, los actores que configuran la experiencia y las especificaciones del contexto escolar en el que se desarrolló la práctica pedagógica. Luego, se planteó el propósito de la sistematización que se relacionó con los objetivos de la investigación.

Una vez identificados estos elementos se realizó el plan de la sistematización que conformó los siguientes aspectos. Inicialmente, se estableció la estrategia de intervención que para el caso de esta investigación fue el taller pedagógico. Posteriormente, se plantearon los instrumentos que registraron el acompañamiento y la observación de la experiencia a sistematizar.

2. Desarrollo de la experiencia: Esta fase dio cuenta de la puesta en escena de todos los elementos del diseño de la experiencia que fueron orientados por las categorías teóricas y las unidades de análisis, ya que son los criterios medibles de la investigación. Además se dispuso de los instrumentos diseñados que permitieron contrastar lo planeado con lo realizado. En el desarrollo de la experiencia fue necesario tener claro que esta fase se caracterizaba por una constante reflexión de la práctica pedagógica.

3. Reconstrucción de la experiencia: En esta tercera fase se realizó la recolección de los datos que surgieron de la experiencia y se organizó la información a través del proceso de codificación y categorización en coherencia con el problema, objetivos, categoría teóricas y unidades de análisis de la investigación. El resultado de estas acciones beneficiaron el compendio de datos para la siguiente fase de análisis, sin desvirtuar lo que se pretendía comprender, interpretar o explicar de la sistematización.

4. Análisis e interpretación de la experiencia: Esta fase final reunió tres condiciones fundamentales para el análisis, la experiencia vivida, la teoría acumulada y la investigadora, de lo cual surgió una triangulación de datos y la contrastación teoría – práctica. De este encuentro fue posible determinar las relaciones entre los aspectos del

desarrollo de la experiencia teniendo como base las categorías deductivas establecidas en la investigación; así se logró establecer los elementos convergentes y divergentes. El análisis de los datos también se orientó de forma constante por la reflexión de la práctica pedagógica de la docente. Por consiguiente, el análisis interactivo y simultáneo de esta información que surgió de la experiencia, permitió la obtención de conocimiento a partir de la práctica pedagógica.

Tabla No 3. Estructura de las fases de la sistematización de experiencias

	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACION	FASES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	
I N V E S T I G A D O R	Caracterizar las dimensiones teóricas y pedagógicas que intervienen en el desarrollo de las experiencias lectoras del cómic con niños de primer grado.	1. Diseño de la experiencia: <ul style="list-style-type: none"> - Definición de objeto, objetivo y eje de sistematización. - Identificación de los actores involucrados en la experiencia. 	C O N T E X I N V E S T I G A D O R
	Diseñar experiencias de lectura de cómics a partir de talleres pedagógicos que contribuyan a la formación de lectores en los primeros grados.		
	Implementar talleres pedagógicos en grado primero sobre lectura de cómics que contribuyan a la formación de lectores.	2. Desarrollo de la experiencia.	
I N V E S T I G A D O R	Determinar algunas condiciones teóricas, pedagógicas y didácticas asociadas con la formación de lectores en primer grado de escolaridad.	3. Reconstrucción de la experiencia. <ul style="list-style-type: none"> • Recolección y organización de los datos. 	
	Resignificar las acciones pedagógicas del maestro en el contexto de la formación de lectores en el primer grado.	4. Análisis e interpretación de la experiencia. Elaboración de conclusiones.	
OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Favorecer la formación de lectores en primer grado de básica primaria a partir del desarrollo de talleres pedagógicos sobre lectura de cómics.			

Fuente: Elaboración propia

3.2. Población

La experiencia investigativa se desarrolló en una institución educativa distrital de Bogotá, ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe; ofrece los niveles educativos Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, en las jornadas Mañana y Tarde a poblaciones de estrato 1 y 2. El colegio maneja la propuesta de media fortalecida que es un programa de articulación con la educación media en convenio con el Sena, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de la Salle y Universidad Central. Actualmente, trabaja en la política de jornada completa, la cual ofrece en uno de sus centros de interés académico lectura crítica; además, institucionalmente cuenta con el “Proyecto Editorial Medio Pan y un libro” conformado por el círculo de estudiantes lectores y escritores en el que se fomenta la producción discursiva a través de salidas pedagógicas y tertulias.

En coherencia con la realidad escolar del colegio es necesario cuestionar la perspectiva de lectura y escritura que maneja transversalmente la institución para aportar a la consolidación de esta iniciativa, ya que en nuestras aulas aún se evidencia la enseñanza de un método tradicional enfocado exclusivamente en el aprendizaje del código alfabético.

Conforme a esta organización institucional el equipo de trabajo que hizo parte de esta investigación fue un grupo del grado primero de la jornada tarde, constituido por 38 estudiantes correspondientes a 17 niñas y 21 niños con edades comprendidas entre los 6 y 7 años. Más de la mitad del grupo poblacional pertenece a una familia nuclear, mientras que la otra parte de estudiantes tiene familias monoparentales o extendidas. La mayoría de los padres de familia tienen formación académica hasta bachillerato y en relación a lo laboral se destaca el empleo informal. Este último aspecto conlleva a que la mayoría de tiempo los niños estén solos, sin la compañía de sus padres, por ende la formación de lectura carece de importancia y es delegada al entorno escolar.

El grupo se caracterizó por manifestar interés y una participación concurrente por la decodificación de las palabras que encuentran a su paso, se evidenció gusto por la lectura, específicamente de cuentos, porque eran los empleados por la docente en el aula. Por estas razones nació el interés investigativo ya que los niños y la maestra obvian el significado que produce lo semiótico por centrarse únicamente en el aprendizaje del código verbal.

3.3. Instrumentos de la experiencia lectora

Los recursos que se emplearon para desarrollar y posteriormente recolectar la información de la experiencia necesaria para el trabajo investigativo, se enuncian a continuación:

1. La Observación: Fue una técnica directa y constante en toda la experiencia, como afirma Bonilla & Rodríguez (1997) “observar, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia” (p. 118). De esta manera, el investigador la realizó durante la implementación de los seis talleres pedagógicos, ya que implicó una mirada detallada sobre el contexto de la investigación y más específicamente una focalización sobre la situación problema.

2. Taller Pedagógico: En el trabajo investigativo el taller además de ser la estrategia de intervención se empleó como instrumento de organización y recolección de datos bajo la orientación de los propósitos investigativos. Al respecto Rodríguez (2012) concibe que “el taller constituye una situación de aprendizaje susceptible de ser observada, registrada y analizada” (p. 26). Por consiguiente, la planeación de los talleres incluyó listas de chequeo, ejercicios metacognitivos y encuestas semiestructuradas, que funcionaron como actividades de la experiencia e instrumentos para estudiar la práctica pedagógica.

3. Grabaciones en audio y Grabaciones en video: Para toda la experiencia de lectura de imágenes se empleó la grabación de audio y en algunas fases de los talleres se usó la grabación en video. Estos instrumentos permitieron obtener la información más cercana a la experiencia, que luego fue empleada para el proceso de codificación, categorización y análisis de los datos de acuerdo con las categorías teóricas y los aspectos que emergieron de la práctica pedagógica, los cuales no estaban contemplados en la experiencia.

3.4. Configuración de las Categorías de Análisis

Las categorías teóricas de la presente investigación constituyeron el objeto de estudio y funcionaron como el eje transversal del proceso de planeación, delimitación, ejecución y análisis del proyecto. La etapa del problema de investigación a través del planteamiento y la delimitación dio origen a las categorías de análisis conforme a los aspectos problema hallados en la lectura del contexto escolar.

Categoría uno: *Lectura de imágenes*

Categoría dos: *El cómic*

Categoría tres: *Formación de lectores*

Es así que la estructura de estas categorías de análisis fue necesaria para la clasificación y análisis de los datos de este estudio porque permitió que la experiencia de lectura se desarrollara de forma coherente bajo un orden lógico y definido. La explicación conceptual de estas categorías de análisis se encuentra en el capítulo dos, Marco Teórico, del presente informe escrito, las cuales se desarrollan desde la perspectiva semiótica, de acuerdo con el propósito de cada una en la investigación.

Tabla No. 4. Representación de las categorías teóricas

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS		UNIDAD DE ANÁLISIS
LECTURA DE IMÁGENES	Nivel denotativo		Actancialidad: Describir los personajes.
			Cronotopía: Identificar el tiempo y el espacio.
			Describir elementos prelingüísticos y paralingüísticos (gestos, sonrisas)
	Nivel Connotativo		Usar predicciones.
			Inferencias textuales: coherencia local y global.
			Contrastar la imagen con el referente real.
EL CÓMIC	Lenguaje visual		Describir y relacionar las microunidades significativas (encuadre, color, planos)
			Construir la unidad significativa (reconocer el sentido de las viñetas)
	Lenguaje verbal		Parafrasear el texto escrito desde la relación que establece con la imagen.
			Construir la unidad significativa (reconocer el sentido de las viñetas)
	Los signos convencionales		Describir y relacionar las microunidades significativas (onomatopeyas, metáforas visuales y figuras cinéticas)
			Construir la unidad significativa (reconocer el sentido de las viñetas)
FORMACIÓN DE LECTORES	Experiencia lectora	Actitudes del lector	Expresar emociones y sentimientos en la interacción con el cómic.
			Emitir juicios sobre el texto.
		Comportamiento del lector	Compartir opiniones sobre el texto.
			Recrear la experiencia de lectura.
	Estrategias de lectura		Reconstruir el texto.
			Tomar decisiones sobre la lectura.
			Perfil lector: frecuencia de lectura, entorno familiar, gustos e intereses.
			Activar conocimientos previos frente a la lectura del texto.
			Interrogar el texto y llenar vacíos.
			Monitorear las dificultades y los logros de la lectura.

Fuente: Elaboración propia

3.5. *Plan de Intervención*

La evolución que presentó el estudio a través de la definición del objeto, el propósito y las categorías teóricas de la investigación permitió la ejecución de la primera fase del diseño de sistematización de experiencias como obtención de conocimiento, correspondiente al diseño de la experiencia. Es así que en coherencia con la condición de la problemática se propuso como solución una experiencia de lectura de imágenes a partir de la implementación de seis talleres pedagógicos, con el fin de favorecer la formación de niños lectores.

Se seleccionó esta propuesta de intervención porque como afirma Ander-Egg (1999) el taller es “una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de ‘algo’ que se lleva a cabo conjuntamente” (p. 14). Esta afirmación la complementa Rodríguez (2012) al determinar que el taller pedagógico se caracteriza por su multifuncionalidad vista desde tres acciones operativas, en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y en el plano investigativo. De esta manera, el taller pedagógico focalizó su carácter participativo en el escenario de la práctica pedagógica, en la cual surgieron condiciones negociadoras que aportaron al desarrollo de construcciones colectivas de enseñanza y aprendizaje entre los actores de la experiencia de lectura. Además, esta estrategia metodológica se empleó durante toda la intervención para recolectar, sistematizar y analizar el corpus relacionando la teoría con la práctica pedagógica.

En relación con lo anterior Rodríguez (2012) plantea que “El taller constituye una estrategia válida para la conformación de un corpus significativo a través del cual se pueden interpretar las distintas categorías analíticas implicadas en la investigación” (p.35). Por consiguiente, se planeó la intervención con seis talleres pedagógicos organizados en tres etapas, dos de *sensibilización*, tres de *fundamentación* y uno de *cierre*; divididas a su vez en tres fases y con propósitos específicos de carácter

investigativo, pedagógico y didáctico, que apuntaron progresivamente al desarrollo de cada una de las categorías teóricas.

Tabla No. 5. Estructura del plan de intervención

TALLER	OBJETIVO INVESTIGATIVO	ACCIONES INVESTIGATIVAS	OBJETIVO PEDAGÓGICO	OBJETIVO DIDÁCTICO	CATEGORÍAS TEÓRICAS
			DOCENTE	ESTUDIANTE	
ETAPA DE SENSIBILIZACIÓN TALLERES No. 1 - "Tumaquito" No. 2 - "Leo imágenes"	Implementar talleres pedagógicos en grado primero sobre lectura de cómics que contribuyan a la formación de lectores. Determinar algunas condiciones teóricas, pedagógicas y didácticas asociadas con la formación de lectores en primer grado de escolaridad.	Establecer el perfil lector en el que se encuentra el estudiante. Interpretar y validar los aspectos teóricos, pedagógicos y didácticos resultantes de la implementación de talleres sobre el cómic en la etapa de sensibilización.	Identificar los conocimientos previos del estudiante sobre la lectura de imágenes. Caracterizar las condiciones actuales que definen al estudiante como lector. Sensibilizar a los estudiantes con la lectura de imágenes.	Explorar los conocimientos previos sobre la lectura de imágenes. Aportar ideas para la selección de cómics. Manifestar interés por la lectura de imágenes en el escenario escolar.	Formación de lectores. Lectura de imágenes.
ETAPA DE FUNDAMENTACIÓN TALLERES No. 3 - "Historias cómicas" No. 4 - "Comiaventuras" No. 5 - "Mi mundo en viñetas"	Resignificar las acciones pedagógicas del maestro en el contexto de la formación de lectores en el primer grado.	Observar y describir elementos relacionados con el problema de investigación. Interpretar y validar e los aspectos teóricos, pedagógicos y didácticos resultantes de la etapa de fundamentación.	Familiarizar a los estudiantes con los elementos del cómic. Favorecer experiencias de construcción de sentido con la lectura de cómics. Aportar a la formación de lectores a través de la lectura de cómics.	Manifestar con sus acciones actitudes y comportamiento de un lector. Usar los elementos del cómic para construir sentido al texto. Realizar lectura del cómic desde un nivel denotativo y connotativo.	Formación de lectores. Lectura de imágenes. El cómic.
ETAPA DE CIERRE TALLER No. 6 - "Cómic-familia: leamos juntos"		Interpretar y validar los aspectos teóricos, pedagógicos y didácticos resultantes del proceso de implementación en el favorecimiento de la formación de niños lectores.	Favorecer la formación de niños lectores a través de la lectura de cómics en familia. Conocer el comportamiento lector a nivel familiar.	Transferir el aprendizaje de la lectura de cómics a los padres de familia. Concientizar a los padres del valor de la lectura en familia.	Formación de lectores. Lectura de imágenes. El cómic.

Fuente: Elaboración propia

4. Análisis y discusión de resultados

*Dicen que existe un lugar mágico
donde se puede patear la pobreza
como si fuera una vieja pelota de trapo.
Hay quien dice que ese lugar
está a la orilla del mar, debajo del sol ardiente.
Oscar Pantoja & Jim Pluk*

Reconstruir la experiencia investigativa y pedagógica sobre la formación de niños lectores no se centró solo en la organización de los datos recolectados de la etapa de intervención de los talleres pedagógicos, sino que requirió de la interpretación de la práctica docente en relación con las categorías teóricas. Este análisis surgió del diseño metodológico de la investigación que corresponde a la sistematización de experiencias como obtención de conocimiento, el cual “busca encontrar la distancia entre el proyecto formulado (teoría) y la experiencia vivida (práctica)” (Mejía, 2008, p.20). En este sentido, el capítulo expone la pertinencia de los aprendizajes vinculados al uso del cómic para el favorecimiento de la formación lectora desde los primeros grados escolares a partir del sentido que la teoría le ofrece a la práctica pedagógica.

El propósito del análisis fue evidenciar los alcances, al igual que las limitaciones o dificultades de la experiencia de lectura del cómic como portador cultural y posibilitador en la formación de niños lectores. Esto permite aclarar que la obtención de conocimiento a la que hace referencia el diseño metodológico surgió del resultado de la reconstrucción de la experiencia lectora, es decir, es la construcción del saber pedagógico, que como plantea De Tezanos (2006) “emerge de la reflexión sistemática de la práctica” (p. 52). Por consiguiente, el resultado de la sistematización de la experiencia además de dar cuenta del trabajo investigativo y de los logros de los estudiantes en el proceso de formación lectora, fue útil en mi práctica pedagógica ya que el conocimiento teórico, pedagógico y didáctico que emergió de las sistematización puede seguir validándose en otras experiencias.

Para ello se procedió desde la relación que se estableció entre las categorías deductivas (lectura de imágenes, el cómic y formación de lectores) y la reconstrucción de la experiencia vivida, la cual se construyó de la ejecución de los seis talleres pedagógicos distribuidos por su nivel de complejidad en las tres etapas, sensibilización, fundamentación y cierre. De ello resultaron los aciertos y dificultades sistematizados que se leyeron a partir de los referentes teóricos que validaron la práctica pedagógica. Asimismo, los registros in situ que se expondrán en este capítulo evidenciaron las características que definieron al niño lector al iniciar la intervención pedagógica y el avance que tuvo la categoría formación de lectores y lectura de imágenes mediante la implementación de los talleres sobre la experiencia de lectura de cómics.

