

**“VER PARA LEER”
PROPUESTA PARA FORTALECER LA LECTURA INFERENCIAL
DE TEXTOS ICÓNICOS**

ADRIANA CAROLINA CHIVATÁ LEÓN

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
BOGOTÁ D.C
2015**

**“VER PARA LEER”
PROPUESTA PARA FORTALECER LA LECTURA INFERENCIAL
DE TEXTOS ICÓNICOS**

ADRIANA CAROLINA CHIVATÁ LEÓN

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

**DIRECTOR
PROF. ÉDER ALEXANDER GARCÍA-DUSSÁN**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
BOGOTÁ D.C
2015**

Nota de Aceptación

Jurado 1

Jurado 2

Bogotá D.C., 4 de agosto de 2015.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRIA

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
 RAE No. 01 MPLM 78/2015

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/2015
TITULO	Ver para leer: propuesta para fortalecer la lectura inferencial de texto icónicos
AUTORA	Adriana Carolina Chivatá León
DIRECTOR	Éder García-Dussán

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Imagen, lectura, inferencia, indicio, hipótesis.
DESCRIPCIÓN	Informe escrito de la investigación que tuvo por objetivo diseñar e implementar una propuesta didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial en textos icónicos con niños de quinto de primaria de una institución educativa distrital. Para ello, este trabajo se soportó en la perspectiva socio-semiótica, retomando a su vez elementos de la perspectiva psicolingüística. Fue un proceso de investigación de corte cualitativo basado en el paradigma interpretativo con un diseño metodológico de Investigación Acción en el Aula, que arrojó resultados positivos en el fortalecimiento de las habilidades de alfabetización a nivel literal e inferencial de los estudiantes que participaron en el proceso.
FUENTES	Álvarez-Gayou 2003; Arnheim, 1998; Buckingham 2005; Barragán, R., & Gómez, W 2012; Bruner 1957; Eco 1981, 2000, 2010; Elliot 2000; Escudero 2010; Feldman 1976; Graesser 1981, 1994, 1995, 1996, 1997; Gutiérrez-Calvo 2003; Kemmis 1982; Lerma 2009; Lomas 1991; Mc.Niff 1992; Sönesson 2004; Villa 2008
CONTENIDOS	Los contenidos de este informe se presentan en cuatro capítulos. El primero se denomina “Competencia lectora de los estudiantes frente a los textos icónicos” en él se presenta el planteamiento completo del problema

	<p>desde el estado del arte, la contextualización de la institución, las preguntas y objetivos de la investigación y su justificación. El segundo capítulo se titula “Sustento teórico de la investigación” y en él se presentan los referentes conceptuales desde donde se definen las dos categorías así: el texto icónico desde la semiótica y las inferencias desde el psicolingüismo. En el capítulo tres llamado “Ruta de investigación” se caracteriza la investigación a nivel metodológico, ubicándola en un Enfoque Cualitativo, con Paradigma Interpretativo y orientado por un diseño de Investigación Acción en el Aula. El capítulo cuatro denominado “Ver para leer” Resultados y análisis”, da cuenta de los resultados obtenidos a lo largo de la implementación de la propuesta y sus análisis.</p>
METODOLOGÍA	<p>La presente investigación estuvo orientada por los planteamientos del paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, dentro de la cual se eligió como diseño metodológico la investigación-acción educativa. Este diseño permitió no solo crear una propuesta que diera respuesta a una necesidad evidenciada, sino que además promovió la reflexión paralela sobre dicho trabajo, acción siempre encaminada a mejorar la práctica pedagógica y el proceso de construcción de conocimiento.</p>
CONCLUSIONES	<p>La propuesta para el fortalecimiento de la lectura inferencial de textos icónicos aquí diseñada y su implementación en el aula respondió satisfactoriamente a los objetivos planteados para la investigación; logrando evidenciar mejores resultados lectores por parte de los estudiantes. Sumado a esto, el trabajo realizado les permitió a los niños reconocerse como agentes activos en el ejercicio lector, además de reconocer al texto ya no como una entidad superior e incuestionable, sino como un tejido inconcluso que está esperando a que el lector lo cuestione, lo juzgue e interactúe con él.</p>

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRIA

ANALITIC SUMMARY IN EDUCATION
RAE No. 01 MPLM 78/2015

FORMAL ASPETS

DOCUMENT TYPE	Monografía de grado: Trabajo de Investigación
PRINTING TYPE	Computador
ACCESS TO THE DOCUMENT	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico MPLM/2015
TITLE	Ver para leer: propuesta para fortalecer la lectura inferencial de texto icónicos
AUTORA	Adriana Carolina Chivatá León
PRINCIPAL	Éder García-Dussán

RESEARCH ASPECTS

KEY WORDS	Image, reading, inference, evidence, hypothesis
DESCRIPTION	This is a written report of the research that was aimed at designing and implementing a teaching proposal for the improvement of the inferential reading comprehension of iconic texts by fifth grade children in a public institution of the capital district. To do it well, this work was supported by the socio-semiotic perspective, at the same time, it picked up items from the psycholinguistic perspective. It was a process of qualitative research based on the hermeneutic paradigm with a methodological design of action research in the classroom, which has yielded positive results in the strengthening of the literacy skills to literal and inferential level of the students who participated in the process.
SOURCE	Álvarez-Gayou 2003; Arnheim, 1998; Buckingham 2005; Barragán, R., & Gómez, W 2012; Bruner 1957; Eco 1981, 2000, 2010; Elliot 2000; Escudero 2010; Feldman 1976; Graesser 1981, 1994, 1995, 1996, 1997; Gutiérrez-Calvo 2003; Kemmis 1982; Lerma 2009; Lomas 1991; Mc.Niff 1992; Sönesson 2004; Villa 2008

CONTENTS	The contents of this report are presented in four chapters. The first is called "reading competence of the students in front of the iconic texts" it presents the whole approach of the problem from the state of the art, the contextualization of the institution, the questions and objectives of the research and its justification. The second chapter is entitled "theoretical underpinning of the investigation" and presented the conceptual referents from where the two categories are defined this way: the iconic text from the semiotics and the inferences from the psycholinguistics. In chapter three, called "Route of research" the research is characterized at the methodological level, placing it in a qualitative approach, with interpretive paradigm and guided by an action research design in the classroom. Chapter four, called "see to read results and analysis", presents the results obtained in the course of the implementation of the proposal and its analysis.
METHODOLOGY	This research was guided by the ideas of the interpretive paradigm with qualitative approach. its methodological design was educational action research. This design allowed not only to create a proposal that would respond to a need evidenced, but also promoted the parallel thinking on the work. This action always aimed at improving the practice of teaching and the process of knowledge construction.
CONCLUTIONS	The proposal for the strengthening of the inferential reading of iconic texts designed here and its implementation in the classroom responded satisfactorily to the objectives of the research; bringing reading strategies show best results on the part of students. In addition to this, the done work allowed children be recognized as active agents in the reading process, and readers recognized the text no longer as a superior and unquestionable entity, but as an unfinished tissue that is waiting for the reader's questions, their judges and their interaction with it.

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
INTRODUCCIÓN	11
1. COMPETENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LOS TEXTOS ICÓNICOS	14
1.1 Planteamiento general del problema	14
1.2 Antecedentes investigativos	21
1.2.1 De las competencias lectoras de los estudiantes frente a los textos icónicos	23
1.2.2 De las propuesta didácticas y sus recursos	24
1.2.3 De las concepciones de los maestros y de la escuela	25
1.3 Antecedentes profesionales	26
1.4 Delimitación del Problema	27
1.5 Justificación de la investigación	30
2. SUSTENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	32
2.1 Texto icónico	32
2.1.1 Tipos de texto icónico	37
2.1.1.1 Textos icónicos en movimiento	37
2.1.1.2 Textos icónicos fijos	39
2.1.2 Morfosintáxis del texto	40
2.2 Las inferencias	46
2.2.1 La lectura. Accionar del autor y el lector en el marco del texto	46
2.2.2 ¿Qué son las inferencias?	49
2.2.3 Las inferencias y su papel durante la lectura	53

2.2.4 Taxonomía de las inferencias	54
3. RUTA DE LA INVESTIGACIÓN	59
3.1 Enfoque cualitativo	59
3.2 Paradigma interpretativo	61
3.3 La Investigación Acción en el Aula (I.A.A.) como diseño metodológico	63
3.3.1 Fases de la I.A.A	64
4. “VER PARA LEER” RESULTADOS Y ANÁLISIS	78
4.1 El texto icónico: el color, la luz, el ángulo y el plano como elementos morfosintácticos y semánticos	82
4.2 Las inferencias explicativas, predictivas y de tema	89
4.3 “La Galería”. Cierre del proceso	96
4.4 Pruebas finales	97
5. CONCLUSIONES	100
BIBLIOGRAFÍA	104
ANEXOS	115

TABLAS E IMÁGENES

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Imágenes en movimiento e imágenes fijas.	37
Tabla 2. Tipos de inferencias	57
Tabla 2. Matriz categorías de análisis	71
Tabla 3. Estructura de la propuesta “Ver para leer”	74
Tabla 4. Baremo Taller 3. “La televisión” Quino	79
Tabla 5. Estructura de “Ver para leer”	80

LISTA DE IMÁGENES

	Pág.
Imagen 1. Fotografía “Caballo galopando”	38
Imagen 2. Dibujo de Pawel Kuczynski (2014)	39
Imagen 3. Mafalda de Quino (1964 – 1973)	40
Imagen 4. Tipos de planos	43
Imagen 5. Tipos de ángulos	44
Imagen 6. Dirección de la luz.	45
Imagen 7. Resultados prueba de comprensión lectora. Inicial	80
Imagen 8. Foto “Colores fríos”	83
Imagen 9. “Elefante contraluz”	83
Imagen 10. “La aventura de leer”	85
Imagen 11. “Coraline y la puerta secreta”	87
Imagen 12. “Hombre encuentra su perro”	90
Imagen 13. “Cortos publicitarios”	93
Imagen 14: “Tsunami en Japón”	95
Imagen 15: “Alcoholismo”	95
Imagen 16: Resultados prueba de comprensión lectora. Final	98

INTRODUCCIÓN

Los niños viven en un mundo visual complejo y, más que las generaciones anteriores, bajo un constante bombardeo de estímulos visuales. Y sin embargo, muy pocos maestros se toman el tiempo para ayudarlos a ordenar, reconocer y comprender las muchas formas de información visual que encuentran, ciertamente no del mismo modo en que tratan con el texto escrito.
Arizpe y Styles (2004)

No cabe duda del rol fundamental que a lo largo de la historia ha tenido el texto visual, así como su inconmensurable influencia en la sociedad moderna. Como afirma Sönesson (2004), nuestra sociedad se construye y transforma con una dinámica de la imagen y la información y, por primera vez, estos dos elementos confluyen activamente y en un mismo espacio gracias a las nuevas tecnologías. Sin embargo, se evidencia que diferentes factores han incidido en la actitud de desconfianza y anulación que la escuela deja entrever frente a los textos icónicos que rodean a los sujetos, relegando su función al soporte del *texto escrito*¹.

El hecho de que el texto visual, gracias a la televisión, la prensa y ahora la internet, funcione como apoyo fundamental de los medios masivos de comunicación y que, sumado a esto, como lo expone Eco (2010) cierta cultura aristocrática haya establecido una diferencia entre una cultura alta y una baja, recluyendo esta última al ámbito de los medios masivos, puede ser la causa de que su papel formativo haya sido desestimado con bastante frecuencia por las instituciones educativas.

Así, pues, en lo concerniente al campo de la imagen y los textos apoyados en ella, cada vez tiene mayor magnitud la brecha en la escuela que separa a los planes de estudio de las acciones e imaginarios de los estudiantes. Al respecto Buckingham afirma,

¹ Utilizaremos este término para referirnos a aquel cuya producción hace uso de un sistema ordenado de signos gráficos que se basa en la correspondencia más o menos aproximada entre estos signos y los fonemas que representan.

Es realmente inaudito que la mayoría de los jóvenes pasen por la escuela sin que apenas gocen de oportunidades para estudiar y comprometerse con las formas contemporáneas más significativas de la cultura y la comunicación (2005, p.12).

Considerando esta situación la presente investigación de carácter cualitativo se desarrolla en una institución educativa distrital con estudiantes de quinto grado de básica primaria de la jornada mañana. A partir de la lectura etnográfica y la caracterización de la situación, se generó la inquietud de construir, junto con los pequeños, una propuesta didáctica encaminada a fortalecer su desempeño lector frente a textos icónicos; la cual, permita además promover el trabajo cooperativo y dialógico de los pequeños lectores, así como generar inquietud y motivación en los maestro por replantear sus prácticas pedagógicas encaminadas a este campo de estudio. Para ello, se recurre a los talleres como estrategia formativa en el aula, proponiendo como material de lectura textos icónicos fijos y en movimiento a los cuales los estudiantes acceden a través de las redes sociales y de los buscadores específicos (youtube).

De acuerdo con este propósito, se desarrolla la investigación y se elabora este informe, el cual se organiza y presenta en cinco capítulos. El primero se denomina “Competencia lectora de los estudiantes frente a los textos icónicos”, en él se presenta el planteamiento del problema, el estado de la investigación construido desde el estado del arte, la contextualización de la institución en la que se trabajó, la puntualización del problema, así como las preguntas y objetivos que orientaron el norte de esta investigación; finalmente, se presentan las ideas y reflexiones que justifican la pertinencia y necesidad de la misma.

El segundo capítulo se titula “Sustento teórico de la investigación” y en él se presentan los referentes conceptuales que permitieron dar el soporte teórico a las dos categorías que enmarcan esta investigación: el texto icónico y las inferencias. Tales categorías fueron

definidas desde dos corrientes teóricas respectivamente: la semiótica con Umberto Eco principalmente y la psicolingüística con Antonio León y sus colaboradores.

En seguida encontramos el capítulo tres, llamado “Ruta de investigación”, allí se caracteriza la investigación a nivel metodológico, ubicándola en un Enfoque Cualitativo con un Paradigma Interpretativo y orientado por un diseño de Investigación Acción en el Aula. En este último se especifican cada uno de las fases seguidas a lo largo de la investigación para dar paso, en ese orden de ideas, a la presentación del diseño de la propuesta pedagógica hecha a partir de dicho proceso.

A continuación presentamos el capítulo cuatro, denominado “Ver para leer” Resultados y análisis”, allí se da cuenta de los resultados obtenidos a lo largo de la implementación de la propuesta, para lo cual se presentan algunos apartados de las transcripciones hechas a partir de las grabaciones realizadas en clase, acompañados de los textos icónicos trabajados en cada taller, eso con el ánimo de brindar mayor contexto al lector frente al trabajo in situ que permite este informe.

Finalmente, encontramos el apartado de Conclusiones, en este escrito se presentan una síntesis de los resultados junto a las reflexiones, análisis y cuestionamientos que este proceso generó en la autora.

1. COMPETENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LOS TEXTOS ICÓNICOS

Presentación

Esta investigación de corte cualitativo realizada junto con estudiantes de grado quinto de una institución educativa distrital ubicada en la Localidad de Usme de la ciudad de Bogotá tuvo por objeto reconocer los productos culturales icónicos de tránsito masivo y llevarlos al aula, de tal suerte que el estudiante tuviera una preparación y desarrollara habilidades cognitivas que le permitan dialogar con dichos textos y comprenderlos a un nivel más allá del literal, llegando a construir hipótesis que enriquezcan y apuntalen los sentidos que el autor tiene por intención presentar.

En la última década, gracias a los avances tecnológicos y a la apertura y casi desaparición de las fronteras de la información, la obligación de la escuela es la de permitir y fomentar la presencia de los productos icónicos en sus planes de estudio, pero no como una herramienta de apoyo al texto escrito, protagonista imperecedero del proceso lector, sino como texto y, por ende, portador en sí mismo de sentido, razón por la cual se hace fundamental investigar sobre este tipo de textos dentro de las reflexiones sobre los procesos lectores.

1.1 Planteamiento general del problema

La lectura y los niveles de competencia alcanzados por los estudiantes colombianos en esta actividad, ha sido siempre el talón de Aquiles de nuestro sistema educativo. Cuánto leen, qué leen, y qué tanto se entiende lo leído, son preguntas que frecuentemente rondan las reuniones de los maestros que se sientan a tratar el tema; lo que hace que constantemente se generen políticas y planes, a nivel macro y micro, que buscan hacer frente a esta situación.

Sin embargo, según la información presentada en el marco del Plan Decenal de Educación 2006 - 2016, a pesar de los esfuerzos y las múltiples inversiones realizadas en el

país, el análisis de los resultados obtenidos a partir de la participación de Colombia, en el 2011, el Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora, por sus siglas en inglés PIRLS, no es alentador. Solamente el 1% de los estudiantes colombianos alcanzaron el nivel avanzado en competencia lectora; el 9% obtuvo un puntaje clasificado en nivel alto, el 28% en nivel medio, y el 34% se ubicó en el nivel bajo. El 28% restante no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora (obtuvieron resultados por debajo de 400 puntos), lo cual significa que no han tenido un aprendizaje eficaz en el proceso de lectura. Los resultados muestran que el 62% de los estudiantes tienen un bajo nivel o que ni siquiera alcanzan las mínimas competencias lectoras; es decir, que apenas pueden localizar y reconocer un detalle indicado explícitamente de un texto literario y localizar y reproducir información indicada explícitamente en un texto informativo.

Podemos ver cómo a pesar de los esfuerzos de la escuela, parece que esta continúa rezagada en la casi competencia que tiene que enfrentar ante los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías. Si nos detenemos a analizar este nuevo mundo y el fenómeno de la cultura de masas², podemos reconocer que las imágenes que se transmiten en la sociedad son textos culturales que contienen un mundo real o posible, que impacta directamente en la propia imagen del espectador; prueba de ello es que los estudiantes no tienen interés en los textos estáticos y planos que la escuela les presenta como material obligatorio de lectura y sí mejor en los textos dinámicos, coloridos y llamativos con los que son “bombardeados” cotidianamente.

² Según Ortega y Gasset, la cultura de masas son todos aquellos eventos culturales y sociales que llegan a las masas comprendidas como la mayoría de una sociedad; es decir, a la clase media. Puede entenderse como un subproducto de la industria organizada de consumo y como red ampliamente ramificada de los medios de comunicación masiva. Es tanto un instrumento de conservación y consolidación de las culturas nacionales dadas, como un ente que alienta una cosmovisión, un sentido de la vida, o un determinado estereotipo; promoviendo que la cultura de los países dominantes lleguen a todas las regiones, siendo absorbidas en ellas como parte de la cultura original y anulando así elementos tradicionales de cada lugar.

Sin duda, los intereses y gustos de estas nuevas generaciones han variado y se han visto permeados por la avalancha de información icónica que llega a los niños, y es esta realidad la que tiene que asumir la escuela en sus aulas; de tal suerte que los procesos de comprensión lectora de los estudiantes se vean beneficiados y fortalecidos, en tanto se parta del reconocimiento del gusto y los intereses del educando, así como de los estímulos que configuran su realidad.

Por otra parte, al revisar las políticas educativas de nuestro país encontramos que el lenguaje es comprendido desde diferentes perspectivas, así lo expresa en su presentación los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 1998, al enunciar que para su elaboración se tuvieron en cuenta conceptos de la lingüística del texto, de la psicología cognitiva, de la pragmática, de la semiótica y de la sociología del lenguaje. Al remitirnos a la conceptualización que en este mismo documento se hace sobre el tema en particular que aquí nos convoca, de la lectura, nos encontramos con que el acto de leer es entendido 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.

“Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión” (1998, p.47).

Lo anterior nos permite afirmar que el lector al interactuar con el texto no copia automáticamente en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso que lleva su tiempo. Normalmente éste implica leer y releer, para que de manera progresiva se vaya estructurando el significado. Por tanto, para los Lineamientos la lectura es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad; al respecto Mejía (1992) afirma: “A través

de este proceso interactivo, el lector produce otro texto, recrea la lectura. En este sentido, el texto que cada lector produce es diferente, aunque esté ligado al texto leído, y el resultado del proceso de lectura será así un proceso creativo”.

Entre tanto, Los Estándares Curriculares de Lengua Castellana propuestos por el MEN (2009) afirman que el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social. Lo define de la siguiente manera:

“El lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido (la idea o concepto que construye de flor o de triángulo, por ejemplo) con una forma (una palabra, un dibujo, una caracterización corporal) , con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera”. (2009, p.19)

De manera consecuente con tales afirmaciones, en dicho documento se explicita que se asume una concepción amplia de lenguaje que comprende, por una parte, el lenguaje verbal que abarca a su vez las diferentes lenguas que existen y, por otra parte, el lenguaje no verbal, en el que se ubican los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y para comunicarlos: la música, los gestos, la escritura, la pintura, la escultura, entre otras opciones.

Tomando como referencia la concepción de lenguaje y las metas señaladas para su formación, los estándares definen tres campos fundamentales en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de

la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Y es este último el que nos sitúa en la categoría de Texto Icónico abordada por esta investigación; en tanto que, esos otros sistemas, como los nombran, son concebidos en el documento del MEN como aquellos no verbales (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que, según el documento, se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje.

No obstante, en relación con la enseñanza y aprendizaje de estos otros sistemas simbólicos o lenguajes no verbales, en los dos documentos antes mencionados se evidencia poca sustentación teórica que defina su concepción. Sumado a esto, queda pendiente abordar el cómo emprender su enseñanza y hacia dónde dirigir las propuestas didácticas que se hagan al respecto. Es urgente que desde las políticas educativas colombianas se construya un sustento teórico que posibilite el desarrollo de una didáctica de los lenguajes no verbales. De igual manera, es apremiante la necesidad de trabajos de investigación que desde el contexto nacional y regional aboguen por una actitud crítica frente a los lenguajes no verbales, la publicidad y los medios de comunicación.

Además de estos resultados, al revisar los planes de área y de asignatura de Humanidades, observamos que este interés no es reconocido ni retomado en dichas estructuras, en donde sigue siendo el texto escrito el único protagonista en la enseñanza y fortalecimiento de los procesos lectores y escritores. De igual manera, al rastrear, por medio de encuestas, las concepciones y tendencias de las maestras de los Ciclos I y II que hasta el momento han orientado y acompañado el proceso de alfabetización y fortalecimiento de la lengua del grupo muestra (Anexos 3 y 4), se pudo observar que aun cuando las docentes son conscientes de la importancia y el fuerte impacto que la imagen tiene en los contextos inmediatos de los pequeños lectores, no lo conciben como objeto de estudio en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en tanto no los reconocen como textos, sino como herramientas de soporte del texto escrito, por lo que cumplen funciones de

apoyo, acompañamiento e incluso, de mera distracción y entretenimiento en determinados momentos o espacios del proceso.

Esto, de suyo, tiene un impacto enorme y directo en los desempeños lectores de los estudiantes, quienes ven en los textos audiovisuales como simples válvulas de escape y planes de distracción para los ratos de ocio. Reconociendo esta situación, se implementaron cinco talleres que sirvieron como registros *in situ* de carácter escrito, tres con preguntas cerradas y uno con preguntas abiertas, empleando material audiovisual como punto de partida. Estos tuvieron por objetivo determinar, describir y analizar la comprensión lectora alcanzada por los niños y niñas al leer textos icónicos fijos o en movimiento (Anexo 5). Para ello, nos ubicamos en los tres niveles de comprensión lectora definidos por Smith (1989) así:

- *Nivel de comprensión literal*: En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. Para el caso del texto icónico, en este nivel el lector reconoce los elementos morfosintácticos presentes: color, luz, plano, ángulo; establecer relaciones entre lo que ve y ha visto; identifica, enumera y ubica los elementos presentes y establece relaciones entre ellos; identifica y comprende la dinámica del texto y además puede describir el texto.
- *Nivel de comprensión inferencial*: Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción.

Con respecto al texto de icónico, al alcanzar este nivel de comprensión el lector logra identificar el contexto que subyace a la situación que se presenta; alcanza una comprensión global del texto; reconoce la intención comunicativa del o los actantes³; activa saberes previos para la comprensión del texto; elabora hipótesis que dan sentido y develan la información no explícita que rodea el hecho y puede determinar el tema del texto.

- *Nivel crítico intertextual*: A este nivel se le considera el ideal, ya que en él, el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Finalmente este último nivel lo evidenciamos cuando al leer un texto icónico el lector logra identificar y analizar la opinión y/o intención del autor; entablar relaciones entre lo que ve en el texto y lo que ve en su entorno; asumir una posición frente al texto, elaborando un punto de vista; determinar y comprender la intención del autor; descubrir la intención del autor y los mensajes solapados; entablar relaciones entre el texto y otros textos y asumir una posición frente al texto, elaborando un punto de vista.

Dichos niveles son asumidos en esta investigación como una opción metodológica que nos posibilita caracterizar los estados de la competencia lectora de los niños que conforman el grupo muestra, permitiéndonos reconocer la forma en que los lectores operan con los textos y establecen con ellos sus transacciones.

Basándonos en los resultados obtenidos a partir de las pruebas implementadas, pudimos determinar que los pequeños lectores no presentan mayores dificultades frente a la lectura literal de textos icónicos fijos y en movimiento, situación que varía negativamente en

³Según el semiólogo Julius Greimas, el actante es quien realiza o el que realiza el acto (persona, animal o cosa), independientemente de cualquier otra determinación. El concepto de actante tiene su uso en la semiótica literaria, en la que amplía el término de personaje, porque no sólo se aplica a estos tipos de actantes, sino que corresponde al concepto de actor, definido como la figura o el lugar vacío en que las formas sintácticas o las formas semánticas hacen presencia.

cuanto al nivel inferencial; es decir, el punto del proceso en donde el lector debe llenar los vacíos que encuentra en un texto, develando lo oculto, como lo expresa León (2003), haciendo explícito en la mente lo implícito del texto. Para esto, el lector debe implementar una serie de estrategias cognitivas que le permitan generar una hipótesis plausible, una probabilidad, que dote de mayor sentido o coherencia lo que lee. En este aspecto, los estudiantes presentan las siguientes debilidades: no hay comprensión global precisa del texto; las inferencias predictivas resultan ser copias de los hechos ya vistos o no guardan relación causal con los hechos; no reconocen la intención comunicativa del o los actantes; no identifican ni reconstruyen contextos claros ni pertinentes como marco de referencia a los hechos; ignoran los marcadores cronotópicos que permiten establecer la secuencialidad de los hechos y elaboran inferencias explicativas falaces sobre las causas o razones que motivan los hechos. Es por esta razón que con el ánimo de direccionar de manera puntual nuestra atención, los esfuerzos de esta investigación apuntarán a diseñar e implementar una propuesta didáctica dirigida a fortalecer el nivel de comprensión inferencial que logran los niños, al leer un texto icónico.

1.2 Antecedentes investigativos

La revisión documental realizada en el marco de la investigación tuvo por objeto indagar sobre el estado de la investigación en torno a la conceptualización, construcción, implementación y resultados de propuestas didácticas que abordaron la lectura de textos icónicos como campo de indagación, bien desde lo teórico, bien desde lo práctico. Para ello, se delimitó como marco topográfico cuatro países de habla hispana: Colombia, España, México y Argentina, con un encuadre cronológico que va desde el 2007 hasta el 2014.

