


EL CÓMIC: UN RECURSO DIDÁCTICO PARA FOMENTAR LA LECTURA CRÍTICA

DIEGO MAURICIO DELGADILLO PÉREZ

Monografía para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades: español y lenguas extranjeras

Asesora
EMPERATRIZ ARDILA E

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ, D.C.
2016**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:10/10/2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	EL CÓMIC: UN RECURSO DIDÁCTICO PARA FOMENTAR LA LECTURA CRÍTICA.
Autor(es)	DELGADILLO PÉREZ, Diego Mauricio
Director	ARDILA ESCOBAR, Emperatriz
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016 P. 93
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	COMPRENSIÓN DE LECTURA, LECTURA CRÍTICA, CÓMIC.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado presenta la investigación-acción realizada con los estudiantes del grado 602 de la IED Aníbal Fernández de Soto, jornada tarde, la cual tenía como objetivo fomentar los procesos de lectura crítica de los estudiantes, a partir del uso del cómic como recurso didáctico, ya que al ser un texto multimodal en donde interactúan el modo de la imagen y el modo de la escritura, le permite a los estudiantes realizar una serie de inferencias basadas en los elementos implícitos, y que lo llevan a una lectura más allá de la literal.</p> <p>De esta manera, se encuentra que gracias a la lectura constante de diversos cómics y sobre todo al aprendizaje de la lógica del modo de la imagen, los estudiantes adquirieron una experiencia en el análisis inferencial y crítico de este tipo de textos, la cual se vio reflejada en las ideas y puntos de vista que ellos expresaron en sus producciones, y en el análisis que se proponía en las actividades realizadas a lo largo del desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica. Se encontró que la caricatura, texto que maneja solo el modo de la imagen contribuyó en los procesos de comprensión de lectura inferencial y crítica. Este tipo de texto se constituyó en un puente hacia la comprensión de la lógica del comic como un texto multimodal.</p>

3. Fuentes

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, Colombia: El Búho.
- Eco, U. (1964). *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona, España: Lumen.
- Eisner, W. (1996). *El cómic y el arte secuencial*. Teoría y práctica de la forma de arte más popular del mundo. Barcelona, España: Norma Editorial.
- Gubern, R. y Gasca, L. (1988). *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- Kress, G. (2003) *La alfabetización en la era de los nuevos medios de comunicación*. Londres: Routledge.
- Kress, G & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse and the modes of media contemporary communication*. London: Arnold
- Moreno, J. Ayala, R. Díaz, J. Vásquez, C. (2010). *Prácticas lectoras: Comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia
- Muro, M. (2004). *Análisis e interpretación del cómic. Ensayo de metodología semiótica*. España: Universidad de la Rioja.
- Sampieri, R, Fernández, C y Bautista, P (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

4. Contenidos

Este trabajo está dividido en siete capítulos. En el primero aparece la información acerca de la contextualización, en donde se hace una breve descripción de la localidad y el barrio en donde se encuentra la institución, así como la caracterización del colegio y los estudiantes. De igual forma, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación.

El segundo capítulo está conformado por el marco de referencia, en donde se contempla el estado del arte con las investigaciones y estudios relacionados con el tema a investigar, y el marco teórico con los autores que sustentan este proyecto. El tercer capítulo presenta el diseño metodológico, en donde se explica el tipo y enfoque de la investigación, al igual que las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y la población con la que se trabajó.

En el cuarto se mencionan las fases desarrolladas durante la intervención, siguiendo lo propuesto por la investigación-acción, así como también la descripción de la propuesta.

El quinto capítulo, muestra cómo se organizó y analizó la información obtenida durante la implementación de la propuesta intervención pedagógica. En el capítulo seis se presentan los resultados que responden a los objetivos planteados en la investigación, y finalmente en el séptimo capítulo se mencionan las conclusiones y recomendaciones de este proyecto.

5. Metodología

Esta investigación es de tipo descriptiva-exploratoria, ya que se busca describir cómo algunos fenómenos influyen en los procesos de comprensión de lectura, a partir del uso del cómic como recurso didáctico. Todo esto, partiendo de la observación e indagación acerca de cómo los estudiantes y docentes interactúan en el ámbito escolar tanto para aprender como para enseñar, así como los factores de orden familiar,

personal y académico que intervienen en los aprendizajes de los estudiantes,

Esta investigación sigue el enfoque investigación-acción, pues su propósito es contribuir a mejorar una situación educativa, -en el caso de esta investigación, lectura crítica- a partir de implementar una propuesta de intervención pedagógica, basada en el uso del cómic. Con el fin de recolectar información para definir el problema y diseñar la propuesta de intervención, se emplearon técnicas como la observación no participante y la encuesta, e instrumentos como el diario de campo y la prueba diagnóstica.