En este punto es oportuno señalar la importancia que tuvo para la sistematización la voz del actor estudiante en la experiencia lectora. Por esta razón se desarrollaron ciertas actividades de orden metacognitivo que permitieron cotejar la percepción que realizó la docente sobre el proceso con algunas particularidades de la vivencia de los niños, ya que en ocasiones no se explicitan en la relación que se estableció entre categorías teóricas.

La sistematización de la experiencia de lectura de imágenes que se presenta en este apartado fue el resultado del trabajo que se realizó con un grupo de estudiantes de un colegio público de Bogotá del grado primero de básica primaria conformado por 38 estudiantes, de los cuales 21 son niños y 17 niñas.

4.1. Leer imágenes, una transición hacia la formación de niños lectores

La experiencia de lectura inició con la implementación del taller No. 1 “Tumaquito” (Anexo No. 4) y el taller No.2 “Leo mi entorno” (Anexo No. 5), correspondientes a la etapa de sensibilización, que tuvo como finalidad realizar un primer acercamiento de los estudiantes a la lectura de imágenes e identificar el perfil lector de los niños frente a los textos icónicos.

Tabla No. 6. Primera etapa de los talleres pedagógicos

<u><i>Etapa de sensibilización</i></u>	
Taller No. 1	Taller No. 2
Tumaquito	Leo mi entorno

Esta investigación señaló el proceso de lectura como una experiencia porque reunió elementos como el texto, el momento y la sensibilidad adecuada que fueron más allá de descifrar un código y se situaron en la construcción de sentido que representa el texto (Larrosa, 2003). Además la práctica pedagógica de la lectura se convirtió en una experiencia vivida. De esta manera, la docente dio apertura a la experiencia de lectura por medio de la creación de un vínculo entre Tumaquito y los estudiantes del grado primero; Tumaquito es un personaje de un cómic silente que estuvo presente durante la intervención. Este aspecto se evidencia en el siguiente registro.

Taller No. 1 “Tumaquito”

Consigna de trabajo

Docente Investigadora (DI): Estamos cerca de finalizar nuestro año escolar y un niño llamado Carlos de siete años de edad, que vive en Tumaquito, quiere venir a nuestro colegio para conocer qué textos leen los niños y cómo lo hacen. Él quiere compartir su experiencia de lectura ya que se considera un lector inquieto porque lee diferentes textos y le gusta preguntarse por todo aquello que lee. Como es de Tumaquito le gusta que le digan Tumaquito.

Estudiante 7 (E7): ¿Cuándo llega?

E23: ¿Por qué viene hasta acá?

E12: ¿Y si viene no pierde el año?

E5: ¿Dónde se va a quedar?

E30: Yo también se leer

Registro de clase oral: Octubre 21 de 2014

Este registro permitió inferir la correspondencia entre la teoría y la práctica, ya que como se planteó en el párrafo anterior, Larrosa (2003) alude a una experiencia lectora cuando se establecen ciertas condiciones como el texto adecuado, el momento adecuado y la sensibilidad adecuada, es decir, no fue suficiente la interacción entre el lector y el texto sino que fue necesaria la presencia de elementos pedagógicos y didácticos planeados que antecedieron al encuentro lector. Por consiguiente, los interrogantes de los estudiantes muestran el interés por la actividad y cobra sentido la experiencia de lectura que se desarrolló.

A este aspecto pedagógico se asociaron los conocimientos previos de los estudiantes, que para el caso de esta investigación fue uno de los elementos que permitió caracterizar el perfil lector inicial del grupo, ya que es una estrategia de lectura (Solé, 1996) que identifica lo que se sabe, lo que no se sabe y los conocimientos erróneos. Por esta razón, la exploración de conocimientos previos la organizó la docente alrededor de los interrogantes ¿Qué es leer?, ¿Qué se puede leer?, ¿cómo se pueden leer los dibujos? La exploración evidenció en las respuestas de los estudiantes una tendiente relación por el aprendizaje de la lectura y escritura alfabética como único signo posible de leer. Los siguientes registros señalan esta tendencia.

Taller No. 1 “Tumaquito”	Taller No. 2 “Leo mi entorno”
<i>Consigna de trabajo</i> DI: ¿Qué es leer?	<i>Consigna de trabajo</i> DI: - ¿Qué se puede leer? - ¿Cómo se pueden leer los dibujos?
E25: Si no estuvieran las letras no podríamos hacer tareas. E38: Aprender a leer y escribir. E18: Es una cosa que nos enseña que aprendamos nuevas palabras. E19: Aprender lectura E11: Aprender las vocales.	E: ¡Noooo! Los dibujos no se pueden leer – manifiesta la mayoría del grupo- E5: Las letras. E16: Las palabras. E31: Los títulos. E11: Las vocales.
Registro de clase escrito: Octubre 21 de 2014 Transcripción de respuestas escritas de los estudiantes en la fase inicial del taller No. 1.	Registro de clase oral: Febrero 18 de 2015

Esta tendencia también se manifestó en el aspecto de carácter didáctico cuando los estudiantes hicieron la lectura de sus propias representaciones, que igualmente aportó a la identificación del perfil inicial del niño lector. La experiencia se planeó con la finalidad de sensibilizarlos con el código visual e identificar el nivel de la lectura de imágenes en el que se encontraban. El análisis de esta actividad se presenta en tres momentos porque fundamenta aspectos teóricos y pedagógicos de la reflexión de la experiencia vivida de la docente. El primero hace referencia a la consigna elaborada por la docente, el segundo al análisis de la lectura de imágenes y el tercero a las representaciones gráficas elaboradas por los niños.

En el primer momento se aborda la consigna ya que en el caso particular de esta investigación cumplió la función de mediar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación de lectores. Autores como Wiggins (1998) relacionan el término de consigna con la palabra “auténtico” porque “se caracteriza por reproducir los modos en

que las personas usan el conocimiento en situaciones reales” (Wiggins, 1998 citado por Ravela, 2009, p.57). Esta definición cobró sentido e importancia durante la experiencia de la práctica pedagógica para cooperar en el aprendizaje de la formación de lectores y la lectura de imágenes, pues teóricamente estas categorías analíticas no involucran la consigna como uno de los elementos fundamentales en este proceso. Por consiguiente, la consigna que la docente formuló para introducir la actividad de la lectura de las representaciones de los estudiantes fue motivo de análisis.

Taller No. 1 “Tumaquito”

Consigna de trabajo

(DI): Los niños del salón son ahora los encargados de enseñarle a Tumaquito cómo es que leen, para eso cada estudiante va a hacer su dibujo favorito en una hoja blanca tamaño carta. El dibujo debe ser grande y muy colorido porque después van a leerlo a todos sus compañeros.

Registro oral de clase: Octubre 21 de 2014

Ravela (2009) señala que una consigna o actividad se considera auténtica si tiene las siguientes cinco características.

1) El propósito, que en la consigna de la docente se evidencia que hizo referencia al producto de la actividad sin especificar el objetivo que iban a cumplir los estudiantes al leer sus propias imágenes.

2) El destinatario, el cual se propuso para la consigna como audiencia real a Tumaquito y al grupo de estudiantes.

3) La incertidumbre que conceptualmente es la que permite resolver la actividad de diversas maneras; este elemento fue visible en la consigna porque las imágenes se elaboraron a partir de las experiencias individuales de los estudiantes.

4) Las restricciones, que se refieren a la toma de decisiones para seguir la ruta que permita el cumplimiento de la actividad, sin embargo, la docente en la consigna no formuló pasos posibles para orientar a los estudiantes en la elaboración y lectura de la imagen.

5) El repertorio de recursos cognitivos, que alude a los diferentes procesos y conocimientos que se requieren para realizar la actividad. Como lo evidencia la consigna no se describieron estos procesos cognitivos, pero, en la ejecución de la tarea fueron dándose a través de la mediación docente.

Esta reflexión y análisis de las actuaciones de la docente muestran que la investigación educativa se organizó mediante un trabajo cooperativo entre lo teórico y la experiencia que dio la práctica pedagógica, es decir, en el trabajo in situ, para que desde allí se confronte lo teórico con lo práctico. De esta relación se generaron aciertos y dificultades que son aprendizajes que permitieron resignificar las acciones pedagógicas de la docente en torno al favorecimiento de experiencias que promuevan la formación de niños lectores.

El análisis que se ha realizado en la apertura de este acápite es un primer acercamiento a la formación de lectores en relación con las posibilidades que los niños tienen para leer imágenes, ya que da cuenta de elementos pedagógicos como los conocimientos previos, las consignas de la docente y el reconocimiento del aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, se organizó un escenario para desarrollar una experiencia de lectura con sentido mas no una lectura alfabetizada donde lo primordial fuese la enseñanza de la morfología de los signos.

El segundo momento corresponde al análisis de la lectura de imágenes de las representaciones de los estudiantes a partir del nivel denotativo y el nivel connotativo. Tras el resultado de la experiencia lectora se evidencia la correspondencia teórica frente a la vivencia de la práctica pedagógica, la cual hace referencia a la “equivalencia entre el signo gráfico convencionalizado y el rasgo pertinente del código de reconocimiento” Eco (1986, p. 75), pues todas las representaciones icónicas de los estudiantes respondieron a aspectos de orden sintáctico donde se reflejaron las relaciones entre el signo y la realidad. Asimismo, en el análisis de los registros de la lectura de las imágenes frente al orden semántico se visualizó una fuerte tendencia por el nivel denotativo ya que más de la mitad de los niños realizó la lectura listando y describiendo los elementos de su dibujo. Mientras que la otra parte del grupo de estudiantes se acercó a una lectura connotativa mediante la construcción de sentido de la imagen fuera de los elementos explícitos, es decir, realizaron abstracción e

inferencias de su representación gráfica. Un ejemplo de estos niveles de lectura de imágenes se evidencia en el siguiente registro.

Nivel denotativo	Nivel connotativo
<p>E2: Yo hice una mariposa.</p> <p>E5: Hice un robot y un niño porque lo quería dibujar.</p> <p>E4: Yo hice esto porque a mí me gustan las flores mucho, también me gustan las mariposas y los arco iris.</p> <p>E14: Yo hice dos pájaros porque me gustan.</p> <p>E20: Dibujé una muñeca, corazones, cuatro flores, corazones, las nubes y una corona.</p> <p>E25: Yo hice una babosa, y un niño y un corazón.</p> <p>Registro oral de clase: Octubre 21 de 2014</p>	<p>E1: Dibujé una nubes y poni porque aparecen en mis sueños y me llevan a volar.</p> <p>E21: Yo quisiera ser ganadora de la vida por eso hice este dibujo, cuando sea grande voy a ganar con toda.</p> <p>E24: ...Me gustan las motos porque son muy rápidas y los espías porque son secretos, ellos siempre están cubiertos.</p> <p>Registro oral de clase: Octubre 21 de 2014</p>

A diferencia de las voces E20 y E25 que intervinieron en un plano denotativo donde se leyeron objetivamente uno a uno los signos icónicos, los registros tomados desde el plano connotativo de la imagen mostraron cómo algunos estudiantes lograron contextualizar la lectura de sus propias representaciones, como en el caso del estudiante E24. El cual extrajo el significado que le otorgaron las imágenes a partir de sus experiencias, ya que realizó una lectura subjetiva donde involucró sus apreciaciones y sentimientos al contrastar la imagen con su referente real.

Este análisis de los registros confirma la importancia de comprender los referentes teóricos sobre los niveles de la lectura de imágenes porque aportan en la identificación de las características de niños lectores según cada nivel; sin embargo, en la práctica pedagógica esta perspectiva puede llegar a carecer de sentido sin la presencia de la mediación docente. Por esta razón, para desarrollar la experiencia de lectura de las representaciones de los estudiantes se requirió de la intervención constante de la docente a través de la formulación de preguntas sobre los textos icónicos; o de lo contrario, la experiencia se hubiese limitado a describir de forma global los signos de la imagen.

Los interrogantes posibilitan la búsqueda y coordinación de pistas que están presentes en los textos para comprender lo que se lee, y así aportar a la compleja tarea de formar niños lectores (Jolibert, 1998). Además, la pregunta como estrategia de lectura requiere de una formulación intencionada que se hizo visible en esta

investigación mientras se avanzó en la intervención pedagógica, convirtiéndose así, en la mediación principal entre el lector y el texto. En consecuencia, la pregunta es un aspecto que emergió como condición didáctica del maestro para aportar a la construcción de sentido de la lectura de imágenes y como objeto de aprendizaje y reflexión que favorece la formación de lectores. El siguiente registro ejemplifica las primeras preguntas recurrentes usadas por la docente durante la lectura de imágenes que realizaron los estudiantes.

Taller No. 1 “Tumaquito”

Consigna de trabajo

(DI): ¿Por qué decidiste hacer ese dibujo? - ¿Por qué te gusta? - ¿En qué otro lugar has visto lo que dibujaste? - ¿Por qué le aplicaste esos colores al dibujo? - ¿En quién pensabas mientras hacías el dibujo y por qué?

Registro oral de clase: Octubre 21 de 2014

En este caso el registro muestra una tendencia de interrogantes que fueron formulados solo por la docente durante la lectura de imágenes, negando la posibilidad que los estudiantes elaboraran preguntas entre pares. Aspecto que hizo parte del análisis y de la reflexión de la práctica docente al finalizar el taller No. 1, con el propósito que exista una correspondencia entre la experiencia de formación lectora y la teoría planteada por Jolibert (1998) cuando afirma que, “son los niños los que interrogan al texto, no el profesor que interroga los niños” (p. 58). Por otra parte, se hizo visible la pertinencia del taller pedagógico para la investigación ya que una de sus características es ser sistémico (Rodríguez, 2012) porque permite realizar ajustes constantes al proceso a través de la autoevaluación. De esta manera, en la planeación y desarrollo de los siguiente talleres se incluyó la formulación de interrogantes al texto por parte de los estudiantes, constituyéndose en una estrategia de lectura esencial para la construcción de sentido.

Finalmente, el tercer momento del análisis de la lectura de imágenes hace referencia a las representaciones gráficas de los dibujos elaborados por los estudiantes, comprendidos en esta investigación como una forma de expresión de las vivencias de los niños. El resultado de estas representaciones evidenció que es recurrente, en un poco más de la mitad de los estudiantes, reforzar el signo icónico con

signos verbales para darle sentido a los dibujos, es decir, usaron la escritura verbal para explicar lo que querían expresar mediante la escritura no verbal. De lo cual se infiere que los estudiantes desconocen o no son conscientes del valor semántico que producen las imágenes, ni que a través de ellas se puede definir la realidad. El ejemplo de esto es el siguiente registro escritural.



Registro gráfico No. 1: Representación icónica E16 – Taller No. 1

Transcripción: A mí me gusta ayudar mucho.

Fuente: Estudiante 102



Registro gráfico No. 2: Representación icónica E17 – Taller No. 1

Transcripción: A mí me encanta el arte haciendo dibujos y también me encanta jugar.

Fuente: Estudiante 102

Es así que los registros de los estudiantes E16 y E17 ejemplifican una constante en la enseñanza de la lectura enfocada en el aprendizaje del código lingüístico mediante el proceso de alfabetización, por esta razón los niños no conciben que otros signos como las imágenes se puedan leer. Esto evidencia que en la práctica pedagógica no se generan procesos de enseñanza de lectura a partir de los textos de la cultura y se convierte en un impedimento para la construcción de experiencias de lectura desde una perspectiva semiótica, que permita entender las cualidades de los signos para lograr la comprensión de la realidad.

Estos dos últimos momentos de análisis se enfocaron en la lectura de imágenes con la finalidad de identificar los aprendizajes que tuvieron los niños en relación con los

textos icónicos y dar inicio a una experiencia de lectura que no había sido aplicada en prácticas pedagógicas anteriores. Por lo tanto, en esta experiencia de lectura no solo se reconocieron los conocimientos que tenían los estudiantes para leer los signos de la imagen, sino que también se visualizaron las actitudes como lectores, su comportamiento frente al texto y las estrategias de lectura que usaron para llegar a una comprensión de sus propias representaciones gráficas.

Finalmente, se exponen los ejercicios de orden metacognitivo, que como se expuso al principio de este capítulo, permitieron cotejar la percepción que la docente hizo del proceso desde su rol educador. Además, estas acciones concientizaron a los estudiantes de sus aprendizajes logrados y de las dificultades que se presentaron en el proceso de la lectura de imágenes. Al respecto Flavell (1976) citado por Osses & Jaramillo (2008), plantea que la metacognición hace referencia “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (p. 191). De esta manera, durante el análisis de la experiencia se hace visible la relación entre la teoría y la vivencia, pues los estudiantes evidencian un reconocimiento de la imagen como texto lector y en los procesos cognitivos de lectura se van generando acciones conscientes que favorecen el aprendizaje. Los registros metacognitivos escritos y orales de los talleres de sensibilización No. 1 y No. 2, ejemplifican este proceso.