El interés por este campo investigativo surge a partir de los años 70 cuando Dworking (1970) expresaba su convencimiento de que, al igual que el lenguaje verbal y su alfabetización nos ayuda a almacenar información, nos proporciona medios para tratar

mensajes y nos aporta un método para pensar y resolver problemas; la alfabetización en el lenguaje visual nos ha de permitir realizar idénticas actividades. Por ello señaló que

"La alfabetización visual va más allá de la simple comprensión de la información visual ya que se propone el aprendizaje y dominio de los procesos de producción de la información visual, es decir, el desarrollo del pensamiento visual". (1970, p.15)

Durante estos últimos años los estudios sobre este tema han hecho un interesante recorrido en lo concerniente al campo metodológico y al teórico, el cual empezaremos describiendo brevemente, para luego dar paso a las tres categorías que orientaron la revisión: la primera será sobre los estudios y conclusiones entorno a la competencia lectora de los estudiantes frente a estos textos; para dar paso a la segunda, que concierne a las propuestas didácticas que se han generado en respuesta a la competencia antes mencionada, para terminar con la caracterización de las concepciones de los maestros que subyacen a las prácticas educativas y didácticas entorno al texto icónico.

En relación al aspecto metodológico se determinó que la mayoría de las investigaciones tienen un enfoque cualitativo siguiendo con frecuencia como diseño la Etnomedología, seguida por la Investigación Documental; así la cosas, pudimos inferir que la lectura del texto icónico como campo de investigación ha sido abordado con mayor recurrencia desde lo experiencial, observando que en muy pocas ocasiones el sujeto investigado, el lector, ha tenido una presencia activa y determinante en el desarrollo del proceso. Esto apunta a que, hasta el momento, la investigación se ha dirigido hacia la comprensión y descripción del fenómeno más no hacia la transformación de las prácticas educativas que subyacen el hecho. De manera alternativa, la investigación se orienta desde el diseño de Investigación Acción Educativa en donde el lector tiene un papel activo y propositivo en el desarrollo de la propuesta.

Por otra parte, frente a la recurrencia teórica desde donde estos trabajos hicieron el abordaje de la investigación se observó una fuerte tendencia hacia la propuesta socio-semiótica planteada por el semiólogo y escritor italiano Umberto Eco; quien también es un importante referente teórico presentado en las políticas educativas aquí analizadas; es por esta razón, que para efectos de la investigación nos centramos en los estudios y la propuesta hecha por este último autor, en tanto nos permitió abordar el problema desde una perspectiva semiótica clara y contemporánea, la cual es reconocida y valorada por aquellos quienes se piensan la educación y, específicamente, la enseñanza del lenguaje en nuestro país.

Finalmente los hallazgos realizados, luego de ser analizados pudieron ser organizados en tres grandes categorías de análisis que se presentan a continuación y las cuales hacen alusión a: las competencias lectoras de los estudiantes frente a los textos icónicos; a las propuestas didácticas y sus resultados y, para cerrar, a las concepciones de los maestros y la escuela.

1.2.1 De las competencias lectoras de los estudiantes frente a los textos icónicos

Los resultados de los trabajos descriptivos que han buscado dar cuenta de la competencia lectora, así como de las dificultades que presentan los lectores al enfrentarse a textos icónicos, expresan que los niveles de comprensión alcanzados se quedan en el nivel más superficial, el literal; es decir, que se comprende únicamente el significado denotativo de lo que se lee, esto hace que el lector, a la hora de reconstruir el texto, recurra casi que exclusivamente a la descripción como única herramienta discursiva para dar cuenta del mismo, sin llegar a develar sentidos y significados presentes en niveles más profundos del tramado textual y menos aún, a elaborar relaciones entre diferentes productos, situación bien descrita por Fontich (2008) en su investigación “Estudiar la lengua leyendo anuncios de televisión y prensa gráfica”; así como Petxo y otros (2010) en su estudio “Competencias interpretativas audiovisuales: entre la cultura textual y la alfabetización formalizada”, entre otros.

Por otra parte, se logró determinar que los lectores más jóvenes tienen dos opiniones frente a la publicidad visual: una negativa y vaga, permeada por los comentarios de los adultos, sobre todo de los que conforman su núcleo familiar más cercano; y una positiva y concreta producto de sus propios gustos e intereses, que se vuelca más a los productos y servicios cuyo target los tiene a ellos como consumidores, al respecto Rodríguez (2011) en “La imagen que viene: un régimen escópico entre la Bildwissenschaft y los “pequeños monstruos.”. Dando continuidad a este tópico en sus investigaciones Steiner (2012) y Salsa y otro (2012) concluyen que a lo largo de los años los escolares se acostumbran a reconocerse como lectores ingenuos frente a paisajes cotidiano repletos de textos icónicos que les resultan aislados y sin sentido; no obstante, es solo de forma progresiva y en intercambios comunicativos con los adultos que los textos icónicos empiezan a ser interesantes no por lo que son, sino por lo que denotan.

1.2.2 De las propuestas didácticas y sus resultados

La necesidad de vincular el texto icónico al aula y de potenciar allí la competencia lectora de los estudiantes ha hecho eco en muchos investigadores quienes han diseñado y llevado a cabo propuestas didácticas gracias a las cuales se ha podido determinar que el trabajo con los dos códigos (icónico y escrito) mejora la capacidad de lectura autónoma de los estudiantes; de tal suerte que, el uso y aprovechamiento de los recursos hipermediales incentivaron la toma de decisiones, fortalecieron la motivación hacia el ejercicio lector, permitieron combinar textos que empleaban múltiples lenguajes y favorecieron, a su vez, el fortalecimiento de habilidades del pensamiento, tal es el caso de Villa (2008), Barragán (2013) y Dévia (2009).

En esta misma línea, González (2012) en su investigación “La retórica aplicada en la comunicación audiovisual: actualidad teórica y metodológica” afirma tajantemente que el trabajo debe partir de motivaciones didácticas reales, no se busca desplazar los textos verbales; agrega que considerar al cine como un espacio que permite analizar indirectamente una sociedad, pero sobre todo la “forma de mirar” de esta sociedad es una

perspectiva interesante y fructífera en tanto permite que el lector se reconozca como parte del entramado cultural, podríamos pues hablar de una lectura mucho más crítica intertextual; ya que el sujeto tendrá la posibilidad de relacionar el texto al que accede con otras producciones culturales de carácter no sólo icónico, y que se configuran como su bagaje cultural. La idea es lograr que los estudiantes obtengan ganancias de una lectura crítica integrada, y que ambas clases de texto cumplan con eficacia los propósitos comunicativos con los que han sido creados.

Por su parte, en su investigación “El uso estratégico de los lenguajes en la publicidad impresa: Aproximación de lectura a partir de un enfoque semiótico. Proyecto de lenguaje”, Palacios (2010) realiza una afirmación importante que deseo citar a continuación:

“Para el contexto colombiano no existen, al menos publicados, trabajos de investigación y/o propuestas didácticas en las que se exploren y exploten las posibilidades de los lenguajes no verbales y de los medios de comunicación, tanto en calidad de recurso como en el de objeto de estudio”. (2010, p. 97)

Cerrando esta categoría y desde la misma investigación, también se concluyó que al finalizar la implementación de la propuesta la mayoría de los estudiantes alcanzaron el significado del texto, prestaron atención a las connotaciones y asociaciones sugeridas por los diversos elementos allí presentes, advirtieron la intencionalidad del anuncio y los valores que realmente trataba de difundir, y emitieron juicios sobre el texto leído que indican el carácter evaluativo del lector.

1.2.3 De las concepciones de los maestros y la escuela

Sin lugar a duda las conclusiones en torno a este asunto, como lo expresan Barragán (2013), Dévia (2009), Nigro (2011) y Chaparro (2013), apuntan a que son las concepciones que tienen los maestros y la escuela como sistema, frente a los textos icónicos y su estudio en el aula el principal obstáculo para promover una alfabetización visual, de cara a la implicación de tener que asumir una concepción más amplia de lo que es la comprensión

lector y de la definición de texto, que la que los maestros y la escuela tienen y han enseñado por años. Los lenguajes (oral, escrito y audiovisual), a pesar de su práctica en el aula de clase, carecen de una aplicación y un reconocimiento propios. Para presentar un ejemplo, podemos analizar lo que la escuela, usualmente, hace con la televisión o el cine, la utilizan poco y/o no permiten su ingreso en el aula como objeto de estudio, sino como herramienta de apoyo o estrategia lúdica. Esto se debe a que los educadores (padres y maestros) no pueden ponerse de acuerdo con cuáles son las influencias de la televisión en los niños y en las escuelas no suele haber un espacio apropiado ni un tiempo asignado para que docentes y padres dialoguen, sin prisa, sobre este tema. Como lo manifiesta Villa (2008), los cambios estructurales y pedagógicos no pueden asegurar la implementación exitosa de una propuesta, mientras no se transformen y reconstruyan las concepciones que se tienen frente al texto icónico fijo o en movimiento y mientras la escuela no reconozca el valor que estos tienen como tejido de sentidos susceptible de ser leído en clase.

En conclusión, la escuela continúa “compitiendo” con estas expresiones de carácter visual que rodean a los niños y que llegan a ellos por múltiples medios; sin embargo, los maestros no contamos con la formación necesaria y adecuada para abordar, de manera idónea y pertinente, la orientación y fortalecimiento de los procesos lectores de textos audiovisuales, en tanto seguimos siendo formados desde y para la lectura de textos escritos. Así mismo, se reconocen las carencias o debilidades de las políticas educativas en torno al tema, reflejadas en la falta de sustento teórico que posibilite el desarrollo de una didáctica de los lenguajes no verbales.

1.3 Antecedentes profesionales

Durante los últimos cinco años, la docente investigadora ha venido trabajando en los procesos lectores y escritores de los estudiantes que cursan tercero, cuarto y quinto grado de la básica primaria, tiempo durante el cual ha podido acompañar y orientar las acciones dirigidas al fortalecimiento de las competencias requeridas para la producción y comprensión de textos en modalidad escrita y oral, intentando contribuir con el desarrollo y

dominio de las destrezas que los niños deben alcanzar en el uso de su lengua materna; de tal manera, que se puedan desenvolver hábilmente en las diferentes situaciones comunicativas que resultan habituales en sus contexto, procurando así, que los saberes que construye en el aula le resulten útiles en su vida cotidiana.

Es así como dicha labor en el aula ha estado siempre orientada, a través de diversas acciones, a que el estudiante comprenda y evidencie que debe aprender a usar de una manera competente su lengua, no porque requiera cumplir con el requisito de la materia y poder ser así promovido al siguiente grado, sino porque el uso correcto de la lengua, en sus múltiples manifestaciones, tiene es mi mismo, como lo llama Lomas (1991) un valor de cambio social, y que por tanto puede ser un instrumento de convivencia, de comunicación y de emancipación entre las personas o, por el contrario, una herramienta de manipulación, de opresión y de discriminación. Esa conciencia sobre el valor de la lengua y de sus usos en la sociedad actual, es esencial para que cualquier aprendizaje tenga sentido a los ojos del niños.

De esta manera, en lo que respecta a la lectura, que es el proceso que nos convoca en esta investigación, la labor se ha dirigido a promover el desarrollo de las capacidades de comprensión de textos, lo que exige al lector fundamentalmente, adquirir una serie de estrategias y conocimientos que le posibiliten operar de manera eficiente con la información allí contenida.

1.4 Delimitación del problema

La subvaloración y estigmatización que ha hecho el sistema educativo colombiano al texto icónico hace que siga siendo abordado como elemento subordinado al texto escrito, confinado a servir sólo como recursos didáctico en lugar de ser objeto de estudio; acción que permitiría su abordaje en las aulas, así como la promoción del desarrollo y el fortalecimiento de las competencias lectoras por parte de los estudiantes frente a los textos de esta naturaleza.

Es del análisis de esta situación de donde surgió la intención de esta investigación que se desarrolló junto con un grupo muestra de estudiantes del grado 5°, 10 niños y 10 niñas ubicados entre los 10 y 12 años de edad una institución educativa distrital ubicada en la localidad de Usme, cuyos niveles de desempeño y competencia en las asignaturas de castellano y lecto-escritura son entre aceptables y bajos, como se ve en los reportes bimestrales y la escala de valoración establecida por el Sistema Integrado de Evaluación de la institución (SIE).

Es así como, se adelantó una lectura etnográfica, se realizaron encuestas a los estudiantes (Anexos 1 y 2), a partir de las cuales se determinó que para ellos leer es “saber lo que está escrito, para aprender, entender, comprender un texto, responder a las evaluaciones e imaginar”; mencionan diferentes tipos de texto, como el narrativo, el informativo y el expositivo, pero todos presentados en modalidad escrita. En el mismo registro, se logra determinar que el mayor gusto se inclina hacia el uso de internet como medio de acceso a películas, videos y cortos animados, por encima de la televisión, determinando pues una mayor tendencia hacia los textos icónicos en movimientos, en la medida en que la imagen y el sonido se organizan para transmitir ideas o sensaciones, en donde el hombre los percibe e interpreta. Es un conjunto en donde convergen la música, el sonido, el lenguaje verbal y no verbal y toda la cultura iconográfica utilizados como recursos expresivos, con previa intención de un emisor y que estimula en un público series organizadas de sensaciones y percepciones similares a las que producen las informaciones de manera natural en el entorno y que, finalmente, darán vida a un mensaje.

En respuesta, esta investigación busca proponer e implementar acciones educativas que fortalezcan la competencia lectora inferencial de estudiantes de grado quinto, frente a textos icónicos, a partir del diseño de una estrategia didáctica orientada a este fin; la cual, busca promover la lectura de estos textos logrando desentrañar las connotaciones que allí se presentan pero que solo son visibles cuando el lector formula hipótesis de sentido que parten desde la elaboración de inferencias basada en la identificación de indicios, la

activación de conocimientos previos, de experiencias, así como del bagaje cultural y social que este posee.

En consecuencia, teniendo en cuenta factores como: la edad de los estudiantes, el grado en el que se encontraban, el tiempo disponible para la intervención y, sobre todo, la intención de implementar una propuesta didáctica que le permitiera a los estudiantes, de manera conceptual y práctica, construir, implementar y fortalecer las herramientas necesarias para leer a nivel inferencial los textos icónicos fijos y en movimiento con los que se encuentra de manera regular cuando accede a la red; se determinó así, que este trabajo tomaría como diseño el modelo de Taller, desarrollándose a través de actividades específicas de orden teórico-práctico, que promoviera la relación entre los elementos conceptuales y teóricos que se abordan en la escuela y los saberes cotidianos propios de los estudiantes; de cara a la búsqueda y motivación de la participación activa de los niños en la construcción de su propio conocimiento.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos en estudiantes de grado quinto, del Colegio Orlando Fals Borda IED, a través de talleres?

Subpreguntas de investigación

¿Qué concepciones teóricas y pedagógicas permiten reconocer el texto icónico como componente incidente en el fortalecimiento de la lectura inferencial en un grupo de educandos de Ciclo II?

¿Cómo diseñar y estructurar una propuesta didáctica basada en los talleres como estrategia pedagógica, que apunte a fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos?

¿Cómo promover los espacios de construcción de saberes en el que los estudiantes participen de manera activa, cooperativa y propositiva en el proceso de fortalecimiento de lectura inferencial frente a textos icónicos?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos, en un grupo de estudiantes de grado quinto del Colegio Orlando Fals Borda IED, a partir de la implementación de talleres como propuesta didáctica.

Objetivos Específicos

- Determinar las concepciones teóricas y pedagógicas que permiten reconocer el texto icónico como componente incidente en el fortalecimiento de la lectura inferencial en un grupo de educandos del Ciclo II
- Construir e implementar una propuesta didáctica basada en talleres y dirigida al fortalecimiento de la lectura inferencial de textos icónicos.
- Generar espacios favorables para la construcción dialógica de saberes a partir del trabajo cooperativo y autónomo de los estudiantes, que propenda por el fortalecimiento de la lectura inferencial de textos icónicos.

1.5 Justificación de la investigación

Se presenta una frontera entre las formas de conocimiento escolar y extraescolar, con la consecuencia que, en esta disociación, la educación formal tiende a ser desplazada como referente principal en la formación escolar; papel que es asumido, sin mayores miramientos, por la televisión, el cine y la internet. Así las cosas, los estudiantes se enfrentan de una manera ingenua a los textos icónicos que los rodean, teniendo niveles deficientes de comprensión que, en la mayoría de los casos, no supera la identificación y localización de los elementos presentes en el texto.

Así mismo, otro factor a retomar es, como lo manifiesta Villa (2008), la huella que ha dejado el devenir paradigmático del pensamiento occidental que, en algún momento tan fuerte separación hiciera entre lo que se percibe y lo que se racionaliza, entre los sentidos y

la experiencia; lo que ha conducido a reafirmar la creencia de que la interpretación de signos visuales no supera los límites de la percepción sensorial.

Provisionalmente podríamos responsabilizar a estos factores de la subvaloración, subordinación o, incluso, la estigmatización que han hecho las escuelas de los lenguajes no verbales, como erróneamente los denominan los Estándares y los Lineamientos para el área de Lengua Castellana (Barragán, 2005), situación que parece confirmarse por la escasa teorización sobre estos códigos en el currículo (Ministerio de Educación Nacional, 1998, 2003). Lo anterior expresa de manera sucinta la dificultad a la que se tienen que enfrentar nuestros estudiantes, quienes reciben una formación descontextualizada por parte de un sistema educativo anquilosado en intereses oportunistas y concepciones fosilizadas; el cual, no responde ni les brinda herramientas para hacer frente, de manera competente y crítica a las exigencias que los sistemas semióticos de la modernidad les hacen; lo que, indudablemente, tiene que cambiar.

Es así como esta investigación surgió de la necesidad de iniciar el abordaje teórico y práctico de los textos icónicos en los planes de asignatura de Lengua Castellana en una institución educativa distrital de la capital, a partir del diseño de una estrategia didáctica orientada a, como lo dice Arnheim (1998), la exposición de la compleja actividad cognoscitiva que involucra para el sujeto el procesamiento de la imagen; todo esto desde un enfoque semiótico; es decir, se arriesgó una propuesta que apuntó al fortalecimiento de la elaboración de abducciones por parte del estudiante, desarrollando sus habilidades perceptivas, orientándolo a reconocer y comprender los elementos morfológicos del texto icónico, su articulación sintáctica y su decodificación semántica desde donde se desentrañaron las connotaciones que allí se presentaban, pero que sólo fueron visibles cuando los lectores construyeron hipótesis basados en inferencias que surgieron de la identificación de indicios, los cuales tomaron sentido cuando fueron reconocidos, valorados y activados desde la riqueza cultural e intelectual de los niños.

2. SUSTENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Trabajar en el aula por consolidar entre alumnos y alumnas mecanismos de alfabetización visual significa entender ésta como algo cualitativamente distinto al mero ver, como comprensión significativa de los procedimientos de transmisión del sentido. Se trata por tanto de ir produciendo, a lo largo de toda su escolaridad obligatoria, un saber en torno a las imágenes que permita ir generando en los alumnos y en las alumnas la alfabetidad visual, entendida ésta como competencia espectral susceptible de superar la falacia naturalista o referencial de los signos icónicos y de entender las imágenes como un complejo proceso de producción de sentido.
LOMAS, Carlos (1991)

La arraigada tendencia que existe en la escuela y, por ende, en las prácticas pedagógicas de los maestros hacia el logocentrismo y a la ilustración, entendida esta última como la sublimación del texto escrito y del maestro como únicos portadores de la “verdad”, ha hecho que se fortalezca la imposición de la lectura dirigida, con exclusividad, a la existencia de un texto escrito, sin tener en cuenta la lectura del mundo que, desde muy pequeño, hace el sujeto, quien es capaz de leer las diferentes realidades que se muestran en múltiples códigos, representaciones y signos; desconociendo otro tipo de textos a los que está expuesto el estudiante, haciendo que se enfrente a ellos de manera ingenua y desprotegida.

Es por ello que esta investigación se enmarca en dos categorías que orientan y alindern el proceso, y que, a su vez, interactúan en la propuesta didáctica que aquí se esboza: el texto icónico y las inferencias, las cuales precisaremos a continuación.

2.1 El texto icónico

Este trabajo adopta una perspectiva semiótica en tanto que se podría definir como un discurso que promueve y garantiza el estudio interdisciplinar del lenguaje, a través del cual se puede analizar la articulación entre los hechos sociales y los hechos de sentido; puede

tratarse de un texto, pero también de cualquier otro tipo de producto simbólico: un logotipo, un corto, una pintura. Es así como los "objetos de sentido" son las únicas realidades de las que la semiótica se ocupa; por lo que dichos objetos constituyen el anclaje de partida, por ello empezamos diciendo que, desde el punto de vista de la semiótica, todo texto es una secuencia de signos que producen sentido; por lo que, como cuerpo armónico y coherente, cumple una doble función en tanto condición e intención de toda acción comunicativa, ya que, como lo afirma Lomas (1991) en él los enunciados se actualizan en relaciones recíprocas (sintácticas), y en estructuras orientadas a la construcción de un sentido. Al respecto Gianfranco Bettetini afirma:

“Un texto es una máquina semiótica que transfiere el saber organizado por el sujeto de la enunciación (...) a un sujeto enunciatario (...). Cada texto se presenta, por tanto, con una estructura semántica y un conjunto de instancias pragmáticas: con un sistema de valores y una estrategia de convicción en confrontación con el receptor” (1986, p. 80 – 81)

Así, el texto es un conjunto de procedimientos y estrategias que constituye un discurso de carácter pragmático; en consecuencia, el texto icónico o visual es una mediación sintáctico-semántica de naturaleza gráfica que connota y denota significaciones a través de un plano expresivo o significante integrado por signos básicos no verbales (punto, línea, contorno, dirección, luz, tono o contraste, textura, color, movimiento, dimensión, escala y plano), y de una sintaxis precisa que los articula (Lomas 1991).

Al respecto, Eco (1976) propone que el texto, cualquiera sea su naturaleza, es un objeto que la interpretación construye en el curso del esfuerzo circular de validarse a sí misma sobre la base de lo que construye como resultado. Al respecto afirma:

Los signos icónicos no poseen las propiedades del objeto representado sino que reproducen algunas condiciones de la percepción común, basándose en códigos perceptivos normales y seleccionando los estímulos que –con exclusión de otros– permiten construir una estructura perceptiva que –fundada en códigos de experiencia

adquirida- tenga el mismo “significado” que el de la experiencia real denotada por el signo icónico. (...) Por lo tanto, el signo icónico puede poseer las propiedades ópticas del objeto (visibles), las ontológicas (presumibles) o las convencionalizadas. (...) Así pues, el código icónico establece las relaciones semánticas entre un signo gráfico como vehículo 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. (1976, p. 77)

Como ha señalado Eco, las líneas con las que se trazan las imágenes referenciales de algunas representaciones plásticas, son la única propiedad que no poseen los objetos (que presentan más bien superficies continuas y volúmenes). La línea del contorno no existe en la naturaleza, es un invento humano para la representación, como lo son las reglas de proyección y la perspectiva lineal y aérea, a través de las cuales se intenta suplir e ilusionar respecto a las propiedades tridimensionales de los objetos del mundo. Si algo es “semejante” entre objeto e imagen, será el resultado de la selección cultural de elementos fijados en signos icónicos y no una especie de generación espontánea de semejanzas naturales.

Juzgamos semejantes ciertas cosas, porque definimos culturalmente los aspectos que cotejamos y construimos las correspondencias. Al respecto Eco (1988) afirma que la semejanza es producida culturalmente y aprendemos a establecerla en el contexto de una educación social definida en la que adquirimos las claves de correlación entre códigos visuales de reconocimiento de los objetos y formas de representación gráfica. La convención define

“Modalidades de producción de la correspondencia perceptible entre rasgos de reconocimiento y rasgos gráficos. Si dibujo un vaso, según las leyes de la perspectiva, establezco modalidades renacentistas y perspectivistas... para proyectar algunos rasgos pertinentes del perfil del objeto sobre algunos puntos de la superficie de una hoja, estableciendo la convención de que las variaciones de profundidad tridimensional se

reduzcan a variaciones de distancia bidimensionales y a variaciones de magnitud y de intensidad de los diferentes puntos o rasgos gráficos” (1988, p. 62).

En este orden de ideas, la imagen se desplaza del ámbito de la reproducción de los rasgos perceptibles al terreno de producción según modalidades icónicas. Aprendemos a leer las imágenes con base en criterios y claves de interpretación que bien podemos llamar códigos visuales, caracterizados porque no son universales ni atemporales. Es decir, lo que hoy juzgamos semejante entre el ícono y lo real no lo es del todo, o no, por lo menos, en la misma forma que lo era hace cinco o seis siglos. Por otra parte, nuestros juicios de semejanza, valoraciones y criterios sobre las imágenes provienen de complejas tradiciones culturales que cargamos, aunque no estemos en condiciones de tenerlas presentes. De tal suerte, que ni siquiera el signo icónico remite tan sólo a un objeto por vía referencial, ya que insertan sus prácticas discursivas en contextos socioculturales muy precisos.

Como claramente lo plantea Lomas (1991), desde el concepto aristotélico de mimesis, pasando por la obsesión con la similitud y la percepción, propia del Renacimiento, hasta llegar al actual desarrollo de procedimientos y técnicas electrónicas que permiten capturar, cada vez con mayor calidad la realidad; la humanidad ha otorgado valores de verdad o estatus de realidad objetual a mediaciones sintácticas realizadas con materiales iconográficos (Bozal, 1978). Es así como la imagen genera la ilusión de lo real, logrando crear mensajes hipnóticos aprovechados tan certeramente por la publicidad, en tanto emplea estrategias semántico-pragmáticas muy persuasivas.

Al respecto, Eco (1981) señala que la naturaleza de los signos “es de orden cultural y constituye el modo como piensa y habla una sociedad y, mientras habla, determina el sentido de sus pensamientos”. Por lo que es conveniente y pertinente vincular una teoría de los códigos icónicos a una teoría de la significación de los sistemas culturales en que se producen y se leen esos signos, o como lo afirma Bourdieu (1988), “las pertenencia de las elecciones estéticas al conjunto de las elecciones éticas”. De tal suerte, que ni siquiera el signo icónico (o texto visual) remite tan sólo a un objeto por vía referencial; en tanto toda

expresión icónica se sustenta en un artefacto cultural, al igual que el resto de los códigos de la comunicación, ya que insertan sus prácticas discursivas en contextos socioculturales muy precisos.