6. Conclusiones

Los resultados de esta investigación, muestran que el cómic es un texto que por su naturaleza favorece los procesos de comprensión de lectura, pues el hecho de que esté constituido por dos modos: el modo de la imagen y el modo de la escritura, exige una forma diferente de lectura.

Por ejemplo, a nivel literal, el modo de la imagen le permite al lector identificar a partir de los elementos que utiliza, la información explícita: características físicas tanto de los personajes, como de los escenarios donde se desarrolla la acción.

En el nivel inferencial, los elementos como el color, los planos y el movimiento, les permite inferir los estados emocionales de los personajes, lo que los lleva a comprender cómo es la personalidad de cada uno. Asimismo, los elementos del cómic como el cartucho, el globo y el aspecto de los personajes, les posibilita inferir los patrones de la sociedad contemporánea, que ellos encarnan, los valores y la filosofía de vida.

La experiencia escolar y cultural que tienen los estudiantes es un factor importante dentro de su comprensión, pues a pesar de que ellos están rodeados de múltiples textos multimodales, con los que interactúan diariamente, la escuela no se ha preocupado por trabajar esta experiencia y mucho menos a partir del cómic. Así mismo, se observó que al trabajar con cómics que eran conocidos por los estudiantes, se facilitó el desarrollo y la comprensión de la lectura inferencial y crítica, pues a partir de su conocimiento cultural y de su contexto, ellos relacionaban los acontecimientos de la historia con su realidad, y de esta manera iban planteando sus puntos de vista.

Otro de los aspectos a resaltar, es el uso de estrategias pedagógicas que favorecieron una mejor comprensión del cómic en todos sus niveles. Por ejemplo, la lectura grupal, individual y continua en donde se tenía en cuenta los conocimientos, experiencias y puntos de vista, de cada estudiante, así como la explicación grupal, la controversia, el debate y el contraste con otros formatos, permitió que los estudiantes comprendieran, interpretaran este tipo de texto, y avanzaran hacia una lectura crítica.

Finalmente, este proyecto aporta a las prácticas pedagógicas de lengua castellana, en cuanto propone un trabajo enfocado a la lectura, análisis y comprensión de textos propios de la sociedad actual, los cuales todavía no se han contemplado en la escuela. Esto significa que desde las instituciones educativas se debe cambiar la concepción que se tiene acerca de la lectura, al evidenciarse una necesidad por iniciar un proceso de alfabetización en este tipo de textos.

Elaborado por:	DELGADILLO PÉREZ, Diego Mauricio		
Revisado por:	ARDILA ESCOBAR, Emperatriz		
Fecha de elaboración del Resumen:	15	04	2016

RESUMEN EJECUTIVO

Este trabajo de investigación-acción busca fomentar los procesos comprensión de lectura crítica en los estudiantes del grado 602 de la IED Aníbal Fernández de Soto, jornada tarde, mediante el uso del cómic como una herramienta pedagógica que propone temáticas del interés del estudiante. Para ello, se diseñó una propuesta de intervención basada en los niveles de comprensión de lectura trabajados por Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez y los elementos que contienen los cómics propuestos por Eisner y Gubern. Durante el desarrollo de la investigación, se implementaron actividades y talleres de lectura de cómics que les permitieron a los estudiantes adquirir una experiencia en el análisis de este tipo de textos, y de esta manera fortalecer sus procesos de comprensión de lectura crítica. Al finalizar la propuesta, se encontró que gracias a la relación imagen-texto y a los temas políticos, sociales o religiosos presentes en los cómics, los estudiantes lograron mejorar su nivel de lectura crítica.

PALABRAS CLAVES:

Comprensión de lectura, lectura crítica, cómic.

ABSTRACT

This action- research project seeks to encourage the critical reading comprehension processes in students of 602 IED Aníbal Fernandez De Soto's class, afternoon session, through the use of comic as a pedagogical tool that promotes topics of the student interest. For this, a pedagogical intervention proposal was designed based on the reading comprehension levels worked by Moreno, Ayala, Diaz and Vásquez and the elements that comics have proposed by Eisner and Gubern. During the research's development, activities and reading comic's workshops were implemented to allow students to acquire experience in the analysis of these types of texts, and thus develop their critical reading comprehension processes. At the end of the proposal, it was found that thanks to the image-text relationship and the political, social and religious themes in comics, students were able to improve their critical reading.

KEY WORDS:

Reading comprehension, critical reading, comic.