Taller No. 1 “Tumaquito”	Taller No. 2 “Leo mi entorno”
DI: ¿Qué fue lo más difícil de leer los dibujos que hicieron?	DI: ¿Cómo leemos que la mamá esta brava?
E31: Leer al frente de los compañeros el dibujo porque me da pena.	E31: Porque uno le ve la cara y hace cara brava.
E25: Leer el dibujo porque uno no puede leer un dibujo.	E22: Porque arruga la cara.
E16: Hacer el dibujo.	E30: Por los gestos.
DI: ¿Cómo lograron leer los dibujos?	DI: ¿Qué aprendimos de la lectura de nuestro entorno?
E2: Aunque no hayas letras se puede leer, hay libros que no tienen letras.	E29: Cuando leo pienso en las cosas que ya he leído.
E36: Pero uno puede usar su imaginación para hacer el cuento.	E11: Aprendí a leer sin letras mi colegio.
E23: Sí se puede leer, por ejemplo hay una imagen de un niño que está jugando y uno puede leer lo que está haciendo.	E2: Aprendí que todo se puede leer sin letras en todas partes.
DI: ¿Cómo se sintieron en las actividades con Tumaquito?	DI: ¿Qué avances tuve en el taller?
E10: Bien porque compartí con mi amigo E12.	E25: Profe que todo se puede leer, hasta el sonido.
E16: Yo me sentí feliz porque les pude contar que me gusta ayudar mucho.	Como cuando nos preguntabas lo que quería decir el timbre para ir al descanso.
E2: Me gustó conocer a Tumaquito aunque me gustaría que fuera de verdad.	E18: Que los dibujos también se leen.
Registro de clase oral y escrito: Octubre 21 de 2014 Transcripción de respuestas de la fase final del taller No. 1.	Registro de clase oral y escrito: Febrero 18 de 2015 Transcripción de respuestas escritas de los estudiantes en la fase final del taller No. 2.

Este registro muestra el monitoreo que realizaron los estudiantes acerca de los logros, los aprendizajes y las dificultades que presentaron en la primera etapa de la experiencia de lectura. El uso de esta estrategia metacognitiva permitió que los nuevos aprendizajes se den de forma consciente, como en el caso de los estudiantes E2, E36 y E23, que a través del procesamiento cognitivo fueron reconociendo lo que saben sobre la lectura de imágenes y pudieron explicar cómo se llega a ese aprendizaje. Por otra parte, desde el inicio de esta experiencia los estudiantes aseguraron que las imágenes no se podían leer, como lo ejemplifica el estudiante E25, este punto de partida posibilitó el ejercicio metacognitivo ya que se trabajó desde una dificultad importante hasta llegar a verificar y aceptar a través de la vivencia éste aprendizaje.

Adicional a esto, los registros metacognitivos muestran a través de las voces de los estudiantes cómo se fueron reconociendo sujetos lectores mientras se acercaban al sentido del texto a partir de sus experiencias y de las experiencias de los otros, como lo ejemplifican E29, E11 y E2 en la pregunta ¿Qué aprendimos de la lectura de nuestro entorno? En este sentido, la lectura desde una perspectiva semiótica favorece la formación de lectores porque se instala en una experiencia que involucra la subjetividad, la imaginación y la manera de percibir la realidad para abordar los signos y la producción de sentido.

La sistematización de la experiencia en esta primera etapa de sensibilización permitió que la docente cuestionara y reflexionara sobre la práctica pedagógica, ya que no fue suficiente el saber teórico que tenía la docente de la lectura de imágenes sino que fue necesaria la mediación, la metodología y el uso de estrategias que favorecen el reconocimiento del valor comunicativo y semántico de otros códigos como el icónico. Este aspecto se identificó cuando se vivenció la experiencia, ya que la preocupación inicial era que los estudiantes reconocieran las imágenes como texto de lectura; esta situación se fue modelando durante la implementación de los talleres al comprender el sentido de la experiencia lectora y las actitudes y comportamientos que se generaron de ella.

El objetivo de acercamiento, sensibilización e identificación del nivel de lectura de imágenes de los estudiantes en estos dos primeros talleres se cumplió; sin embargo, la práctica pedagógica fue consolidando nuevos saberes y un nuevo sentir al descubrir que la experiencia de lectura no es un aprendizaje teórico de los códigos icónicos o lingüísticos sino la relación de sus experiencias con el significado del texto. Por el contrario la docente propuso y reelaboró acciones que no eran trabajadas antes de iniciar la investigación y que favorecieron la construcción de sentido del texto, además de matizar la experiencia al posibilitar la expresión de emociones y vivencias de los estudiantes en la interacción con este tipo de lecturas.

El análisis de la práctica pedagógica sobre los datos expuestos de la experiencia de formación lectora durante este acápite, fue motivo de reflexión puesto que se evidenciaba una enseñanza de lectura centrada en el aprendizaje del código alfabético. Esto implica que en la lectura, desde los primeros años, esté presente la perspectiva semiótica y el desarrollo de experiencias que involucre diversos textos de la cultura, con los cuales los estudiantes interactúan desde su etapa infantil.

4.1.1. Perfil inicial del niño lector

Finalizada la etapa de sensibilización se procede a realizar la sistematización y el análisis de estos dos talleres para caracterizar el perfil del niño lector con el que inicia el proceso de lectura. Esto permite reconocer las características que definen al grupo como sujetos lectores para que en la medida en que progresa la experiencia de lectura de imágenes se identifiquen los avances del grupo en relación con el perfil inicial descrito a continuación.

Presentar una definición sobre el perfil lector se torna complejo ya que no se cuenta con una perspectiva única que caracterice el comportamiento lector y no puede relacionarse únicamente con el aprendizaje del código lingüístico; como lo plantea paradójicamente Carrasco (2006), no es lo mismo estar alfabetizado que ser lector. Por esta razón para identificar el perfil lector de los estudiantes esta investigación se basa

en los estudios del CERLALC (2011), los cuales consideran que el comportamiento de un lector se caracteriza por su capital cultural, hábitos y frecuencia de lectura, el uso social que se le da, los gustos y las actitudes frente al texto.

Para caracterizar el perfil lector de los estudiantes fue útil el desarrollo de los dos talleres de sensibilización y una encuesta semiestructurada (Anexo No. 10) que se incluyó en la fase final del taller No. 1, la cual se planteó apoyada en los estudios del CERLAC (2011) y en el interés investigativo de este proyecto. El objetivo de la encuesta fue conocer aspectos del comportamiento lector de los niños relacionados con el entorno familiar, la frecuencia con que se lee, las actitudes, intereses y gustos lectores. A esto se añadió la importancia de haber iniciado los talleres pedagógicos con la lectura de imágenes que hicieron los estudiantes de sus propias representaciones, ya que permitió reconocer la función que le dieron a las estrategias de lectura y el proceder que tuvieron frente a los textos no verbales.

De esta manera, el perfil lector de los estudiantes de grado primero se caracterizó por tener un capital cultural transmitido de las experiencias, conocimientos y habilidades del oficio que desempeñan sus padres, los cuales son en su gran mayoría bachilleres de estrato socioeconómico dos, dedicados laboralmente al trabajo informal en actividades de transporte, servicio doméstico, construcción y comercio; esto implica que los niños tengan conocimiento en estos campos. En relación con el aspecto formativo las familias centran sus actividades en el juego como medio de entretenimiento y ocio, mas no de aprendizaje. Además, no se benefician de los espacios académicos que ofrece la localidad, como bibliotecas y actos culturales porque las consideran poco importantes para su cotidianidad.

La presencia de la lectura en los estudiantes presenta poco acompañamiento por parte de los padres y docentes, pues aunque los estudiantes manifestaron que les gusta que les lean, en casa y en el colegio no se practica con frecuencia la lectura. Sin embargo, de forma contradictoria los niños leen todos los días el texto televisivo pero

no son conscientes que la pantalla también es un texto posible de leer. Dentro de los libros impresos se destacó la tipología textual narrativa porque los cuentos e historias son los más empleados por los adultos desde la niñez, para dirigir el uso lector. Situación que conlleva a inferir que la enseñanza de la lectura se centra en el aprendizaje del código alfabético, lo que implica que el estudiante relacione el hecho de ser alfabetizado con ser lector.

Al respecto Lazoti Fontana (1983) citado por Lomas (1991) señala que,

...los alumnos no se dan cuenta de las múltiples comunicaciones visuales presentes en su vida puesto que están acostumbrados a considerar como información sólo lo que les llega por medio de la palabra. Por tanto, sensibilizarlos para captar los mensajes visuales que cotidianamente nos envían información representa un primer momento educativo necesario. (p.151).

Esta afirmación se hizo visible en la práctica pedagógica durante la etapa de sensibilización, específicamente, en la lectura de imágenes que hicieron los estudiantes de sus representaciones, ya que como se mencionó en párrafos anteriores los niños no consideraban probable la lectura del código no verbal. En esta actividad se destacó el uso autónomo pero inconsciente de estrategias de lectura como la predicción (Estudiante E6), la relectura de los signos icónicos (Estudiantes E10) y el parafraseo para expresar sus gustos y sentimientos (Estudiante E1), como se evidencia en el registro.

Estrategias de lectura	Lectura de sus representaciones
Predicción	E6: A E23 le gusta la naturaleza. DI: ¿Cómo sabes eso? E6: Porque hizo flores, mariposas y escribió la naturaleza.
Relectura	DI: E10 léenos tu dibujo. E10: Los niños que se divierten (lee lo escrito en dibujo) DI: Por qué hiciste ese dibujo. E10: Porque son los niños que se divierten.
Parafraseo	DI: E1 léenos tu dibujo. E1: Yo cuando sea grande quiero tener un zoológico por eso hice un pingüino, un tigre y una mariposa. (El estudiante parafrasea lo que escribió en su dibujo) DI: Y en dónde vas a tener el zoológico. E1: Cuando sea grande seré un cuidadante. (Observa la hoja y parafrasea lo que escribió)

Registro de clase escrito: Octubre 21 de 2014

Fase inicial del taller No. 1.

En consecuencia, la identificación del perfil lector es un conocimiento que surgió de la práctica pedagógica, pues para lograr su caracterización no fue suficiente el insumo teórico sino que se requirió del contexto vivencial de la experiencia de lectura. Este conocimiento es pertinente para esta investigación porque permitió establecer el estado actual de los niños y evidenciar el proceso que presentaron durante la interacción con la lectura de imágenes.

4.2. Experiencia de lectura de cómics, un acercamiento a la formación de niños lectores

Para dar continuidad al análisis, este apartado se enfoca en los tres talleres pedagógicos de la etapa de fundamentación, taller No. 3 “Historias cómicas” (Anexo No. 6); taller No.4 “comiaventuras” (Anexo No. 7) y taller No. 5 “Mi mundo en viñetas” (Anexo No. 8). El propósito de estos talleres fue crear condiciones pedagógicas, didácticas y teóricas para familiarizar a los estudiantes con la lectura de cómics y así favorecer la formación de lectores. De esta manera prosiguió la experiencia de lectura teniendo en cuenta los resultados de la etapa de sensibilización y habiendo realizado los ajustes a la planeación de los talleres para esta segunda etapa.

Tabla No. 7. Segunda etapa de los talleres pedagógicos

<u><i>Etapa de fundamentación</i></u>		
Taller No. 3	Taller No. 4	Taller No. 5
Historias cómicas	Comiaventuras	Mi mundo en viñetas

En la etapa de fundamentación se involucraron las nociones teóricas de los cómics con la finalidad de usar los conceptos y la estructura aprendida (macrounidades, microunidades y unidades significativas) durante la experiencia de lectura para construir el sentido del texto, mas no como un aprendizaje técnico sobre el cómic. En consecuencia el taller No. 3 inició con la indagación de conocimientos previos de los estudiantes sobre el cómic; para esta actividad la docente organizó los estudiantes en cinco grupos y les entregó cómics de periódicos y revistas.

Consigna de trabajo

DI: - Voy a entregarles el siguiente texto para leerlo y compartirlo con los compañeros.

- ¿Cómo se llaman estos textos? ¿Los han leído o visto en otro lado?

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
E18: No. E12: Yo los he visto pero no sé dónde.	E3: Historietas. E24: En un libro de un pajarito, cocorico.	E22: se llama aprender a leer con lecturas. E31: En una revista, los mismos muñecos.	E32: No. E27: Donde mi abuelito, él tiene una biblioteca en su casa.	E4: No E15: Este muñeco se llama Condorito.
Registro de clase oral: Marzo 03 de 2015				

El registro evidencia que los estudiantes tienen un conocimiento reducido sobre el cómic y se presenta una escasa interacción de lectura con estos textos tanto en el entorno familiar como en el escolar. En el caso de los estudiantes E24, E31 y E15 relacionaron el tipo de texto con los personajes de las historietas, lo cual permite inferir que han tenido alguna aproximación de lectura.

Estos resultados se hacen más perceptibles cuando los estudiantes realizaron la lectura de los cómics, como se ejemplifica en el registro.

Consigna de trabajo

DI: - Vamos a realizar una lectura silenciosa, cada uno con su texto y luego compartimos lo que leímos.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
E34: Yo no sé leer. E8: Yo ya voy en Hola. E18: Profe, ¿aquí cómo se lee?	E24: fácil, yo sé leer. E11: (decodifica silábicamente). Acabo de escuchar las cuatro palabras más aterradoras.	E9: la mía no tiene letras, solo dibujos. E22: Profe yo leí que un señor estaba en la nieve, pero se cayó y el tigre se rio.	E27: (Decodifica silábicamente) Hola, si, si, claro, ajá, oh claro, oh ajá. E32: yo, yo. Que el tío parecía como un toro, que era como un loco.	E4: (Decodifica silábicamente) Aquí dice le levanta Calvin en 10 minutos. E15: (Decodifica silábicamente) Vamos a brindar Olafo.
Registro de clase oral: Marzo 03 de 2015				

En este acercamiento de lectura del cómic los estudiantes continuaron enfocándose en el código verbal presente en los bocadillos y evadieron el significado que genera la representación de las imágenes, como lo expresan los estudiantes E9 y E34 que no contemplaron una nueva forma de leer en los signos icónicos. Gubern (1981) afirma que “el cómic es una estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética” (p. 14). Esta concepción no se relacionó en la práctica pedagógica de la

lectura ya que como lo ejemplifican los estudiantes E4, E11, E15 y E27 la decodificación silábica prevaleció por encima de la construcción narrativa de las imágenes. Tanto es así que los estudiantes tampoco realizaron una lectura de imágenes desde el nivel denotativo, mediante la descripción actancial y cronotópica, es decir, la mayoría no hizo lectura de los personajes, de los movimientos, acciones ni el lugar donde se encontraban los actantes, solo se centraron en la lectura alfabética.

Estos resultados son motivo de reflexión en el proceso de la sistematización de la experiencia, pues aunque la imagen es un lenguaje de la cultura con gran dominio en la actualidad los niños no la conciben como texto de lectura ya que la escuela elude su enseñanza por continuar enfocándose exclusivamente en el aprendizaje de la lectura tradicional. De esta manera, en el taller No. 3 se realizó la experiencia de lectura con el cómic silente *Tumaco*⁵ (Anexo No. 12), solo signo icónico, con el fin de seguir el trabajo de sensibilización y dar paso a la construcción de sentido del texto a través de la contextualización de los elementos del cómic y de la imagen. En el taller No. 4 y en el taller No. 5 se realizaron las lecturas de los cómics *Quemados por el dragón* y *Escenario*⁶ (Anexo No. 13 y No. 14) constituidos por códigos no verbales y verbales, una relación entre el lenguaje escrito y visual que favoreció la formación de lectores.

En esta experiencia la lectura del cómic fue la conexión que aportó a la formación de lectores. Por esta razón desde el taller No. 3 se empezaron a vincular aspectos de conceptualización, macrounidades, unidades y microunidades significativas del cómic, con el propósito de aplicar la teoría en función de la construcción de sentido del texto, como se explica en los siguientes párrafos

Para el taller No. 3 se inició con las macrounidades significativas a partir de la silueta del cómic, la cual se organiza en viñetas; y el nivel prelingüístico y

⁵ Es un cómic silente que cuenta la historia de un niño que vive en Tumaco y sueña con ser futbolista profesional. Fue escrito por Oscar Pantoja e ilustrado por Jim Pluk.

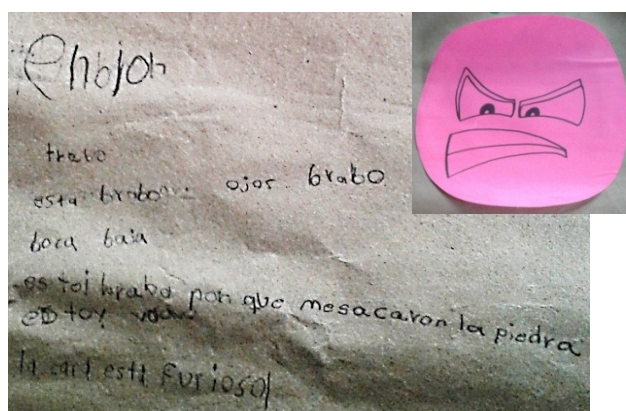
⁶ Es la historia de un hombre con sombrero que se enfrenta a diversas situaciones un tanto existenciales. Está escrito por el argentino Gustavo Roldán.

paralingüístico a través de las expresiones faciales de los personajes. Esta estructura del cómic se desarrolló en función de la comprensión de la lectura de Tumaco.