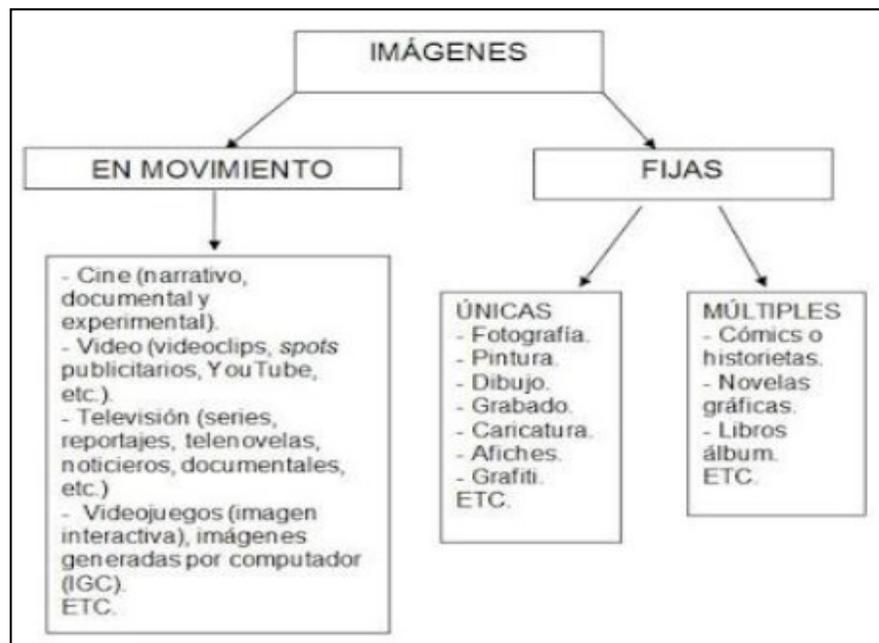
Desde el proceso inicial de la percepción y organización de los datos sensoriales, que para efectos de esta investigación serán reconocidos en el Nivel Literal de comprensión; hasta los valores ideológicos, ontológicos, pragmáticos y éticos, que serán reconocidos como el Nivel Crítico; pasando por los procesos de producción y apropiación cognoscitiva, nivel en el cual nos detendremos por ser el objeto de la investigación y que aquí reconoceremos como Nivel Inferencial.

En conclusión, **el texto icónico** es un tejido de signos que surge a partir de la correlación entre texturas expresivas de naturaleza gráfica cuya disposición obedece a la intención del autor y responde, de una u otra manera, al sistema cultural que lo soporta, en torno al cual el lector produce sentidos que pueden surgir de forma consciente o subliminal y que inciden en la consolidación o fractura de presupuestos culturales. Los textos icónicos no se definen sólo por su denotación, aunque en principio las imágenes tengan una energía denotativa. Si la imagen se redujese solo a esta característica no habría diferencia entre los signos lingüísticos y los signos icónicos. Estaríamos, a lo sumo, en el ámbito de los pictogramas o los ideogramas. El texto icónico es como lo afirma Barragán (2012), un producto socio-cultural y, como tal, está impregnado de un contenido ideológico; es decir, construye, reproduce, legitima y confronta determinados sistemas de creencias socialmente compartidos.

La realidad de las imágenes como vehículos ideológicos las convierte en objeto ideal para el desarrollo de una conciencia crítica en los ciudadanos, pero no en el sentido de un rechazo radical del textos icónicos y los medios, o de negación de todas aquellas manifestaciones que no se enmarquen en la alta cultura de la que nos habla Eco (2010), sino del desarrollo de la autonomía para decidir qué y por qué se consume cierto tipo de textos.

2.1.1 Tipo de texto icónico

Tabla 1. Imágenes en movimiento e imágenes fijas. Recuperado en: <http://espanolsinmisterios.blogspot.com/2013/04/la-lectura-de-imagenes-4-tipos-de.html>



Gracias a las nuevas tecnologías y a los múltiples canales de comunicación disponibles actualmente, podemos acceder de manera rápida, fácil y masiva a una gran variedad de imágenes que por sus particularidades e intenciones pueden resultar abrumadoras. Por esta razón, y para favorecer su estudio, a continuación presentamos una manera efectiva de clasificar los textos icónicos. Imágenes en movimiento e imágenes fijas, a partir de esta división, el siguiente cuadro propone una clasificación bastante útil de las imágenes con las que se puede trabajar en contextos académicos.

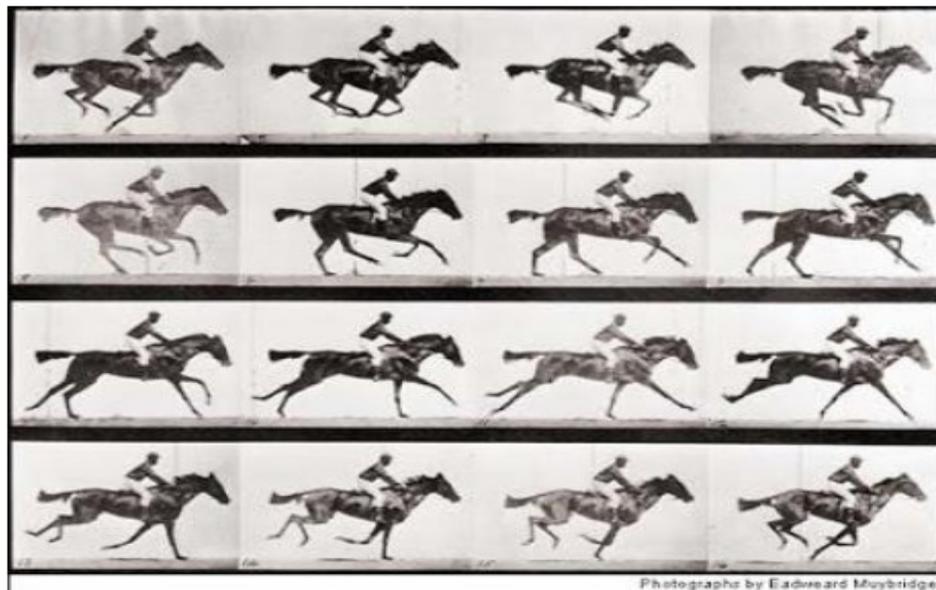
2.1.1.1. *Textos icónicos en movimiento*

Las imágenes en movimiento son aquellas imágenes que producen la ilusión de movimiento. Para producir esta ilusión, es necesario que el texto visual esté compuesto de muchas imágenes organizadas en secuencia y que el espectador pase un lapso predeterminado de tiempo contemplando dichas imágenes. Por ejemplo, para ver una

película completa tardamos, por lo general, una hora y media. Sin embargo, nada nos impide que miremos solamente un fragmento de dicha película (una secuencia). Con todo, en ambos casos es necesario pasar cierto tiempo delante de la pantalla para poder contemplar el movimiento de las imágenes.

El trabajo fotográfico de Eadweard Muybridge, uno de los principales precursores del cine, demuestra elocuentemente cómo los espectadores creemos que hay movimiento cuando vemos una secuencia de fotografías, tomadas a intervalos muy cortos, pasar a cierta velocidad delante de los ojos. A esto nos referimos cuando decimos que ciertas imágenes pueden producir una ilusión de movimiento. Muybridge fue contratado por el magnate Leland Stanford para que lo ayudara a ganar una apuesta que había hecho. Stanford sostenía que cuando un caballo galopa, hay un momento en que los cuatro cascos de la bestia quedan suspendidos en el aire. Un amigo suyo sostenía lo contrario. Muybridge inventó un sistema que le permitió tomar bastantes fotografías de un caballo galopando para demostrar que Leland estaba en lo correcto.

Imagen 1. Fotografía de Eadweard Muybridge. “Caballo galopando” (California. 1872)
Recuperado de: <http://portafoliofoto.com/iconic-photographs-galloping-horse-eadweard->



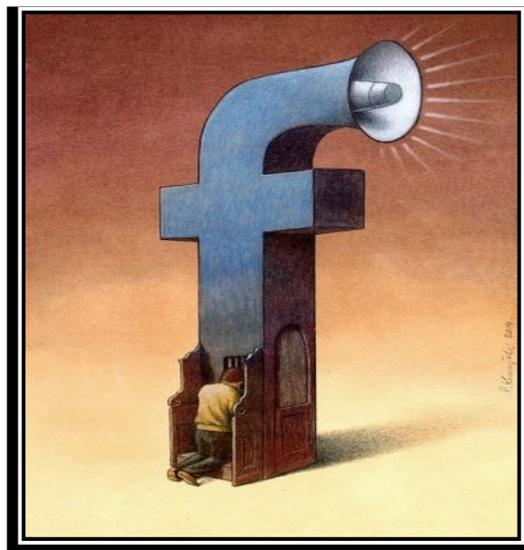
Cuando la secuencia de fotografías de Muybridge se proyecta a cierta velocidad, los espectadores vemos que el caballo cobra vida delante de nuestros ojos. Las películas y videos modernos utilizan el mismo principio que las antiguas fotografías de Muybridge. En donde los espectadores creemos ver movimiento hay en realidad una secuencia de imágenes fijas que, al presentarse a la velocidad indicada, parece que se movieran. Por lo general, las imágenes en movimiento van acompañadas de audio, por eso, los textos visuales que pertenecen a este grupo reciben el nombre de *audiovisuales*. El cine, el video, la televisión y los videojuegos son los principales textos en movimiento que leemos cotidianamente.

2.1.1.2. Textos icónicos fijos

Son aquellas imágenes que no se mueven y, por lo tanto, dan al espectador la posibilidad de invertir el tiempo que él desee en su contemplación. Las imágenes fijas pueden ser únicas, es decir, compuestas por una sola imagen, como por ejemplo las pinturas, las fotografías, los grabados, etc. o múltiples, conformadas por una secuencia de textos como el cómic, la novela gráfica o el libro álbum.

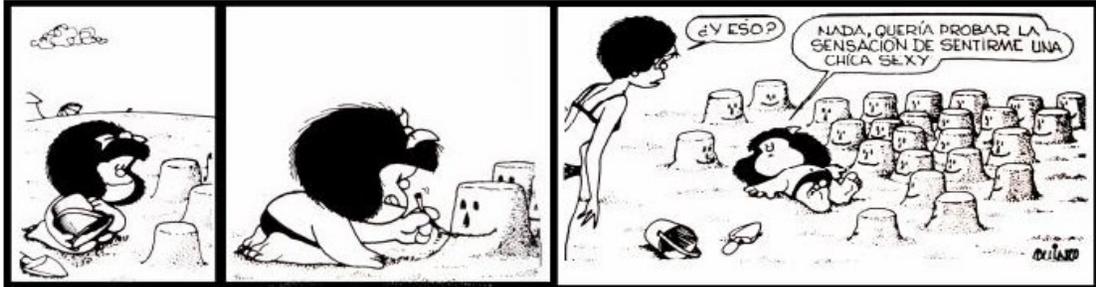
Texto icónico fijo único

Imagen 2. Dibujo de Pawel Kuczynski (2014) Recuperado en: <http://theinspirationgrid.com/wp-content/uploads/2014/08/illustration-pawel-kuczynski-04.jpg>



Texto icónico fijo múltiple

Imagen 3. Mafalda. Quino (1970) Recuperado de:
<http://printablecolouringpages.co.uk/?s=m%C3%A1s+de+la+historietalouringpages.co.uk/?s=m%>



2.1.2 Morfosintaxis del texto icónico

Las variables expresivas que intervienen en la creación de textos icónicos según Donis (1985) son el punto, la línea, la forma, el color, la luz, el ángulo, el encuadre y la textura, la iluminación y el tono. Cada una de estas variables posee ciertas características morfológicas a la vez que desempeña ciertas funciones expresivas sugiriendo en cada contexto simbólico ciertos significados latentes. Para efectos de la propuesta didáctica diseñada en el marco de esta investigación y en respuesta a la edad de los estudiantes, al tiempo disponible para el trabajo en aula y al nivel de complejidad de estos elementos en particular, se seleccionaron y abordaron cuatro elementos: color, plano, ángulo y luz, los cuales presentamos a continuación.

El Color

Como lo afirma Vázquez (2010), el color añade una dimensión propia a la composición de una imagen. La interpretación del color es compleja y a menudo se debe hacer relacionándolo con el resto de los recursos visuales, asumiendo que tiene una lectura tanto óptica como emocional; en este sentido, algunos colores poseen una fuerte atracción visual, tal es el caso de los colores saturados (puros) que atraen la vista del observador y resultan muy impactantes.

Los colores suaves, sin embargo, crean sensación de placidez, idealizan la situación y se asocian a la ensoñación y a la sutileza. Además, los colores tienen asociaciones psicológicas que, en muchas ocasiones, van a depender de las culturas. Mientras en occidente el blanco se relaciona con la pureza, en países como India significa duelo, luto o muerte.

En la cultura occidental, cada color tiene asociada una serie de cualidades. Por ejemplo, el rojo se relaciona con el calor, la pasión e incluso el peligro. El amarillo, con el sol y el calor y puede resultar alegre pero también agresivo. Sin embargo, el azul transmite frialdad pero también tranquilidad, frescor o humedad. El verde (que es opuesto al rojo) es el color de la esperanza, de la primavera y de la vida en la naturaleza, aunque puede sugerir enfermedad y descomposición. El violeta (opuesto al amarillo) resulta difícil de interpretar, a menudo se le asocia con el misterio y a veces se confunde con el púrpura, que tiene connotaciones religiosas. El naranja (opuesto al azul) mezcla la lectura del rojo y del amarillo, transmite calidez y se asocia a la festividad.

El Plano

Desde un punto de vista morfológico, y como señala Villafaña (1987), el plano puede ser entendido como elemento bidimensional limitado por líneas u otros planos, siendo un recurso idóneo “para compartimentar y fragmentar el espacio plástico de la imagen”. Cuando hablamos de la existencia de planos en una imagen, nos estamos refiriendo a la presencia de varios planos, dimensiones o términos en ella, de tal modo que éstos determinan la existencia de una profundidad espacial.

Al respecto podemos hablar de la escala que es la relación entre la superficie ocupada por la imagen de un objeto determinado y la superficie total del encuadre. Cada una de las posibilidades en que se puede plasmar la escala en el encuadre connota una carga semántica particular en el texto y se denominan planos. A continuación, retomamos la clasificación hecha por Gómez (2013).

Planos Generales

- Gran plano general: en ella la escala de la figura humana es muy pequeña, por lo que genera la sensación de potencia de lo exterior sobre el hombre, evoca soledad, subordinación y fragilidad ante lo que le rodea.
- Plano general: El sujeto ocupa aproximadamente una cuarta parte de la altura del cuadro, por lo que se reconoce con claridad en la imagen, transmitiendo la sensación de equilibrio.
- Plano general corto: Caben holgadamente siete y ocho personas y ya se les puede distinguir algunos rasgos expresivos.

Planos Medios

- Plano americano: Se corta a la figura más o menor por la rodilla. Este plano equilibra el protagonismo de la gesticulación y el movimiento de los personajes; es decir, sabemos cómo están situados en el espacio y apreciamos algunos de sus rasgos psicológicos. Es uno de los más utilizados.
- Plano medio: corta al sujeto por la cintura, se aprecia con más claridad la expresión del rostro, aunque la presencia del cuerpo marca una distancia respetuosa. Apropiado para mostrar acciones en reposo.
- Plano medio corto: corta al sujeto a la altura del pecho, es un plano híbrido entre el plano medio y el primer plano del que adquiere su carácter dramático centrado en el rostro.

Planos cortos

- Primer plano: el sujeto se corta a la altura de la clavícula, desliga el cuerpo y el escenario para mostrar el rostro como espectáculo. Se utiliza para expresar pensamientos, sentimientos y emociones íntimas, erigiéndose como mediador directo entre el espectador y la reacción psicológica del personaje.

- Primerísimo primer plano: la cabeza del sujeto aparece cortada por la frente y la barbilla, su efecto es acentuar dramáticamente los valores psicológicos que se quieren realzar en la imagen.
- Plano detalle: presenta una parte del cuerpo: ojos, manos, boca, etc. Produce un fuerte impacto obligando al espectador a centrar su atención en los detalles del objeto en particular, profundizando en las emociones y sensaciones que este puede producir en el lector.

Imagen 4. Tipos de planos. Recuperada en: <http://tallerfotobasica.blogspot.com/>



El Ángulo

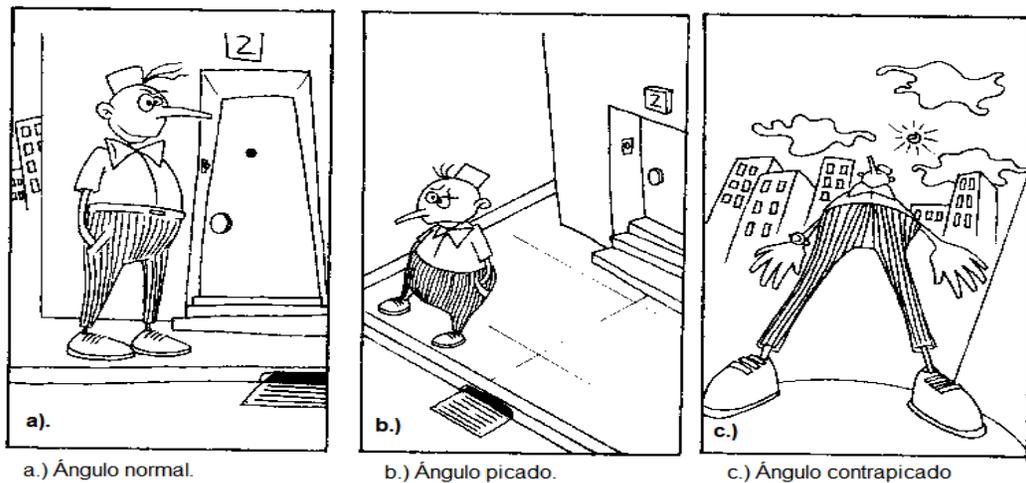
Al hablar del ángulo nos referimos a los puntos de vista que puede tener el lector al observar el texto y que dependen de la intención de encuadre de la realidad que quiera presentar el autor. Al respecto, retomamos nuevamente a Gómez (2013), quien nos presenta la siguiente clasificación:

- Ángulo normal: es aquel en el que el ojo del espectador coincide con las líneas de horizonte del texto. Es el ángulo más próximo a una visión objetiva de la realidad.
- Ángulo picado: la escena se presenta desde arriba hacia el suelo, dando el efecto de contemplar algo desde un nivel superior, dando a las figuras y objetos la impresión

de achicamiento; de esta manera se resalta la fragilidad, inferioridad o subordinación del personaje.

- Ángulo contrapicado: Posición inversa a la anterior; ya que el ángulo de visión es ascendente por lo que da la sensación de observar desde abajo hacia arriba. El valor expresivo de este ángulo es de potencia, superioridad, grandeza y triunfo del objeto o sujeto que se observa.

Imagen 5. Tipos de ángulos. Recuperado en: <http://es.slideshare.net/eme2525/el-comic-estructura>



La Luz

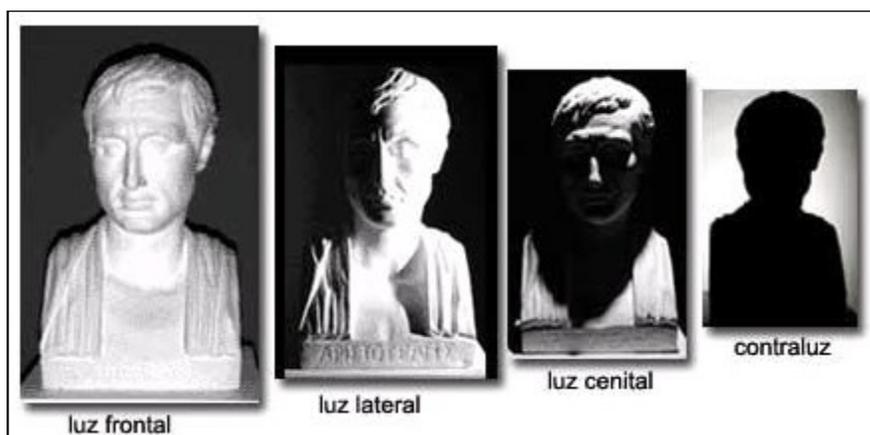
La percepción de la luz es una experiencia sensorial con aspectos tanto físicos como emocionales. Las fuentes de luz natural han dado lugar a asociaciones que hoy se encuentran profundamente arraigadas en la psique humana. Sentimos que la luz del sol nos ofrece seguridad, calidez, claridad de visión, confianza; mientras que la luz tenue de la luna y de las estrellas puede evocar una atmósfera más mágica, misteriosa e incluso romántica, mientras la penumbra puede generar temor, angustia y estrés.

La intensidad cambiante de la luz, su variedad de colores, la sensación de incremento de actividad o de proximidad de descanso, todos estos elementos y muchos otros han ido conformando el significado cultural que le damos a la luz en una imagen. A continuación

mostraremos la clasificación que Gómez (2013) nos presenta basado en la dirección de la fuente de luz con respecto al objeto o sujeto principal, lo que de suyo dará una carga semántica al texto.

- Luz frontal: proporciona información de toda la superficie de manera detallada, elimina sombras y resta volumen y textura a la imagen. Permite tener una observación objetiva y clara de la escena.
- Luz Lateral: Si se ilumina lateralmente las texturas tienen la capacidad de crear profundidades e intensificar la dureza o suavidad, mostrar angulosidad o textura. Puede insinuar misterio, intriga, intimidad incluso pueden sugerir el engaño.
- Contraluz: Destaca la silueta, la forma global del motivo destaca del fondo por el efecto del halo luminoso que le rodea; por esta razón, puede brindar misterio ya que no permite la observación de los detalles pero si de la presencia del sujeto.
- Luz cenital o alta: Es una luz poco habitual por crear sombras inadecuadas que exageran ojeras y arrugas. Se utiliza para empequeñecer o deprimir al personaje.
- Luz baja o en contrapicado: produce la inversión de las sombras alagándolas y provocando un efecto fantasmal y amenazador.

Imagen 6. Dirección de la luz. Recuperado de:
http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401117/401117/12_profundidad.html



2.2 Las inferencias

En relación con la segunda categoría teórica de esta investigación, abordaremos el tema de las inferencias en la comprensión lectora; no obstante, y para esclarecer el punto de encuentro entre la perspectiva semiótica, desde la cual se define la primera categoría, y la perspectiva psicolingüística desde donde se retoma la segunda categoría, encontramos pertinente empezar presentando la concepción de lectura acuñada por el semiólogo Umberto Eco al presentarnos su propuesta de “Lector modelo”; a lo cual le damos paso a continuación.

2.2.1 La lectura. Accionar del autor y el lector en el marco del texto.

Como ya lo mencionamos, Eco (1981) en su obra “Lector in Fábula” nos presenta un modelo, una carta de navegación que nos permite determinar cuáles son los comportamientos y accionares propios del Autor y del Lector⁴ (emisor y receptor) cuando se encuentran en el escenario dado por el texto.

Para empezar, Eco afirma que un texto representa una cadena de sutilezas expresivas que el lector debe reconstruir, partiendo de la premisa de que dicha cadena está incompleta, y que por lo tanto, debe actualizarla, ya que es él quien interpreta lo leído; es así, como debe acceder al significado presente, el cual puede variar según el contexto en el que se encuentran los signos. Pero aquí no termina el proceso, puesto que los significados están presentes no solo en lo dicho (denotación), sino en lo “no dicho” (connotación); elementos que son “ocultados” así por el Autor, en tanto este asume que el lector podrá inferirlos; para ello, éste último requiere de, como lo llama Eco, “el dominio de unos movimientos cooperativos, activos y consientes” que le permitan acceder al sentido más profundo; dichas operaciones reciben el nombre de *abducciones*, concepto definido por Eco (1997) así:

⁴ Las mayúsculas iniciales de las palabras “Autor” y “Lector” son utilizadas en este apartado, en tanto el autor citado, Umberto Eco, así lo utiliza en su texto.

“La abducción es un proceso mental que consiste en la adopción provisional de una explicación, con el objetivo de exponerla a verificaciones ulteriores. Dicha explicación es formulada provisoriamente por el lector gracias a la adopción de una “ley” o “norma” que obtiene a partir de su conocimiento del mundo y su experiencia previa” (1997, p. 45)

Dicho de otra forma, abducir es apostar, apuntarle a un blanco, intentar encontrar la explicación de un hecho inquietante, es inferir para crear una hipótesis de sentido validada y soportada en los indicios. De esta manera, el lector debe mantener su enciclopedia actualizada; es decir, requiere, además de conocer los signos y comprender su uso, mantener una iniciativa interpretativa, en tanto el texto es un mecanismo “económico”; por lo que confía y otorga la iniciativa y capacidad inferencial a su Lector, aunque a su vez desea el mínimo margen de error en dicha tarea. En palabras de Eco “Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar”.

Y es esta última frase la que nos lleva al segundo aspecto de este modelo, y que tan claramente Eco lo enuncia así “un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluya las previsiones de los movimientos del otro (Lector)” así se contemplan los casos en donde la competencia del lector no coincide con la competencia del autor; y es por esta posibilidad que el autor debe organizar su estrategia textual y hacer uso de sus competencias para poder dar así contenido a las expresiones que usa y la forma en que lo hace. Al respecto Eco (1981) expresa.

“Debe suponer que el conjunto de competencias a que se refiere es el mismo al que se refiere lector. Por consiguiente, deberá prever un Lector Modelo, capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente... De manera que prever el correspondiente Lector Modelo no significa sólo “esperar” que éste exista, sino también mover el texto para construirlo. Un texto no sólo se apoya sobre una competencia, también contribuye a producirla” (1981, p. 84-85)

El tercer aspecto que Eco menciona es sobre la posibilidad y demanda de interpretación que hace el texto a su lector, para ello clasifica los textos en dos grupos: cerrados que son aquellos que van a un público en específico y que por ende están escritos de tal manera que cada expresión, cada palabra, cada alusión sea comprendida por ese público previa y mentalmente vislumbrado; es decir, que guía al lector muy de cerca para que encuentre la idea, usa un lenguaje explícito y concibe un Lector Modelo específico. Por otra parte, están los textos abiertos en donde los límites de la interpretación no son taxativos, permite más activación de la enciclopedia por parte del lector, así como mayor cooperación entre este y el texto. En este último, el autor construye un Lector Modelo a través de la selección de los niveles de dificultad lingüística, de la riqueza de las referencias y mediante la inserción de claves y alusiones a otros textos.

El cuarto aspecto alude al papel que tienen el autor y el lector como estrategias textuales dentro del acto comunicativo que se lleva a cabo en el texto, en el que, de ser concebido para una amplia audiencia, autor y lector dejan de ser agentes del acto de enunciación para convertirse en elementos actanciales del enunciado; es decir, ya no son emisor y receptor, sino que cobran un rol con atributos dentro del entramado textual. En palabras de Eco, el autor se convierte en una estrategia textual capaz de establecer correlaciones semánticas; a su vez, el Lector Modelo es la capacidad intelectual de compartir ese estilo cooperando en su actualización, haciéndolo posible, identificando sus marcadores en el texto y otorgándole presencia a través de ello.

Partiendo de esto último, se presenta el quinto postulado en donde el autor es en sí mismo una hipótesis interpretativa, es decir que no solo el autor construye un Modelo de Lector, sino que este a su vez, como sujeto concreto y bajo el requerimiento de cooperación, debe fabricarse una hipótesis de autor, deduciéndolo precisamente de la estrategia textual identificada. No obstante, a pesar de esta fina danza, no se puede tener certeza de lo que cada uno espera del otro; motivo por el cual Eco resalta con insistencia la

cooperación textual, la cual debe reconocerse como el fenómeno que se desarrolla entre dos estrategias discursivas, no entre dos sujetos.

2.2.2 ¿Qué son las inferencias?