TABLA DE CONTENIDO

1. CAPITULO I PROBLEMA	9
1.1. Contextualización	9
1.1.1 Localidad.....	9
1.1.2 Institución	10
1.1.3 Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI).....	11
1.2. Caracterización de los estudiantes.....	11
1.3. Planteamiento del problema	18
1.4. Pregunta problema.....	22
1.5 Objetivos.....	22
1.5.1 objetivo general:.....	22
1.5.2 Objetivos específicos	22
1.6. Justificación	23
2. CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA	26
2.1. Antecedentes (Estado del arte)	26
2.2 Marco teórico.....	32
3. CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO	43
3.1. Tipo de investigación.....	43
3.2 Enfoque de investigación-acción.....	43
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	44
3.3.1 Técnicas:	44
3.3.2 Instrumentos:.....	45
3.4 Matriz categorial.....	46
3.5 Población	46
4. CAPÍTULO IV FASES DE LA INVESTIGACIÓN	47

4.1 Fases desarrolladas	47
4.2 Propuesta de intervención.....	48
5. CAPÍTULO V ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	51
5.1 Organización de la información	51
5.2 Análisis de la información.....	53
6. CAPÍTULO VI RESULTADOS	54
7. CAPÍTULO VII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	68
BIBLIOGRAFÍA.....	71
ANEXOS	74
Anexo 1: Encuesta.....	74
Anexo 2: Ficha de lectura.....	75
Anexo 3: Prueba diagnóstico.....	76
Anexo 4: Tabla #1. Matriz de categorías deductivas-Diarios de campo – Trabajos de los estudiantes	77
Anexo 5: Tabla #2. Matriz comparativa de categorías.....	85
Anexo 6: Diagrama.....	87
Anexo 7: Actividad “El gato negro”.....	88
Anexo 8: Diario de campo #1	88
Anexo 9: Análisis desde la línea. Cómic El gato negro.	89
Anexo 10: Estructura narrativa del cómic.	89
Anexo 11: Diario de campo #2.....	90
Anexo 12: Ejercicio de análisis de historietas de pocas viñetas de Quino	90
Anexo 13: Actividad de análisis de caricaturas colombianas.....	91
Anexo 14; Ejercicio Mafalda.....	91
Anexo 15: Ejercicio sobre “la mujer maravilla”	92
Anexo 16: Transcripción (fragmentos).....	92
Anexo 17: Actividad “The killing joke”	93

1. CAPITULO I PROBLEMA

1.1. Contextualización

1.1.1 Localidad

Esta investigación-acción se llevó a cabo en el colegio Aníbal Fernández de Soto, ubicado al norte de la ciudad de Bogotá, en la localidad de Suba, la cual limita con las localidades de Engativá, Barrios Unidos y Usaquén, y con los municipios de Chía y Cota. En un principio, era un territorio aledaño a la ciudad que contaba con una fuerte tradición indígena, debido a que hacía parte de la Confederación Muisca del Zipa y Zaque. Sin embargo, a mediados del siglo XX, puesto que Bogotá experimenta una ampliación territorial y urbana, Suba logra integrarse dentro de la capital.

De acuerdo con la alcaldía local de Suba (2012) la localidad cuenta con programas como el de Ejercicio de las libertades culturales y deportivas, dirigido principalmente a población con discapacidades y en estado de vulnerabilidad, y en dónde se promueve la diversidad cultural. Por otro lado, dentro de las actividades económicas más importantes se encuentran el comercio de productos y servicios ligados a las empresas automotrices, siendo la mini empresa la que más prevalece dentro del sector. La localidad de Suba cuenta además con todos los estratos socioeconómicos y dentro de los sitios de interés se encuentran los humedales la Conejera, Juan Amarillo y Córdoba, así como también el mirador de los Nevados.

La institución se encuentra en el barrio San José Spring que se caracteriza por ser residencial. El 60% de las viviendas que conforman el barrio son casas de uno, dos y tres

pisos, y el 40% restante está compuesto por apartamentos de cinco a seis pisos, ya que actualmente se están demoliendo las casas antiguas para dar paso a edificios y conjuntos residenciales.

Igualmente, el barrio cuenta con zonas comerciales como droguerías, misceláneas, cafeterías, papelerías, bombas de gasolina, venta de muebles, entre otras. De igual manera, entre los sitios de interés se encuentran la Capilla Nuestra Señora del Rosario y la biblioteca comunitaria Palabra viva. Además existen cuatro jardines infantiles de carácter privado y el hogar comunitario Fundación Ecosueños cuya misión es apoyar al Sistema de Bienestar Familiar Colombiano restableciendo y protegiendo los derechos vulnerados, amenazados o inobservados de los niños en alto riesgo.

1.1.2 Institución

El colegio Aníbal Fernández de Soto es de carácter mixto y público, ofrece los niveles de preescolar, básica primara, secundaria y media vocacional, en la jornada mañana y tarde. Esta institución funciona en dos sedes: la sede A ubicada en la carrera 53 # 135-13, destinada a los estudiantes de Secundaria y Media, y la Sede B ubicada en la carrera 50 No. 143-33, para los estudiantes de preescolar y básica primaria.

La sede A donde se desarrolló esta investigación, funciona en una edificación de dos y tres pisos, en la cual se encuentran: las aulas, las salas de sistemas y de danza, los laboratorios de química y física, la emisora, la biblioteca; además de las oficinas de coordinación, rectoría, secretaría, portería, salas de profesores y baños tanto para estudiantes como funcionarios. Posee, igualmente, una cancha no muy amplia de baloncesto y fútbol, en la cual los estudiantes pasan su tiempo de receso.