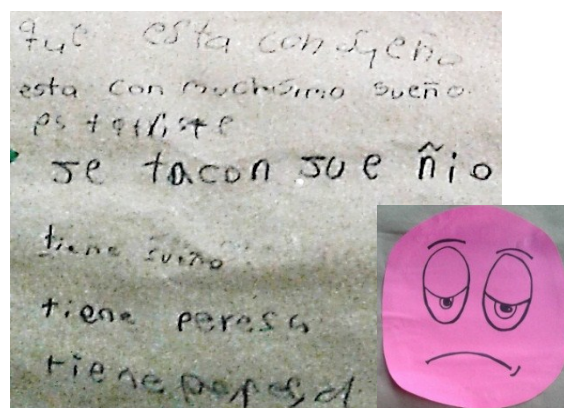
Taller No. 3 “Historias cómicas”

Consigna de trabajo

DI: Antes de iniciar la lectura, Tumaquito quiere saber cómo leen los niños los gestos, para esto les preparé unos carteles donde podrán escribir lo que expresa cada rostro y luego ayúdale a buscar sonidos a cada uno de ellos de acuerdo con las emociones que transmiten.



Transcripción: Enojado – bravo – está bravo – ojos bravo – boca baja – estoy bravo porque me sacaron la piedra – estoy bravo – la cara está furiosa.



Transcripción: Que está con sueño – está con muchísimo sueño – está triste – está con sueño – tiene sueño – tiene pereza.



Registro gráfico No. 3: Expresión de rostros – Taller No. 3

Este registro muestra la relación que establecieron los estudiantes entre las representaciones gestuales y los sentimientos o emociones que transmite un código icónico. Es un ejemplo que ratifica como la imagen logra soportarse en lo verbal, y viceversa, para comunicar lo que expresan los signos; así como lo manifiesta Zunzunegui (1989) una imagen tiene todo un discurso, “aquellos que producen un saber articulado en torno a la imagen desde la perspectiva de la significación” (p. 14).

Es así que la lectura de los rostros permitió que los estudiantes reconocieran que cualquier imagen representa un significado, acercándose a una lectura denotativa a través de la descripción de los elementos prelingüísticos. Esta vivencia también favoreció la reflexión docente de la cual surge el reconocimiento por la perspectiva semiótica en la enseñanza de la lectura en el proceso de comprensión y en la relación que puede establecerse entre los signos verbales y no verbales.

En el taller No. 4 se hizo la fundamentación sobre las microunidades significativas, específicamente el significado que representa cada bocadillo o globo y la onomatopeya, ya que los cómics que se incluyeron en la experiencia tenían lenguaje mixto, es decir códigos verbales y no verbales. El registro evidencia el acercamiento a estos elementos del cómic.

Taller No. 4 "Historias cómicas"

Consigna de trabajo

DI: ¿Qué nos dicen los personajes?

Observa los rostros de los personajes y escribe en cada nube lo que creas que están expresando.



Registro gráfico No. 4: Representación de bocadillos E18 – Taller No. 4



Registro gráfico No. 5: Representación de bocadillos E1 - Taller No. 4

Los estudiantes E1 y E18 muestran a través del código verbal que todo signo se usa para representar y comunicar; aspecto que se reflejó en la experiencia vivida porque la construcción de sentido se realizó con la conjugación de todas las unidades

dotadas de significado. De esta manera, la docente realizó una retroalimentación donde se socializó y se modificó el significado de los bocadillos según la expresión de los rostros de los personajes y la lectura de los estudiantes. La representación de los bocadillos es un elemento semiótico que se produce de la sintaxis del signo icónico y es un aspecto fundamental para esta investigación porque aportó al sentido del cómic.

Finalmente, el taller No. 5 se centró en la viñeta como la mínima unidad significativa del cómic. En este aspecto se relacionaron los aprendizajes sobre los elementos del cómic trabajados en los talleres pedagógicos anteriores y se hizo énfasis en los textos que están compuestos por una sola viñeta, con el propósito de continuar en el reconocimiento semiótico, en el cual toda representación icónica produce significado. Estos elementos estructurales del cómic se desarrollaron en la intervención de la lectura de imágenes por medio de estrategias que condujeron a hallazgos denotativos y connotativos, enmarcando la experiencia lectora en la construcción de sentido del texto. Afirmación que es motivo de análisis en los siguientes párrafos.

Los acápites anteriores se enfocaron en el análisis de la categoría teórica del cómic y sus fundamentos conceptuales, ya que fueron necesarios para desarrollo de la experiencia de lectura que buscaba favorecer la formación de lectores. Esta expresión surge de la reflexión de la maestra y del conocimiento que generó la experiencia vivida, la cual evidencia que la lectura de cómics no es un acto espontáneo que requiere únicamente del dominio teórico sino que exige que el lector disponga de la actitud y de estrategias que le ayuden a completar el sentido del texto.

De esta manera se inició la lectura de los cómics reuniendo gradualmente los elementos de conceptualización de esta tipología textual y las estrategias de lectura que contribuyeron al significado del texto y a la formación de lectores. Estas estrategias no eran usadas conscientemente ni por la docente, ni por los estudiantes en prácticas pedagógicas anteriores, se trabajaba la lectura sin saber para qué se va a leer, enfatizando únicamente en la pronunciación y los matices de la voz. Es por esto que, la

experiencia confirmó la perspectiva de Solé (1996) cuando expone que las estrategias son procedimientos que implican lo cognitivo y lo metacognitivo en la enseñanza. Para el interés de este estudio y de la planeación de la experiencia las estrategias de lectura seleccionadas fueron: *Definición de la tipología textual, propósito de la lectura, predicción a partir del título y de la imagen de la portada, activación de conocimientos previos, interrogar el texto y llenar vacíos, inferencias locales y globales, evaluación y monitoreo de la lectura.*

Los siguientes tres registros ejemplifican el comportamiento de las estrategias aplicadas en varios momentos de la experiencia de lectura con los diferentes cómics propuestos en los talleres pedagógicos No. 3, 4 y 5.

El primer registro es un ejemplo del taller No.3 *“Historias cómicas”*.

Estrategias de lectura	Taller No. 3 Historias cómicas	Registro
Tipología textual	DI: ¿Qué características tiene este texto? E9: Ya lo habíamos visto, un cómic. E23: No tiene letras. E2: Tiene muchos cuadros. E10: Ahí está Tumaquito con los papás. DI: Muy bien, vamos a leer un cómic silente, es decir, que no tiene letras, solo dibujos. Y esos cuadrados se llaman viñetas, ahí está la historia ordenada desde arriba hasta abajo y se lee de izquierda a derecha.	R E G I S T
Propósito	DI: Vamos a definir para qué vamos a leer este cómic. E30: Para conocer a Tumaquito. E5: Para aprender.	R O
Predicción	DI: ¿De qué tratará <i>Tumaco</i> ? E26: Del niño que vive en Tumaquito. E16: Profe nos va a contar cómo es Tumaco.	D
Conocimientos previos	DI: ¿Qué sabemos sobre Tumaco? E28: Tumaco es un niño que le decimos de cariño Tumaquito. E10: No, Tumaquito no existe. Tumaco es una ciudad que tiene mar, ¿cierto, profe?	E C
Interrogación del texto	Cuando inicia la lectura los estudiantes participan con entusiasmo y en forma desordenada. La docente dialoga sobre el turno de la palabra y la importancia de la escucha. E34: Por qué Tumaquito juega descalzo, sin zapatos. E18: Porque él es pobre. E45: E34 porque en ese mundo no habían zapatos. D: Pero recordemos que ese pueblo no pertenece a otro mundo, Tumaco es un lugar de Colombia y existe en realidad. Por qué creen que los niños	L A S E

	<p>de allá juegan descalzos. E36: Porque ya están acostumbrados E45: Porque no tienen dinero para comprar zapatos. E7: Profe, ¿será que son pobres porque son negritos? E6: Eso no tiene nada que ver hay negros ricos como el presidente de los Estados Unidos. E33: Tumaco no es pobre porque se ve feliz con su familia. E5: La mamá de Tumaco cocina en el suelo y todos duermen en la misma habitación.</p>	<p>O R A L</p>
<p>Inferencias <i>locales y</i> <i>globales</i></p>	<p>DI: Vamos a leer en silencio las imágenes y ya las compartimos con los compañeros. ¿Qué entendimos de lo que leímos? E30: Tumaco está en una cancha y ya tiene zapatos. E10: E30, se llaman guayos. E16: En esa cancha Tumaquito no puede jugar descalzo, debe usar zapatos porque el balón es muy duro y se puede lastimar. E34: Tumaquito entró a una escuela de fútbol; yo estoy en una. A esos lugares hay que ir con uniforme y guayos, como Tumaco. DI: Está signo (?) que representa en la lectura. E25: Que Tumaquito tiene una pregunta.</p>	
<p>Evaluación y monitoreo</p>	<p>DI: ¿Cómo lograron leer el cómic de Tumaco? E23: Uno puede leer con imágenes y con letras. Uno piensa que sucede en la imagen. E34: Yo hago silencio para escuchar a mis compañeros. E4: Leemos en la mente y miramos bien los dibujos. DI: ¿Qué estrategias de lectura utilizaron para leer Tumaco? E2: Pensar, mirar, saber de quién hablo, hacer silencio, prestar atención. E7: El propósito de la lectura, observar muy bien.</p>	<p>Registro de clase escrito</p>

El registro evidencia como los estudiantes lograron a través del uso de las estrategias de lectura realizar hipótesis sobre el texto, como lo ejemplifica E26. Esto les permitió instalarse en el nivel denotativo por medio de la descripción de los elementos de las viñetas, como en el caso de E5; y luego trasladarse al nivel connotativo cuando se avanzó en la lectura y se comprobaron las hipótesis, así lo evidenció E34. De esta manera, se reflejaron algunas actitudes del lector como la expresión de emociones, emitir juicios sobre el texto, reconstruirlo y compartir opiniones que fueron favoreciendo la construcción de sentido de Tumaco.

En la medida que los estudiantes fueron describiendo los elementos actanciales y cronotópicos de la imagen los iban relacionando con las microunidades significativas del cómic, es el caso del estudiante E25 que generó el significado de una metáfora visual para comprender la idea que expresaba la imagen. A esto se añade el aprendizaje colaborativo que surgió en la experiencia, pues durante las interacciones

verbales los estudiantes interrogaron y respondieron las formulaciones que les generó el texto y discutieron alrededor de las pistas que les ofrecieron las imágenes, como en el caso de los estudiantes E34 y E45. Así los estudiantes E7 y E6 confrontaron sus ideas y grupalmente establecieron conclusiones del significado del texto.

La construcción de significado del cómic a la que llegaron los estudiantes luego de poner a su disposición las estrategias de lectura fue que Tumaquito es un niño que luchó por lograr su sueño a pesar de vivir en situaciones precarias tanto económicamente como en un lugar con pocas posibilidades. La secuencia narrativa de las imágenes permitió que identificaran indicios, como el reconocimiento de los personajes y la evolución que fueron teniendo durante la historia. Este aspecto se evidencia a continuación en las voces de los niños.

E27: Profe Tumaquito cumplió su sueño.

E25: Tumaquito fue cambiando, ya tenía hasta bigote.

E12: E25 se hizo grande y lucho con sus papás para ser un futbolista campeón.

E2: Él no se olvidó de su lugar donde nació así ya fuera futbolista.

La reflexión docente que se realizó del taller pedagógico remite a identificar que una de las dificultades presentes en la experiencia de lectura fue el hecho de limitar las intervenciones de los estudiantes por condiciones de tiempo. Esto generó restricción en la emisión de juicios sobre el texto de algunos estudiantes que probablemente eran útiles para el aporte de su perfil lector y por ende para la construcción de su formación lectora.

El siguiente registro evidencia la evolución de las estrategias de lectura en el taller No.4 *“Comiaventuras”*

Estrategias de lectura	Taller No. 4 Comiaventuras	Registro
Tipología textual	<p>DI: ¿Qué texto vamos a leer? E12: Es un cómic. DI: ¿Cómo lo identificamos? E20: porque tiene cuadros, imágenes y globos. E25: Ese no es silente, tiene letras.</p>	R E G
Propósito	<p>DI: ¿Qué propósito va a tener esta lectura? E25: Conocer otro cómic. E17: Aprender a leer imágenes.</p>	I S T
Predicción	<p>DI: ¿De qué tratará <i>Quemados por el dragón</i>? E22: Que un dragón quemó a alguien. E34: Yo, yo, que alguien se murió porque un dragón lo mató cuando echó fuego por la boca.</p>	R O
Conocimientos previos	<p>DI: ¿Qué sabemos sobre los dragones? E10: Los dragones no existieron. E16: Sí existían, antes de los dinosaurios. E9: Eran como en <i>Dragon Ball</i>. E34: El que va a atacar al dragón es un soldado antiguo, es romano. DI: ¿Cómo sabes, E34, que es un soldado romano? E34: Porque yo los he visto en las películas y se ponen armaduras y el escudo para protegerse.</p>	D E C L A
Interrogación del texto	<p>E9: ¿Y ese señor de sombrero qué hace ahí?, parece de otra época. DI: ¿Por qué? E9: Porque antes no se vestían así. E10: E18, y luego ¿cómo son los monstruos? Ni existen. E18: Bueno, es un dragón todo raro, tiene hasta dientes de perro, como cuando les da rabia.</p>	S E
Inferencias locales y globales	<p>DI: Vamos a leer el cómic en silencio y me van a contar lo que entendieron. E37: Profe, el dragón está furioso con el señor de la flecha porque lo quiere matar. Le sale humo por la nariz y muestra sus dientes. E25: Es un dragón raro porque tiene orejas de perro, nariz de unicornio y patas como de pollo. E18: Yo creo que el señor de sombrero está soñando y por eso ese dragón parece un monstruo. E9: Profe, ¡si ves que cuando ya los va a atacar el dragón ellos gritan! DI: ¿Cómo sabes eso? E9: Porque el globo es diferente, tiene puntas así como el que nos mostraste.</p>	O R A L
Evaluación y monitoreo	<p>Se realiza la evaluación y el monitoreo a través de una lista de chequeo, en la cual, se indaga por el uso de estrategias como la definición del propósito, las predicciones, llenar vacíos del texto y socializar lo que comprendieron de lo leído.</p>	Registro de clase escrito

Este registro evidencia como los estudiantes fueron incorporando elementos del cómic a la lectura de imágenes a través del uso consecuente de las estrategias para

pasar del nivel denotativo al connotativo y así favorecer la construcción de sentido del texto, como en el caso de las voces de los estudiantes E20, E25 y E9 en el ítem de las estrategias de tipología textual e inferencias. En la relación imagen – palabra que compone el cómic en este taller, los estudiantes apreciaron y generaron más conciencia por los elementos visuales en la reconstrucción del texto; y el código verbal junto con la representación de contorno de los bocadillos lo usaron como complemento para fortalecer el significado de la lectura.

El sentido del cómic que se construyó a partir de la aplicación de las estrategias de lectura, particularmente de la interrogación del texto y el hallazgo de indicios fue reconocer el animal del texto como un dragón ya que botó fuego por la boca, un aspecto característico que tienen los estudiantes de estos animales. Para llegar a esta conclusión fue necesario leer semióticamente viñeta a viñeta puesto que los niños inicialmente identificaron el personaje como un animal extraño por el hecho de tener partes de otras especies. Además, no hubo dificultad en la lectura actancial porque siguieron la secuencia narrativa después de determinar los tres personajes del cómic. Estos aspectos se evidencian en el siguiente registro.

E9: Es un animal raro, tiene un cuerno de unicornio.

E10: Sí. Las orejas son de perro y miren las patas, parecen de pollo.

E25: Es un dragón bota fuego por la boca.

E2: ¿Profe los dragones existen?

E34: Hace muchos años, por eso es que también está con ese soldado romano.

E6: Ese cómic es de muy viejo.

Es así como la experiencia de lectura del cómic es coherente con la perspectiva de Zunzunegui (1989) cuando afirma que el texto es “una secuencia de signos que produce sentido” (p. 78). De este aspecto de la práctica y de la reflexión docente surgió como conocimiento la correspondencia entre el código verbal y no verbal, catalogados desde la perspectiva semiótica como signos, que unidos favorecen la iniciación de los niños al campo de la lectura.

Otro aspecto que se generó de la lectura de “*Quemados por el dragón*” tiene relación con el planteamiento de Vygotsky (1985) cuando expone que el desarrollo de los niños interactúa con su experiencia. Pues los estudiantes relacionaron el conocimiento que les ha dado otros textos para la comprensión de la lectura del cómic, como lo ejemplifican los estudiantes E16, E9 y E34, en el ítem de la indagación de conocimientos previos. Por esta razón la experiencia de situarse como lector les permitió a los niños hacer consciente el uso de las estrategias de lectura para favorecer la construcción de sentido del texto.