Es sano comenzar recordando que Bruner (1957) equiparaba la mente humana a una "máquina de inferencias" al destacar su enorme habilidad para activar de forma rápida los datos almacenados y emplearlos para interpretar y clasificar la nueva información entrante; esto, gracias a complejas conexiones abstractas e intrínsecas a la mente misma. Dicha destreza revela cómo no somos meros receptores y codificadores pasivos de la estimulación del entorno, sino que construimos información activamente a partir de dicha estimulación (Gutiérrez-Calvo, 1999). De hecho, la posibilidad de elaborar inferencias, es algo que los niños pueden hacer desde muy temprana edad. Puche (2005) encuentra que desde los cuatro años, el funcionamiento inferencial parece formar parte de la actividad mental del niño al enfrentarse a los textos. Igualmente, Duque y Vera (2010) dan cuenta, en un estudio exploratorio, de que los niños de cinco años de preescolar están en capacidad de formular inferencias de menor complejidad. En este sentido, actualmente se asume que la tarea de comprensión de cualquier discurso conlleva un fuerte componente inferencial; que de facto, puede ser asumida por interlocutores, aun preescolares, de acuerdo al desarrollo cognitivo propio de su edad.

Ahora bien, en este punto es importante señalar que la noción de discurso sobre la que se soporta esta investigación es la expuesta por García-Dussán (2014)

“Todo discurso es un tejido de signos (tex-jido), cuyos hilos entretrejen símbolos, íconos e indicios, debemos suponer que estos se con-funden en la unidad inmediata llamada ‘texto’. No obstante, de las clases de signos resaltamos substancialmente el indicio, un signo bien particular caracterizado porque está motivado por la contigüidad, cualidad que permite que alguien infiera algo que no es visible de forma inmediata; de suerte que, frente a su cara signficante o indicante, aparece la cara significada o indicado gracias a un proceso de (...)‘augurio’” (2014, p.118)

En consecuencia, resaltamos los indicios, ya que como se mencionaba anteriormente, son el “alimento” de las inferencias que construye la mente; y es que desde tiempos remotos el ser humano le debe, en gran valor, su supervivencia, a la capacidad cognitiva de elaborar hipótesis de sentido que le permiten explicar los hechos que ve y anticiparse a aquello que aún no suceden, procurando lograr la mayor exactitud posible; es decir, a inferir. Al respecto, el historiador Ginzburg (2008) expresa

“El cazador habría sido el primero en ‘contar historia’, porque era el único que se hallaba en condiciones de leer, en los rastros mudos (cuando no imperceptibles) dejados por la presa, una serie coherente de acontecimientos” (2008, p. 194)

Desde la semiótica, esta facultad es conocida como “saber venatorio”, que es la capacidad de identificar, clasificar, registrar e interpretar una serie de hechos que le permiten al sujeto construir una hipótesis, en palabras de García-Dussán (2014)

“(El saber venatorio es el) conocimiento de reglas para cazar exitosamente en el monte, caracterizado por la habilidad de pasar de hechos observables inmediatamente y aparentemente insignificantes a una realidad compleja, predictiva y vital. Como se nota, este rasgo del saber venatorio en los primitivos rastreadores de indicios permite marcar una relación de su conocimiento previo con procesos de adivinación, predicción o pronóstico, pues a partir de un hecho manifiesto, alguien prevé otra cosa asociada con el estímulo primero” (2014, p. 118)

Y es en la cuestión del origen y construcción de la hipótesis de sentido que realiza el lector gracias a la relación dialógica y cooperativa que entabla con el texto, en donde centraremos nuestra atención. Recordemos que el lector, al reconstruir el texto y dotarlo de sentido, elabora su propia representación mental, basada en el accionar de una serie de estrategias que le permiten llenar los vacíos, develar los mensajes e intenciones ocultas y hacerlas evidentes. Es así como, actualmente, gracias a los múltiples estudios e investigaciones, las inferencias son consideradas como el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana.

Un texto o un discurso supone siempre, como señalan De Vega, Díaz y León (1999), una guía incompleta hacia el significado, en la que el lector debe ser capaz de construir una representación apropiada del mundo real o ficticio al que se refiere, y esta guía hacia el significado sería imposible de completar si no fuese por una facultad cognitiva sofisticada y universal de la mente para generar inferencias. A las inferencias se les atribuye la responsabilidad de revelar los sentidos latentes, de ahí que estén especialmente vinculadas con el conocimiento tácito (Escudero, 2004). Las inferencias completan constructivamente el mensaje recibido, mediante la adición de elementos semánticos no explícitos, pero consistentes con el contexto de comunicación y con los propios conocimientos previos del lector.

Por su parte, León (2003) afirma que las inferencias son representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando y omitiendo información del texto. Son fundamentales porque tienen un altísimo valor adaptativo para predecir conductas, para entender la realidad, para comprender mensajes abstractos. Permiten develar lo oculto de un mensaje, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del mensaje. De manera general, se puede afirmar que cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, *de facto*, una inferencia. Es así como la definición se sitúa en un ejercicio de orden mental que no es necesariamente voluntario o consiente, configurándose como una capacidad o facultad natural más o menos desarrollable de acuerdo con diversas características contextuales.

Para León (2003), se trata de una facultad cognitiva universal y sofisticada, en razón de su presencia en cualquier situación de comunicación como requisito y medida de la mayor o menor comprensión:

“(…) hoy se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones como en el más global o situacional en el que sitúa el discurso” (2003, p. 11)

Por su parte, Gutiérrez y Calvo (2003) afirman que las inferencias se producen en cualquier contexto comunicativo, ya sea a través de la lectura, de la palabra o de la imagen operando, incluso, en las situaciones más simples de pensamiento. Las inferencias pueden ocurrir durante la comprensión del mensaje, mientras el lector lo está recibiendo, o durante la recuperación, es decir, cuando se le recuerda después de recibido el mensaje. Las primeras se consideran como fenómenos genuinos de procesamiento constructivo, y las segundas reflejan las suposiciones o conjeturas que las personas hacen acerca de lo que posiblemente leyeron, sobre la base de lo que recuerdan y, por tanto, son fenómenos reconstructivos. Todo lo que hemos descrito hasta ahora nos proporciona la base para resaltar tres funciones de las inferencias que potencian nuestra capacidad adaptativa y de desarrollo, así como la forma de entender e interpretar nuestro entorno y que resultan esenciales, a saber:

- *La función cognitiva*, ya que mediante las inferencias nos adentramos bajo la superficie de los datos, aprehendiendo cualidades inherentes a la naturaleza de las cosas, más allá de lo aparente.
- *La función comunicativa*, que se relaciona muy de cerca con la anterior, pues facilita la transmisión de información de un modo económico y más atractivo, pero, como acabamos de señalar, se requiere de un ajuste en el nivel de conocimientos entre emisor y receptor.
- *La función conductual*, la cual se destaca por ser especialmente útil para dirigir y predecir las conductas, optimizar beneficios y minimizar posibles daños.

2.2.3 Las inferencias y su papel durante la lectura

Naturalmente, toda esta apuesta requiere cierto grado de intuición por parte del observador, no importa qué edad tenga

No todas las inferencias tienen la misma intención; es decir, que el lector realiza procesos inferenciales según los retos que el texto le demanda, y pueden pretender la coherencia local (conectar la información anafórica y las relaciones causales) o la coherencia global (conectar segmentos más amplios del texto). No obstante, la capacidad de la mente para elaborar inferencias es enorme.

Se asume que la comprensión es un proceso de alto nivel que requiere de la intervención de todos los sistemas atencionales y de memoria, de los procesos de codificación y percepción, de pensamiento y lenguaje, así como de un sinfín de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales (de Vega, 1984). Así las cosas, cuando el lector se enfrenta a un texto icónico, la percepción supone el reconocimiento o identificación de un patrón sensorial o su categorización como un objeto o evento conocido. Según Escudero (2010), mientras que la percepción actúa sobre objetos y eventos sensoriales, la comprensión normalmente supone la interpretación de dichos textos. En la comprensión intervienen, entonces, el análisis de relaciones causa-efecto, la predicción de acontecimientos, las inferencias contextuales, entre otros:

“La comprensión del discurso implica, por tanto, una función inferencial muy compleja. Partiendo de unos contenidos descritos en un texto, el lector elabora un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas y, al mismo tiempo, construye un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas o proposiciones disponibles. El resultado final es que siempre acabamos procesando más información de la que leemos de manera

explícita, puesto que unimos lo que hemos leído u oído con aquello que sabemos acerca de algo”. (2010, p. 1)

Los procesos de percepción y comprensión implican diferentes tiempos de ejecución y complejidad de procesamiento, donde podrían incluirse algunos subprocesos automáticos y otros más controlados y elaborados. Si se tiene en cuenta el tiempo de procesamiento y se compara con los procesos de percepción, parece muy improbable que el procesamiento de la comprensión sea puramente automático, ya que los ingredientes esenciales que ésta requiere para resolver referencias anafóricas tienen una dependencia situacional y contextual, lo que conlleva un mayor tiempo de procesamiento. En otros casos, los textos no ofrecen suficientes recursos sintácticos para romper la ambigüedad, con lo que también aumenta el tiempo de procesamiento.

Existen, además, otras diferencias. La percepción supone el reconocimiento o identificación de un patrón sensorial o su categorización como un objeto o evento conocido. La comprensión se apoya en los fenómenos de codificación pero implica una integración de las propiedades codificadas en una unidad cognitiva superior. Mientras que la percepción actúa sobre objetos y eventos sensoriales, la comprensión normalmente supone la interpretación de textos y narraciones o de episodios complejos (secuencias de sucesos). En la comprensión intervienen más el análisis de relaciones causa-efecto, la predicción de acontecimientos, las inferencias contextuales, etc. Aunque los procesos de comprensión se apoyan en la codificación y en los procesos perceptivos, no se identifican con éstos. Suponen operaciones más complejas que requieren esquemas conceptuales más elaborados.

2.2.4 Taxonomía de las inferencias

Durante las últimas décadas las inferencias han sido estudiadas y analizadas desde diversas perspectivas, por lo que se han elaborado importantes formulaciones; sin embargo, esto ha dado como resultado una dispersión y heterogeneidad provenientes de la variedad de perspectivas teóricas y metodológicas de origen. Como lo manifiesta Pérez (2002), la

necesidad por elaborar un tipo de taxonomía que describa las inferencias dentro de un contexto lo más claro, integrador y exhaustivo posible ha sido una de las preocupaciones primordiales para muchos autores. Sin embargo, al revisar la literatura sobre el tema, observamos que existe gran dificultad por encontrar una taxonomía lo suficientemente integradora y universal que permita incluir todas las inferencias analizadas hasta el momento. Esto no quiere decir que no existan propuestas relevantes, sino todo lo contrario.

De manera general, es posible distinguir dos grandes momentos en cuanto a la clasificación de inferencias se refiere. El primero, comprendido entre la década de los setenta y de los ochenta, corresponde a un período que fue muy fructífero, puesto que se sentaron gran parte de las bases de lo que hoy en día conocemos acerca de las inferencias y sus clasificaciones. La mayor parte de las taxonomías propuestas durante este tiempo tienen en común que aglutinan las inferencias en categorías discretas y más o menos definidas, con un fuerte carácter dicotómico. El segundo momento se dio durante la década de los noventa, cuando se introdujeron importantes mejoras en el estudio de las inferencias que han permitido entender mejor los procesos cognitivos implicados en su procesamiento, así como nuevas agrupaciones más ricas, completas e integradoras. En este periodo destacan, sin duda, las propuestas de las dos posiciones teóricas claves en el estudio de las inferencias: la hipótesis minimalista y la teoría construccionalista, siendo esta última la que retomaremos en esta investigación.

Teoría Construccionalista

Como bien lo describe Escudero (2010), esta teoría propone que la representación mental de un texto es un modelo de la situación descrita por él; dicha representación supone muchas inferencias que incluyen elaboraciones de partes explícitas de la información y conexiones globales entre las proposiciones, conexiones que elabora el lector a medida que reconstruye el texto. De esta manera, durante la labor de

comprensión del contenido, construimos potencialmente varios tipos de inferencias basadas en el conocimiento que, como lectores, poseemos.

Según esta concepción, muchas inferencias de carácter global deben elaborarse durante la lectura para conectar información muy separada en el texto. Esta perspectiva construccionista, defendida principalmente por Graesser y colaboradores (Graesser, Bertus y Magliano, 1995; Graesser y cols., 1994; Singer, Graesser y Trabasso, 1994) asume la comprensión como un esfuerzo por la búsqueda del significado, basándose en la idea de que el sistema cognitivo se identifica con un generador activo de información durante el procesamiento. Esto se logra gracias a que el lector no obtiene simplemente significado de la información explícita, sino que hace esfuerzos por elaborar la información implícita. Esta forma de generar el significado se acomoda a tres supuestos:

a. *La meta del lector*: el lector construye un significado del texto que está dirigido a satisfacer sus metas, ya sean éstas generales o específicas. Las inferencias relacionadas con estas metas se desarrollan de manera prioritaria.

b. *La asunción de coherencia*: el lector intenta construir un significado del texto local y globalmente coherente, tanto si se aborda una oración como partes más amplias del texto. En tal caso, las inferencias que el lector realiza sobre la base de la coherencia que da sentido al texto adquieren también una enorme trascendencia.

c. *La asunción de explicación*: el lector intenta explicar las acciones, sucesos y estados referidos en el texto, buscando razones que justifiquen esas acciones, sucesos y estados que ocurren en el texto e, incluso, por qué el autor las ha seleccionado.

Inferencias On-line y Off-line

Desde la perspectiva construccionista se plantea la clasificación que empleamos para esta investigación y que tomó como criterio el momento en el que el sujeto elabora la inferencia durante el proceso lector. Las primeras son las que se producen durante la lectura (*on-line*) y que pueden buscar establecer la coherencia local o la coherencia global e incluyen las siguientes inferencias:

- Las metas superordinadas de los personajes que motivan acciones explicitadas en el texto (coherencia global).
- las inferencias temáticas globales que integran los principales argumentos en el texto (coherencia global).
- Las antecedentes causales que explican el porqué de una acción, un suceso o un estado mencionado en el texto (coherencia local).

En contraste, las inferencias que se generan con posterioridad a la lectura (*off-line*) ofrecen un enriquecimiento ya que aportan información complementaria y precisa a lo que ya hemos leído y comprendido, entre estas se encuentran:

- Las causales consecuentes.
- Las pragmáticas.
- Las instrumentales o las predictivas.

En este punto y con el ánimo de concluir con claridad este capítulo, le presentamos al lector este cuadro comparativo que permite observar los puntos de encuentro y desencuentro entre las propuestas semióticas y psicolingüísticas, insumos de esta investigación, en torno al tema de las inferencias.

Tabla 2: Tipos de inferencias.

Tipos de inferencias		
Teoría semiótica de Umberto Eco, 1992		Modelo psicolingüístico
Estrategia	Cualidad	Graesser, León y Pérez, Ratcliff, et. al
Abducción	Es un proceso inferencial, basado en la formulación de hipótesis de sentido, que se adelanta para explicar o desambiguar un suceso comunicativo concreto. Dicho de otra forma, es un proceso simultáneo de predicción-retrodicción donde, quien interpreta, lo hace a partir de preguntas sin respuestas fijas; sólo lo hace con hipótesis	Inferencias temporales con implicación de recursos cognitivos implicados y con grados de probabilidad o certeza (1992, 1994, 1996)
Abducción hipercodificada	Para adelantar la hipótesis, el sujeto recurre a una regla precisa y muy estructurada, con escaso margen de ambigüedad (Regla codificada) y de manera rápida, automática y obligatoria. En otros términos, se queda en lo superficial del texto. Aunque en un contexto expresivo multicultural y un co-texto discursivo concreto, esa regla se puede hacer ambigua.	Inferencias automáticas basadas en el texto y realizadas de manera inconsciente, y se generan en un breve lapso temporal. Inferencias locales, cohesivas, conectivas o retroactivas

<p>Abducción hipocodificada</p>	<p>Para adelantar la hipótesis, el sujeto debe seleccionar una regla entre una serie probabilística puestas a su disposición. En otros términos, se accede a la estructura profunda del texto. La regla elegida se selecciona como la más plausible entre muchas, pero no es seguro que sea o no la correcta; de suerte que la explicación sólo se toma en consideración en espera de sucesivas verificaciones co-textuales o contextuales.</p>	<p>Inferencias lógicas basadas en el texto, porque se ejecutan sobre el uso de una regla formal que permiten obtener el grado máximo de certeza, basado en el conocimiento general de los usuarios. Inferencias globales o de coherencia. Dan cuenta de la idea general que desarrolla el texto, de su estructura semántica; por lo que permite no sólo entender de qué se trata, sino de generar en la mente una especie de película muy resumida de lo que trata.</p>
<p>Abducción creativa</p>	<p>La regla debe idearse. Y ello implica salirse de texto: “El placer de una obra deviene de unir lo interior con lo exterior”. Interviene aquí procesos de abstracción y pensamiento intertextual, auxiliados por alta atención lectora sobre pistas.</p>	<p>Inferencias off-line o inferencias no necesarias para la comprensión o elaborativas (Otros la llaman inferencias proactivas o predictivas). Estas inferencias tratan de contextualizar la información, generando una interpretación coherente de lo leído.</p>
<p>Meta-abducción</p>	<p>Consiste en decidir si el universo posible delineado por las abducciones es el mismo que el universo de la experiencia. Tal como ocurre en la investigación criminal, tomando como base pruebas tangibles, impresiones digitales, indicios y testimonios.</p>	<p>Inferencias pragmáticas basadas en el conocimiento previo del lector. Son inferencias estratégicas; por tanto, requieren de mucho más tiempo como efecto de un mayor nivel de procesamiento.</p>

Fuente: García-Dussán (2014)

3. RUTA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Enfoque Cualitativo

El enfoque es la perspectiva o el horizonte de sentido desde el que se observa la realidad. Por lo tanto en éste cuentan los intereses, las intencionalidades y los conocimientos con los que el investigador percibe, categoriza y conceptualiza los fenómenos estudiados.

Esta investigación es de corte cualitativo, enfoque que tiene como objetivo el estudio sobre el quehacer cotidiano de las personas, a nivel individual o grupal. En este tipo de investigación interesa lo que la gente dice, piensa, siente o hace; sus patrones culturales; el proceso y significado de sus relaciones interpersonales y con el medio.

Según Vasco (1994), la investigación cualitativa surgió desde el nacimiento de las ciencias humanas en el siglo pasado y se ha mantenido a lo largo del siglo XX. Es durante el apogeo de la corriente positivista cuando este enfoque comienza a tener fuerte acogida, cuando los investigadores se dan cuenta que no solo un hecho tiene sentido si es verificable en la experiencia y en la observación, sino que se necesita una estructura diferente que posibilite comprender la compleja y cambiante realidad humana y social.

Y es aquí donde radica la diferencia fundamental entre la investigación cualitativa y la cuantitativa; en tanto que el enfoque que soporta esta investigación posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y del orden social. Percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. Como lo afirma Taylor (1998) el hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social; de tal suerte que los estudios cualitativos reconocen el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos espacios en que los seres humanos se implican e interesan, evalúan

y experimentan directamente. En consecuencia, esta investigación trabaja con contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador.

Y es por esta razón que el interés teórico de la investigación cualitativa es la comprensión de sentido, definida por el sociólogo alemán Whilhem Dilthey como un proceso hermenéutico en el cual la experiencia humana depende de su contexto y no se puede descontextualizar ni utilizar un lenguaje científico neutral, además de la orientación y liberación de la acción humana.

De acuerdo a Martínez (2011) algunas características del enfoque cualitativo son:

- La investigación cualitativa no parte de hipótesis y, por lo tanto, no pretende demostrar teorías existentes, más bien busca generar teoría a partir de los resultados obtenidos.
- Tiene una metodología holística (integral), es decir las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como totalidad y en su totalidad.
- Presenta una perspectiva histórica y dinámica. El investigador estudia las personas y los grupos tratando de reconstruir y comprender su pasado, como el contexto y las situaciones presentes en los que se hallan.
- Empleando la observación participante, la entrevista no estructurada, la entrevista biográfica, las historias de vida, las entrevistas grupales, las encuestas cualitativas, realiza análisis a través de esquemas y categorías abiertas.
- Dado que la naturaleza del objeto de estudio son los seres humanos, la relación que el investigador establece con las personas y con los grupos es cercana y empática y su interacción es de tipo dialógico, es decir, en este enfoque investigativo se da la relación sujeto que investiga – sujeto que es investigado.

- Tiende a ser flexible en su metodología, la forma específica de recolección de información se va definiendo y transformando durante el transcurso de la investigación, dadas las condiciones naturales en las que se realiza

Por último, partiendo de la amplitud y flexibilidad propio del enfoque a la hora de recolectar y analizar la información obtenida es necesario confirmar y asegurar la calidad y pertinencia de dichos datos, buscando la mayor credibilidad y confiabilidad de la investigación, es por ello que se recurre a la triangulación en tanto permite el análisis del corpus recolectado a través de diferentes instrumentos, enriqueciendo así la lectura de la realidad. Este proceso se alindera a partir de las categorías de análisis definidas y sus subcategorías. Al respecto Cerda (2005) afirma:

“La triangulación es una garantía para impedir que se acepte con demasiada facilidad la validez de las impresiones iniciales y para lo cual utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores con la intención de ampliar el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación y corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador, con una técnica y desde un sólo ángulo de observación” (2005, p. 50)

Es así como la triangulación asiste en la elaboración de una lectura más completa puesto que reúne las observaciones hechas a la realidad desde diferentes ángulos (instrumentos), lo que permite dar cuenta del proceso y resultados de la investigación. De esta manera, el diseño y la implementación de la propuesta didáctica que aquí se presenta se sustenta, no exclusivamente en la idea particular de la investigadora, sino en las necesidades, intereses, propuestas, avances y dificultades vividas por los estudiantes participantes.

3.2 Paradigma Interpretativo

En consonancia con lo expuesto y con el objetivo del proceso, esta investigación se fundó en el paradigma interpretativo, cuyas bases filosóficas están constituidas por varias

de las escuelas idealistas en las cuales es posible ubicar a autores como Dilthey, Weber, Rickert y Schutz, entre otros, fundamentándose en la multiplicidad de realidades y por ende de verdades posibles, al respecto Martínez (2011)

“[El paradigma interpretativo se] fundamente en afirmar que existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra”. (2011, p. 12)

La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores, por lo que los conceptos de comprensión, significado y acción se vuelven fundamentales; esto hace que el investigador constantemente esté buscando discernir sobre el mundo personal de los sujetos investigados, tratando de comprender cómo éstos interpreta las situaciones, qué significan para ellos y qué intenciones subyacen a sus acciones.

De esta manera, el paradigma interpretativo no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. No hay posibilidad de establecer conexiones de causa a efecto entre los sucesos debido a la continua interacción mutua que se da entre los hechos sociales y a la multiplicidad de condiciones a las cuales están sometidos. Al respecto Martínez (2011) afirma que la función final de las investigaciones fundadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia.

Por otra parte, en el proceso de investigación se da una interacción entre sujeto investigador y sujeto investigado, relación en la que ambos son inseparables. La observación no sólo atañe y moldea el sujeto investigado, sino que el observador es

moldeado por éste (por la persona o por el grupo observado); situación que no puede ser eliminada, aun cuando el investigador quisiera, en tanto que la investigación siempre está influenciada por los códigos ontológicos tanto del investigador como del investigado; es por esta razón que se mantiene la premisa de que toda persona está en permanente proceso de definición y redefinición de las situaciones en las cuales vive y actúa en consecuencia con esas definiciones, en constante proceso de transformación.

Finalmente, como lo expresa Martínez (2011) el paradigma interpretativo enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observable directamente ni susceptibles de experimentación.

3.3 La Investigación Acción en el Aula (I.A.A.) como diseño metodológico.

De manera consecuente con lo expuesto hasta aquí sobre la ruta metodológica trazada, en lo que se refiere al diseño metodológico de la investigación retomamos la propuesta hecha en la Investigación Acción en el Aula (I.A.A) que invita a el docente a que, a partir de la reflexión crítica y el autocuestionamiento, identifique aquellas situaciones que puedan mejorar, elabore un plan de cambio, lo ejecute, evalúe la superación del problema y su progreso personal, y, posteriormente, repita el ciclo de estas etapas.

Esta forma de orientación investigativa en el aula fue popularizada por el Ford Teaching Project que John Elliott dirigió entre 1972-75, que aspiraba a que los maestros descubrieran métodos de docencia eficientes examinando y analizando su propio desempeño en el aula, a través de la investigación – acción (Elliott, 1990). Este proyecto animaba a los educadores a plantear hipótesis sobre su quehacer las cuales podían ser compartidas con otros, generando así, procesos de reconocimiento, evaluación, reflexión, transformación y cualificación de las prácticas docentes.

Esto exige articular lo que Schön (1987) llama una “epistemología de la práctica” porque no se trata sólo de problemas de carácter técnico (como en el conocimiento instrumental: problemas acerca de medios para lograr fines particulares), sino que son problemas morales y prácticos acerca de cómo aprenden los sujetos lo que deben aprender, mientras construyen una visión particular del mundo que les permite desenvolverse y afectar su propia realidad. Según Schön, se logrará ese docente investigador en la medida que sea un docente reflexivo en la acción y en la cotidianidad del aula de clases, vinculando constantemente la teoría y la práctica a la hora de buscar soluciones a problemas educativos; de tal manera, que logre reducir el espacio entre quien presenta el conocimiento y aquellos que lo aprenden, siendo el maestro, en sí mismo, un sujeto de producción de conocimiento pedagógico, en tanto analiza sus prácticas y experiencias en el aula en el marco de un contexto real que conoce y comprende.

3.3.1 Fases de la I.A.A

Para conseguir su objetivo, la I.A.A sigue un esquema metodológico que debe tomarse únicamente como un modelo ilustrativo. Sin embargo, la metodología aquí presentada se inspira en los modelos de Lewin (1946,1948), Corey (1953), Taba (1957), Ebbutt (1985), Elliott (1981), Kemmis y McTaggart (1982), McNiff (1992) y Martínez (1996). Entre estas fases, pudieran presentarse las siguientes:

Etapa 1: Diseño General del Proyecto

Antes de poder estructurar las líneas generales de la investigación, es necesaria una primera fase de acercamiento e inserción en la problemática investigativa. Esto ayudará a definir un esquema de la investigación, el área de estudio, la selección y el posible requerimiento de medios y recursos.

Este primer acercamiento se dio cuando los estudiantes empezaron a manifestar gran interés por los textos icónicos fijos y en movimiento que circulaban por las redes sociales, versus el bajo gusto y disposición por los textos escritos que se trabajaban en el aula y que

no resultaban tan llamativos y entretenidos para ellos. Aquí más que un problema, se identificó la potencialidad que estos textos tenían para el trabajo lector con los niños y la importancia de su aprovechamiento en el aula, aunque aún el camino no era muy claro.

Etapa 2: Identificación de un Problema

Esta fase debiera tratar de identificar los problemas más importantes que el docente desea enfrentar y solucionar. El sentido del problema surge de la importancia del mismo, cuyo interés exige una solución. El problema debe ser muy significativo para el docente, vivido y sentido muy práctica y concretamente, y de cuya solución depende la eficacia de su docencia.