Las aulas de clase estaban organizadas por áreas, cada profesor la organizaba y decoraba de acuerdo con su asignatura. El salón de español estaba ubicado en el segundo piso al lado de un pasillo, era un espacio amplio con una gran ventana lateral, desde la cual se observaba la calle y el patio de la institución. El aula estaba dotada mesas y sillas de plástico en buen estado para los niños, dos tableros, un escritorio para la docente, un armario metálico en donde se guardaban libros de texto, evaluaciones, guías para desarrollar en clase, lápices, borradores, marcadores, entre otros útiles escolares. Igualmente contaba con un televisor en la parte de atrás y un teatro en casa que fue donado este año, pero que no eran utilizados por la profesora, ya que ella afirmaba que no sabía cómo manejarlos.

1.1.3 Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El PEI del colegio está orientado a construir valores para la excelencia humana y la cultura del trabajo, por eso su misión se encamina en formar estudiantes con un pensamiento crítico, analítico, justo y honesto, mediante la implementación de valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, entre otros. Esto genera en el estudiante un desempeño solidario, el cual le permitirá mejorar y comprometerse consigo mismo, su familia y su entorno. En ese sentido, su visión es ser una institución reconocida por formar sujetos que son capaces de construir su proyecto de vida, mediante el uso de la pedagogía significativa y la enseñanza para la comprensión.

1.2. Caracterización de los estudiantes

La caracterización de los estudiantes del grado 602 de la jornada de la tarde, se llevó a cabo a partir de un proceso de observación, que se realizó en las clases de español a través del cual se recogieron datos sobre cómo se desarrollaba la asignatura, así como también la relación docente-estudiante y estudiante-estudiante. También se aplicó una encuesta (Ver

anexo 1) que tenía como propósito indagar por aspectos familiares y personales, sus gustos e intereses, y su percepción sobre lo académico.

De acuerdo con los datos obtenidos, se estableció que este grado estaba conformado por 37 estudiantes, 21 niños y 16 niñas, con edades que oscilaban entre los 10 y los 13 años y pertenecientes a los estratos socioeconómicos 2 y 3 (información que se dedujo a partir de las respuestas sobre los servicios públicos con los que contaban). De igual manera, gran parte de los jóvenes vivían en barrios aledaños a la institución: San José Spring, Prado Veraniego, Prado pinzón, y Mazuren, sin embargo, había estudiantes que habitaban en otros barrios distantes al colegio como: la Gaitana, Villamaría, Suba Rincón o Lagos de Suba.

En cuanto a lo familiar, la mayoría de los estudiantes vivían en familias nucleares conformadas por papá, mamá y hermanos, solo 6 niños vivían en familias reconstituidas donde estaba presente la figura del padrastro o madrastra. De igual forma, una minoría convivía en familias monoparentales, donde la cabeza de hogar era la mamá y en un solo caso el papá. Finalmente algunos residen en familias extendidas con los padres, hermanos, tíos, primos y/o abuelos.

Con respecto a las relaciones inter-personales que los estudiantes establecían con los integrantes de sus familias, en general mencionaron que había una convivencia buena, muy divertida y alegre y siempre estaban en familia. Además compartían, vivían en paz, amor, respeto y armonía y se apoyaban uno a otro.

En relación con sus intereses personales, la encuesta reveló que durante su tiempo libre a todos los estudiantes les gustaba ver televisión, estar en Internet o escuchar música, mientras que actividades como la lectura o la escritura eran las que menos realizaban.

Igualmente, la encuesta arrojó que el 78,4% de los estudiantes tenían Facebook, el 67,5% Whatsapp, el 38% Twitter, y sólo el 19% respondió que no poseía ninguna red social.

En cuanto a la percepción que los estudiantes tenían sobre lo escolar, todos consideraban que la institución era buena y había algunos profesores que hacían agradables sus clases, no obstante, también eran conscientes de las problemáticas presentadas dentro y fuera del colegio, pues señalaban que existían casos de bullying, pandillas, consumo de cigarrillo y mal trato entre algunos compañeros.

En sus gustos por las asignaturas, un 30% señaló que tecnología era la que más les atraía. El 62% indicó que materias como educación física, español, sociales, matemáticas, ciencias y matemáticas eran sus preferidas, mientras que para un 8%, las asignaturas de inglés y Ética y valores fueron las de menos acogida.

Con respecto a la clase de español y a la relación con la docente, el 95% de los jóvenes manifestaron que les gustaba la asignatura porque la profesora era muy buena, y aprendían mucho y de forma agradable. Sin embargo, hubo un 5% que opinaron diferente y dijeron que no les gustaba la clase debido a que ella los regañaba constantemente.