El tercer registro referencia el taller No. 5 “*Mi mundo en viñetas*” con la lectura del cómic “Escenario”.

Estrategias de lectura	Taller No. 5 Mi mundo en viñetas	Registro
Tipología textual	DI: ¿Qué tipo de texto leeremos? E23: Es un cómic, pero solo tiene un cuadro. E2: Una viñeta. DI: Si tiene una sola viñeta, cómo sabemos que es un cómic. E15: porque tiene imágenes y globos. E9: porque lo puedo leer.	R E G I S
Propósito	DI: ¿Para qué leeremos este cómic? E16: Para aprender. E34: Para conocer algo nuevo.	T R O
Predicción	DI: ¿De qué tratará el texto? E37: De una escena. DI: ¿Y qué es una escena? E12: Es como un teatro.	D
Conocimientos previos	DI: ¿Qué conocemos sobre las obras de teatro? E35: Es cuando alguien hace una representación. E21: Yo he ido, pero no son personas son títeres. E6: Entonces no es teatro, en el teatro hay actores. E27: Sí, y se pintan la cara.	E C L
Interrogación del texto	E30: Profe hay cinco personajes. E27: No, es el mismo señor que dice varias cosas, ahí están los bocadillos. DI: ¿Por qué ese lugar es un escenario? E25: Porque tiene cortinas y cuando él se vaya se cierran. E13: Porque es un actor.	A S E

Inferencias locales y globales	DI: ¿Qué entendemos cuándo leemos este cómic?	
	E5: Es otra vez el señor del sombrero, está como perdido.	O
	E19: No, es que así es la obra que él se haga el perdido, así es como actúan.	R
	E1: Es que hay mucha gente que lo está mirando.	A
	E20: Esta como asustado. Mírenle la cara.	L
	E25: Para entenderlo es muy importante lo que dice el señor.	
Evaluación y monitoreo	DI: ¿Cómo logramos saber lo que hace el personaje?	Registro de clase oral
	E23: Leyendo las imágenes, por lo que hay al lado del señor.	
	E28: Leyendo lo que él dice.	
	DI: ¿Qué fue lo más difícil de leer el cómic?	
	E18: Que no se sabe si el señor está perdido o está actuando. No se ve la gente.	

En la experiencia de lectura de “*Escenario*”, conformado por una sola viñeta, los estudiantes siguieron apropiando los aprendizajes del cómic y las estrategias de una forma más autónoma durante la lectura, es el caso de las voces de E2, E15 y E27 en la clasificación de tipología textual e interrogación de textos. Aunque las sesiones se realizaron de forma colectiva, los estudiantes fueron generando un comportamiento lector que se reflejó en la formulación de predicciones, comprobación de hipótesis y en la construcción de inferencias, pues en la reconstrucción del texto evidenciaron más precisión en la descripción de los elementos visuales desde el plano denotativo y connotativo, como lo ejemplifican los estudiantes en el ítem de interrogación e inferencias.

En el paso a paso de la construcción de sentido del cómic los estudiantes lograron identificar que la viñeta está conformada por un único personaje que está hablando solo, sin embargo, por el lugar donde está los niños infieren que hay un público que lo está observando y escucha lo que el personaje dice. Además, reconocieron que el bocadillo que está empleando el hombre con sombrero es el de la conversación, un indicio fundamental para llegar al significado del texto. El siguiente registro ejemplifica esta situación.

DI: ¿Cuántos personajes hay en el cómic?
E23: Uno solo, es el mismo hombrecito con sombrero del cómic anterior.
E16: Está hablando solo.
E34: No. Está actuando y le habla al público, no ve que el globo que tiene dice que él está hablando.
E17: Además el título del cómic es escenario, así como un teatro.

La reflexión de la práctica muestra que una de las estrategias fundamentales para la construcción de sentido de un texto es la interrogación, ya que mediante la pregunta se hallaron indicios y se llenaron vacíos que no estaban explícitos en el texto, siempre y cuando la pregunta fuera intencionada y promoviera el progreso del nivel denotativo al connotativo a través de la mediación de la docente.

Estas estrategias de lectura no se plantean en la teoría de la lectura de imágenes o de cómics, sin embargo, para la experiencia vivida fueron fundamentales por ser un proceso que generó nuevo conocimiento. En este punto es oportuno aclarar que estas estrategias no se desarrollaron como un recetario, sino como un intercambio de saberes que se enriquecieron con los aprendizajes de los estudiantes y la mediación de la docente. Aunque la viñeta es la mínima unidad de significado (Gubern, 1981), el conocimiento que surgió de la práctica pedagógica ratifica que para lograr la construcción de sentido no es suficiente reconocer los elementos teóricos de un texto sino que es necesario explorarlo con el uso de las estrategias de lectura.

En este proceso de sistematización de la experiencia de lectura de cómics también se matizaron ejercicios metacognitivos que fueron acercando a los estudiantes a reconocerse como sujetos lectores, no solo por la lectura de los textos sino a través de las interacciones orales donde se dispuso de elementos del contexto, la autonomía para relacionar conocimientos anteriores con la nueva información y emitir juicios sobre el texto. El registro expone estas acciones.

REGISTROS METACOGNITIVOS		
Taller No. 3 Historias cómicas	Taller No. 4 Comiaventuras	Taller No. 5 Mi mundo en viñetas
<p>DI: ¿Qué fue lo más difícil de leer a Tumaco?</p> <p>E32: La imagen donde apareció el planeta y no supe cuál era el planeta.</p> <p>E34: Lo más difícil fue cuando iba perdiendo 2 a 0.</p> <p>E23: Nada</p> <p>E2: Los dibujos a veces no se entendían.</p>	<p>DI: ¿Cómo lograron leer <i>Quemados por el dragón</i>?</p> <p>E6: Leyendo lo que decían las imágenes.</p> <p>E34: Yo pude leerlo porque conocía los soldados romanos.</p> <p>E25: Fue un poco difícil, porque el título decía que era un dragón pero este parecía un monstruo.</p>	<p>DI: ¿Cómo te sentiste leyendo el cómic de <i>Escenario</i>?</p> <p>E12: Bien porque ese personaje ya lo había visto.</p> <p>E22: Fue fácil porque yo he ido a teatros.</p> <p>E29: No tan bien, no sabía si el señor estaba actuando o estaba perdido.</p>
Registro de clase oral y escrito		

Estas actividades fueron fundamentales en el rol como docente porque sobre ellas se realizaron reflexiones que contrastaron la percepción que generaron los estudiantes de la experiencia de lectura y su propia valoración en relación con los procesos que se desarrollaron. Es el caso de la voz del estudiante E34 del Taller No. 3 de “Historias cómicas” se evidencia que no se centró en la dificultad que le generó la comprensión del signo sino que reflejó la expresión de sentimientos que le transmitió la lectura. Este resultado es importante en la sistematización ya que la práctica genera como conocimiento que la lectura no es solo un asunto de producción de sentido sino como afirma Larrosa (2003) es un asunto que tiene que ver con la subjetividad del lector.

Este registro también evidencia el reconocimiento que los estudiantes le dan a sus aciertos, cuando lograron establecer relaciones de sentido con sus experiencias, como lo ejemplifican los estudiantes E34 y E22. Además hubo una aceptación de los desaciertos como lo expresen las voces E25 y E29 en los talleres No. 4 y 5, que identificaron sus dificultades en el proceso de la producción de sentido. Estos elementos siguen siendo útiles en la sistematización ya que la docente reflexiona sobre su mediación y la falta oportuna de intervenciones interrogativas que hubiesen permitido que todos los niños a través de las preguntas hallaran pistas significativas para la comprensión.

A esta experiencia de lectura se añaden las actitudes como lector que se fueron gestando en el proceso de formación mediante la expresión de sentimientos que produjo la interacción con el cómic. Es el ejemplo de la estudiante E20, quien asumió la vocería del grupo durante la lectura de Tumaco para dar orden al conversatorio ya que las opiniones colectivas se desbordaron debido al entusiasmo y a las emociones que transmitió el texto.

Taller No. 3 “Historias cómicas”

E20: Puedo decirle algo a todos mis compañeros.

DI: Por supuesto E20.

E20: Lo primero que voy a decir es que en ese desorden no podemos seguir leyendo. A ver levanten las manos los que quieren seguir leyendo. Si ustedes quieren seguir leyendo en ese desorden no se puede, toca hacer silencio y no hablar con nuestros compañeros, y todos quieren leer la historia de Tumaquito.

Es así que la estudiante E20 tomó decisiones sobre la lectura asumiendo un comportamiento donde incitó a sus compañeros a mantener una organización para el turno de la palabra y mantener el silencio mientras se realizaban las intervenciones orales para la reconstrucción del texto silente.

Otro caso que alude a las actitudes del comportamiento lector fue el estudiante E23 que llegaba al aula con historietas de Mafalda y de superhéroes, concentrándose alrededor de él un grupo de compañeros interesados por hacerle cobrar vida a las imágenes a través de la lectura. Estas acciones dejan ver como las experiencias de lectura intencionadas median en la construcción de la subjetividad aportando a la formación del ser.

En relación con lo anterior de la práctica pedagógica emergieron otros aspectos didácticos que no estaban contemplados y que ayudaron a la construcción de sentido del cómic, además de aportar al propósito investigativo sobre el favorecimiento de la formación lectora. Estos aspectos fueron el intertexto y la producción textual que estuvieron presentes en la experiencia de lectura.

El primero de ellos es el intertexto, como afirma Barthes (1987), es el que “está inserto en todo texto, ya que él mismo es el entretexto de otro texto, no debe confundirse con ningún origen del texto” (p. 5). Es por esto que la docente relacionó otros textos audiovisuales que aportaron a la comprensión de la lectura de cómics y favoreció la relación de otras experiencias; incluso, la exploración de nueva información.

Taller No. 3 “Historias cómicas”

E25: Profe ayer pasaron a Tumaco en la noticias, hablaban de algunas cosas como de violencia.

E30: y se veían las casas así como en Tumaquito y los niños descalzos y negritos.

Taller No. 3 “Comiaventuras”

E34: El que va a atacar al dragón es un soldado antiguo, es romano.

D1: ¿Cómo sabes, E34, que es un soldado romano?

E34: Porque yo los he visto en las películas y se ponen armaduras y el escudo para protegerse.

En este registro se evidencia como los estudiantes contextualizaron las lecturas de los cómics con aspectos que hacen parte de la realidad de nuestro país, como lo ejemplifican las voces E25 y E39. Además, el hecho de realizar un trabajo intertextual estableció correspondencia con otros saberes, para el caso de esta investigación, de tipo geográfico, histórico, ético y de actualidad. Al respecto Eco (1999) afirma que los cómics son textos que refuerzan la vivencia de valores y representan la cultura, como lo exponen los textos seleccionados para esta experiencia lectora.

El segundo aspecto es la producción textual, que también emergió en la práctica pedagógica y evidenció la transferencia de conocimiento que realizaron los estudiantes. Desde que se inició la experiencia de lectura los estudiantes se enfrentaron al aprendizaje de una clase de texto nuevo para ellos, del cual fueron adquiriendo las competencias necesarias para su comprensión. Una forma de evidenciar estos aprendizajes es a través de la relación de las actividades discursivas, pues aunque la investigación se enfocó en la lectura, como objeto de

Registro gráfico No. 6: Cómics E13 – Taller No. 5



estudio, es difícil desconocer en estos procesos de construcción de sentido, la presencia de la escritura y la oralidad para la formación de niños lectores.

En conclusión, la experiencia de lectura en los tres talleres pedagógicos de la etapa de fundamentación expuso la importancia de relacionar lo teórico, pedagógico y didáctico, ya que como se describió en este apartado del análisis y como resultado de la práctica, el fundamento teórico no es suficiente en la construcción de sentido de los textos. Al respecto Larrosa (2003) afirma que “si el profesor se limita a mostrar el código está convirtiendo el texto en una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay que escuchar” (p. 44). Por esta razón, la práctica se diversificó por medio de las estrategias de lectura, la expresión de sentimientos, la emisión de juicios sobre el texto, intercambios orales y la recreación de la experiencia, que aportaron a formación de las actitudes y comportamiento del lector, en la medida que se complejizaron las macrounidades, las unidades y las microunidades significativas de los cómics.

4.3. Formar niños lectores, una experiencia de lectura de cómics en familia

Asumir la formación de lectores no solo es tarea del contexto escolar, sino que implica una continuidad en el ámbito familiar, incluso requiere que provenga de la lectura en familia. En el apartado del perfil lector se afirma que el capital cultural es una manera de identificar y caracterizar el comportamiento lector; según Bourdieu (2003) el capital cultural es la transmisión de gustos, expectativas y aprendizajes que se da por parte del entorno familiar. De este modo, la formación de lectores se fomenta y prevalece en la familia convirtiéndose en un escenario influyente y un modelo a imitar en el acercamiento a la lectura desde la edad infantil.

Por esta razón el taller pedagógico No. 6 “Cómic – familia: Leamos juntos” (Anexo No. 9), correspondiente a la etapa de cierre, se planificó y desarrolló centrado en el entorno familiar. El cual tuvo como propósito involucrar, concientizar y fortalecer la importancia de la participación de la familia en la formación de niños lectores.

Tabla No. 8. Tercera etapa de los talleres pedagógicos

<i>Etapa de cierre</i>
Taller No. 6
Cómic-familia: Leamos Juntos

Este taller pedagógico partió con una encuesta semiestructurada (Anexo No. 11) en la fase inicial, la cual se aplicó a los padres de familia bajo el objetivo de conocer el comportamiento de la lectura a nivel familiar. Este instrumento se relaciona con la encuesta que se realizó a los estudiantes en la fase central del taller No. 1. El objetivo de la similitud entre las encuestas fue evidenciar la coherencia de las respuestas de los hijos con las afirmaciones de los padres.

Los resultados de la encuesta arrojaron algunos aspectos en común y otros opuestos. Un ejemplo de esta oposición es que más de la mitad de los padres de familia aseguraron leerles frecuentemente a sus hijos, mientras que una tercera parte de los estudiantes afirmó que sus padres no les leen en casa. Un aspecto en común es que tanto los padres como los estudiantes se enfocan en lecturas con el código lingüístico, específicamente en textos de la tipología narrativa con los que buscan desarrollar procesos de enseñanza y prácticas de lectura.

En la siguiente fase del taller (fase central) se realizó la experiencia de lectura del cómic *Sombrero amaestrado*⁷ (Anexo No. 15), la cual fue orientada por los estudiantes a sus padres con el fin de transmitir los aprendizajes que lograron en el desarrollo de los talleres pedagógicos anteriores; mientras la docente continuó ejecutando su rol mediador en favorecimiento de la formación de lectores. El registro evidencia la relación que promovieron los estudiantes entre las estrategias de lectura, la fundamentación del cómic y las acciones del comportamiento lector al momento de consolidar junto con su familia la experiencia lectora.

⁷ Este cómic también hace parte de la historia de un hombre con sombrero la cual refleja una situación de trabajo en equipo.

Estrategias de lectura		Taller No. 6 – “Comic-familia: Leamos juntos”		Registro
	Estudiantes	Padres de familia (PF)		
Tipología textual	DI: Vamos a iniciar identificando el tipo de texto que vamos a leer. E2: PF2, cómo se llama este texto. E8: No PF8, es un cómic. ¿Cierto profe?, mira tiene dibujos y letras, esos cuadros se llaman viñetas.	PF2: Es un cómic. PF14: Es un relato. PF1: Como una caricatura. PF9: Tipo de texto informativo. PF20: Texto gráfico. PF28: Sombrerito amaestrado. PF17: Anónimo. PF8: Pues estamos leyendo el libro de la sagrada familia.		R E G I S T R O
	Propósito	DI: Definamos el propósito de esta lectura. E16: PF 16 para qué vamos a leer.	PF16: Para conocer algo nuevo. PF34: Para compartir en familia. PF35: Para que aprendamos.	O
Predicción	DI: ¿Estudiantes y padres de familia de qué creen que se tratará el texto? E25: De un sombrero mágico.	PF24: De un sombrero obediente. PF1: La historia de un sombrero. PF30: Un sombrero que obedece a su dueño.		D E
Conocimientos previos	DI: ¿Qué es amaestrar? E19: Es lo que uno le hace a los animales.	PF2: Hacer que un animal obedezca. PF9: Cuando uno doma a un perro		C L A S
Interrogación del texto	DI: Vamos a leer con nuestros hijos y escribamos las preguntas que nos surjan del texto. E34: ¿Es un sombrero mágico? E2: ¿Cómo se puede amaestrar un sombrero, si es un objeto?	PF2: ¿Qué tipo de personajes son? PF14: ¿Cómo lo hizo? PF38: ¿Cómo hace para que el sombrero camine solo? PF6: ¿Por qué el muñequito narizón tiene esas reacciones?		S E O
Inferencias locales y globales	DI: ¿Qué entendemos del cómic? E5: Un sombrero que le obedece a un señor.	PF2: Un sombrero que obedece órdenes. PF20: El trabajo en equipo. PF24: Sobre magia.		R A L
Evaluación y monitoreo	DI: ¿Qué dificultades tuvieron para realizar la lectura del texto? E19: Entender de qué se trataba. E24: Al comienzo pero después comprendimos. E28: Leyendo lo que él dice. DI: ¿En qué enfocaron su atención para comprender lo leído? E2: En las imágenes. E14: En la letra y el dibujo. E19: En la expresión del muñequito.	PF20: No comprendíamos al principio claramente los dibujos. PF11: No se entendía mucho había poco por leer. PF23: No hubo dificultades en la comprensión del texto, pero si diversas interpretaciones. PF9: Ninguna. PF8: En todo el tema. PF25: Hay que leer, entender y obedecer. PF17: En las ilustraciones y los dibujos. PF24: En el sombrero		Registro de clase oral

El registro muestra el desconocimiento teórico que tienen algunos padres por los cómics, como lo evidenciaron algunas voces en la estrategia de identificación de la tipología textual. Este hecho no implicó no poder realizar la lectura del texto, pues el conocimiento de los estudiantes orientó la evolución de las estrategias de lectura y la contextualización teórica de los elementos del cómic para generar la construcción de sentido del texto, esto lo ejemplifican los estudiantes y padres en la predicción, evaluación y monitoreo. Por otra parte, se presentó un trabajo colaborativo como se expone en el ítem de conocimientos previos donde se refleja que las experiencias de los adultos son más amplias, lo que implicó una ganancia para hallar el significado del término “amaestrar”, que fue útil en la producción global del sentido del cómic, pasando del nivel denotativo al connotativo.