Es aquí en donde nos percatamos que la comprensión que los estudiantes lograban de esos textos, a pesar del enorme volumen que tenían a su disposición gracias a las nuevas tecnologías, era somera en muchos casos; en tanto que no contaban con las herramientas y fortalezas lingüísticas y cognitivas para enfrentarse de manera competente a ese material y que, peor aún, la escuela no reconocía la presencia de estos textos como objetos de estudio, por lo que no contemplaba ninguna estrategia de orden pedagógico ni didáctico para orientar la construcción y fortalecimiento de tales herramientas en los jóvenes lectores.

Etapa 3: Análisis del Problema

Esta fase es importante en el sentido de que puede revelar las causas subyacentes del problema, ayudar a entender el carácter fundamental del mismo y definirlo o plantearlo en forma más adecuada. Las actividades de esta fase están relacionadas con el análisis sistemático de la naturaleza, supuesto, causas y consecuencias del problema. En este análisis se podrán distinguir, básicamente, tres pasos:

- a) Patentizar la percepción que se tiene del problema: Aquí se establece cómo se percibe y plantea el problema, qué obstáculos locales existen, qué aspectos o factores del orden institucional o social se dan que pudieran frustrar el logro de los objetivos educativos

deseados y así reconocer esos factores, explicar cómo se entiende la situación y cuáles serían las posibles soluciones a la misma.

En este aspecto, a partir de las indagaciones realizadas a la luz de la situación vista, se logró determinar que los planes de asignatura de lengua castellana del Ciclo II de la institución educativa distrital en donde se desarrolla la investigación no contemplaban el abordaje de los textos icónicos más allá del trabajo con caricaturas, las cuales se utilizaban más como textos de apoyo para abordar la tipología narrativa que como objetos de estudio en sí mismos.

- b) Cuestionamiento de la representación del problema en este punto se trata de desarrollar un proceso de análisis crítico del conocimiento cotidiano que tienen las personas de las cosas; por esto, se analiza críticamente la propia percepción y comprensión del problema.

Al respecto, en la lectura etnográfica del contexto que se elaboró con los estudiantes y los maestros del ciclo II, se pudo determinar que los niños, por su parte, no concebían la presencia de los textos icónicos en el aula en tanto consideraban que estos no eran textos, sino cosas hechas para entretener y divertir, no para aprender y mucho menos leer; en el mismo orden de ideas, algunos aclaraban que no todas las películas tenían letras, por lo tanto no todas se podían leer⁵; lo que nos muestra de nuevo un concepto de texto logocentrista que ha sido construido y alimentado por la escuela y por las prácticas lectoras que han tenido a lo largo de su vida escolar y que no dan cabida a textos de otra naturaleza.

Por su parte, las maestras entrevistadas consideraban al texto icónico como una herramienta de apoyo útil en diferentes situaciones, desde la comprensión de textos escritos, el trabajo y fortalecimiento de los valores y la sana convivencia, así como el entretenimiento en los tiempos de ocio y actividad libre de los niños en el colegio.

⁵ Respuestas obtenidas a través de la entrevista realizada a los estudiantes de la institución. Ver anexo 2. “Análisis de resultados encuesta a estudiantes”.

Todas las maestras manifiestan la importancia del trabajo con imágenes; considerándolas como herramientas, recursos y estrategias significativas que promueven el desarrollo de los procesos mentales que requieren fortalecer los niños, para que a la hora de enfrentarse a los textos escritos, puedan ser mejores lectores.

Las imágenes pues, se reconocen como instrumentos de promoción y fortalecimiento de las habilidades cognitivas que requiere el pequeño lector para acercarse eficazmente a un texto escrito⁶.

- c) Replanteamiento del problema lo que facilitará una reformulación del mismo en una forma más realista y concreta, pues permitirá ver aspectos más claros del mismo, identificar contradicciones, relacionarlo con otros problemas, señalar variables importantes y encauzar la reflexión hacia posibles estrategias de acción o hipótesis de solución.

En este punto del proceso pudimos plantearnos que el problema se centraba en los bajos niveles de comprensión lectora que los estudiantes tenían frente a los textos icónicos con los cuales eran bombardeados y que ellos no reconocían como portadores de significado y menos aún de sentido. Esto amparado en confusos planteamiento al respecto presentes en la política educativa, que reconocía el importante papel de estos textos en la cotidianidad del estudiante pero que, sin embargo, no da luces frente a su trabajo en la escuela. Por su parte, los maestros a penas se estaban empezando a acercar hacia a nuevas concepciones de texto, que aún no lograban claridad y que seguían encasilladas en el trabajo con el texto escrito y la utilización del texto icónico como herramienta cognitiva apoyo del primero.

⁶ Respuestas obtenidas a través de la entrevista realizada a las maestras de los ciclos I y II de la jornada mañana de la institución. Ver anexo 2. “Análisis de resultados encuesta a maestros”.

Etapa 4: Recolección de la Información Necesaria

En la I.A.A. no existe un tipo único de técnicas de búsqueda y recolección de la información debido a que la información necesaria o conveniente en cada caso la determina el tipo de problema que se está investigando y que guía el estudio en este momento. Los diferentes problemas educativos requieren información que llegue al corazón de los mismos y para cada uno puede resultar más exitosa una técnica que otra.

La recolección de la información en sí no debiera consumir demasiado tiempo, ya que interferiría con la buena docencia. Por ello, el docente debe familiarizarse con los instrumentos que vaya a usar.

Las técnicas que se utilizaron en esta investigación fueron:

a) Diarios de campo: Esta herramienta me permitió registrar las experiencias vividas con el grupo a lo largo de la investigación en el tiempo mismo en el que ocurrían, así fue posible entonces evidenciar la evolución, las dificultades y los avances del proceso. Es por ello que los registros se elaboraron de manera organizada y coherente, narrando con el mayor detalle posible los acontecimientos relevantes de manera sistemática, buscando siempre que las anotaciones estuvieran relacionadas con el contexto universal de la investigación y la situación problémica abordada.

b) Encuestas: Este instrumento me permitió recopilar de manera puntual y precisa información concerniente a las concepciones, opiniones, gustos e intereses de los maestros 7 maestros de los Ciclos I y II que fueron entrevistados, así como de los 20 estudiantes que conforman el grupo muestra; información que resultó fundamental a la hora de realizar la lectura etnográfica del contexto y delimitar el problema. e) La observación participativa: esta modalidad proporciona al docente-investigador la fuente más flexible de información y también un soporte emocional. La forma más práctica de realizarla es concertando con un colega que esté interesado en el mismo tipo de investigación, para que observe nuestras clases. En general, cuando se establece una buena relación entre un par de colegas, los docentes aprenden más de ellos mismos y aceptan más fácilmente sus críticas.

c) Observación participante: En este ejercicio como investigadora pude compartir con los sujetos de estudio su contexto escolar, algunas de sus experiencias y algunos aspectos de su vida cotidiana; de esta manera pude conocer directamente y de sus propias voces la información y el conocimiento que ellos poseían sobre los textos icónicos, sobre su abordaje en el aula, sobre su importancia o no dentro de los planes de estudio, sobre las características y accesibilidad que la red permite hacia este tipo de material, entre otras cosas. No obstante, cabe aclarar que aunque como investigadora logro involucrarme en el grupo de una manera muy cercana es muy difícil hacerlo dejando de lado la relación jerárquica que se da entre maestro estudiante, en tanto es una relación que se ha venido construyendo bajo esos parámetros desde hace un año atrás.

d) Pruebas iniciales: Estas fueron pruebas diseñadas y baremadas con el ánimo de determinar cuáles eran los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes a la hora de enfrentarse a textos de naturaleza icónica.

Para tal fin, se implementaron cinco talleres que sirvieron como registros in situ de carácter escrito, tres con preguntas cerradas y uno con preguntas abiertas, empleando material audiovisual como punto de partida. Estos tenían por objetivo determinar, describir y analizar la comprensión lectora alcanzada por los niños y niñas al leer textos icónicos fijos o en movimiento (Anexo 5). Para ello, nos ubicamos sobre los tres niveles de comprensión lectora, también conocidos como movimientos interpretativos; en tanto, retomando el pensamiento de Bajtin (1982), quien define el texto no como una entidad estable, sino como un proceso, un devenir de solapamientos, hibridaciones y ósmosis entre fragmentos textuales previos, que se dan a nivel intra, inter y extratextual, lo que se relaciona con los niveles de comprensión aquí trabajados: el literal, el inferencial y el crítico-textual. Dichos niveles no se asumen de manera tajante, sino como una opción metodológica que nos permite caracterizar los estados de la competencia lectora de los niños que conforman el grupo muestra, permitiéndonos reconocer la forma en que los lectores operan con los textos y establecen con ellos sus transacciones.

Etapa 5: Categorización de la Información

La información recogida hasta aquí no puede limitarse a quedar en un nivel descriptivo desintegrado; debe ser categorizada y estructurada. La categorización consiste en resumir o sintetizar en una idea o concepto (una palabra o expresión breve, pero elocuente) un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior.

Es así como a partir de las observaciones, registros realizados y el análisis del corpus obtenido, se logra delimitar el problema, permitiéndonos definir las dos categorías que enmarcaron esta investigación y que obedecieron a la naturaleza de la situación problemática observada, a saber.

Categoría uno: Texto icónico

Categoría dos: La inferencias

Etapa 6: Estructuración de las Categorías

Esta etapa nos centra en el corazón de la investigación: la estructuración teórica. Esta fase nos dirá “lo que realmente está pasando”; por ello, constituye la esencia de la labor investigativa. La estructuración debe integrar las categorías o ideas producidas por la categorización en una red de relaciones que presente capacidad persuasiva, genere credibilidad y produzca aceptación en un posible evaluador.

El fin de la estructuración es como lo afirma Martínez (2000), crear una imagen representativa, un guion o patrón coherente, un modelo teórico o una auténtica teoría o configuración del fenómeno estudiado. Este modelo, por ello, tiene que estar en máxima consonancia con la naturaleza del fenómeno en estudio, es decir, debe relacionarse con el contexto de contingencias mutuamente interdependientes o hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás: será mejor en la medida en que tenga mayor capacidad para representar la naturaleza cualitativa, estructural, sistémica, ecológica, etc. que caracterice al fenómeno.

Este aspecto se puede consultar en el segundo capítulo de este documento en donde se define de manera detallada la categoría de *Texto Icónico* desde la perspectiva semiótica, seguido por la exposición de la segunda categoría: *Las Inferencias*, la cual se aborda desde la corriente psicolingüística; en tanto ofrece un estudio detallado sobre el proceso cognitivo que realiza el ser humano al elaborarlas, delimitado desde la categorización que se plantea la temporalidad como criterio de clasificación, elemento que le brinda a la investigación piso para la operativización y valoración de esta categoría durante la implementación de la propuesta; a su vez, es relaciona con los aportes hechos al respecto desde la semiótica, para establecer allí los puntos de convergencia ente estas dos corrientes teóricas. Es desde esta revisión desde donde se define la matriz de análisis que orientó la labor de triangulación del corpus recopilado y que a continuación se presenta

Tabla 3. Matriz categorías de análisis.

CATEGORÍAS		DEFINICIÓN OPERACIONAL	SUB CATEGORÍAS	UNIDADES DE ANÁLISIS	INDICADOR
C1	Texto icónico	Mediación sintáctico-semántica de naturaleza gráfica que connota y denota significaciones a través de un conjunto de signos básicos no verbales (color, plano, ángulo y luz entre otros) y de una sintaxis precisa que los articula.	Fijo	Color	Comprender las cualidades térmicas (cálidos y fríos), su luminosidad (pastel y sucios o apagados).
				Luz	En tanto su tonalidad (cálida - fría) y enfoque (frontal, lateral, cenital, contraluz, baja).
			En movimiento	Ángulo	Localizar e identificar los diferentes ángulos (normal, picado, contrapicado) que son empleados como puntos de vista.
				Plano	Reconocer y comprender cómo los diferentes planos (general, intermedio y cortos) actúan como estructuras del texto.
C2	Inferencias	El lector, al reconstruir el texto y dotarlo de sentido, elabora su propia representación mental, gracias a una serie de	Causal Explicativas	Causas	Explicar las causas que suscitan un hecho identificado en el texto, a partir de los indicios y pistas observados en él.

	estrategias que le permiten llenar los vacíos, develar los mensajes e intenciones ocultas y hacerlas evidentes, así, las inferencias son el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad, y por tanto, uno de los pilares de la cognición humana.	Causal Predictivas	Consecuencias	Anticipar las posibles consecuencias que preceden un determinado hecho presente en el texto, a partir de las pistas e indicios encontrados en él.
		Tema	Idea general - tópico	Determinar, a partir de las pistas identificadas en el texto, los casos semánticos que hacen presencia en él: agente, objetos, locativo espacial y temporal, instrumental, modo-manera, compañía y finalidad.

Fuente. Elaboración propia.

Etapa 7: Diseño y Ejecución de un Plan de Acción

Con el patrón estructural o teórico logrado en la etapa anterior se puede elaborar ahora un plan de acción, pues ya a esta altura del proceso se dispone de la claridad necesaria para comprender la naturaleza del problema y proponer una solución. Un buen plan de acción constituye la parte más “activa” de la I.A.A., y debe señalar una secuencia lógica de pasos: cuándo va a ser implementado, cómo y dónde, los objetivos que se esperan alcanzar, los obstáculos que hay que superar, los medios alternos y recursos que se necesitarán, los factores facilitadores o inhibidores de los procesos y la evaluación que se utilizará para apreciar el nivel del logro programado.

En este orden de ideas, la propuesta diseñada e implementada denominada “Ver para leer” tuvo por objeto fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos en un grupo de 20 estudiantes de grado quinto a partir de la implementación de una secuencia de actividades intencionadas en las cuales se involucraron a los estudiantes en su ejecución, con el objetivo de alcanzar un logro; las cuales, fueron diseñadas en forma de taller⁷, en tanto que, como lo dice Rodríguez (2012).

⁷ Es una experiencia educativa en la que se produce o se transforma algo, por lo cual siempre existe una pregunta por responder, un problema por resolver, un proyecto por realizar, por lo que las cuestiones teóricas se tratan a propósito de los problemas prácticos y no al revés. Se constituye en un espacio de conversación y diálogo donde se aprende y se crea junto con otros, así, los estudiantes pasan de ser receptores a sujetos protagonistas del proceso, por su parte, el profesor deja de ser un transmisor de conocimiento para asumir la dirección y la orientación del trabajo que realiza el grupo.

“El taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes. Tal es la concepción predominante respecto a su naturaleza, ligada esencialmente al ámbito del aprendizaje y centrada en la autonomía y responsabilidad de los sujetos”. (2012, p.16)

Al respecto señala Ander-Egg (1999, p.5) “el taller se basa en el principio constructivista según el cual, el educando es el responsable último e insustituible de su propio proceso de aprendizaje, en cuanto el proceso de adquisición de conocimientos es algo personal e intransferible”. En este sentido, se plantea el taller como estrategia pedagógica, puesto que como lo afirma Rodríguez (2012) su utilización fomenta el diálogo entre los estudiantes, los invita a la exposición libre de sus opiniones para la negociación de las acciones a seguir, les permite definir las metas comunes, delegar las responsabilidades de cada miembro para permitir el trabajo en equipo; sumado a eso, propicia y fortalece estrategias discursivas tales como el diálogo, la narración, la explicación y la argumentación, entre otras, de acuerdo con los propósitos y acciones comunicativas que orientan el sentido del taller. Estas características destacan su potencialidad dialógica y su carácter de mediación, que facilita a los participantes el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales a partir de la enseñanza y el aprendizaje como prácticas sociales escolarizadas, por consiguiente, como actividades “intencionales, sistemáticas y planificadas” (Coll, 1997), ejecutados a partir del trabajo colaborativo, donde cada grupo construyó las herramientas conceptuales necesarias para responder las preguntas orientadoras planteadas al iniciar cada fase.

Estos talleres fueron organizados en tres fases: ¿Qué es esto?, ¿Qué vemos? y ¿Buscamos pistas? A continuación se presenta la estructura de la propuesta:

Tabla 4. Estructura de la propuesta “Ver para leer”.

FASES	NOMBRE DEL TALLER	OBJETIVOS
¿QUÉ ES ESTO?	1. "VER PARA LEER"	Generar interés y motivación en los niños, para que participen de manera activa y propositiva en el desarrollo de los talleres.
	2. ¿QUÉ HAREMOS?	Establecer los conceptos más relevantes en el desarrollo de la propuesta didáctica, a saber: texto icónico, elementos denotativos y connotativos, hipótesis, sentido, inferencias.
¿QUÉ VEMOS?	3. EL COLOR Y LA LUZ	Señalar y analizar las funciones plásticas de la Luz en tanto su tonalidad (cálida - fría) y enfoque (frontal, lateral, cenital, contraluz, baja) Definir y comparar los colores desde sus cualidades térmicas (cálidos y fríos), su luminosidad (pastel y sucios o apagados) y su simbología.
	4. LOS PLANO Y LOS ÁNGULOS	Reconocer y comprender cómo los diferentes planos (general, intermedio y cortos) actúan como estructuras que soportan y enlazan los elementos presentes en el texto. Localizar e identificar los diferentes ángulos (normal, picado, contrapicado) que son empleados como puntos de vista, desde los cuales se pretende encuadrar la realidad expresada en el texto icónico.
	5. PINTEMOS CON PALABRAS	Comprender que la descripción es una explicación detallada y organizada de las características de una persona, objeto o lugar, que permite reconstruir una imagen mental de lo que se describe.
¿BUSCAMOS PISTAS?	6. ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS IMÁGENES?	Reconocer y diferenciar cinco de las funciones que cumplen las imágenes según la intensión con las que son creadas (emotiva, conativa, referencial, fática y poética)
	7. ¿CÓMO DESCUBRO LO QUE NO VEO?	Comprender que la inferencia es un proceso cognitivo mediante el cual el lector devela la información oculta en el texto, partiendo de indicios y pistas explícitas, desde donde accede a la estructura profunda del mismo.
	8. ¿QUÉ PASÓ Y QUÉ PASARÁ?	Anticipar las posibles consecuencias que preceden un determinado hecho presente en el texto, a partir de las pistas e indicios encontrados en él. (Inferencias On line: causales - predictivas)
		Explicar las causas que suscitan un hecho identificado en el texto, a partir de los indicios y pistas observados en él. (Inferencias On line: causales - explicativas)
	9. ¿QUÉ ESTÁ AHÍ PERO NO SE VE?	Determinar, a partir de las pistas identificadas en el texto, los casos semánticos que hacen presencia en él: agente, objetos, locativo espacial y temporal, instrumental, modo-manera, compañía y finalidad. (Inferencias On line: tema)
	10. ¿DE QUÉ SE TRATA LO QUE VEO?	Reconstruir, de forma condensada, la idea general del texto leído, elaborando un modelo mental válido y pertinente.
11. ¿CÓMO LEO?	Realizar lecturas a nivel literal e inferencial del texto icónico abordado, dando cuenta de lo aprendido a lo largo del proceso. (Inferencias On line: tema)	
CIERRE	12. ¿CÓMO SE LEE UN TEXTO ICÓNICO?	Motivar y orientar a los estudiantes para que diseñen una experiencia que les permita mostrar a sus compañeros más pequeños del ciclo (3° y 4°) lo aprendido durante el periodo, enmarcado en un tema en particular seleccionado por ellos mismo.

Fuente. Elaboración propia.

Etapa 8: Evaluación de la Acción Ejecutada

El principio básico de la evaluación debe responder a la pregunta ¿los resultados del plan de acción, una vez ejecutados, solucionaron el problema o no? Una buena evaluación tendrá como referente principal los objetivos prefijados en el plan de acción. Y su clave evaluativa estribará en fijarse en los cambios logrados como resultado de la acción.

En el área educacional, en general, se dispone de un conjunto de objetivos prefijados por las instituciones –relacionados con la vida del aula, el proceso enseñanza-aprendizaje, el desarrollo del curriculum, el mejoramiento profesional de los docentes, etc.– que pueden haber servido para establecer el plan de acción, y así será más fácil la evaluación respectiva

En esta etapa se dio cierre al proceso con la elaboración, por parte de los estudiantes, de una galería que se dispuso a la visita de toda la comunidad educativa, en la que emplearon textos icónicos seleccionados y organizados por ellos; en dicha presentación los estudiantes realizaron muestras de diferentes textos reunidos bajo el tema central que propusieron: “La adolescencia” y estuvo organizado en diferentes subtemas tratando de presentar las situaciones particulares que viven en esta etapa de sus vidas: cambios físicos, relaciones afectivas, drogas y alcohol, desempeño escolar, la familia, el matoneo, entre otros; de tal suerte que reconstruyeron un enorme texto que contemplaba algunos de los que lo conforman y que resultaron más relevantes para ellos.

Línea de investigación

El proyecto se inscribe en la línea de investigación de Actividades Discursivas de la Oralidad y la Escritura; la cual, como se afirma en el documento rector de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, surge del reconocimiento de las serias dificultades que presentan los estudiantes a la hora de identificar y de producir los diferentes textos de la cultura, para el caso de esta investigación, los textos icónicos fijos y móviles. Esto constituye una de las más grandes preocupaciones de la escuela y su superación es un desafío para quienes están comprometidos con el proceso educativo. Una de las causas

reside en la ausencia de estrategias discursivas adecuadas para su aprendizaje y posterior fortalecimiento, así como en la poca importancia que se le otorga a la reflexión sobre los géneros discursivos en los diferentes espacios de formación; es así, como la investigación propende por el diseño de una estrategia didáctica que promueva el fortalecimiento de la competencia lectora de los estudiantes frente a los textos icónicos.

En la medida en que los docentes- estudiantes conceptualicen y profundicen en las finalidades y propiedades de los diferentes géneros así como en sus diferentes maneras de realización, estarán en condiciones de planear, diseñar y poner en práctica diferentes estrategias discursivas, contribuyendo a la cualificación de las competencias.

Por ello, los objetivos de esta línea son:

- Reconocer y problematizar las diferentes estrategias discursivas que utilizan los docentes para favorecer los aprendizajes de los estudiantes.
- Fortalecer los procesos de conceptualización sobre los géneros discursivos y sus diferentes formas de realización.
- Proponer acciones tendientes a la cualificación de los aprendizajes de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Población

Esta investigación se realizó en una institución educativa distrital de modalidad académica con énfasis en electrónica. Está ubicada en la Localidad 5 de Usme, atiende población de estratos 1 y 2 desde el grado Jardín hasta el grado 11, cuenta con una población aproximada de 1900 estudiantes. Se encuentra incorporado al proyecto de Jornada Única para la Excelencia Académica, y busca a través de su PEI, fortalecer en los educando la construcción de herramientas para la vida, desde una educación integral, encamina a su inserción en la vida profesional y a su proyección social, para que alcance así sus metas personales, familiares y comunitarias, desde una perspectiva de territorio y de tejido social; logrando así un sujeto que aporta a la comunidad y a su entorno inmediato.

De acuerdo a la organización institucional el grado quinto hace parte del Ciclo II, conformado además por los grados tercero y cuarto. En este ciclo comienza la rotación de maestros, empezando en tercero con la rotación apenas de dos asignaturas (tecnología y educación física) para terminar en quinto con la rotación de las materias entre cinco maestros. Como es habitual en la básica primaria, todos los profesores tienen formación de base en básica primaria, complementada, en algunos casos, con estudios postgraduales en diferentes áreas disciplinar o campo del conocimiento referentes a la educación.

El grupo poblacional con el que se desarrollará el trabajo está conformado por los 20 de los 40 estudiantes matriculados en el curso 501 jornada mañana, cuyas edades oscilan entre los 9 y 11 años. Pertenecen a familias ubicadas en el estrato socio económico 2. Solo 10 de ellos viven en familias nucleares, los demás hacen parte de familias monoparentales, extensas o de madres solteras. Sus padres o tutores trabajan todo el día, por lo que pasan la mayor parte del tiempo solos, viendo televisión, jugando videojuegos o navegando por el ciberespacio. Han crecido en ambientes poco motivantes hacia la lectura crítica de los textos que ven; en la mayoría de casos, los textos icónicos a los que acceden son desconocidos por los adultos que los rodean, quienes en muchas ocasiones, no saben acceder a las tecnologías que median el contacto con dichos textos.

4. “VER PARA LEER”

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los textos visuales son, ante todo, un juego de diversos componentes formales y temáticos que obedecen a reglas y estrategias precisas: la manipulación de las formas y técnicas que constituyen el universo de los productos audiovisuales por parte de un realizador individual o colectivo (Autor), la puesta en escena de un producto complejo pero formalmente coherente (Texto) y su recepción activa por un destinatario individual o colectivo (Lector Modelo). Así, no es el objeto observado quien motiva la organización de la expresión, sino el contenido cultural que le corresponde a ese objeto.
ECO, Umberto (2012)

En este apartado presentaremos el análisis de los resultados obtenidos a lo largo de la implementación de la propuesta didáctica diseñada en el marco de la presente investigación, dejando de manifiesto los cambios y las fortalezas promovidas en el grupo de estudiantes partícipes en este trabajo. Relataremos cómo fue esta experiencia, reconociendo sus aciertos, desaciertos, logros y obstáculos siguiendo como guía las categorías de análisis propuestas.

Empecemos por decir que al iniciar el proceso se realizaron cuatro pruebas que permitieron caracterizar los niveles de comprensión lectora que los estudiantes lograban frente a los textos icónicos presentados, dando especial atención a la comprensión inferencial en tanto categoría fundante de esta investigación. Para ello, se diseñaron cuatro pruebas de lectura con textos icónicos, tres con preguntas cerradas y una con preguntas abiertas (Anexo 5). Cada prueba contó con una tabla de normalización o baremo, lo que permitió la ponderación de las respuestas en tanto cada pregunta estaba dirigida a valorar uno u otro nivel de comprensión. A continuación presentamos uno de los baremos.

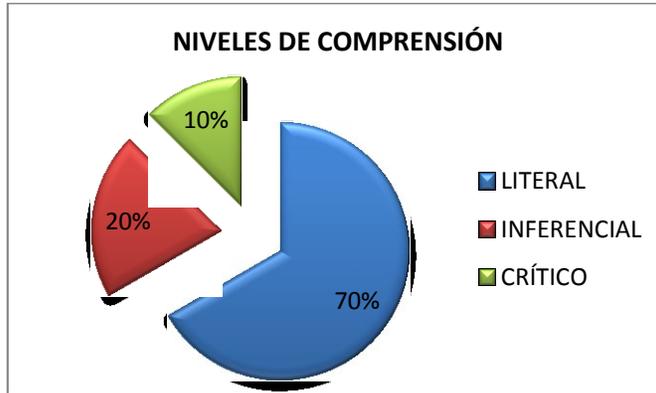
Tabla 5. Baremo Taller 3. “La televisión” Quino.