Con relación a las actividades en el área de lengua castellana, los estudiantes consideraban que los tipos de textos que se manejaban en esta materia eran los cuentos, guías y en menor medida los mitos y las leyendas. Además, a excepción del 2% de los niños, todos estuvieron de acuerdo en que les gustaría trabajar textos como los cómics, mangas o historietas, incluso algunos expresaron que este tipo de textos les ayudarían a tener un aprendizaje entretenido, les podían dejar una enseñanza y les gustaría leerlos porque eran realistas.

Se observó también, que las actividades de lectura eran constantes, la docente manejaba mucho la lectura en voz alta e intentaba involucrar al estudiante permitiéndole que algunos que ellos leyeran un fragmento del texto. La comprensión de lectura se evaluaba a través de preguntas enfocadas al nivel de comprensión literal: personajes principales, sus acciones y los acontecimientos que sucedían en la historia. Además del uso de libros de texto y fotocopias, ella incluía en sus clases textos de carácter narrativo, como “Los cuentos de la selva” del escritor uruguayo Horacio Quiroga.

De otra parte, se evidenció que la comprensión de lectura a nivel literal era adecuada para el grado de formación académica de los estudiantes, debido a que en la mayoría de ocasiones ellos daban cuenta de la información explícita presente en el texto, a pesar de tener dificultades a la hora de identificar cierto vocabulario. No obstante, este tipo de relatos no eran de su interés, pues cada vez que la profesora realizaba la lectura de los cuentos, había niños que no le prestaban atención y se ponían a mirar su celular o a hablar entre ellos.

Adicionalmente, la docente manejaba un cuadro (Ver anexo 2) en donde los estudiantes debían ubicar el número de la página que se estaba leyendo, el resumen del cuento y un comentario en donde exponían si les había gustado o no lo que acababan de leer, así como también sus opiniones acerca de la historia. A pesar de brindarles la oportunidad de expresar sus ideas, muchos de los comentarios los expresaban en frases cortas, los estudiantes no iban más allá de lo que el texto les proponía: “No me gustó la historia”, “La historia es muy bonita” o “No me gustó la historia porque el tigre se comió al loro”. Otros estudiantes, respondían lo primero que se les venía a la mente, sólo por la necesidad de conseguir una buena nota y no perder la materia.

En cuanto a la relación entre los estudiantes, según el 86%, era “chévere” porque se divertían, se ayudaban en todo lo que necesitaban y era una relación normal donde todos eran

tranquilos y no groseros. El 14% restante la consideraban regular porque algunos se trataban mal, pero igual se valoraban mucho. Sin embargo, a pesar de que la mayoría expresaron tener un vínculo bueno y agradable con sus compañeros, en las clases se observó que en ocasiones se creaban momentos de tensión y de irrespeto, debido a que se gritaban y se insultaban, ya sea en broma o realmente con la intención de agredir verbalmente al otro, llegando incluso a agredirse físicamente.

Con el objetivo de conocer el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes, específicamente la lectura crítica, las habilidades de la escucha y la escritura se aplicó una prueba (ver anexo 3), atendiendo a los estándares básicos de competencias del lenguaje correspondiente al grado 6°.

La comprensión de lectura se evaluó a partir del cuento “El corazón delator” de Edgar Allan Poe, acompañada de seis preguntas: tres preguntas del nivel literal y tres que exigían una postura crítica de los estudiantes, así como su recepción frente al cuento. Con estas preguntas se buscaba observar cómo los estudiantes podían identificar información explícita a partir de la lectura en voz alta del texto, pero también cómo lograban argumentar y plantear una postura crítica frente a los acontecimientos que se presentaban en la historia.

En la escritura se tuvo en cuenta las respuestas a las preguntas, la manera cómo organizaban sus ideas, la estructura textual utilizada, el manejo de los signos de puntuación y la ortografía. En cuanto a la escucha se quería mirar el nivel de atención y la manera cómo participaban.

Los resultados obtenidos de esta prueba arrojaron que los estudiantes se desempeñaron muy bien en las preguntas de orden literal, pues a las preguntas: ¿Cómo mata el protagonista al anciano? ¿Dónde oculta el cuerpo? Respondieron realizando descripciones detalladas,

siguiendo la cronología que se presentaba en la historia y recuperando la información explícita del texto: “El ojo de buitre que tiene el viejo irrita al protagonista”. “Primero lo ahoga, segundo lo descuartiza, tercero lo mete debajo de las tablas” y “Porque él comenzó a escuchar un zumbido cada vez más fuerte y confesó yo lo he matado, lo he enterrado bajo sus pies”.

No obstante, el 8% de los estudiantes en las preguntas: ¿Por qué el protagonista de la historia siente tanto odio hacia el viejo? - ¿Cómo descubre la policía el cuerpo?, respondieron con aspectos que no aparecían en el texto como: “Lo descubrieron porque había sangre” o “Le sentía tanto odio porque lo llamaron loco”.