Las intervenciones de los padres fueron bastante medidas mientras que los estudiantes querían acceder todo el tiempo al turno de la palabra, en esta situación la mediación de la docente fue fundamental para involucrar a los padres en interacciones más fluidas y continuas. A partir de estos intercambios orales también se evidenció el desconocimiento que tienen los padres por la lectura desde la perspectiva semiótica, pues algunos no conciben las imágenes como signos posibles de leer, como en el caso del padre de familia PF11 en el ítem de evaluación y monitoreo. Como solución a esta condición uno de los puntos claves en la experiencia fue la interrogación de textos, ya que a través de la formulación de las preguntas de los estudiantes y de los padres se generaron indicios que favorecieron la construcción del significado del texto.

Es así que la vivencia de involucrar la familia en la experiencia de lectura en esta investigación fue favorable, ya que reunir padres e hijos entorno a prácticas lectoras se convirtió en un escenario de aprendizaje y de imitación. Según García & Torrijos (2008) “el niño que ve a sus padres leer, cuidar sus libros o interesarse por la lectura sobre sus temas favoritos sentirá la tentación de mirar, tocar y leer algún libro” (p. 16). De esta manera, aunque los padres no sean lectores expertos el interés que generen a sus hijos por la lectura a través del ejemplo favorece la labor de formar niños lectores. Asimismo, la formación de sujetos lectores no es una situación que está circunscrita a

lo que el profesor hace en el aula, también es necesario vincular a otros actores como la familia.

La reflexión docente sobre este taller pedagógico de la etapa de cierre y el conocimiento que generó la experiencia se ubica en la transmisión de saberes de los estudiantes hacia los padres, es decir, el aprendizaje que como adultos podemos obtener de los niños. Adicionalmente, prevaleció en la vivencia las actitudes y comportamientos del lector estudiante que se manifestaron a través de la expresión de sentimientos, el intercambio de opiniones, la emisión de juicios y la reconstrucción del texto. Estos aspectos relacionados con los niveles de la lectura de imágenes, los elementos del cómic y las estrategias de lectura permitieron la construcción de sentido del cómic *sombrero amaestrado*.

Para finalizar es oportuno señalar que la selección de este cómic fue intencional por parte de la docente con el propósito de dejar a los padres el mensaje de la importancia del trabajo en equipo: escuela – familia y sociedad.

5. Conclusiones

El presente estudio investigativo planteó como objetivo favorecer la formación de lectores en el primer grado de básica primaria, para lo cual se empleó la fundamentación teórica desde la perspectiva semiótica, elementos pedagógicos como la mediación docente y en el plano didáctico la implementación de talleres pedagógicos. El aporte de estos aspectos permitió un desarrollo analítico que da cuenta de la pertinencia de la lectura de imágenes como el cómic, para promover la formación de niños lectores.

Esta experiencia lectora permitió que la práctica pedagógica sobre las acciones de enseñanza de lectura que se desarrollan en el escenario escolar entrara en un estado de reflexión. De lo cual surgió, en un primer momento, una exigencia de desaprender pedagogías y métodos tradicionales que carecen de sentido para los estudiantes. En un segundo momento, reevaluar la definición epistémica de texto con el propósito de involucrar en el aula lecturas con imágenes, pues en la actualidad los niños desde edades infantiles interactúan constantemente con el código visual. Y finalmente, la relación entre estos dos aspectos de reflexión condujeron a identificar el camino que favorece la formación de niños lectores mediante experiencias de lectura de imágenes, que van más allá de un aprendizaje de alfabetización de códigos no verbales o de un trabajo didáctico de incursión de textos iconográficos.

Pese a que en la actualidad se evidencia una expansión del código visual, aún las prácticas escolares tienen relegados los textos icónicos en el proceso de la enseñanza de la lectura. Por esta razón la lectura de imágenes presentó una resignificación en este proceso investigativo, ya que se modificó la concepción de instrumentalización que tenía la imagen en la enseñanza de la lectura convencional, consolidándola en el texto central de la experiencia lectora a través de su fundamentación teórica, pedagógica y didáctica. Por consiguiente, leer imágenes no es

un acto espontáneo sino que requiere toda la atención de un proceso de enseñanza desde los grados inferiores.

Algo semejante ocurre con el cómic, que es una imagen fija considerada como un medio de comunicación de masas y uno de los textos más representativos de la cultura. Esta percepción fue clave para la experiencia de lectura de cómics ya que permitió que los estudiantes construyeran el sentido del texto y se vincularán a él a través de la expresión de sentimientos, la emisión de juicios y el intercambio de opiniones. Aspecto que se refleja en la afirmación de Eco (1999) cuando expone que el cómic refuerza valores. Esto coteja que la formación de lectores no se da solo por el conocimiento del lector sino por aspectos de su subjetividad.

Asimismo, los resultados de la sistematización de la experiencia de lectura constataron que para favorecer la formación de lectores también es necesario el conocimiento de los elementos propios del cómic, la interacción del sujeto con el texto a través de la implementación de estrategias lectoras y la intervención de la docente como sujeto mediador entre el contexto, el texto y el lector. Estos aspectos de orden teórico, pedagógico y didáctico permitieron que los estudiantes ganaran autonomía y se beneficiaran de las estrategias al asumir un comportamiento lector durante la producción de sentido.

Para lograr aciertos como los anteriores se empleó como estrategia de implementación el taller pedagógico, el cual orientó la experiencia de la lectura de imágenes y aportó en diferentes vías a consolidar el proceso de formación de lectores. Desde el plano investigativo fue útil para la recolección y sistematización de la experiencia; a nivel pedagógico y didáctico contribuyó a la planificación intencionada de actividades consecuentes con el propósito del estudio investigativo. Además, su criterio dinámico se acercó a la realidad del aula haciendo posible la participación de los estudiantes en la de la planeación e influyendo en los ajustes de las actividades en la medida que se avanzó en la consolidación de sujetos lectores.

Otro conocimiento generado a partir de la sistematización de la experiencia de lectura fue reconocer el valor que tiene la perspectiva semiótica para la enseñanza de la lectura, pues aprecia las cualidades de los signos y brinda modelos para entenderlos. Por esta razón, la sistematización de la práctica desde lo teórico, pedagógico y didáctico considera que es importante que la escuela asuma la experiencia lectora desde la semiótica, ya que esta perspectiva reconoce la existencia de todos los signos de la cultura y permite las relaciones entre códigos por ser portadores de significación y representación.

Desempeñar el rol docente y asumir en paralelo un estudio investigativo no implica que las acciones que se realicen sobrepasen lo pedagógico y didáctico, por el contrario, la sistematización de estos aspectos anudados al teórico se fundamentan y se desarrollan de forma más intencionada y planificada para favorecer la formación de lectores desde los primeros grados escolares.

El diseño de la sistematización de experiencias para obtener conocimiento tuvo como objetivo generar saber pedagógico de la contrastación entre lo teórico y lo vivenciado en la experiencia de lectura. En este sentido, el conocimiento que produjo este estudio fue principalmente con la categoría deductiva de la formación de lectura, ya que en la práctica se identificó que un sujeto lector no es quien logra descifrar un código sino el que es capaz de contextualizarlo y construir el sentido de lo que quiere representar. Además, que la fundamentación teórica del código no es suficiente para entender lo que transmiten los textos icónicos, sino que se requiere del uso de algunas estrategias de lectura y de la subjetividad del lector para comprenderlos.

De manera que la elección del diseño de investigación de sistematización de experiencias como obtención de conocimiento presentó un alcance satisfactorio para la práctica pedagógica, porque conllevó a reconocer el aula como un escenario de transformación permanente, mediante la observación continua y el ejercicio reflexivo

del quehacer docente. Razón por la cual la investigación aportó a la cualificación de la práctica pedagógica en los procesos de enseñanza de la lectura de imágenes y amplió el conocimiento acerca de las nuevas formas de leer en la actualidad. De esto se infiere que una sistematización de este tipo permite objetivar la experiencia para generar prácticas pedagógicas situadas que beneficien el rol del maestro y del estudiante.

El conocimiento que se obtuvo de la experiencia sistematizada no solo beneficia al docente investigador sino que se convierte en una directriz que permite consolidar ese aprendizaje en experiencias similares o nuevas para enriquecen el campo del lenguaje escolar u otros campos del saber. Por consiguiente, este trabajo de investigación además de generar aportes relacionados con la formación de lectores, también logró darle sentido a la práctica pedagógica al involucrar acciones de desaprender y de apertura al cambio.

En este punto es importante señalar que si bien la investigación fue coherente con los resultados y los objetivos, también se presentaron dificultades durante la experiencia de lectura. Una de ella fue el hecho de no haber potenciado el encuentro entre lenguaje verbal y no verbal desde la perspectiva semiótica; pues aunque no se planteó específicamente como propósito investigativo se relaciona con la naturaleza de este estudio. Por tanto, la generación de conocimiento de lo sistematizado responsabiliza a los docentes para que en la escuela se reconozca la presencia de este enfoque en la enseñanza de la lectura desde los primeros grados.

Los niños cuando están alfabetizados con experiencias netamente lingüísticas se le imposibilita poner en práctica el potencial semiótica que traen desde la etapa infantil, aunque ellos se relacionan cotidianamente con diversos signos que hacen parte de su realidad y los leen, se les dificulta reconocer la presencia significativa que tienen estos códigos y ser consciente de sus acciones como lectores. Es así que esta investigación permite reflexionar sobre el esquema de la escuela y de la pedagogía tradicional, la cual solo concibe una única manera de leer y de escribir. Además,

sugiere como proyección futuras investigaciones que se interesen por la forma en que incide conjuntamente el lenguaje verbal y no verbal en la construcción de significado, y la influencia que ejercen en la enseñanza de la lectura inicial.

Referentes bibliográficos

Libros

Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina, Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre.

Aparici, R. & García, A. (1998). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ed. de la Torre.

Arnheim, R. (1989) *Thoughts on Art Education*, Santa Monica, Cal., Getty Center for Education in the Arts. En Arizpe, E. & Styles, M. *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México, FCE.

Arizpe, E. & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México, FCE.

Barrero, J., Castellanos, A. y otros. (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Bogotá: CERLALC - UNESCO.

Barthes, R. (1987) *Sobre la lectura. El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Norma, Santafé de Bogotá.

Carrasco, A. (2006). *Entre libros y estudiantes. Una guía para promover la lectura en la escuela básica*. México: Editorial Paidós.

Carvajal, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Sistematización de Experiencias*. Universidad del Valle, Cali.

Colegio Enrique Olaya Herrera I.E.D. (2013). *Proyecto Educativo Institucional: "Olayistas construyendo Proyectos de Vida para el desarrollo ciudadano"*. Bogotá. D.C.

Decreto 133. *Política Pública de Fomento a la Lectura y Escritura*. Bogotá, 21 de abril de 2006.

De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Colombia: Editorial Magisterio.

Eco, U. (1976). *Signo*, Ed. Labor, Barcelona

Eco, U. (1978). *Tratado de semiótica general*. Barcelona, Editorial Lumen, Primera Edición.

Eco, U. (1981). *Lector in Fábula*. Barcelona: Lumen

Eco, U. (1986). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona, Editorial Lumen.

Eco, U. (1999). *Apocalípticos e integrados, estudio sobre la cultura popular y los medios de comunicación*. Barcelona, Editorial Lumen, Duodécima Edición.

- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores.
- Garcés, C. (1988). *Sistematización de experiencias de educación popular. Una propuesta metodológica*. CREFAL, México.
- García, G. & Torrijos, E. (2008). *Juegos para fomentar la lectura infantil*. México, D.F.: Editorial Quarzo.
- Gedovius, J. (1997). *Trucas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México
- Gombrich, E. (1987). *La imagen y el ojo*. Madrid, Alianza Editorial
- Gubern, R. (1981). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona, Península.
- Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Hutton, D. (1978). Seeing to learn. Using visual skills across the curriculum. In J. W. Armstrong (Ed.), *Proceedings of the tenth annual conference on visual literacy*. Bloomington, IN: International Visual Literacy Association.
- Inostroza, G. & Jolibert, J. (1996). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Dolmen, Santiago de Chile.
- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Costa Rica, Alforja.
- Jolibert, J. (1992). *Formar niños productores de textos*. Dolmen Ediciones, Chile.

- Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Dolmen Ediciones, Providencia Santiago.
- Jolibert, J. y Gloton, R. (2003). *El poder de leer: Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Quinta edición. Editorial Gedisa S.A.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura, Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento Humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Mejía, M. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Santafé de Bogotá, Ediciones desde abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*. Bogotá, Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá, Magisterio.
- Morgan, M. (1988). *La sistematización de la práctica*. Editorial Hvmánitas-CELATS, Buenos Aires.
- Pantoja, O. & Pluk, J. (2014). *Tumaco*. Bogotá, Rey Naranjo Editores.

Rodríguez, J. L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica: los tebeos en la enseñanza*. Barcelona, Gustavo Gili.

Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En Soler, S. (2012). *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Colombia: Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Roldán, G. (2010). *Un hombre con sombrero*. Madrid, España: Editorial Dibbuxs.

Sartori, G. (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Editorial Taurus.

Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Orientaciones Curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión*. Bogotá D.C.

Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Vilches, L. (1984). *La lectura de la imagen. Prensa, cine y televisión*. Barcelona: Editorial Paidós.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Zunzunegui, S. (1989). *Pensar la imagen*. Madrid, Cátedra.

Revistas

Barragán, R., & Gómez, W. (2010). Maestros, imágenes e imaginarios. Prácticas y saberes en relación con la didáctica de la imagen. *Revista Pedagogía y Saberes* 32, 23 – 31.

Lazotti, L. (1983). Comunicación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual. En C. Lomas. La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 1(14 – 25).

Lomas, C. (1991). La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 1 (14 – 25).

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*. 9 (1), 123 – 146.

Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2, 49 – 89.