<i>PREGUNTA</i>	<i>CLAVE</i>	<i>NIVEL</i>	<i>TÓPICO VALORADO</i>
1	b	Crítico	Descubrir la intención del autor y los mensajes solapados.
2	d	Inferencial	Activar saberes previos para la comprensión del texto.
3	c	Literal	Identificar y comprender la dinámica del texto.
4	a	Inferencial	Comprensión global del texto.
5	c	Literal	Enumerar elementos presentes en la imagen.
6	c	Literal	Enumerar elementos presentes en la imagen.
7	a	Crítico	Entablar relaciones entre el texto y otros textos.
8	a	Inferencial	Elaborar hipótesis sobre la historia que rodea el hecho.
9	c	Crítico	Establece relaciones entre el texto y otros textos.
10	d	Crítico	Establece relaciones entre el texto y otros textos.

Fuente. Elaboración propia.

Los resultados de las pruebas, hechas al inicio del proceso, nos permitieron ver que los estudiantes lograban una comprensión aceptable a nivel literal, en tanto podían dar cuenta de los elementos explícitos en el texto; sin embargo, los aciertos obtenidos en las pruebas cuando las preguntas requerían que los lectores pusieran en juego sus habilidades para identificar indicios, producir hipótesis y generar inferencias a partir de estos, eran notoriamente inferiores en comparación a las primeras preguntas; de tal manera que, los estudiantes se quedaban con comprensiones superficiales del texto, en tanto no accedían a la información connotativa presente y no reconstruían los sentidos ocultos a sus ojos, situación que se refleja en el siguiente gráfico, el cual da cuenta de la ponderación total obtenida a partir de los resultados de las cuatro pruebas aplicadas.

Imagen 7. Resultados prueba de comprensión lectora. Inicial



Es a partir de los análisis hechos a estos resultados y a las características del grupo (intereses, gustos, necesidades y conocimientos previos) que se traza la propuesta metodológica implementada en el aula durante dos meses, la cual fue diseñada de manera procesual y progresiva, obedeciendo a los insumos teóricos descritos en el segundo capítulo y, a su vez, a las categorías de análisis de la investigación. A continuación, presentamos la estructura sobre la cual se diseñó la propuesta “Ver para leer”.

Tabla 6. Estructura de la propuesta “Ver para leer”.

FASES	NOMBRE DEL TALLER	OBJETIVOS
¿QUÉ ES ESTO?	1. "VER PARA LEER"	Generar interés y motivación en los niños, para que participen de manera activa y propositiva en el desarrollo de los talleres.
	2. ¿QUÉ HAREMOS?	Establecer los conceptos más relevantes en el desarrollo de la propuesta didáctica, a saber: texto icónico, elementos denotativos y connotativos, hipótesis, sentido, inferencias.
¿QUÉ VEMOS?	3. EL COLOR Y LA LUZ	Señalar y analizar las funciones plásticas de la Luz en tanto su tonalidad (cálida - fría) y enfoque (frontal, lateral, cenital, contraluz, baja) Definir y comparar los colores desde sus cualidades térmicas (cálidos y fríos), su luminosidad (pastel y sucios o apagados) y su simbología.
	4. LOS PLANO Y LOS ÁNGULO	Reconocer y comprender cómo los diferentes planos (general, intermedio y cortos) actúan como estructuras que soportan y enlazan los elementos presentes en el texto. Localizar e identificar los diferentes ángulos (normal, picado, contrapicado) que son empleados como puntos de vista, desde los cuales se pretende encuadrar la realidad expresada en el texto icónico.
	5. PINTEMOS CON PALABRAS	Comprender que la descripción es una explicación detallada y organizada de las características de una persona, objeto o lugar, que permite reconstruir una imagen mental de lo que se describe.

¿BUSCAMOS PISTAS?	6. ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS IMÁGENES?	Reconocer y diferenciar cinco de las funciones que cumplen las imágenes según la intención con las que son creadas (emotiva, conativa, referencial, fática y poética)
	7. ¿CÓMO DESCUBRO LO QUE NO VEO?	Comprender que la inferencia es un proceso cognitivo mediante el cual el lector devela la información oculta en el texto, partiendo de indicios y pistas explícitas, desde donde accede a la estructura profunda del mismo.
	8. ¿QUÉ PASÓ Y QUÉ PASARÁ?	Anticipar las posibles consecuencias que preceden un determinado hecho presente en el texto, a partir de las pistas e indicios encontrados en él. (Inferencias On line: causales - predictivas)
		Explicar las causas que suscitan un hecho identificado en el texto, a partir de los indicios y pistas observados en él. (Inferencias On line: causales - explicativas)
	9. ¿QUÉ ESTÁ AHÍ PERO NO SE VE?	Determinar, a partir de las pistas identificadas en el texto, los elementos que hacen presencia en él: agente, objetos, locativo espacial y temporal, instrumental y finalidad. (Inferencias On line: tema)
	10. ¿DE QUÉ SE TRATA LO QUE VEO?	Reconstruir, de forma condensada, la idea general del texto leído, elaborando un modelo mental válido y pertinente.
	11. ¿CÓMO LEO?	Realizar lecturas a nivel literal e inferencial del texto icónico abordado, dando cuenta de lo aprendido a lo largo del proceso. (Inferencias On line: tema)
CIERRE	12. ¿CÓMO SE LEE UN TEXTO ICÓNICO?	Motivar y orientar a los estudiantes para que diseñen una experiencia que les permita mostrar a sus compañeros más pequeños del ciclo (3° y 4°) lo aprendido durante el periodo, enmarcado en un tema en particular seleccionado por ellos mismo.

Fuente. Elaboración propia.

Como podemos observar, la propuesta está dividida en cuatro grandes fases, que se encuentran subdivididas en un número determinado de actividades, número que obedece al objetivo y los requerimientos de cada tema. Así, al iniciar encontramos la fase denominada *¿Qué es esto?*, en ella nos centramos en el acercamiento inicial al tema y a la dinámica de trabajo que se propuso seguir durante el proceso. Aquí se les invitó a los estudiantes a que trajeran textos icónicos que ellos encontrarán en internet o en otras fuentes y que les resultaban interesantes para ser abordados en clase. También se familiarizaron con el vocabulario que nos encontraríamos a lo largo de las actividades, teniendo en cuenta, que como se dijo en la delimitación del problema en este mismo documento, era una temática que nunca había sido abordada de manera formal en el aula.

La fase siguiente fue la llamada *¿Qué vemos?*, en ella nos centramos en elementos morfosintácticos del texto, promoviendo así las abducciones hipercodificadas, en estas, para que el lector pueda crear la hipótesis de sentido, debe emplear una regla determinada y muy estructurada (Regla codificada), la cual disminuye el margen de

ambigüedad de manera rápida, automática y obligatoria. Es decir, se queda en lo superficial del texto. A continuación detallamos los hallazgos.

4.1 El texto icónico: El color, la luz, el ángulo y el plano como elementos morfosintácticos y semánticos.

Estos son cuatro de los elementos morfosintácticos empleados en los textos icónicos y son fundamentales en tanto pueden cumplir una doble función. La primera es la de otorgar una estética particular al texto; es decir, plantear los elementos denotativos bajo un ambiente determinado, permitiendo que el autor cree el marco en el que los personajes y hechos se desarrollan, como lo afirma Gómez (2013), recrea el contexto. Al respecto, los estudiantes pudieron reconocer e identificar las funciones plásticas de estos elementos, como las cualidades térmicas y la luminosidad en el caso del color; la direccionalidad y tonalidad en el caso de la luz; así como la apertura de los planos y la ubicación del ángulo.

Pero eso no es todo, la segunda función corresponde a que dichas condiciones otorgan, a su vez, una carga semántica que aporta enormemente al sentido del texto. Y es allí a donde queríamos que los estudiantes llegaran. Si bien es cierto, reconocer y comprender las funciones morfológicas de estos elementos fue importante, el objetivo principal era que nuestros jóvenes lectores lograran conectarse con el texto y reconocieran que al leer estos elementos, sus mentes empezaban a generar ideas que aportaban a la comprensión del mismo.

No decimos con ello que los estudiantes no lo hicieran previamente, algunos lo hacían, pero de manera instintiva e ingenua, sin reparar en los aportes que la luz y el color hacían. Es así, como a medida de que se fue trabajando y se fueron leyendo más y más textos prestando atención a estos elementos, las reflexiones y los análisis que socializaban con el grupo, de manera oral, dejaban entrever mayor comprensión.

Imagen 8. Foto de Elite. “Colores fríos”. (Buenos Aires. 2010)



TALLER No. 3⁸

E1: ¡Estos son colores fríos!

P: Bien identificado. Ahora, a partir de los colores, ¿qué podemos saber de ese lugar?

E1: Que es un lugar en el que hace mucho frío, aunque es bonito, es como solitario. ¡Es como misterioso!

E2: ¡Siiii!, además por la luna parece que fuera a salir el hombre lobo, es como el bosque en el que vive un hombre lobo.

P: ¿Qué más me pueden decir?

E4: Está muy lejos de la ciudad, es un buen lugar para esconderse de alguien.

E5: Si, el que está allá no quiere que lo molesten, ni quiere que lo encuentren.

E2: ¿Ven? Allá vive el hombre lobo

Registro tomado en clase el 6 de marzo de 2014.

Imagen 9. Fotografía de Brendon Cremer (Zimbague. 2012)



⁸ En adelante, al mostrar transcripciones de los diálogos sostenidos durante los talleres, la “E” se referirá a estudiantes e irá acompañado del número que lo distingue y la “P” se referirá a Profesora

TALLER No. 3

P: Quiero que observen esta imagen. Este es el texto que empezaremos leyendo. ¿Qué ven?

E6: Un elefante en una pradera, el elefante está en contraluz

(¡Siiii es un elefante! – gritan varios niños-)

P: Sí, muy bien, ¿qué más podemos leer?

E8: Es un elefante que está solito en el África

P: ¿Cómo sabes que está solito y en el África?

E8: Porque está solo y no se ven más elefantes cerca y creo que está en el África porque allá viven los elefantes.

E4: Profe. Yo también creo que está en el África, porque los colores son cálidos, entonces siento calor y en el África hace calor.

P: Bueno, entonces ya sabemos que es un elefante solitario que vive en alguna sabana del África. ¿Pero nadie me ha dicho porqué estará en contraluz?

E2: Profe., esa imagen parece sacada de “El rey León”. El elefante podría ser el personaje principal de una historia en donde haya más fotos de más animales.

P: ¿Y por qué dices que el elefante es el protagonista?

E2: porque resalta en el texto profe. Porque no se ve nada más y su silueta resalta en los colores del fondo. ¡Se ve importante!

E7: ¡Podría ser “El rey elefante”!

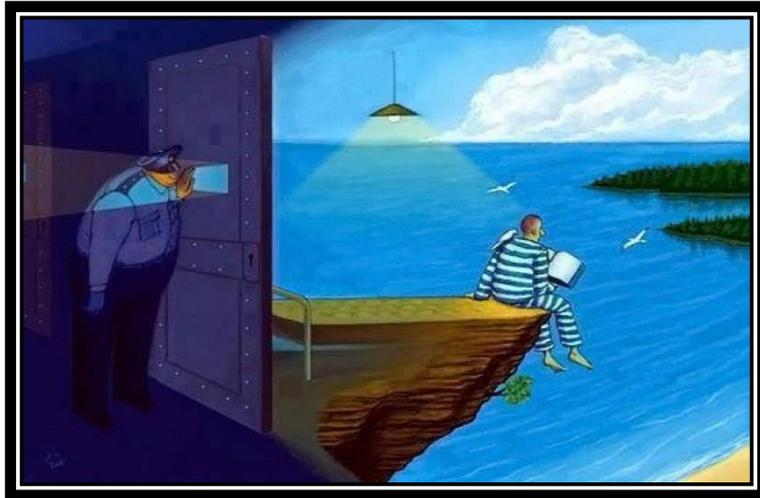
Registro tomado en clase el 6 de marzo de 2014.

En el anterior apartado podemos reconocer cómo los estudiantes iban reconstruyendo paulatina y conjuntamente el texto, todos hacían sus lecturas y algunos sus aportes. La lectura con la que inicia la discusión tiene un nivel literal, ya que sólo da cuenta de los elementos presentes en el texto y de la técnica de iluminación utilizada; de tal suerte, que elaboran abducciones hipercodificadas a medida que la docente va planteando los cuestionamientos a los lectores, el trabajo grupal se va dando y el texto va tomando forma. La funcionalidad plástica del elemento “Luz”, es reconocida por el E6; no obstante, la lectura no se detiene allí, en tanto los otros lectores empiezan a encontrar significados y reconstruir sentidos en los colores, las tonalidades y la ubicación de la luz; es decir que las hipótesis de sentido se complementan con la información obtenida a través de la lectura de los otros elementos morfosintácticos.

Es importante mencionar en este punto que cada sesión de trabajo se iniciaba planteando un cuestionamiento a los estudiantes y enfrentándolos a un texto; luego de analizarlo y tratar de darle respuesta al interrogante se continuaba con el abordaje conceptual del tema del taller, haciendo una reconstrucción a partir de las respuestas dadas por los estudiantes.

Finalmente, se realizaba la parte práctica del taller que consistía en resolver la pregunta inicial con otro texto, apoyados en la explicación teórica que se acababa de hacer. Esto permitió que el diálogo y el debate se fueran consolidando como metodología, clase tras clase.

Imagen 10. “La aventura de leer”. Recuperado en: <http://www.sindinero.org/blog/10-razones-por-las-que-los-libros-reales-son-mejores-que-los-ebooks/>



Taller No. 4

P: Este texto tiene algo especial y es que se pueden ver dos planos diferentes. A ver ¿quién los identifica primero?

(Los estudiantes observan unos minutos la imagen)

E15: ¡Yo yo yo profe!. Uno a la derecha y otro a la izquierda. Uno es un policía y otro es un preso, cierto?. El policía está mirando a ver qué está haciendo el preso.

P: Sí, muy bien, ahora cuéntenme, de acuerdo a lo que acabamos de explicar sobre las diferencias de los planos, ¿Qué planos fueron usados en este texto?. Relean sus apuntes y observen lo que escribimos en el tablero.

E8: Profe. Profe. (levanta la mano insistentemente)

P: Dinos, ¿qué identificaste?

E8: Mira profe. El de la izquierda es -lee los apuntes de su cuaderno mientras señala el texto que estamos leyendo- un plano general y el de la derecha es -vuelve a mirar su cuaderno- un gran plano general.

P: ¿Están de acuerdo con ella?

(Muchos miran su cuaderno, otros observan el tablero, señalan el texto que estamos leyendo y hablan con sus compañeros de grupo)

¡Siiii! –manifiesta la mayoría del grupo-

P: Muy bien, encontramos los planos, ahora, ¿Por qué habrá utilizado estos planos el dibujante? ¿Qué quería expresar?

E2: *El de la izquierda es un lugar pequeño, gris y aburridor, con un hombre que hace su trabajo, vigilar a otros. En cambio, el de la derecha es un lugar claro, iluminado, bonito, graaande. Más bonito que el del otro lado.*

E1: *Yo creo que lo que pasa es que el hombre que está preso, no está realmente preso, porque puede salir de su celda a dar una vuelta, es como un mago.*

P: *bueno, ¿entonces él se sale realmente de su celda?*

E5: *No profe. Él no se sale realmente, Él está leyendo y debe estar leyendo algo que pasa en una playa, porque él se está imaginando que está sentado en la playa grande y se le olvida que está sentado en una celda chiquitica.*

Registro tomado en clase el 20 de marzo de 2014.

En este caso el taller estaba orientado a trabajar las funciones plásticas del plano o encuadre y de los ángulos. El apartado que acabamos de presentar, da cuenta de lo que sucedió al hablar sobre el plano; es decir, sobre aquella sección de la realidad que el autor quiso mostrarnos. El concepto de plano deriva, como lo afirma Donis (1985), del cine y se refiere a los diferentes tipos de encuadres que nos permiten hacer una mejor selección de la imagen. La utilización de los diferentes planos cumple la función de delimitar, de una forma armónica, aquella porción “de lo que estamos viendo”, en una imagen clara, comunicacionalmente hablando.

En este sentido, se pudo observar que paulatinamente los estudiantes van reconociendo e identificando el aporte semántico que dichos elementos morfosintácticos hacen al texto, los cuales, en este momento del proceso, ya empezaban a ser leídos por los niños. Es así como, además de identificar el elemento morfosintáctico y nominarlo, logra utilizarlo como regla sintáctica para reconstruir la hipótesis de sentido, logrando así una abducción hipercodificada: *“El de la izquierda es un lugar pequeño, gris y aburridor, con un hombre que hace su trabajo, vigilar a otros. En cambio, el de la derecha es un lugar claro, iluminado, bonito, graaande. Más bonito que el del otro lado”*.

De igual manera, se empiezan a percibir abducciones hipocodificadas; es decir, aquellas en las que el lector, para poder elaborar una hipótesis, selecciona una de las reglas puestas a su disposición, siendo esta la que considera más plausible, para, a partir de allí, “aventurarse” a elaborar una explicación probable de los hechos. Detengámonos a observar

dos de las participaciones antes citadas, de los estudiantes 1 y 5 respectivamente: “Yo creo que lo que pasa es que el hombre que está preso, no está realmente preso, porque puede salir de su celda a dar una vuelta, es como un mago”... , “No profe. Él no se sale realmente, Él está leyendo y debe estar leyendo algo que pasa en una playa, porque él se está imaginando que está sentado en la playa grande y se le olvida que está sentado en una celda chiquitica”. En las dos participaciones encontramos partes del fragmento subrayadas, y lo están porque son enunciados que dan cuenta de la elaboración de hipótesis más o menos plausible y que para uno y otro niño resultaban igualmente probables. Es decir que estos dos lectores elaboraron abducciones hipocodificadas.

Cada vez se necesitaba menos mi intervención y las preguntas que planteaba al grupo se iban haciendo muy puntuales y disminuían en cantidad, su objetivo era generar discusiones entre el grupo, tratando de invitar y motivar a que aquellos lectores que disintían de la opinión de sus compañeros participaran y lo manifestaran. De esta manera, la discusión se enriquecía, logrando construcciones dialógicas de conocimiento y la lectura cooperativa del texto.

Imagen 11. “Los mundos de Coraline”. Henry Selick (USA 2009)



Taller No. 4

E1: Esta imagen está en contrapicado. Los niños ven a alguien o algo que está en el fondo del hueco.

P: Muy bien, ¿qué nos puede decir el grupo 3?

E10: Pues nosotros creemos que alguien se cayó en el fondo de ese pozo y que los niños lo están viendo muy asustados, preguntándole ¿cómo está?, diciéndole que se calme, que ya van a ir a buscar ayuda, que no se preocupe. Puede ser otro amigo de ellos.

P: Excelente. A ver el grupo 5 ¿Quieren agregar algo más?

E4: Si profe. Que creemos que es un lugar frío, húmedo, como un pozo de agua. Además está de noche, así que de pronto el otro niño lleva hartas horas ahí metido.

E16: Profe nosotros.

P: Grupo 1

E16: Además parece que hay luna llena. Porque el pozo y ellos están iluminados.

Registro tomado en clase el 20 de marzo de 2014.

Durante este taller fue evidente cómo los lectores encontraban el valor semántico de los elementos morfosintácticos trabajados. Los análisis hechos por los grupos no se quedaban en la forma y la técnica, sino que iban hacia el significado que tales elementos tenían; es decir, que las reglas codificadas eran identificadas y apropiadas para elaborar así las abducciones hipocodificadas a las que había lugar, procurando el menor margen de ambigüedad posible. En este caso, observamos una imagen cuyo ángulo de producción es el contrapicado; es decir, que el autor nos da un punto de vista de abajo hacia arriba en la toma, poniéndonos, para el caso, en una situación de vulnerabilidad y peligro. Los colores de la composición son fríos y la iluminación, como lo afirma el grupo 1, es cenital. Todos estos elementos fueron leídos en el texto por los estudiantes; quienes siempre trabajaron en grupo, dinámica que permitía la discusión y el enriquecimiento de las lecturas hechas.

Un elemento fundamental a resaltar es que, para este momento del proceso los estudiantes continuaban construyendo hipótesis a partir de los indicios que identificaban en el texto. Si bien es cierto, no se había abordado la inferencia de manera explícita dentro del proceso, la dinámica misma del trabajo fue orientando a los estudiantes a observar, discutir, analizar e interpretar los elementos presentes en el texto. Las abducciones hipocodificadas seguían siendo presentadas por los estudiantes, como lo podemos apreciar en uno de los apartados citados en el texto: “Pues nosotros creemos que alguien se cayó en el fondo de ese pozo y que los niños lo están viendo muy asustados, preguntándole ¿cómo está?,

diciéndole que se calme, que ya van a ir a buscar ayuda, que no se preocupe. Puede ser otro amigo de ellos". Nuevamente los lectores deciden tomar el riesgo de seleccionar una de las posibles opciones y construir, a partir de allí, la hipótesis más plausible para explicar el hecho.

De igual manera, los niños empezaban ya a traer textos a la clase, no sólo movidos por la familiaridad que encontraban en ellos, al identificar los elementos abordados durante las clases, sino porque deseaban corroborar las lecturas que ellos hacían solos, frente a la lectura que pudieran hacer sus compañeros bajo mi orientación.

No obstante, no siempre se podía avanzar y no siempre las actividades o discusiones resultaban tan fructíferas como se esperaba. Factores como la distribución física del salón, la ubicación del salón dentro de la institución, los malos hábitos de escucha, así como las particularidades convivenciales y comportamentales del grupo en ocasiones obstaculizaban enormemente el proceso, en tanto que la actividad se tenía que detener para llamar la atención a algunos estudiantes que se fueron convirtiendo paulatinamente en distractores constantes y en casos de seguimiento por problemáticas que no solo impactaban mi clase, sino que hacían mella en los demás espacios académicos y en la armonía en general del grupo. Estas particularidades, aunque fueron sorteadas y superadas, más que por la profesora por el resto de estudiantes, quienes manifestaban interés y motivación frente a la propuesta, afectaban en algunas sesiones el tiempo programado para el trabajo.

4.2 Las inferencias explicativas, predictivas y de tema.

Empezamos aquí la tercera fase llamada *¿Buscamos pistas?*, en ella dimos inicio al trabajo enfocado directa y consiénteme en el objeto de la investigación, la elaboración de las inferencias of line y on line; es decir, a la elaboración de abducciones creativas en las que la regla no está dada sino que debe idearse, debe ser creada por el lector; de tal suerte, que este se ve evocado a salir del texto, a buscar puntos de unión entre el interior

y el exterior de la obra que le permitan reconstruir un posible contexto, esta labor de cara a recuperar el sentido de lo leído.

Inferencias explicativas. ¿Por qué está pasando esto?

Imagen 12. “Hombre encuentra su perro” Recuperado en:
<http://k42.kn3.net/769415FBC.png>



Taller No. 8

P: Entonces, cada grupo debía encontrar la posible causa de lo que el texto nos está presentando. ¿Por qué está pasando esto? –Señalo el texto proyectado en el televisor- ¿Cuál grupo quiere empezar?. Grupo 1, adelante

E3: El hombre está llorando porque los de la perrera se van a llevar a su perro, se lo quieren quitar.

P: ¿Qué piensan los del grupo 2? ¿Están de acuerdo?

E10: si profe, pensamos lo mismo.

P: Recuerden niños que es importante identificar y analizar todo el contenido de la imagen, ver con atención hasta el último detalle, como los investigadores de CSI, ¿recuerdan? Lo que está en el fondo, la ropa de las personas, la actitud de las personas.

(Se muestran dudosos, conversan entre ellos, unos asienten con la cabeza, otros están distraídos)

P: Qué opina el grupo 4 que los veo como charladores, cuenten a ver porqué la discusión.

E19: pues profe. Es que no nos parece lo que acaban de decir, eso no es que se lo quieren llevar porque los de la perrera no se llevan los perros cuando tienen collar y el dueño está con ellos. Además no parece que tengan uniforme de la perrera.

P: entonces, ¿la hipótesis de los grupos 1 y 2 no es probable?

E19: Creemos que no, pero es que no se... profe -hace un gesto de duda con la cara y encorva el cuerpo sobre la mesa. Los compañeros de grupo se ríen, se desordena un poco el curso-

P: A ver chicos, escuchémonos. ¿y el grupo 3, qué piensa?

E5: *Profe, nosotros creemos que no se lo quieren llevar, que más bien lo están es como encontrándolo. El viejito es el dueño y lo encontré. Por eso llora y lo abraza.*

Registro tomado en clase el 20 de marzo de 2014.

Iniciamos aquí la tercera fase del proceso, es en este punto en donde empezamos a abordar el trabajo con las inferencias de una manera más específica. El apartado que acabamos de leer corresponde al primer taller que se desarrolló en dicha etapa, el cual estuvo antecedido por una actividad introductoria, en donde el proceso de lectura fue comparado con el trabajo de los detectives. Para esto, vimos un fragmento de un capítulo del famoso programa de televisión CSI, el cual se basa en narrar las aventuras de un equipo de investigación que tienen que recoger y analizar las pistas que encuentra en la escena de cada crimen, para poder dar así con el criminal.

Comparamos este ejercicio con el ejercicio lector, ya que al leer tenemos que estar atentos a identificar y recoger las pistas, seleccionaras, analizarlas, relacionarlas y generar hipótesis de sentido que nos permitan, a partir de lo inferido, revelar la información que se encuentra oculta a simple vista. No obstante, este ejercicio investigativo debe ser delicado y certero, ya que de generarse hipótesis que no encuentran un asidero fuerte y claro en los indicios obtenidos, sino que se produce a partir de la divagación y la presunción sin sustento, se estará produciendo una sobreinterpretación. Al respecto Eco (1995) afirma

La sobreestimación de la importancia de los indicios nace con frecuencia de una propensión a considerar como significativos los elementos más inmediatamente aparentes, cuando el hecho mismo de que son aparentes nos permitiría reconocer que son explicables en términos mucho más económicos (...) Un exceso de asombro lleva a la sobreestimación de la importancia de las coincidencias que son explicables de otras formas. (1995, p. 60)

De esta manera, durante el taller se pudo notar que les costó un poco más identificar ya no un elemento morfosintáctico, como lo habíamos venido haciendo, sino esos otros

incidios que para un lector inexperto pueden pasar desapercibidos. Podemos recordar, que en los talleres de la fase anterior ellos debían centrar su atención en un elemento en particular o, hacia el final, en el conjunto de los cuatro elementos abordados: color, luz, plano y ángulo, para luego analizarlo y socializar, de manera general, qué les refería a ellos como lectores. Sin embargo, en esta fase el centro de atención se ampliaba, ya no era uno o algunos elementos, sino la totalidad del texto; sumado a esto, ellos debían contestar una pregunta en particular de cara al tipo de inferencia que se estaba trabajando, en este caso las causales, ¿por qué está pasando lo que vemos en el texto?

Frente a este nuevo proceso, encontramos que como era de esperarse de acuerdo a los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas, no rastrean la totalidad o por lo menos la mayoría de los indicios, por lo que las inferencias que elaboran no son acertadas y la lectura se queda en los elementos más evidentes y explícitos de la imagen. No obstante algunos estudiantes iban mejorando paulatinamente su desempeño lector, aunque no se arriesgaban mucho a crear sus hipótesis.