En cuanto al nivel de lectura crítico, sólo el 9% de los estudiantes lograron justificar y argumentar las respuestas a las preguntas: “El protagonista siempre nos está diciendo que él no está loco. ¿Estás de acuerdo con eso? Responde Sí o No y ¿por qué? O ¿Crees que lo que hizo el protagonista está bien o está mal?”, evidenciando así el objetivo de la actividad: “No sé si está bien o mal lo que hizo, pero si él lo odiaba tanto por sus ojos, sí tuvo una razón para matarlo”. “No está loco porque si estuviera loco no hubiera planeado algo tan inteligente”. “Está mal porque el señor no era malo ni nada, además porque no se lo dijo y se iba en son de paz, no creen, en vez de matarlo con razones insignificantes ni justificadas”. (Ver anexo 3)

El 91% restante respondió con oraciones o frases cortas, sin argumentar su respuesta: “Está mal”, “si está loco porque matar a una persona por un ojo”, “No porque es mal matar a alguien”. (Ver anexo 3)

Por otro lado, la prueba también ayudó a evidenciar el nivel de escucha que tenían los estudiantes pues durante el ejercicio, los niños estuvieron en silencio y atentos a los acontecimientos que se iban narrando, reaccionando así a las descripciones crudas e

imprevistas que el narrador mostraba en la historia. De esta manera, se favoreció la percepción de elementos explícitos del cuento que les servirían a la hora de responder las preguntas literales, obteniendo de esta manera resultados favorables.

De igual manera, mediante las respuestas a estas preguntas se evidenció la producción escrita de los estudiantes. Por ejemplo, se encontró que no manejaban la ortografía de ciertas palabras tales como: “hirritaba” “acha” biene” “aorca” “hojo” “sijiloso” o “havia”. Además, no utilizaban signos de puntuación o acentos diacríticos en palabras como: “él”, “está”, o “sí”. En cuanto a redacción, repetían ideas, frases o palabras: “Porque algo del viejo le molesta, el ojo de cuervo del viejo”, “Su ojo que parece un ojo de un cuervo eso a él lo irrita”, “Pues sí fue malo porque él dice que no, él dicen que no está loco pero no parece”.

Finalmente, al momento de leerles el cuento de Edgar Allan Poe se evidenció (a excepción de una niña que manifestó que no le había gustado la historia) que los estudiantes encontraron el tema más cercano a su realidad, pues al escribir acerca de si les gustó o no el texto, ellos respondieron: “Si porque se muestra la vida entre las personas y lo que pasa en la vida real y como se resuelve un conflicto”, “Si porque me distrajo y me hizo dar temor y a la vez curiosidad” “Si porque hubo suspenso y fue un cuento bueno”.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados, se pudo evidenciar que en cuanto a la comprensión de lectura, los estudiantes se desempeñaron bien en el nivel literal, pues dieron cuenta de los elementos explícitos que aparecían en el texto. Por el contrario, en la lectura a nivel inferencial y crítica, la mayoría no logró expresar su punto de vista y sus respuestas fueron frases cortas y muy concisas.

En el nivel de la escucha, si bien muchos estuvieron atentos a la lectura en voz alta del cuento, todavía existen estudiantes que no poseen una buena atención, pues prefieren hablar con sus compañeros, o ignorar la actividad que se está realizando, lo que llevó a responder erróneamente a ciertas preguntas literales o inferenciales que se les realizaron en el control de lectura.

Finalmente, en relación con la producción escrita, expresaron sus ideas a través de oraciones cortas, y otros utilizaron frases largas en donde se evidenciaba la falta de conectores y signos de puntuación que ayudaran a separar sus opiniones, para así no crear confusiones al momento de leer lo que expresaron. A pesar de que la caligrafía de los jóvenes es adecuada, se presentaron dificultades en algunos grafemas (B, V, C, S), así como también en la falta de tildes de algunas palabras.

1.3. Planteamiento del problema

Es recurrente encontrar en los colegios, que los docentes para evidenciar la comprensión de lectura de los estudiantes, utilizan como estrategia, preguntas que generalmente se centran en el nivel literal. Las preguntas se enfocan en que los estudiantes den cuenta de los personajes de la historia, sus acciones y el tema principal. La lectura a nivel inferencial y crítica no se promueven lo suficiente, lo que conlleva a que el estudiante no pueda desarrollar una postura crítica, ni presentar sus argumentos frente a lo que el autor propone.

Según Cassany (2006), la lectura en el aula se asume como un acto en donde el estudiante realiza un proceso básico de decodificación de las letras, y no se le da mucha importancia a la comprensión o a la implicación social del texto. Leer se vuelve una práctica que consiste en ampliar el vocabulario y habituarse con las funciones gramaticales y

sintácticas del lenguaje, y en cuanto a la evaluación, se le da más relevancia a la corrección gráfica y fonética que a la comprensión significativa.