Trabajos de grado maestría y Tesis doctorales

Arias, D. & Portillo, C. (2012). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión de lectura en preescolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Matiz, A. (2012). *El graffiti en Bogotá: imagen y representación en el arte urbano - una experiencia pedagógica innovadora para la educación artística en el colegio externado nacional camilo torres*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Pulido, K. (2012). *La imagen fotográfica como elemento dinamizador en la configuración de relatos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Sepúlveda, E. (2012). *El cine infantil como experiencia pedagógica para fortalecer el proceso lecto escritor*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Cibergrafía

Alfonso, O. (2010). *La interacción con los lenguajes en el contexto escolar: el caso de las narrativas. Prácticas de los niños del grado 401 del colegio Nueva Colombia IED*. Universidad Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/>

Ávila, L., Farfán, C. & Rincón, C. (2009). *Algunas consideraciones en torno al diseño de una sd y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del colegio villas del diamante*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/>

Barragán, R., & Gómez, W. (2011). Las funciones de la imagen visual en el aula. *Revista UIS Humanidades* 39 (1), 125 - 134. Recuperado de <file:///C:/Users/Acer/Downloads/Funciones%20de%20la%20imagen%20visual%20en%20el%20aula.pdf>

Barragán, R., & Gómez, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Revista de lenguaje y cultura Medellín* 17 (1), 81-94. Recuperado de www.udea.edu.com.co/ikala

- Bartual, R. (2010). *Poética de la narración pictográfica: De la tira narrativa al cómic*. Universidad Autónoma, Madrid. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/10334>
- Cañaveral, N. (2011). *Formación de público infantil en lo audiovisual a partir de la noticia televisiva*. Universidad Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama.
- Chacón, P. (2011). *¿Cómo interpretan los niños y niñas de educación infantil las series y películas de animación y los videojuegos? Un análisis a través del dibujo*. Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/191>
- Corporación Entreviñetas [en línea]. *Somos una apuesta dentro del campo de la gestión cultural y editorial*. Colombia. Recuperado de <http://www.entrevinetas.com/nosotros/>
- Dobriła, D. & Mendoza, M. (2010). El cómic: compromiso social con la cotidianidad. *Revista de Artes y Humanidades UNICA* 11 (1), 44 – 70. Recuperado de www.redalyc.org
- Dome, A. (2011). *Green lantern y flash: Personajes e identidad en el cómic de superhéroes*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/>
- Encabo, E. & Jerez, I. (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. (13), 315 – 328. Recuperado de http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/revistasPDF/526a47dc03a6erevista_completa_13.pdf

- Gómez, D. (2013). *Tebeo, cómic y novela gráfica: la influencia de la novela gráfica en la industria del cómic en España*. Universidad Llull, Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/117214>
- Jurado, F., Sánchez, L., Cerchiaro, E. & Paba, C. (2013). *Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a02.pdf>
- Jurado, T. (2013). *Análisis de los procesos narrativos verbales e icónicos en los escolares de cinco años. Estudio en centros educativos de Córdoba*. Universidad del Córdoba – España. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/10891>
- March, E. (2011). *Lenguaje visual y animación 3d. Propuesta educativa de desarrollo de la alfabetización visual para el disfrute del producto 3d*. Universidad Politécnica de Valencia – España. Recuperado de <http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/10742/tesisUPV3502.pdf?sequence=1>
- Martínez, C. (2011). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Universidad del Valle - Cali. Recuperado de file:///C:/Users/Acer/Downloads/procesamiento_multinivel_texto_escrito_martinez.pdf
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso, estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165 – 193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [en línea]. *PIRLS: Estudio Internacional de Progreso de Comprensión Lectora*. Madrid, España. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pirls.html>

- Molina, M. (2007). *Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica*. Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/191>
- Mora, E. (2009). *El navegante de la eternidad: vagar solitario del héroe colectivo*. Universidad Nacional Autónoma, México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2009/septiembre/0649319/Index.html>
- OCDE, Mejores políticas para una vida mejor [en línea]. *Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA)*. México. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>
- Ospina, C. (2011). *El libro álbum: lecturas y lectores posibles*. Universidad Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/>
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 187 – 189. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Palacios, E. (2010). *El uso estratégico de los lenguajes en la publicidad impresa: aproximación de lectura a partir de un enfoque semiótico proyecto de lenguaje*. Universidad Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/>
- Pérez, L. & Tabares, A. (2009). *La creación narrativa en torno a la imagen en el libro infantil*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/>

- Ramírez, M., Guarinos, V. & Gordillo, I. (2010). *La fotografía como instrumento de alfabetización audiovisual: talleres de fotografía creativa para niños y niñas*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/>
- Ramírez, M. (2013). Aprendiendo a mirar - imagen fotográfica y alfabetización audiovisual. *Revista Prisma Social* (11), 383 - 398. Recuperado de <http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/11/interdisciplinariedad-ciencia.html>
- Reyes, L. & Vargas, A. (2009). *La lectura como experiencia, análisis de cuatro situaciones de lectura de libro álbum en educación inicial*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/>
- Sampieri & Otros (2006). Metodología de la investigación. En Palacios, E. *El uso estratégico de los lenguajes en la publicidad impresa: aproximación de lectura a partir de un enfoque semiótico proyecto de lenguaje*. Universidad Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/>
- Sánchez, J. & Aguaded, J. (2009). Educación mediática y espectadores activos: estrategias para la formación. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>
- Villa, N. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31 (1). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/www.udea.edu.com.co/ikala>
- Villa, N. (2008). Fundamentos, estructura e impacto de una propuesta de alfabetización visual apoyada en recursos hipermediales. *Revista Educación y Pedagogía*, XX (51). Recuperado en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/www.udea.edu.com.co/ikala>

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1a.** Formato de encuesta a docentes sobre la concepción de la lectura de imágenes
- Anexo 1b.** Encuesta diligenciada por docentes sobre la concepción de la lectura de imágenes
- Anexo 2.** “*Trucas*” - Libro álbum empleado en la delimitación del problema
- Anexo 3.** Imagen fija de una escena de la serie de dibujos animados “*Historias Corrientes*”
- Anexo 4.** Estructura del taller pedagógico “*Tumaquito*”
- Anexo 5.** Estructura del taller pedagógico “*Leo mi entorno*”
- Anexo 6.** Estructura del taller pedagógico “*Historias cómicas*”
- Anexo 7.** Estructura del taller pedagógico “*Comiaventuras*”
- Anexo 8.** Estructura del taller pedagógico “*Mi mundo en viñetas*”
- Anexo 9.** Estructura del taller pedagógico “*Cómic-familia: Leamos juntos*”
- Anexo 10.** Encuesta semiestructurada para Estudiantes – Taller No. 1
- Anexo 11.** Encuesta semiestructurada para Padres – Taller No. 6
- Anexo 12.** Cómic – Tumaco. Lectura del taller No. 3
- Anexo 13.** Cómic – Quemados por el dragón. Lectura del taller No. 4
- Anexo 14.** Cómic – Escenario. Lectura del taller No. 5
- Anexo 15.** Cómic – Sombrerito amaestrado. Lectura del taller No. 6

Anexo No. 1a: Formato de encuesta a docentes sobre la concepción de la lectura de imágenes.

ENCUESTA DOCENTES

FORMACIÓN: _____

GÉNERO: _____ **GRADO ESCOLAR QUE ORIENTA:** _____

ANTIGÜEDAD TOTAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL PRIMARIO _____

EDAD: Entre 20 y 30 años _____ Entre 30 y 40 años _____ Más 40 años _____

OBJETIVO: Identificar la perspectiva en que se posiciona el docente frente al concepto de alfabetización visual.

Se solicita dar respuesta a las siguientes preguntas de la manera más sincera posible de acuerdo a su práctica docente.

1. ¿Qué es leer según su criterio?

2. ¿En qué consiste la alfabetización según su criterio?


3. En su rol como docente que aborda la alfabetización, ¿qué función cumple la imagen en este proceso?

4. ¿Qué aspectos considera que se desarrollan en sus estudiantes a partir de la alfabetización?

5. ¿Qué es la alfabetización visual según su criterio?

6. ¿Qué rol o papel desempeña el estudiante y el docente en el proceso de alfabetización?

Anexo No. 1b: Encuesta diligenciada por docentes sobre la concepción de la lectura de imágenes.


COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA - INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
 ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
 DANE: 11100130019 NIT: 830.110.203-1
 "OLAYISTAS CONSTRUYENDO PROYECTO DE VIDA PARA EL DESARROLLO CIUDADANO"

ENCUESTA DOCENTES

FORMACIÓN: Universitaria.

GÉNERO: F GRADO ESCOLAR QUE ORIENTA: Primer

ANTIGÜEDAD TOTAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL PRIMARIO 15

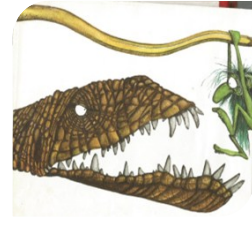
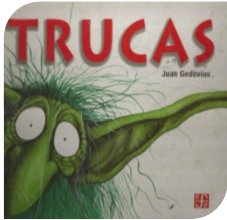
EDAD: Entre 20 y 30 años _____ Entre 30 y 40 años _____ Más 40 años _____

OBJETIVO: Identificar la perspectiva en que se posiciona el docente frente al concepto de alfabetización visual.

Se solicita dar respuesta a las siguientes preguntas de la manera más sincera posible de acuerdo a su práctica docente.

- ¿Qué es leer según su criterio?
Ejercicio cognitivo por medio del cual decodificamos una serie de códigos para entender un mensaje. Manejo de las dimensiones sociales, académica, comunicativa del saber.
- ¿En qué consiste la alfabetización según su criterio?
Transmitir conocimientos básicos utilizando la lengua materna.
- En su rol como docente que aborda la alfabetización, ¿qué función cumple la imagen en este proceso?
Es una herramienta básica ya que a partir de ahí se desarrollan muchas funciones cognitivas como: descripción, comparación, observación, interpretación.
- ¿Qué aspectos considera que se desarrollan en sus estudiantes a partir de la alfabetización?
El conocimiento previo, la observación, descripción, interpretación, comparación entre otras.
- ¿Qué es la alfabetización visual según su criterio?
Es el manejo de todos los aspectos anteriores a partir de una imagen, ya sea por seguimiento de órdenes o por iniciativa propia.
- ¿Qué rol o papel desempeña el estudiante y el docente en el proceso de alfabetización?
son actores interactivos en los cuales se realiza un trabajo colaborativo.



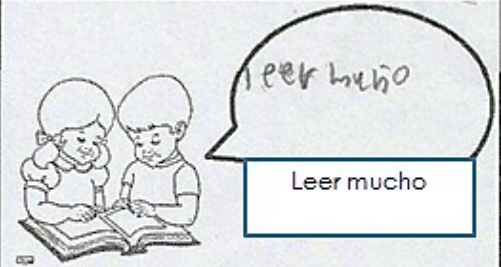
Anexo No. 2: Trucas – Libro álbum empleado en la delimitación del problema




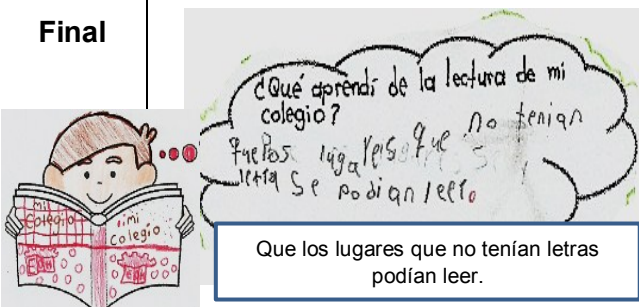
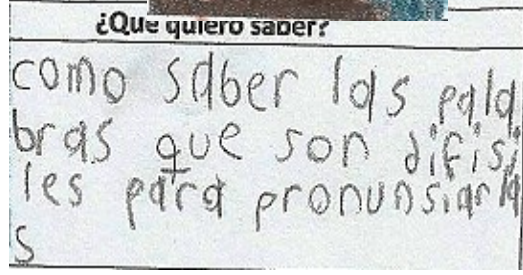
Anexo No. 3: Imagen fija de una escena de la serie de dibujos animados “Historias Corrientes”



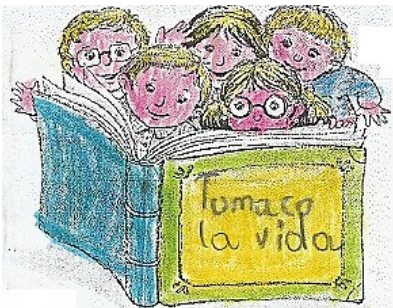
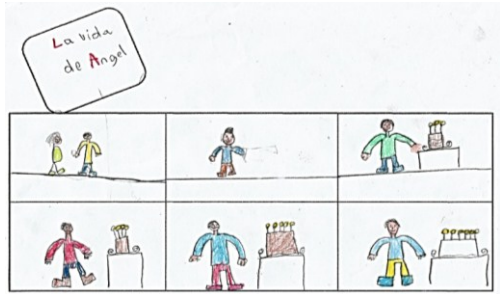
Anexo No. 4: Estructura del taller pedagógico “Tumaquito”

Etapa de sensibilización: Taller No. 1 “Tumaquito”		
Fases	Actividades	Ejercicios Metacognitivos
Inicial	<ol style="list-style-type: none"> Se da apertura al taller pedagógico presentando a Tumaquito, como el personaje central que nos va a acompañar durante la experiencia de lectura de imágenes. Se realiza la dinámica de “Veo – veo” para trabajar la percepción visual. Al finalizar la dinámica, la docente orienta preguntas en relación con el juego que le permiten al estudiante interactuar y expresarse frente al grupo. <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué sentido de nuestro cuerpo se utilizó para el juego? ¿Por qué es importante ese sentido para nuestra vida diaria? ¿Qué es lo que más les gusta ver? ¿Qué información fue necesaria para poder adivinar los objetos? 	<p>Se orientaron durante el taller las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se sintieron en las actividades con Tumaquito? ¿Qué fue lo que más les gustó del taller? ¿Cómo lograron leer las imágenes?  <p>¿Para qué leo?</p>
Central	<ol style="list-style-type: none"> Exploración de conocimientos. <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es leer? ¿Qué se puede leer? ¿Cómo podemos leer los dibujos? Elaboración y lectura de las representaciones de cada uno de los estudiantes. Estos dibujos se enfocaron en los gustos y preferencias. 	 <p>¿Qué fue lo que más se me dificultó para leer las imágenes?</p>
Final	<ol style="list-style-type: none"> Encuesta semiestructurada (ver anexo No. 10) aplicada a los estudiantes para identificar aspectos del comportamiento lector. 	 <p>¿Qué le recomiendo a Tumaquito que nos comparta la próxima clase?</p>

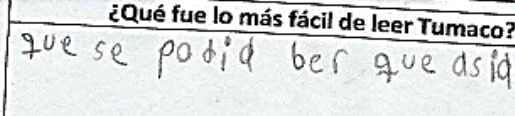
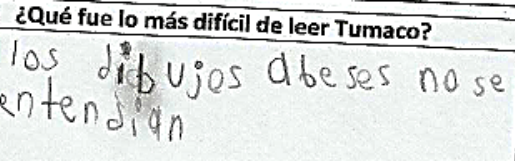
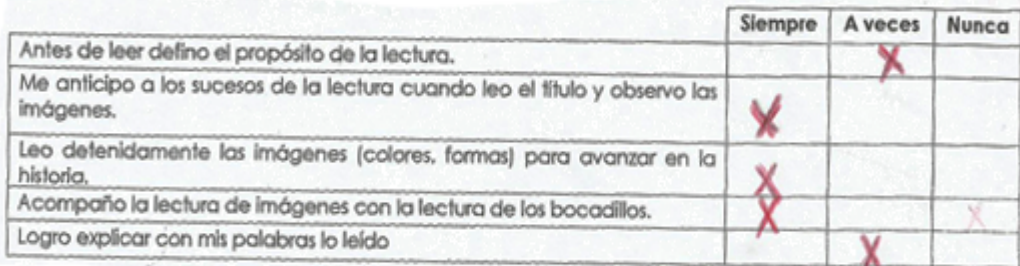
Anexo No. 5: Estructura del taller pedagógico “Leo mi entorno”

Etapa de sensibilización: Taller No. 2 “Leo mi entorno”		
Fases	Actividades	Ejercicios Metacognitivos
Inicial	<ol style="list-style-type: none"> El taller se inicia recapitulando las actividades desarrolladas en el taller No. 1 “Tumaquito”. La recapitulación se orienta con las siguientes preguntas <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué hicimos en taller anterior? ¿Quién era nuestro invitado especial en el proyecto? ¿Qué leímos? ¿De las actividades que hicimos qué fue lo más fácil y qué lo más difícil? ¿Qué es leer? ¿Podemos leer cosas no están escritas, qué cosas, cómo lo hacemos? 	<p>Se orientaron durante el taller las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo logramos leer que nuestra mamá está brava? ¿Qué aprendimos de la lectura de nuestro entorno? ¿Qué avances tuve en el taller?
Central	<ol style="list-style-type: none"> La docente orienta la lectura del colegio. <ul style="list-style-type: none"> Se define el propósito del recorrido. se determina en grupo los lugares del colegio a los que vamos a ir. Se organiza una ruta que facilite el desplazamiento de los lugares seleccionados. Durante el recorrido por el colegio se va hacer lectura de cada uno de los lugares visitados. Se sintetiza el recorrido por el colegio con la pregunta ¿Cómo lograron leer los lugares sin haber en ellos palabras? 	 <p>¿Qué sé? Leer es facil y los dibujos se pueden leer</p>
Final	<ol style="list-style-type: none"> Escribo lo que aprendí en la nube.  <p>¿Qué aprendí de la lectura de mi colegio? Pueden leer cosas que no tenían letra se podían leer</p> <p>Que los lugares que no tenían letras podían leer.</p> 	 <p>¿Que quiero saber? como saber las palabras que son difisiles para pronunciarlas</p>

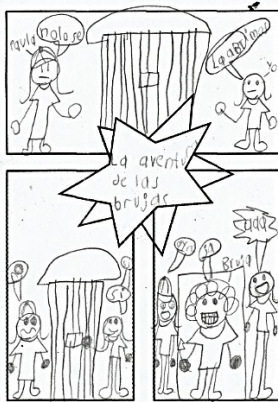
Anexo No. 6: Estructura del taller pedagógico “Historias cómicas”