Sin embargo, la dinámica misma de trabajo tuvo un efecto que no había sido contemplado durante el diseño de la propuesta y que aportó significativamente en su desarrollo. Cuando los niños comprendieron que para que sus hipótesis fueran validadas, - acción que no era ya responsabilidad de la maestra sino de sus compañeros-, debían apoyarse en la mayor cantidad de indicios posibles, comprendieron también que el trabajo “detectivesco” – nombre que le dimos al ejercicio lector para hacerlo más interesante, a propósito del capítulo de CSI- , debía ser cada vez más riguroso y detallado. De esta manera, en los ejercicios subsiguientes se mostraban exigentes con la lectura que como grupo realizaban de los textos, mientras prestaban mucha atención a las hipótesis que compañeros de otros grupos construían y socializaban ante el curso; se formó pues, una competencia no declarada, ya que todos estaban prestos a encontrar fallas o sobreinterpretaciones, término que muchos apropiaron en su léxico y empleaban con

confianza y desenfado. Así pues, las clases se fueron convirtiendo en competencias entre lectores “detectives” ansiosos por leer “resolver” los textos “casos”.

Inferencias predictivas. ¿Qué pasará después de esto?

Imagen 13: Cortos publicitarios utilizados en este taller y sus ubicaciones en la red.

	<p>“Always wear your seat belt” https://www.youtube.com/watch?v=h-8PBx7isoM</p>
	<p>“Publicidad Volkswagen 2012 anuncio Passat Propaganda Darth” https://www.youtube.com/watch?v=MSRMt0J2dG4</p>
	<p>“Best commercial ever” https://www.youtube.com/watch?v=OAlyHUWjNjE</p>
	<p>“Very funny Pepsi commercial” https://www.youtube.com/watch?v=40DykbPa4Lc</p>
	<p>“Uno de los mejores comerciales del mundo” https://www.youtube.com/watch?v=T0vj69bqvww</p>

Para este taller todos los cortos empleados tenían una secuencia textual dominante de tipo narrativo definida por Adam (1992) “como la unidad de composición constituida por un conjunto de proposiciones organizadas bajo una sucesión de acciones encadenadas sobre un eje temporal que permite ubicar una situación inicial y una final, y una serie de transformaciones entre la primera y la segunda”. Estos ejercicios se realizaron en dos momentos: en el primero los estudiantes observaron el fragmento inicial del texto; luego este era pausado y se daba un tiempo para la discusión y construcción grupal de la

hipótesis predictiva, enunciando la pistas reconocidas y observadas por el grupo; seguido a esto, cada grupo socializaba su hipótesis la cual se ponía a prueba al terminar de ver el video.

En particular en este taller los resultados fueron sumamente positivos, el material propuesto para el trabajo resultó interesante y llamativo a los estudiantes, lo que permitió centrar su atención y concentración frente al trabajo. Se pudo evidenciar que la dinámica de trabajo, la cual se venía ya desarrollando desde varias sesiones era ya comprendida y asimilada por los estudiantes.

Taller No. 9

P: Bueno niños, yo quiero preguntarles ¿cómo les pareció el trabajo que hicimos hoy?, ¿cómo les fue construyendo las hipótesis con sus compañeros?

E5: Fue chévere profe. Es interesante tratar de descubrir qué es lo que va a pasar sin equivocarse, sin sobreinterpretar.

E6: Es chévere porque todos participamos y cada uno ve cosas diferentes o se fija en pistas diferentes que a veces uno no ve, entonces eso lo pone a pensar a uno y a discutir, pero no discutir de pelea, sino de opinar y escuchar las opiniones de los otros y saber si estamos de acuerdo o no.

E11: Para mí la verdad es raro, porque a uno siempre le preguntan ¿qué vio?, pero no le preguntan ¿qué cree que va a pasar?

P: ¿Cómo así? ¿Quién pregunta siempre eso?

E11: Pues los profesores siempre nos preguntan sobre ¿qué paso?, ¿qué entendió?, ¿Qué decía?, pero nunca me habían preguntado antes yo qué creía que pasaría. Entonces uno a veces como que duda de hacer sus hipótesis y creerlas, porque como que cree que uno no sabe y que seguro estará equivocado.

Registro tomado en clase el 10 de abril de 2014.

Lo dicho al finalizar por el estudiante número 11 fue una de las afirmaciones más relevantes para la investigadora durante el proceso, no por su relación directa frente al fortalecimiento de la elaboración de inferencias por parte de los lectores; sino más bien, por motivar el análisis y la reflexión frente a las prácticas pedagógicas que durante tanto tiempo han hecho presencia en las aulas cuando se trata de trabajar la comprensión lectora. Considero esto, debido a que esta afirmación no se refiere únicamente a cómo los maestros concebimos y orientamos la lectura, sino cómo en ocasiones desconocemos a los

estudiantes como sujetos activos en la construcción de su propio conocimiento, capaces de analizar, relacionar, reflexionar y descubrir, siendo además portadores de voz.

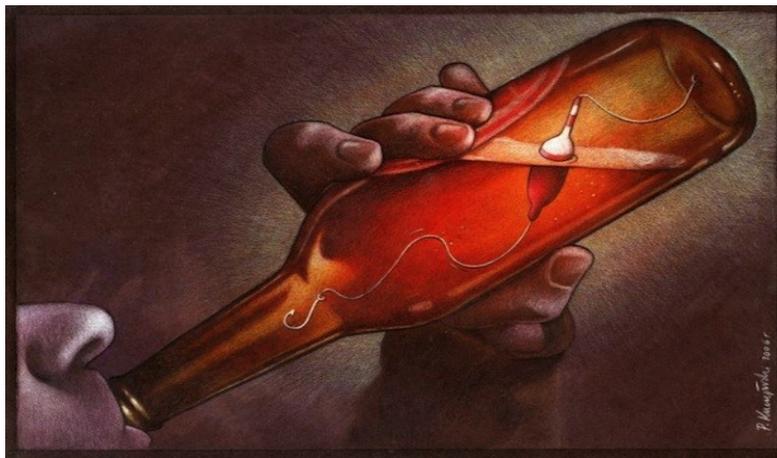
Esto qué quiere decir, que se puede pensar que esta propuesta además de fortalecer la capacidad de los estudiantes de elaborar inferencias frente a un texto, les permitió reconocerse como sujetos capaces de dialogar con éste, de interactuar con él, de preguntarle, de deconstruirlo y reconstruirlo y todo esto en el marco de un espacio de aprendizaje participativo, polifónico y dialógico.

Inferencias de tema ¿De qué se trata lo que veo?

Imagen 14: “Tsunami Japón 2010” Recuperado en:
<http://www.newsweek.com/tsunami-anniversary-four-years-later-photos-show-japan-still-scarred-313119>



Imagen 15: Kuczynskin P. 2006. Recuperado en: <http://www.igav.ee/pildid/alkoholism>



Este tipo de inferencias tienen por objeto la comprensión y condensación de la idea general del texto a partir de su lectura. Para ello el lector identifica y relaciona los elementos presentes en él, los relaciona y entreteje elaborando una hipótesis que le permite determinar y advertir el tema del mismo. Dichos elementos son: el agente, los objetos, locativo espacial y temporal, instrumental y finalidad.

Los textos que se utilizaron en este taller se pueden clasificar en dos grupos: el primero referían hechos reales e impactantes fácilmente reconocibles por los estudiantes (Imagen 14); el segundo grupo enunciaban situaciones metafóricas cuya lectura demanda, mejores y mayores relaciones intertextuales por parte de los lectores (Imagen 15).

Durante este taller los resultados obtenidos por los estudiantes fueron positivos, en tanto los grupos determinaron y enunciaron el tema de los seis textos leídos. Al finalizar la actividad, la mayoría manifestaron que había sido sencillo y que la labor era muy similar a lo que habían hecho cuando en las pruebas o talleres se les pedía que le dieran un título a un texto escrito.

De igual manera, la dinámica planteada para el trabajo fluía de manera satisfactoria, la mayoría de los estudiantes participaban de manera activa en la actividad, presentando con claridad y coherencia las hipótesis que construían sus grupos. Las intervenciones que debía hacer para este momento del trabajo ya eran muy pocas e iban más encaminadas a formular preguntas cuyas respuestas procuraran alinear las discusiones o hacer pequeños llamados de atención procurando el orden del grupo y la posibilidad de escucharlos a todos.

4.3 “La Galería”. Cierre del proceso.

Para dar cierre al proceso y como estrategia de evaluación significativa propuse la elaboración de una galería en donde se compartirían textos icónicos fijos y en movimiento hallados en la red o elaborados por ellos mismos, los cuales debían guardar relación con la temática seleccionada por el grupo: La adolescencia, tema que se subdividía a su vez en

diferentes aspectos que resultaban interesantes e importantes para ellos: la amistad, los deportes, el primer amor, el Bullying y la música.

Dicha galería fue presentada a los compañeros y demás docentes del ciclo dos, por lo que debió resultar agradable y llamativa, en tanto los niños de grado 3° y 4° nos acompañaron en las exposiciones. Cada subtema se ubicó en un lugar específico del salón y contó con la ambientación pertinente elaborada por los estudiantes.

Si bien es cierto, los textos icónicos recopilados y presentados en la exposición no fueron tan numerosos como se esperaba, la experiencia fue positiva, en tanto se pudo evidenciar el fortalecimiento de la lectura inferencial de textos icónicos por parte de los estudiantes; esto gracias al reconocimiento de la pertinencia, la riqueza y la complejidad de los textos seleccionados y presentados en la galería. En este sentido, la galería estuvo conformada por textos icónicos de diferente naturaleza y nivel de complejidad, cuya coherencia con el tema era evidente. Presentaron textos fijos tales como fotografías, historietas, caricaturas y algunas producciones propias; al igual que un corto video grabado utilizando el celular de uno de ellos, el cual hacía un llamado a prevenir y “denunciar” el bullying, infortunadamente, este video se perdió en la calle días después, junto con el celular.

Los estudiantes se manifestaron orgullosos de su trabajo, resaltando que había sido un logro de equipo y que era muy interesante poder comunicar y comprender cosas a partir de textos diferentes a los escritos. Para los más pequeños resultó interesante y entretenido, actitud que valoraron los mismos estudiantes del grupo muestra, quienes expresaron sorpresa y beneplácito frente al buen comportamiento de sus compañeros de tercero, así como ante el interés y la atención que habían prestado durante las presentaciones y exposiciones hechas en la jornada.

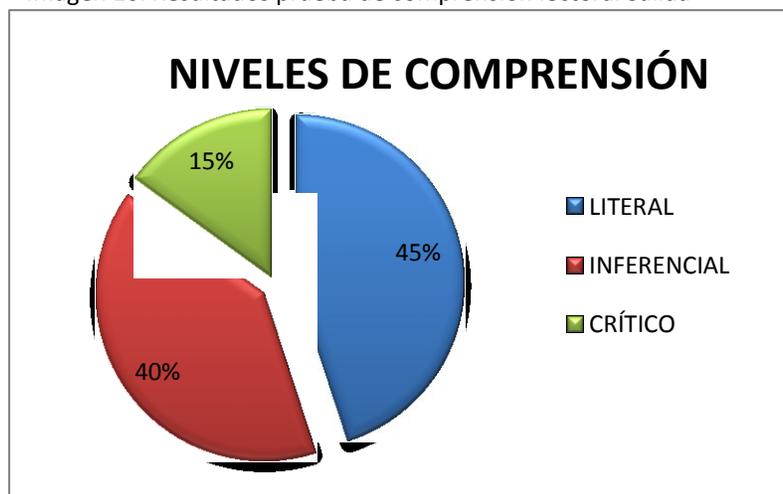
4.4 Pruebas Finales

Luego de finalizar la implementación de la propuesta y de haber realizado la actividad de cierre, en donde se generó el espacio para que los estudiantes autoevaluaran

su proceso de fortalecimiento frente a la lectura inferencial, se aplicaron nuevamente las mismas pruebas aplicadas al inicio del proceso. En este punto consideramos importante aclarar que los estudiantes en ningún momento conocieron las respuestas correctas de dichas pruebas; de tal suerte que se valida y confía en los resultados obtenidos y en la comparación que se puede hacer entre ellos según el momento de su obtención, inicio y cierre del proceso.

En este segundo momento observamos un cambio no solo cualitativo sino cuantitativo en el desempeño y el nivel de éxito obtenido por los estudiantes al leer un texto icónico, lo cual podemos observar en la siguiente imagen, en donde encontraremos los porcentajes de aciertos en cada uno de los tres niveles de comprensión evaluados.

Imagen 16: Resultados prueba de comprensión lectora. Salida



Al observar estos resultados y compararlos con los iniciales, los cuales podemos ver al principio de este capítulo, encontraremos que los porcentajes de éxito máximo logrado variaron. Pasamos de un 70% de estudiantes que apenas llegaban a lograr un nivel de comprensión literal, y un 20% que lograba alcanzar el nivel inferencial, versus la disminución a un 45% de lectores que se quedan en el nivel literal, fortalecido con un 40%

que logra comprender el texto y develar la información oculta que allí el autor expone, es decir, que logra generar inferías y leer el texto a este nivel.

Así las cosas, podemos reconocer que se logró un incremento del doble de lectores que lograron hacer lecturas inferenciales exitosas, frente a la disminución de aquellos lectores inexpertos que al inicio del proceso solo lograron dar cuenta de la información explícita y denotativa presente en el texto abordado.

Para finalizar, si bien es cierto se presentaron dificultades a lo largo de la implementación de la propuesta debido a factores ajenos a la investigación; los resultados obtenidos en las pruebas escritas aplicadas iniciando y finalizando el proceso, así como el éxito logrado durante la sesión de cierre, y por último pero muy valioso, lo expresado por los estudiantes durante los espacios de auto y coevaluación al finalizar cada taller, nos permiten afirmar que el objetivo propuesto para esta investigación se logró, en tanto que se lograron fortalecer los niveles de comprensión lectora a nivel inferencial por parte de los estudiantes, cuando se enfrentaban a textos icónicos ya fueran fijos o en movimiento.

5. CONCLUSIONES

La investigación en el aula de clases se define, conforme pasa el tiempo, como la herramienta más importante y poderosa con la que cuenta el maestro para hacer frente a los retos y demandas que los estudiantes y la sociedad de hoy manifiestan. Pero esta labor requiere de un ojo crítico y aguzado por parte del educador, quien debe compartir con sus estudiantes no solo el espacio físico del aula; sino que además, debe procurar reconocer al educando como un sujeto que se desenvuelve en diferentes ámbitos sociales, de esta manera, podrá identificar aquellos gustos e intereses que generalmente no llegan al aula o son desconocidos por el maestro, pero que a su vez se configuran como ambientes inexplorados que resultan enriquecedores y fructíferos, de cara al desafío que se nos presenta, promover una educación de calidad que asegure aprendizajes significativos.

Es así como las actuales propuestas pedagógicas deben tratar de construir y fortalecer aprendizajes, habilidades y herramientas que le permitan a los estudiantes concebirse y reconocerse como lectores activos, analíticos y críticos frente al sinnúmero de textos que llegan a sus mentes a través de los medios de comunicación quienes, tan hábilmente, han sabido aprovechar las nuevas tecnologías. Es en este sentido en el que la escuela debe renovar sus concepciones y reconocer de esta manera que todo lo que se teje en nuestro entorno y que se concibe como portador de sentidos es susceptible de ser leído y por ende de ser abordado en el aula. Solo así, los pequeños lectores podrán fortalecer las competencias necesarias para cuestionar, enjuiciar, filtrar y seleccionar o desechar los mensajes.

En consecuencia, es fundamental que el maestro procure la presencia de diferentes tipos de textos en el aula, y eso no refiriéndonos a las secuencias textuales, sino a la naturaleza de la elaboración y configuración del texto, en este caso los textos icónicos;

de esta manera, serán esos otros textos tan naturales en la realidad del estudiante los que se trabajen en el aula con la orientación del maestro, quien debe buscar estrategias para fortalecer los niveles de comprensión lectoras alcanzados por ellos.

En este orden de ideas, el fortalecimiento de la lectura inferencial de textos icónicos permite acercar al estudiante a aquellos sentidos ocultos en el texto que requieren de un lector intrépido y ágil que los pueda develar para lograr construir así el sentido oculto del mismo. Es decir, que dejará de ser un lector ingenuo que se queda solamente con lo que de manera denotativa enuncia el texto, logrando develar así los significados connotativos, elaborando inferencias que le permitan acceder a lo que se presenta oculto a simple vista.

Por otra parte, en cuanto a la metodología empleada, el generar espacios que promueven el trabajo cooperativo representa un reto interesante tanto para los estudiantes como para la maestra, debido a que exige generar nuevos hábitos de trabajo y nuevas formas de relacionarse con los otros. Los estudiantes están acostumbrados a trabajar de manera muy dependiente frente a las indicaciones que hace el maestro, quien no es sólo un guía, sino que lleva el mando casi que absoluto de la clase, a excepción de algunos breves espacios en donde da la palabra para intervenciones muy puntuales, la voz preponderante es la del docente; no obstante, en esta dinámica de trabajo es el estudiante quien lleva la batuta, siendo el profesor solo un guía de la discusión.

En consecuencia, esta metodología motivó a los niños a mejorar sus hábitos de escucha, a respetar el turno conversacional y solicitarlo de manera ordenada y respetuosa, a pesar de que la discusión se tornaba acalorada y querían participar en ella de manera impetuosa; pero sobre todo, a reconocerse y reconocer a sus compañeros como interlocutores válidos, con una voz propia y con la posibilidad de

interactuar con algo que inicialmente concebían como absolutamente estático, terminado y sobre todo incuestionable, el texto.

Es a partir de estos resultados positivos que se resaltó la necesidad y pertinencia de incluir este trabajo en los planes de asignatura de lengua castellana de la institución, razón por la cual, y luego de ser propuesto ante la coordinación académica y ante los compañeros docentes del ciclo II de la jornada mañana y tarde, se logró incluir el texto icónico como tema en la asignatura para el grado quinto. No obstante, este logro nos lanza de lleno a una necesidad imperativa de los maestros, recibir formación que los capacite a enfrentarse de manera adecuada a la lectura de estos otros textos, de estas otras formas de comunicar que, aunque tal vez para algunos no resulten tan convencionales y dogmáticas como la escritura, continúan ganando terreno día a día en las vidas de los pequeños lectores que acompañamos en las aulas.

Es así y para finalizar, como esta investigadora quiere cerrar su informe, haciendo un llamado vehemente a los programas de formación docente a nivel de pregrado y postgrado. La escuela no puede negar la realidad, pero no la del aula que no deja de ser sesgada y maquillada por el manual de convivencia, el uniforme y el olor a yogurt; sino esa realidad que supera las puertas de la institución, esa realidad que no se ve contenida por los muros, ni controlada por los timbres para los cambios de clase; no, esa realidad que no se toca, que no se huele, pero que impacta directamente sobre las ideas que los niños y jóvenes construyen y con los cuales se desenvuelven como sujetos sociales; esos mismos imaginarios que les “ayudan” a significar el amor y las relaciones de pareja basadas en los videos de reggaetón y en las narconovelas; mismos que les permiten definir el canon de belleza masculino y femenino al ver las figuras ejemplares de modelos de revista y así... tantos otros ejemplos de arquetipos manipulados por aquellos quienes controlan la información y que llegan directamente a la mente de estos lectores ingenuos.

En consonancia, y otorgando a cada quien su responsabilidad, el segundo llamado es a las facultades de educación, en donde se habla de la escuela y se elaboran doctos y contundentes discursos sobre qué enseñar y cómo enseñar, pero que no reconocen en sus planes curriculares el abordaje de estos otros textos, de estos otros lenguajes. Nos seguimos quedando en el reconocimiento de que están allí, que son de fácil acceso, que la internet y la televisión los impulsan, de que mal usados logran afectar el funcionamiento y comportamiento de un grupo social, los criticamos, los cuestionamos y en ocasiones los vilipendiamos, sin embargo, les cerramos la puerta y los negamos, simplemente los invisibilizamos... algo así como “La Matrix”⁹.

⁹ Concepto tomado de la película “The Matrix”, producción de ciencia ficción escrita y dirigida por Lana y Andy Wachowski en 1999. Se refiere a un mundo que ha sido puesto ante nuestros ojos para ocultarnos la verdad basado en la simulación virtual a la que se encuentra conectados todos los seres humanos usados para suministrar energía a las máquinas, quienes dominan realmente el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

✓ LIBROS

ABRIL, G. (2007). Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira. España. Editorial síntesis.

ANDER-EGG, E. (1994). Interdisciplinarietà en educación. Argentina. Editorial Magisterio.

ANDER-EGG, E. (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Argentina. Editorial Magisterio.

ARIZPE & MORAG. (2003). Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. México. Fondo de Cultura Económica.

ARNHEIM, R. (1998). El pensamiento visual. España. Paidós.

BAJTIN, M. (1982). Estética de la creación verbal. México. Edit. Siglo XXI.

BETTETINI, G. (1986). La conversación audiovisual. Problemas de la enunciación fílmica y televisiva. España. Editorial Cátedra.

BERIO, J. (1983). Teoría social de la persuasión. España. Editorial Mitre.

BOURDIEU, P. (1988) La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. España. Editorial Taurus.

BOZAL, V. (1987). Mimesis. La imagen y las cosas. España. Editorial Visor

BUCKINGHAM, D. (2005). Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. España. Editorial Paidós.

COLL, C. (1997). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. México, Paidós,

DONIS, A. (1985). La sintaxis de la imagen. Argentina. Edit. Gustavo Gili.

DWORKIN, M. S. (1970). "*Towards an image curriculum: Some questions and cautions*". In C. M. WILLIAMS and J. L. DEBES (Eds.): *Proceedings of the First National Conference on Visual Literacy*. USA. Pitman Publishing Corporation.

EBBUTT, D. (1985). "Educational action research". En Burgess R. *Issues in educational research: qualitative methods*. Inland. Editorial Falmer.

ECO U. (1976). Tratado de semiótica general. España. Lumen

ECO U. (1981). Lector in fábula. España. Ediciones Lumen.

ECO U. (1988). Signo. España. Editorial Labor.

ECO U. (1992). Los límites de la interpretación. España. Ediciones Lumen

ECO U. (1995). Interpretación y sobreinterpretación. USA. Cambridge University Press.

ECO U. (1997). Kant y el ornitorrinco. España. Ediciones Lumen

ECO U. (1999). La estructura ausente. España. Ediciones Lumen

ECO U. (2000a). Tratado de semiótica general. España. Ediciones Lumen.

ECO U. (2000b). Los límites de la interpretación. España. Ediciones Lumen.

ELLIOTT, J. (1981). A framework for self-evaluation in schools. Sur África: Univ. of Cape Town.

GUTIÉRREZ-CALVO, M. (2003). Memoria operativa e inferencias en la comprensión del discurso. En J.A. León (Coord.), Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender (pp. 123-137). Madrid: Pirámide.

JARA O. (2005). La Concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la Educación Popular. Costa Rica. CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. San José

JARA O. (1994). Para sistematizar experiencias. Costa Rica. Alforja.

KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (dirs), (1982). The action research planner. Geelong, Victoria. USA. Deakin Univ. Press.

LEÓN. A. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. España. Ediciones Pirámide.

LEWIN, K. (1946). Resolving social conflicts. USA. Harper.

MARTÍNEZ M. (1996). Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación, 2ª edic., México: Trillas.

MCNIFF, J. (1992). Action research: principles and practice. Londres: MacMillan.

NIÑO. D. (2008) Ensayos semióticos. Compilación. UBJTL. Bogotá.

ORTEGA Y GASSETTE, J. (1930). La rebelión de las masas. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.

PUCHE, R. (2005). Formación de herramientas científicas en el niño pequeño. Colombia. Arango Editores.

REGALADO M. E. (2006). Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización. México. Plaza y Valdez editores.

SCHÖN, D.A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. España. Paidós

SMITH, C. B. (1989). La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo. España. Aprendizaje Visor

SERVENTI, G. (2008). El universo semántico de las funciones icónicas. En: Ensayos semióticos. Douglas Niño (comp). Bogotá UBJTL,

TABA, H. y NOEL, E. (1957). Action research: a case study. USA. ASCD.

TAYLOR, S. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación la búsqueda de significados. Argentina. Paidós.

VASCO, C. (1994). Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales. Colombia. CINEP.

VILLAFAÑE, J. (1987). Introducción a la teoría de la imagen. España. Pirámide.

VITALE, A. (2002). Es estudio de los signos: Peirce y Saussure. Argentina. Eudeba

✓ **REVISTAS**

ADAM, J. M. (1996). «(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos".
Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura No.10 9 - 22

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ Y SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
(2007). Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión. Serie
Cuadernos de currículo. Bogotá D.C.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ Y SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL.
(2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. Bogotá D.C.

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. Íkala,
Revista de lenguaje y cultura, 17(1), 81-94.

COREY, S. (1953). Action research to improve schools practices. USA. Nueva York:
Columbia Univ. Press.

DE VEGA, M., DÍAZ, J.M. Y LEÓN, I. (1999). Procesamiento del discurso. En M. de
Vega y F. Cuetos (Eds.), Psicolingüística del español (pp. 271-289). España. Editorial
Trotta.

DUQUE. C., VERA, A. y HERNÁNDEZ, A. (2010). Comprensión inferencial de textos
narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. Ocnos: Revista de
Estudios sobre Lectura N°6 (35-44).

ESCUADERO D. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los
procesos cognitivos en segundas lenguas. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. España

GARCÍA-DUSSÁN, É. (2014). La importancia de las inferencias indiciales en los procesos de comprensión lectora. Colombia. *Enunciación*, 19(1), 112-130.

GINZBURG, C. (2008). Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales. En *Mitos, emblemas e indicios* (3-56). España. Gedisa.

GORDILLO, A. & otro (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas* N.º 53. Enero – junio. P 95 – 107

JARA O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y Evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*. p. 56 – 70

JURADO, F. (2000). Las abducciones de los profesores como lectores. En: *Revista Enunciación, UDFJC*, No. 4 – 5.

LATORRE, D. & ESCOBAR, H. (2010). Tarea Cognitiva de Detección y Corrección de Errores en la comprensión de Textos Narrativos en Niños de Básica Primaria. *Universitas Psychologica*, 9 (3), 863-878.

LOMAS. C. (1991). La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada. Tomado de: *Signos, teoría y práctica de la educación*. No. 1. Enero – marzo 1991. p 15-25.

MARTÍNEZ. J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Tomado de: *Silogismos. Más que conceptos*. No. 8(01) enero – diciembre.

MARTÍNEZ. M. (2000). La investigación acción en el aula. Tomado de: *Agenda académica*. Vol. 7. No. 1

MILESI, L. (2006). La cultura audiovisual y el aprendizaje lingüístico. Aportes para una nueva propuesta Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura; Sep 2006; 27, 3; ProQuest Education Journals p. 52

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). (1998). Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). (2006). Estándares básicos de las competencias en lenguaje. Colombia.

RODRÍGUEZ, M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Tomado de: Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

SÁNCHEZ J. & SANDOVAL Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. Comunicar, nº 38, v. XIX, 2012, Revista Científica de Educomunicación. pp. 113-120

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO (SED). (2010). Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Ciclo Dos. Bogotá D.C.

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. Ene.-Jun. 2008, vol. 31, no. 1, p. 207-225.