Por otro lado, las clases de español generalmente se centran en el uso cotidiano del libro de texto, en donde se sigue y se evalúan determinadas temáticas que el estudiante debe contemplar durante el desarrollo de su grado escolar, o de algunos textos de literatura, en donde se aprecian las obras y los autores de mayor prestigio dentro del ámbito literario.

Sin embargo, tanto los textos como los temas presentados, en ocasiones no son del interés del estudiante o no se acercan a su realidad inmediata, generando de esta manera en los jóvenes falta de motivación hacia la lectura. Igualmente, los docentes no tienden a explorar otros recursos que contribuyan a que los estudiantes logren los niveles de comprensión de lectura de los textos que se requieren para una formación no solo académica.

Como dice Pérez (2006) en cuanto a los hábitos y consumo de lectura en Colombia, el gusto por la lectura está ligado a las tradiciones culturales del grupo social en el que se encuentre inmerso el estudiante, y a las experiencias lectoras que se desarrollan tanto en la casa como en la escuela. Según los resultados de la investigación, las prácticas dominantes que se desarrollan dentro de las instituciones educativas, son de carácter académico y no fomentan un gusto por la lectura. Adicionalmente, los principales materiales que se encuentran dentro de los colegios y los hogares, no son atractivos para los estudiantes, ya sea por sus contenidos, temáticas o sus aspectos gráficos y estéticos.

Debido a lo anterior, los jóvenes al no tener unos hábitos y una motivación por la lectura, a medida que pasan por los diferentes grados académicos manifiestan dificultades al momento de leer un texto de forma inferencial o crítica, y en muchas ocasiones ni siquiera alcanzan un nivel adecuado de lectura literal.

Ahora bien, situaciones como las descritas anteriormente se evidenciaron en el curso 602 de la institución Aníbal Fernández de Soto jornada de la tarde, ya que la prueba diagnóstica (ver anexo 1) arrojó que los estudiantes en el nivel de lectura crítica no desarrollaban argumentaciones, pues se limitaron a dar respuestas de sí y/o no. Además no expresaban sus puntos de vista, pues no tenían una experiencia ni un repertorio literario o informativo que les ayudara a sustentar sus ideas.

Así, al momento de hacerles preguntas como: “¿Crees que lo que hizo el protagonista está bien o está mal?” ellos respondían con frases cortas u oraciones mal redactadas, o ni siquiera respondieron a lo que se les pedía: “Está mal”, “No porque es mal matar a alguien”, “Está mal porque nadie puede matar a nadie porque está mal”, “Mal porque cómo iba a matar al viejito”.

A pesar de que los estudiantes pudieron expresar sus ideas libremente y de opinar acerca de su apreciación sobre el texto, ellos se limitaron a responder rápidamente sin analizar y reflexionar. Igual sucedía con las actividades propuestas por la profesora, ellos se limitaban a escribir lo primero que se les venía a la mente, sin realizar un proceso de análisis y reflexión, situación que no les permitió el desarrollo de ideas más complejas. (Ver anexo2)

De igual manera, se comprobó que el cuento “el corazón delator” de Edgar Allan Poe escogido para realizar la prueba diagnóstico, logró captar la atención de los estudiantes, y esto se vio reflejado en la actitud que ellos tomaron al momento de leerles la historia, pues estaban escuchando con atención y se sorprendían cada vez que se hacían descripciones crudas e impactantes. La mayoría de niños manifestó que su gusto hacia el cuento fue porque contenía elementos de terror y suspenso, lo que a diferencia de los cuentos leídos por la docente, se prestó para que dieran a conocer mejor su punto de vista, aunque las respuestas fueran sencillas. Aún así, a pesar de la atención que mantuvieron, persistió una actitud de rechazo

hacia la lectura pues veían esta actividad tediosa y en ocasiones aburrida. Además, la encuesta arrojó que los comics y las historietas eran una de las lecturas preferidas.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe preguntarse si trabajar otro tipo de libros en las clases de español, como lo son las historietas o cómics podría fortalecer la lectura crítica en los estudiantes. Desarrollar la lectura crítica en los estudiantes es fundamental ya que es una habilidad necesaria en todos los niveles de formación, donde los jóvenes deberán crear ensayos y en donde las hipótesis presentadas deberán tener unos argumentos e ideas bien sustentados. Adicionalmente, la lectura crítica proporciona una serie de herramientas que le ayudarán al estudiante a desarrollarse como un sujeto íntegro, que es capaz de juzgar el mundo que lo rodea, no sólo el académico, sino también el social.

Una propuesta basada en las lecturas que a ellos les gustan o les interesaría llegar a conocer, ayudaría a captar más su atención e influir positivamente en sus procesos de lectura tanto literal, como inferencial y crítico, así como también en la creación de hábitos de lectura. Si se observa el cómic, es un texto que por estar constituido por dos tipos de lenguajes: el escrito y el de la imagen, exige de los estudiantes un esfuerzo cognitivo el cual le permite desarrollar su capacidad analítica y de comprensión, debido al tipo de relaciones que estos textos propician.