Etapa de fundamentación: Taller No. 3 “Historias cómicas”		
Fases	Actividades	Ejercicios Metacognitivos
Inicial	<p>1. Indagación de conocimientos previos sobre el cómic. Se organizan los estudiantes en cinco grupos para leer cómics de periódico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Alguna vez habían visto textos como los que observaron y leyeron? • ¿Sabían cuál es el nombre de esos textos? • ¿Lograron leer los textos que no tenían letras? • ¿Qué entendieron del texto leído? <p>2. Conceptualización del cómic y de elementos como: la silueta y las expresiones de los personajes a través de la escritura de las emociones y sus posibles sonidos.</p>	<p>Se orientaron durante el taller las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se logró el propósito inicial de la lectura? • ¿El título se relaciona con lo que leímos? ¿Por qué? • ¿Cómo se logró entender el texto? • ¿Qué estrategias utilicé para leer Tumaco?
Central	<p>3. Lectura del cómic de Tumaco.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el propósito de la lectura que vamos a realizar? • ¿Qué características tiene este texto? • ¿Qué creen que vamos a encontrar en el texto de Tumaco cuando lo vayamos a leer? • ¿Qué sabeos sobre Tumaco? • ¿Qué entendimos de la lectura? <p>4. Luego de la lectura, la docente apoya la experiencia con unas diapositivas de elaboración propia sobre aspectos geográficos, sociales y éticos de Tumaco.</p>	 <p>¿Qué estrategias utilicé para leer Tumaco?</p> <p>Pensar lo que surge para pensar mirar saber de quien hablo hacer silencio prestar atención</p> <p>Pensar, mirar, saber de quién hablo, hacer silencio, prestar atención</p>
Final	<p>5. Transposición de conocimientos: La docente les entrega a los estudiantes una silueta de un cómic, conformada por seis viñetas para que elaboren su historia de vida.</p> 	

Anexo No. 7: Estructura del taller pedagógico “Comiaventuras”

Etapa de fundamentación: Taller No. 4 “Comiaventuras”																										
Fases	Actividades	Ejercicios Metacognitivos																								
Inicial	1. Conceptualización del cómic: Se trabaja con los estudiantes las microunidades del cómic; el significado de los bocadillos y onomatopeyas.	Se inicia la sesión recapitulando la experiencia de lectura de Tumaco con el siguiente registro.																								
Central	2. Antes de iniciar la lectura los estudiantes realizan predicciones a partir del título “Quemados por un dragón” 3. Se establece el propósito y se identifican las características del texto que lo clasifican como cómic. 4. Se solicita a los estudiantes que se ubiquen en cualquier parte del salón y se sienten cómodamente en el cojín que trajeron para iniciar la lectura individual y silenciosa. 5. Después de la lectura se organiza el grupo en mesa redonda para compartir el texto e interrogarlo.	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué fue lo más fácil de leer a Tumaco?  <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué fue lo más difícil de leer a Tumaco? 																								
Final	6. La docente lleva imágenes fijas sobre dragones para apoyar la construcción de sentido a partir de los conocimientos de los estudiantes. 7. Autoevaluación del taller a través de una lista de chequeo.	Se orientaron durante el taller las siguientes preguntas. <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se logró entender el texto? ¿Qué les ayudo? La docente orienta la autoevaluación recalcando la importancia de hacer consciente los elementos que intervienen en nuestra experiencia lectora.																								
		 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Siempre</th> <th>A veces</th> <th>Nunca</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Antes de leer defino el propósito de la lectura.</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Me anticipo a los sucesos de la lectura cuando leo el título y observo las imágenes.</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Leo detenidamente las imágenes (colores, formas) para avanzar en la historia.</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Acompaño la lectura de imágenes con la lectura de los bocadillos.</td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Logro explicar con mis palabras lo leído</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Siempre	A veces	Nunca	Antes de leer defino el propósito de la lectura.		X		Me anticipo a los sucesos de la lectura cuando leo el título y observo las imágenes.	X			Leo detenidamente las imágenes (colores, formas) para avanzar en la historia.	X			Acompaño la lectura de imágenes con la lectura de los bocadillos.	X		X	Logro explicar con mis palabras lo leído		X	
	Siempre	A veces	Nunca																							
Antes de leer defino el propósito de la lectura.		X																								
Me anticipo a los sucesos de la lectura cuando leo el título y observo las imágenes.	X																									
Leo detenidamente las imágenes (colores, formas) para avanzar en la historia.	X																									
Acompaño la lectura de imágenes con la lectura de los bocadillos.	X		X																							
Logro explicar con mis palabras lo leído		X																								







Anexo No. 8: Estructura del taller pedagógico “Mi mundo en viñetas”







<i>Etapa de fundamentación: Taller No. 5 “Mi mundo en viñetas”</i>		
Fases	Actividades	Ejercicios Metacognitivos
Inicial	<p>1. Para iniciar la docente organiza los estudiantes en dos grupos y los invita a jugar adivina la acción. Le pide que cada grupo elija un primer representante y cuando pasa le entrega una tarjeta con el nombre de una acción (dormir, pensar, escribir, bailar); el participante debe dibujar la acción en el tablero (sin palabras) y su grupo debe adivinarla. La docente divide el tablero en varias secciones con el fin de no borrar los dibujos de los niños.</p> <p>2. ¿Qué estrategias utilizamos para leer la mímica de los compañeros?</p>	<p>Se orientaron durante el taller las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es posible realizar lectura de cómics con un solo recuadro? ¿Cómo? • ¿Una sola imagen puede contener una historia? Busquemos la respuesta a través de la práctica • ¿Cómo te pareció el taller? ¿Por qué? • ¿Cómo te sentiste leyendo el cómic? ¿Por qué?
Central	<p>3. Retomando el juego de adivina la acción, ahora es la docente la que les muestra tarjetas con imágenes y ellos deben adivinar que está expresando el personaje. De esta manera, se construye la conceptualización de signos convencionales presentes en los cómics y se conceptualiza la viñeta como la mínima unidad de significado.</p> <p>4. Se inicia la lectura del cómic “Escenario”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se define el propósito y los elementos del texto. • ¿De qué tratará? - ¿Qué sabemos sobre los escenarios? <p>5. Durante la lectura se interroga el texto y se comprueban las predicciones.</p>	
Final	<p>6. Transposición de conocimientos: Los estudiantes elaboran un cómic aplicando sus aprendizajes.</p> 	

Anexo 9. Estructura del taller pedagógico “Cómic-familia: Leamos juntos”

<i>Etapa de fundamentación: Taller No. 6 “Cómic-familia: Leamos juntos”</i>		
Fases	Actividades	Ejercicios Metacognitivos
Inicial	<ol style="list-style-type: none"> 1. La docente inicia el taller socializando con los padres de familia la experiencia de lectura que ha venido desarrollando con los estudiantes. 2. Luego, se organizan los grupos de trabajo para que la experiencia de lectura la desarrollen entre padres e hijos. 3. Para conocer aspectos del comportamiento lector de la familia los padres resuelven una encuesta semiestructurada (ver anexo No. 11), que se relaciona con la encuesta aplicada a los estudiantes en el taller No.1, con el fin de identificar similitudes y diferencias. 	<p>Se orientaron durante el taller las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Surgieron preguntas durante la lectura, cuáles? • ¿Qué dificultades tuvieron para realizar la lectura del texto? • ¿En qué enfocaron su atención para comprender lo leído? <p>2. ¿Surgieron pregunta durante la lectura, cuáles?</p> <p>*COMO LOGRAN TRABAJAR EN EQUIPO CON UN SOMBRERO</p> <p>*COMO LOGRAN AMAESTRAR UN SOMBRERO.</p>
Central	<ol style="list-style-type: none"> 4. Se realiza un dialogo alrededor de la pregunta ¿Por qué es importante la lectura? ¿Cómo se practica la lectura en casa? 5. Se explica a los padres que los estudiantes van a orientar la lectura del texto. De esta manera se inicia la lectura del cómic “Sombrero amaestrado” mediante el uso de las estrategias de lectura: <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de texto y características. • Se define el propósito. • Predicción: ¿De qué tratará? • Conocimientos previos: ¿Qué sabemos acerca de la palabra amaestrado? • Interrogación de textos y hallazgo de indicios. • Elaboración de inferencias y producción de sentido. 	<p>4. ¿En qué enfocaron su atención para comprender lo leído?</p> <p>= en los dibujos,</p>
Final	<ol style="list-style-type: none"> 6. Se realiza la evaluación de la experiencia de la lectura del cómic. <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sintieron? • ¿Cómo puedo ayudar a favorecer la lectura de mis hijos en casa? 7. Ejercicios metacognitivos. 	

Anexo No. 10: Encuesta semiestructurada para Estudiantes – Taller No. 1

YO SI LEO			
Leo y completo, siguiendo las indicaciones de las caritas.			
 Si	 A veces	 No	
Pregunta Tumaquito			
¿Vives con tus padres (papá o mamá)?			
¿En casa tus papás leen?			
¿Tus padres te leen libros?			
¿Te han regalado algún libro?			
¿Te gusta leer?			
¿Te gusta que te lean libros?			
¿En el colegio te leen libros?			
RESPUESTA LIBRE			
¿Qué libros son los que más te gustan?			
¿Prefieres leer un libro o ver televisión?			
¿Prefieres un libro con letras o con imágenes?			
¿Cómo te sientes cuando te leen?			

YO SI LEO			
Leo y completo, siguiendo las indicaciones de las caritas.			
 Si	 A veces	 No	
Pregunta Tumaquito			
¿Vives con tus padres (papá o mamá)?	X		
¿En casa tus papás leen?		X	X
¿Tus padres te leen libros?	X		
¿Te han regalado algún libro?			X
¿Te gusta leer?	X		
¿Te gusta que te lean libros?	X		
¿En el colegio te leen libros?		X	
RESPUESTA LIBRE			
¿Qué libros son los que más te gustan?	terror		
¿Prefieres leer un libro o ver televisión?	leer un libro		
¿Prefieres un libro con letras o con imágenes?	imágenes		
¿Cómo te sientes cuando te leen?	feliz		

Anexo No. 11: Encuesta semiestructurada para Padres – Taller No. 6

PROYECTO: LECTURA DE IMÁGENES, NUEVAS FORMAS DE LEER

Objetivo: Sensibilizar a los padres de familia frente a la existencia y experiencia de lectura de imágenes y otros textos de la cultura para favorecer la formación lectora desde hábitos de casa.

Nombre del padre o madre: Dani Sánchez Mendoza

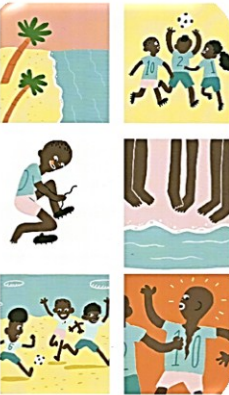
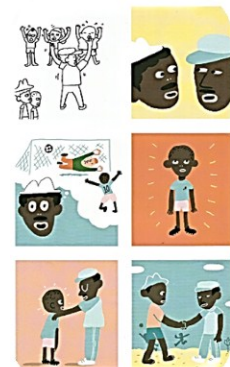
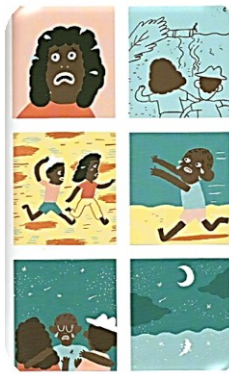
Nombre del estudiante: Laura Mariana Garcia Sánchez

Marca con una X Si cumple o No con los criterios que se describen a continuación.

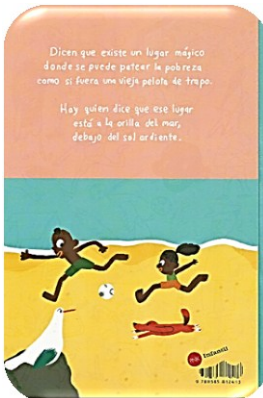
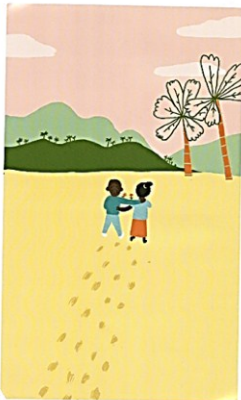
FORMACIÓN DE LECTORES			
Criterios	Si	No	Observaciones
¿Te gusta leer? Si tu respuesta es afirmativa indica en observaciones qué tipos de textos te gusta leer.	X		Leo el periódico (noticias) Novelas, cuentos, poemas.
¿Lees frecuentemente? Si tu respuesta es afirmativa indica en observaciones cuántos textos lees al mes.		X	
¿Lees libros a tus hijos o hijas? Si tu respuesta es afirmativa indica en observaciones cuántas veces al mes le lees a tus hijos e hijas.	X		Cuentos, narraciones, contextos.
¿Cuándo le lees a tu hijo o hija conversan sobre lo leído? Si tu respuesta es afirmativa indica en observaciones qué comentarios hacen sobre lo leído.	X		Que entendió, les hago preguntas según lo leído que personajes hablan en la lectura.
¿Alguna vez has regalado libros a tus hijos o hijas? Si tu respuesta es afirmativa indica en observaciones el nombre de un libro que le hayas regalado a tu hijo o hija.	X		Un libro de cuentos donde vienen varios, como Rinmenacajo, el pastorcillo mentiroso etc.
RESPUESTA LIBRE			
¿Qué es leer?	Comprensión de lectura, analizar, entender lo q' se está leyendo.		
¿Qué clases de textos se pueden leer?	Muchos, narraciones, cuentos, poemas, coplas, poemas, novelas, reportajes, noticias etc.		
¿Cómo te sientes cuando lees y por qué?	Lo hago como x distracción, x q' me gusta lo q' estoy leyendo. x no desperdiciar el tiempo, ocuparme.		

Anexo No. 12: Cómics – Tumaco. Lectura del taller No. 3





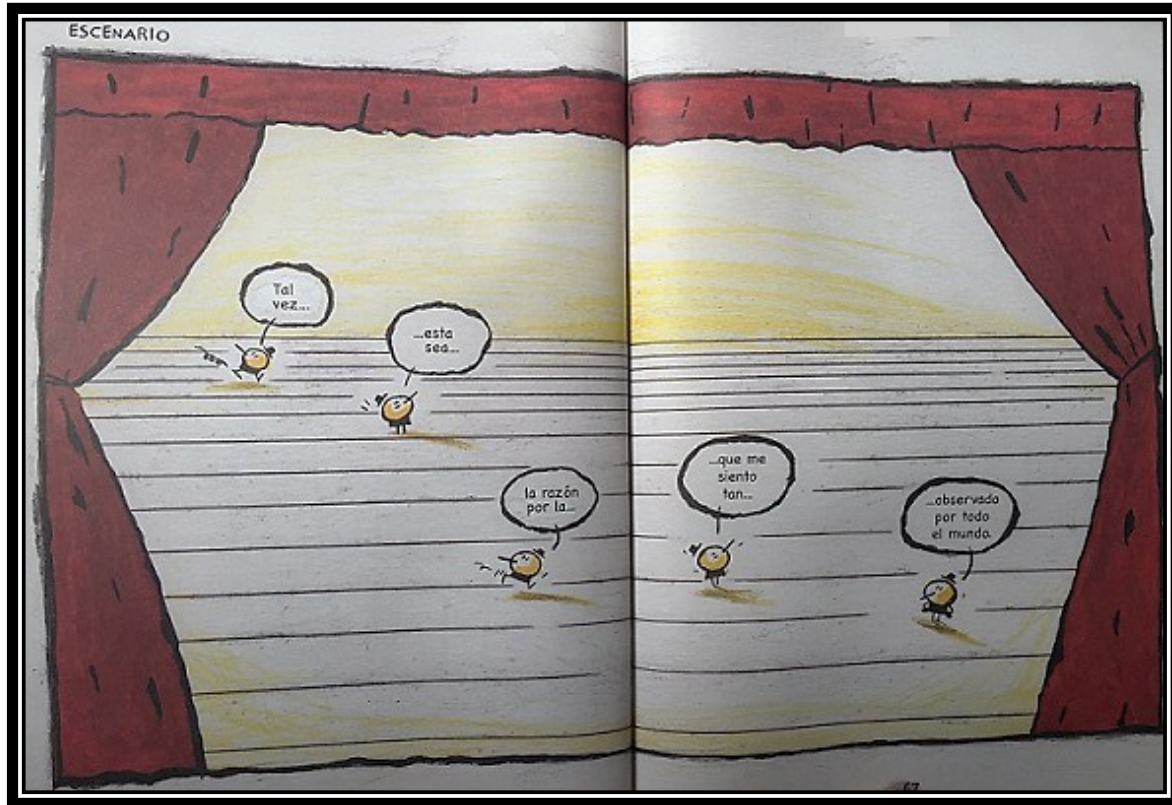




Anexo No. 13: Cómics – Quemados por el dragón. Lectura del taller No. 4



Anexo No. 14: Cómics – Escenario. Lectura taller No. 5



Anexo No. 15: Cómics - Sombrerito amaestrado. Lectura del taller No. 6