✓ CIBERGRAFÍAS

AGUILAR, L. (2009). Nuevos lenguajes y nuevas alfabetizaciones, materia prima para la democracia. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072007000200009&lang=pt

AGUILAR, O. (2012). Enfocando la metáfora visual: ópticas cognitivas. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69425813002>

ALFONSO, O. (2010). La interacción con los lenguajes en el contexto escolar: el caso de las narrativas. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/3033/>

CAÑABERAL, N. (2011). Formación de público infantil en lo audiovisual a partir de la noticia televisiva. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/5219/>

CHAPARRO, H. y GUZMÁN, C. (2013). Consumo digital de jóvenes escolarizados en Villavicencio, Colombia. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000200002&lng=pt&nrm=is.

DEVIA, M. (2009). Lenguaje y nuevas tecnologías para aprender co-construyendo en educación. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1776/1/4868011.2009.pdf>

ECO U. (2010). Alta, media y baja cultura. Revista de cultura. Recuperado de: http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/08/16/_-02207363.htm

FONTICH, X. (2008). Estudiar la lengua leyendo anuncios de televisión y prensa gráfica. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799684>

GÓMEZ, F. (2013). Ima. Lectura de imágenes fijas. Recuperado en: <http://es.scribd.com/doc/179624397/Ima-Lectura-de-Imagenes-Fijas#scribd>

GONZÁLEZ, C. (2012). La retórica aplicada en la comunicación audiovisual: actualidad teórica y metodológica. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352012000200010&script=sci_arttext

IDOYAGA, P. & otros. (2010). Competencias interpretativas audiovisuales: entre la cultura textual y la alfabetización formalizada. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, p 266 a 277, en http://www.revistalatinacs.org/10/art2/899_Bilbao/21_Idoyaga.html

JARA O. (2008). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: www.cepalforja.org/sistematizacion

LIZARAZO, D. (2012). El texto icónico. Recuperado en <http://www.diegolizarazo.com/pdfs/texto.pdf>

NIGRO, P. (2011). El uso de la televisión en comunidades educativas. Estudio cualitativo en Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83418921003>

OSPINA, C. (2011). El libro álbum: lecturas y lectores posibles. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/4345/>

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. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/3877/>

PÉREZ, O. (2002). La influencia del conocimiento en la elaboración de inferencias clínicas y de rasgo. Un análisis desde diferentes metodologías. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13238>

REFUGIO, R. (2011). Propuesta didáctica con enfoque de género par la unidad 1 (Lectura crítica del texto iconoverbal) TLRIID III DEL CCH. Recuperado de: <http://bc.unam.mx/index-alterno.html>

RODRÍGUEZ, E. (2011). La imagen que viene: un régimen escópico entre la Bildwissenschaft y los “pequeños monstruos. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105122653005>

SALSA, A. Y VIVALDI, R. (2012). Del objeto al símbolo: aspectos cognitivos y sociales del conocimiento infantil sobre las imágenes. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18026124007>

SÖNESSON, G. (2004). De la reproducción mecánica a la producción digital. Semiótica cultural en la sociedad de imágenes. Razón y Palabra, 38. Recuperado <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n38/gsonesson.html>

STEINER, M. (2012). Comprender las imágenes. Entre las formas simbólicas y los procesos culturales. Recuperado de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=346&id_articulo=7824

VARGAS, M. y REYES, L. (2009). La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/406>

VÁSQUEZ, I. (2010). La elaboración de la imagen. Recuperado en:
http://www.nikonistas.com/digital/notices/la_elaboracion_de_la_imagen_3586.php#.VQnuu9KG-2E

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Encuesta a estudiantes

Anexo 2. Análisis de resultados encuesta estudiantes

Anexo 3. Encuesta a maestros

Anexo 4. Análisis de resultados entrevista maestros.

Anexo 5. Talleres comprensión lectora (Registros in situ)

Anexo 6. Baremos talleres de comprensión lectora (Registros In situ)

Anexo 1. Encuesta a estudiantes.

Nombre: _____ **Grado:** _____ **Edad:** _____



Queremos saber qué es lo que piensan los niños del Colegio Orlando Fals Borda, por eso queremos hacerte unas preguntas, contesta lo que piensas. Recuerda que no hay respuesta equivocada, porque todas estarán bien.

1. Explícame con tus palabras ¿qué es leer?, ¿para qué crees tú que las personas leen?

2. Del siguiente material, ¿cuál es el que más te gusta que utilicen tus profesores en clase? Escribe un número de 1 a 3 (1 no te gusta, 2 te gusta y 5 te gusta mucho)

- | | | | | | |
|-----------------|-----|-------------|-----|------------------------|-----|
| Cuentos | () | Historietas | () | Fábulas | () |
| Fotografías | () | Películas | () | Mitos | () |
| Cortos animados | () | Leyendas | () | Anuncios de publicidad | () |

Cuéntame ¿por qué te gustan?

3. Cuando tienes tiempo libre ¿qué prefieres hacer? Leer un cuento, ver una película, leer historietas, navegar en internet, ver videos en youtube. Explícame por qué te gusta hacerlo.

4. ¿Crees que en la clase de español se debería aprender a leer también las películas, los cortos y las imágenes que te gusta ver en internet?

Anexo 2. Análisis de resultados encuesta estudiantes

MUESTRA: 20 niños

SEXO: 10 hombres, 10 mujeres.

EDADES: 10 a 12 años

1. Explícame con tus palabras ¿qué es leer?, ¿para qué crees tú que las personas leen?

Los niños definen la lectura como una acción que permite entender lo que dice cualquier tipo de texto que ellos encuentran en un libro o en un material escrito, nombrando géneros como el narrativo, el informativo y el expositivo. Lo refieren como “saber lo que dice, lo que está escrito”

Ubican su funcionalidad en varios aspectos, desde procesos de pensamiento, expresados como “poner el cerebro a funcionar”, los cuales especifican en acciones puntuales como: aprender, entender, comprender un texto, responder a las evaluaciones, imaginar; hasta llegar a una proyección más general, diciendo que es importante para la vida; sin embargo, no especifican por qué o cómo, lo que me lleva a presumir, que es una concepción infundada por lo que les dicen sus padres y maestros, “ser alguien en el futuro”, “ser alguien cuando sean grandes”.

2. Del siguiente material, ¿cuál es el que más te gusta que utilicen tus profesores en clase?

Escribe un número de 1 a 3 (1 no te gusta, 2 te gusta y 3 te gusta mucho)

De acuerdo a la escala de valoración propuesta a los niños en este ítem, organizados de mayor a menor gusto, los resultados son

Opción	3 (Me gusta mucho)	2 (Me gusta)	1 (No me gusta)
Películas	20	0	0
Corto animado	9	6	5
Fotografías	7	9	4
Historieta	4	8	8
Mitos	5	10	5
Cuentos	4	8	8
Leyendas	3	8	9
Fábulas	7	3	10
Anuncios publicitarios	5	5	10

Al preguntarles a los estudiantes porqué seleccionaban tales textos como sus preferidos, todos manifestaron que son divertidos, los distraen y entretienen, los hacen reír; 8 de ellos dijeron que

son más fáciles de entender, es más rápida su comprensión y por lo tanto, no los aburren. Frente, específicamente, a películas y mitos, 3 de ellos manifestaron que les gustan las historias que les producen miedo.

3. Cuando tienes tiempo libre ¿qué prefieres hacer? Leer un cuento, ver una película, leer historietas, navegar en internet, ver videos en youtube. Explícame por qué te gusta hacerlo.

En esta pregunta todos respondieron que prefieren navegar en internet como actividad central; sin embargo, desde esa acción, manifiestan que hacen múltiples actividades:

9 niños juegan en línea

13 niños ven películas online y videos en youtube.

7 niños consultan material e información variada (fotos, tareas, noticias).

4. ¿Crees que en la clase de español se debería aprender a leer también las películas, los cortos, las fotos y las imágenes en general que te gusta ver en internet?

La respuesta generalizada fue que estos materiales no son textos, por lo que no deben enseñarse en la clase de español. Son “cosas hechas para divertirnos y entretenernos, no para leer, para eso son los libros” manifestó uno de los estudiantes. “Las películas son chéveres y divertidas, pero no todas tienen letras, por eso no se pueden leer, solo ver”, decía una de las niñas entrevistadas

Anexo 3. Encuesta a maestros

ENCUESTA A MAESTROS

Grado en el que enseña lecto escritura o castellano _____

1. Para usted ¿qué es leer?, ¿cuál es el concepto de lectura en la que basa el desarrollo de su práctica pedagógica?

2. Seleccione, de la siguiente lista, los textos que usted emplea con mayor frecuencia en sus clases.

- | | | |
|--------------|----------------|---------------------------|
| a. Cuentos. | e. Fotografías | i. Anuncios publicitarios |
| b. Revistas. | f. Historietas | j. Posters |
| c. Cortos | g. Artículos. | k. Fábulas |
| d. Novelas | h. Películas | l. Otros _____ |

Por favor, explique cuál es la razón por la que los selecciona.

3. ¿Qué es para usted una imagen?

4. ¿Cree usted que el uso de imágenes (fijas o en movimiento) en la clase de español, incide en el fortalecimiento de las habilidades lectoras de los estudiantes? ¿por qué?

5. ¿Cuál cree usted que es la postura más pertinente y adecuada que debe adoptar la escuela, frente a la exposición constante de los niños, niñas y jóvenes a las imágenes (fijas y en movimiento), promovida por las nuevas tecnologías.

Anexo 4. Análisis de resultados entrevista maestros.

ANÁLISIS RESULTADOS ENTREVISTA MAESTROS

MUESTRA: 7 maestras

Ciclo I (Preescolar, 1° y 2°): 5 maestras

Ciclo II: 3°, 4° y 5° de primaria: 3 maestras

1. Para usted ¿qué es leer?, ¿cuál es el concepto de lectura en el que se basa el desarrollo de su práctica pedagógica?

Las docentes definen la lectura como un proceso mental que se basa en la decodificación, la comprensión, la interpretación y el análisis. Sólo dos de ellas hablan de la lectura como una “interacción del lector con el texto”.

Una de las maestras retoma el concepto de inferencia y de correlación entre otros textos, como procesos que hacen parte de la lectura y que aparecen después del reconocimiento de las letras y su transformación en sonidos.

Manifiestan que en el ámbito pedagógico, *el objetivo de la lectura* es aprender, conocer, asimilar los significados y el contenido; aplicar con un fin específico lo aprendido en contextos reales de su cotidianidad.

Solo una docente menciona la propiedad creativa y re-creativa de la lectura, afirmando que “la lectura permite utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos”.

2. Seleccione, de la siguiente lista, los textos que usted emplea con mayor frecuencia en sus clases.

<i>MATERIAL</i>	<i>VOTOS</i>	<i>MATERIAL</i>	<i>VOTOS</i>	<i>MATERIAL</i>	<i>VOTOS</i>
Cuentos	8	Fotografías	4	Anuncios	1
Revistas	4	Historietas	7	Posters	1
Cortos	1	Artículos	0	Fábulas	4
Novelas	0	Películas	3	Otros	
				<i>Láminas</i>	1
				<i>Libros</i>	1
				<i>Académicos</i>	1
				Frisos	1
				Audiovisuales	1

Al preguntarles la razón por la cual seleccionan dicho material, las maestras del Ciclo I manifestaron que la razón primordial de su selección obedece al reconocimiento y respeto por los intereses y gustos de los niños, lo que permite asegurar en ellos, de alguna manera, la motivación y el agrado por la lectura, no solo en el entorno académico, sino en su cotidianidad.

Por su parte, las maestras del Ciclo II adujeron una razón fundamentada en lo cognitivo, afirmando que este material se adecua y corresponde con los niveles de desarrollo del pensamiento y con la capacidad de comprensión que los estudiantes tienen a esta edad. El factor de gusto y motivación también es mencionado, pero en segundo lugar.

3. ¿Qué es para usted una imagen?

Todas las maestras definen la imagen como una representación visual o gráfica de algo real o imaginario. Solo dos de ellas la reconocen como portador de significado susceptible de ser interpretado.

4. ¿Cree usted que el uso de imágenes (fijas o en movimiento) en la clase de español, incide en el fortalecimiento de las habilidades lectoras de los estudiantes? ¿por qué?

Todas las maestras manifiestan la importancia del trabajo con imágenes; considerándolas como herramientas, recursos y estrategias significativas que promueven el desarrollo de los procesos mentales que requieren fortalecer los niños, para a la hora de enfrentarse a los textos escritos, puedan ser mejores lectores.

Las imágenes pues, se reconocen como instrumentos de promoción y fortalecimiento de las habilidades cognitivas que requiere el pequeño lector.

5. ¿Cuál cree usted que es la postura más pertinente y adecuada que debe adoptar la escuela, frente a la exposición constante de los niños, niñas y jóvenes a las imágenes (fijas y en movimiento), promovida por las nuevas tecnologías.

La escuela debe facilitar el acceso a estas actividades, transformar las “tradiciones y ritos” de enseñanza, aprovechando nuevos repertorios tecnológicos, en donde la información privilegia lo audiovisual, lo intenso, lo rápido; la escuela debe innovar.

Es así como las nuevas tecnologías, según las maestras, deben ser válidas en los procesos de aprendizaje no solo de la lectura, sino de todos los saberes; para lo cual, los maestros deben ser capacitados en su uso y aprovechamiento.

Anexo 5: Talleres comprensión lectora (Registros in situ)

TALLER DE COMPRENSIÓN DE IMÁGENES No. 1

Observa con atención la imagen y responde las preguntas, marca con una X la respuesta seleccionada.



Quino

<p>1. Los personajes que encontramos en la obra son</p> <ol style="list-style-type: none"> Una persona invidente, un vigilante y un vagabundo durmiendo. Un guardabosque, un vigilante y un cadáver. Un policía, un asesino, un cadáver. Un vigilante, un profesor, un vagabundo durmiendo. <p>2. La expresión del personaje que apunta con el dedo hacia la señal es de</p> <ol style="list-style-type: none"> Preocupación Tristeza Burla Llamado de atención <p>3. Esta imagen ha sido creada por el artista argentino, Joaquín Salvador Lavado, más conocido como Quino. De acuerdo a sus características, podemos decir que esto es</p> <ol style="list-style-type: none"> Una caricatura. Una noticia. Una foto. Un anuncio publicitario. 	<p>6. La señal que se muestra en la imagen, significa</p> <ol style="list-style-type: none"> Prohibido disparar. Prohibido fumar. Prohibido matar. Prohibido matar mientras fuma. <p>7. El autor elabora esta imagen porque piensa que</p> <ol style="list-style-type: none"> Las personas no cuidan su salud y continúan fumando y matando. Las autoridades deben hacer mejor su trabajo y hacer que se respeten las normas. Las personas fuman en todos lados, sin importarles que esté prohibido. Las autoridades se preocupan más por vigilar el cumplimiento de las normas que por proteger la vida. <p>8. De acuerdo a la imagen, podemos comprender que este hecho ocurrió en</p> <ol style="list-style-type: none"> La calle La cárcel La iglesia El centro comercial
---	---

<p>4. La actitud del hombre que está guardando el arma es de</p> <ol style="list-style-type: none"> Preocupación Vergüenza Tristeza Despreocupación <p>5. La intención (objetivo) del autor al hacer esta obra es</p> <ol style="list-style-type: none"> Apoyar la actitud de las autoridades. Reflexionar en torno al respeto por las señales. Criticar la actitud de la sociedad en general. Llamar la atención de las personas para que dejen de fumar. 	<p>9. Según lo que vez en la imagen, podría titularse</p> <ol style="list-style-type: none"> No fumes o morirás. Prohibido fumar pero no matar. Los peligros del cigarrillo. La importancia de las señales. <p>10. Una situación similar a la que se ve en la imagen, se vive en el colegio cuando</p> <ol style="list-style-type: none"> Los niños no botan basura en el piso porque está prohibido, pero en el descanso golpean a sus compañeros. Los profesores no fuman dentro del colegio. El Rector vigila a los estudiantes para que cumplan con el uniforme. Los vigilantes de la puerta no dejan entrar a nadie fumando.
--	---

TALLER DE COMPRENSIÓN DE IMÁGENES No. 2

Observa con atención la imagen y responde las preguntas, marca con una X la respuesta seleccionada.



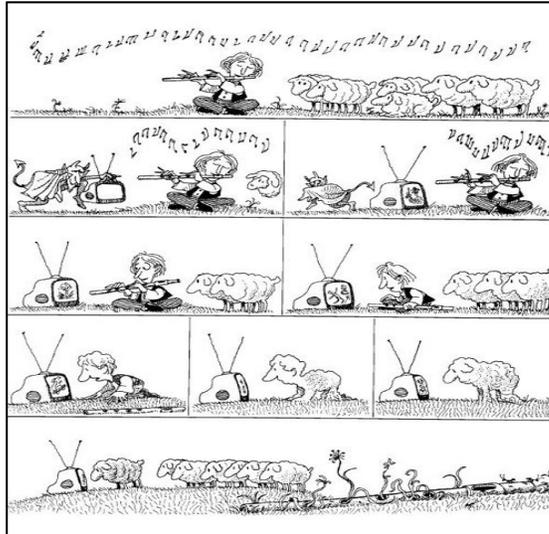
"Máscara de gas"- Pawel Kuczynski

<p>1. La razón por la que el personaje tiene una máscara puesta es porque</p> <ol style="list-style-type: none">No hay oxígeno en el ambiente.Huele a basura.El aire es peligroso.Hay un virus en el aire. <p>2. El personaje sostiene en cada mano</p> <ol style="list-style-type: none">Una planta y una regadera.Una máscara y una manguera.Una planta y una máscara.Una flor y arena <p>3. Esta imagen podría ser el reflejo de nuestro futuro porque</p> <ol style="list-style-type: none">Los seres humanos atentamos contra la naturaleza constantemente y no la protegemos.Los niños del colegio desperdician el agua.Cada persona tendrá su propia planta.No hay un manejo adecuado de las basuras.	<p>6. Según el entorno que se ve en la imagen, la persona está en</p> <ol style="list-style-type: none">El bosqueLa playaEl desiertoEl océano <p>7. Al dibujar al personaje utilizando ese traje y esa máscara, el autor quiere motivar una reflexión sobre</p> <ol style="list-style-type: none">La timidez que tienen las personas ante los demás.La molestia por el calor y la arena del desierto.La soledad y el aislamiento en el que el ser humano vive.El peligro que corre la vida de los seres humanos, si no se cuida y protege el medio ambiente.
---	--

<p>4. Las máscara tiene una manguera conectada a la planta porque</p> <ol style="list-style-type: none"> Las flores de la planta huelen muy bien. Es más seguro respirar el oxígeno que produce la planta. De esta manera la planta respira el oxígeno que produce la máscara. El único oxígeno disponible para respirar es el que produce la planta. <p>5. El objetivo del artista nacido en Polonia, Pawel Kuczynski, al hacer este dibujo es</p> <ol style="list-style-type: none"> Promocionar un paseo al desierto. Promover el cuidado del agua. Mostrar las consecuencias del maltrato a la tierra y el medio ambiente. Invitar a los niños a tener plantas en sus casas. 	<p>8. La historia que puede rodear esta imagen es que</p> <ol style="list-style-type: none"> El personaje es el único sobreviviente después de la crisis ambiental. En ese lugar viven muchas personas, pero han decidió alejarse del personaje. El personaje es el único en la fiesta de disfraces, los demás no han llegado. El personaje se fue de vacaciones solo porque le molesta la compañía de otros. <p>9. Si esta imagen fuera a color, el color que más se usaría sería el</p> <ol style="list-style-type: none"> Verde porque representa la naturaleza y la vegetación Azul para representar el agua y el cielo limpio. Amarillo para mostrar un día soleado, caluroso y agradable. Café porque representa el ambiente seco y sin vida.
--	---

TALLER DE COMPRENSIÓN DE IMÁGENES No. 3

Observa con atención la imagen y responde las preguntas, marca con una X la respuesta seleccionada.



Quino

- | | |
|---|--|
| <p>1. El artista opina que la televisión es</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Divertida y muy entretenida. b. Negativa porque manipula las mentes y nos aleja de otras actividades más enriquecedoras. c. Positiva porque educa y enseña. d. Muy importante porque nos mantiene informados. <p>2. Los signos significan que</p> <ol style="list-style-type: none"> a. El ambiente es alegre b. Se está celebrando una fiesta c. Las ovejas están cantando d. El pastor está produciendo música con el instrumento. <p>3. La caricatura anterior está dividida en viñetas o recuadros porque</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Es más fácil verla así. b. Es una manera de organizar los dibujos. c. Permite comprender el orden de la historia. d. Se ve más bonito. | <p>6. El personaje que pone el televisor a escondidas es</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Un duende b. Un vampiro c. Un demonio d. Un ogro <p>7. En la viñeta 1, frente a lo que hace el pastor, las ovejas se muestran</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Atentas b. Aburridas c. Dormidas d. Contentas <p>8. Cuando el hombre se queda mirando la TV se convierte en oveja porque</p> <ol style="list-style-type: none"> a. La televisión absorbe toda su atención, le quita la capacidad de pensar y lo aleja de otras actividades. b. Es embrujado por el duende que vive dentro de la televisión. c. Él realmente era una oveja que se había convertido en humano. d. Es más divertido ser una oveja que un |
|---|--|

<p>4. En la última viñeta se ve que al instrumento musical le han crecido plantas dentro, esto significa que</p> <ol style="list-style-type: none"> Ha transcurrido mucho tiempo desde que lo tocaron. Es un suelo muy fértil y crece rápidamente el pasto. Tenía dentro semillas que crecieron. El hombre cuida mucho el medio ambiente y lo usa como matera. <p>5. El instrumento que está tocando el personaje de la historia es</p> <ol style="list-style-type: none"> Una flauta. Un clarinete. Una trompeta. Un saxofón. 	<p>pastor.</p> <p>9. En los cuentos, al igual que en esta caricatura, la oveja es utilizada para representar un ser</p> <ol style="list-style-type: none"> Inteligente y astuto Tramposo y mentiroso Manejable y obediente. Comelón y perezoso. <p>10. Para hacer esta caricatura, el autor retoma la idea del “engaño”, apoyándose en el cuento de 10</p> <ol style="list-style-type: none"> Caperucita roja. El pastorcito mentiroso. El flautista de Hamelin. Los tres cerditos.
--	---

TALLER DE COMPRENSIÓN DE IMÁGENES No. 4



Luego de ver el corto animado hecho en España, “**El vendedor de humo**”, responde las siguientes preguntas de manera muy organizada en tu hoja. No olvides escribir de forma clara para que yo pueda entender lo que escribes.

1. ¿Qué color tiene el humo que trae el vendedor? ¿Por qué crees que es de este color?
2. ¿Cuál es la reacción de las personas del pueblo ante la llegada del vendedor de humo?
3. ¿Qué hace el vendedor después de que la anciana, con su bastón, apaga la música? ¿para qué crees que él hace esto?
4. ¿Qué es lo que el vendedor de pescado le pide al vendedor de humo? ¿por qué le pide esto?
5. ¿Cuál crees que fue la razón por la cual el vendedor de humo decidió parar en este pueblo a vender y no seguir de largo buscando otro pueblo?
6. ¿Qué representa o simboliza el humo en esta y otras historias?
7. ¿Cuál crees que es la verdadera intención del vendedor al hacer lo que hace?
8. ¿Crees que actualmente hay personas que intentan hacer lo mismo que hace el vendedor de humo? Escribe un ejemplo.
9. ¿Quién es el anciano que aparece en la última escena y por qué aparece?
10. ¿Qué opinas sobre lo que hace el vendedor de humo?

Anexo 6: Baremos talleres de comprensión lectora (Registros In situ)

<i>TALLER No. 1 “Prohibido fumar” – Quino</i>			
<i>PREG</i>	<i>CLAVE</i>	<i>NIVEL</i>	<i>TÓPICO VALORADO</i>
1	c	Literal	Identificar elementos que componen el texto.
2	d	Inferencial	Reconocer la intención comunicativa del actante.
3	a	Literal	Establecer relaciones entre lo que se ve y se ha visto.
4	d	Inferencial	Reconocer la intención comunicativa del actante.
5	c	Crítico	Identificar y analizar la opinión y/o intención del autor.
6	b	Literal	Establecer de relaciones entre lo que se ve y se ha visto.
7	d	Crítico	Identificar y analizar la opinión y/o intención del autor.
8	a	Inferencial	Identificar el contexto que subyace la situación comunicativa.
9	b	Inferencial	Comprensión global del texto.
10	a	Crítico	Entablar relaciones entre lo que ve en el texto y lo que ve en su entorno.

<i>TALLER No. 2 “Máscara de gas”- Pawel Kuczynski</i>			
<i>PREG</i>	<i>CLAVE</i>	<i>NIVEL</i>	<i>TÓPICO VALORADO</i>
1	a	Inferencial	Activar saberes previos para la comprensión del texto.
2	a	Literal	Enumerar elementos presentes en la imagen.
3	a	Crítico	Asumir una posición frente al texto, elaborando un punto de vista.
4	d	Inferencial	Activar saberes previos para la comprensión del texto.
5	c	Crítico	Determinar y comprender la intención del autor.
6	c	Literal	Identificar de elementos presentes y establecimiento de relaciones entre ellos.
7	d	Crítico	Determinar y comprender la ideología del autor.
8	a	Inferencial	Elaborar hipótesis sobre la historia que rodea el hecho.
9	d	Literal	Identificar y comprender elementos morfológicos.

TALLER No. 3 “La televisión” Quino			
PREG	CLAVE	NIVEL	TÓPICO VALORADO
1	b	Crítico	Descubrir la intensión del autor y los mensajes solapados.
2	d	Inferencial	Activar saberes previos para la comprensión del texto.
3	c	Literal	Identificar y comprender la dinámica del texto.
4	a	Inferencial	Comprensión global del texto.
5	c	Literal	Enumerar elementos presentes en la imagen.
6	c	Literal	Enumerar elementos presentes en la imagen.
7	a	Crítico	Entablar relaciones entre el texto y otros textos.
8	a	Inferencial	Elaborar hipótesis sobre la historia que rodea el hecho.
9	c	Crítico	Establece relaciones entre el texto y otros textos.
10	d	Crítico	Establece relaciones entre el texto y otros textos.

TALLER No. 4 “El vendedor de humo”		
PREG	NIVEL	TÓPICO
1	Literal Inferencial	Describe elementos del texto. Reconoce la intención comunicativa del actante.
2	Literal	Identifica elementos presentes y establece relaciones entre ellos.
3	Literal Inferencial	Identifica de elementos presentes y establece relaciones entre ellos. Reconoce la intención comunicativa del actante.
4	Literal Inferencial	Identifica elementos que componen el texto. Reconoce la intención comunicativa del actante.
5	Inferencial	Elabora hipótesis sobre la historia que rodea el hecho.
6	Crítico	Entabla relaciones entre el texto y otros textos.
7	Inferencial	Comprende de manera global del texto.
8	Crítico	Entabla relaciones entre lo que ve en el texto y lo que ve en su entorno.
9	Inferencial	Elabora hipótesis sobre la historia que rodea el hecho.
10	Crítico	Asume una posición frente al texto, elaborando un punto de vista.