Adicionalmente, estos le ayudan al estudiante a comprender, cuestionar y proponer diferentes interpretaciones de la lectura y su relación con determinado contexto. De esta manera, el joven no solo aprende a identificar y a analizar los mensajes implícitos en este tipo de textos, sino también a asumir una actitud crítica frente al mundo que lo rodea.

Investigaciones que ha empleado el cómic como herramienta didáctica en la enseñanza del español como lengua propia y extranjera, como la de García (2013), consideran que el

comic posee características de otros campos artísticos, como los planos y ángulos de la fotografía, algunas técnicas del cine, la acción y tiempo de la novela, o la forma y el color de la pintura, entre otras, permite que el estudiante tenga una mejor comprensión e interpretación del texto y una motivación al momento de leerlos, pues los va a encontrar más entretenidos.

Finalmente, debido a que los cómics muestran temas sociales, políticos o culturales, los jóvenes tendrán una mayor motivación e interés por expresar sus ideas y opiniones que les surgirán a medida que se trabajan estos relatos. De esta forma, ellos serán capaces de pasar de un nivel literal en donde sólo analizan los elementos explícitos de la historia, a un nivel en el cual desarrollarán un pensamiento crítico e inferencial que les permitirá arrojar argumentos sólidos para sustentar y defender las hipótesis que puedan crear frente a un texto.

1.4. Pregunta problema

¿De qué manera el uso del cómic como recurso didáctico contribuye en el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado 6º del IED Aníbal Fernández de Soto?

1.5 Objetivos

1.5.1 objetivo general:

Describir los procesos que inciden en la lectura crítica de los estudiantes del grado 602 del IED Aníbal Fernández de Soto, a partir de la lectura de cómics.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de lectura crítica de los estudiantes a partir de un diagnóstico.
- Diseñar una propuesta de intervención pedagógica basada en la lectura de diversos cómics que contribuya en los procesos de comprensión de lectura crítica de los estudiantes.
- Identificar los elementos del cómic que contribuyen en el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes a partir del análisis de los mismos.

- Caracterizar los procesos de la lectura crítica, desde el análisis de los trabajos de los estudiantes.

1.6. Justificación

A través de los últimos años, las prácticas de lectura han tenido un gran cambio dentro de nuestra sociedad. Hoy en día se discute acerca de cómo están leyendo y comprendiendo los jóvenes, pues debido al auge del internet y de las nuevas tecnologías, no sólo lo están haciendo de forma tradicional (decodificación del código escrito) sino que al acceder a una mayor diversidad de textos, están abarcando la lectura de imágenes y de elementos audiovisuales. Estos textos que aparecen en la web y en los medios de comunicación masiva en general, tienen una mayor complejidad, lo que ocasiona que el estudiante haga una lectura diferente a la que hace del texto escrito. Esto significa que la lectura y los procesos de comprensión implican unas competencias diferentes.

A pesar de que los estudiantes están leyendo de otra manera, la escuela sigue privilegiando la lectura del texto escrito. De otra parte, la comprensión de lectura se evalúa sobre todo en nivel literal, en donde se trabaja más la información explícita. Esto genera en el estudiante, desinterés, y apatía por la lectura y los relatos escritos. Igualmente, esto crea en el joven una visión conformista, superficial y carente de análisis de lo que lee y sin lograr que se profundice en las ideas que proponen los autores y que se encuentran implícitas en los textos.

Debido a esta falta de experiencia y de motivación por la lectura, los jóvenes no poseen las herramientas necesarias para realizar un análisis crítico al momento de leer un texto y más si se trata de uno que contiene otros sistemas simbólicos como las imágenes. Esto conlleva a que no logre tomar una posición frente a lo que se presenta en los diversos textos, y

esto trae como consecuencia, un sujeto con una visión de mundo superficial frente al entorno que lo rodea.

Por esta razón, este proyecto de investigación se propone emplear el cómic como una herramienta didáctica que puede contribuir a desarrollar procesos de comprensión de lectura en los estudiantes, ya que es un texto que combina el código escrito y el gráfico (imágenes), lo cual exige de ellos un esfuerzo cognitivo que redundará en el fortalecimiento de su comprensión, ya que este tipo de textos poseen una lógica diferente a la del texto escrito.

Como expone Kress (2003), “la lógica del habla y, por extensión, la de la escritura, es la del tiempo y la secuencia, mientras que la lógica de la imagen es la del espacio y la simultaneidad” (p. 205).

Este tipo de texto, usualmente no se emplea en la escuela, pues a simple vista puede parecer un elemento de ocio que no genera un conocimiento significativo en el proceso de aprendizaje del estudiante. No obstante, el cómic es un texto que contiene una intención ideológica, reflejando así las múltiples visiones de mundo que los diferentes autores pueden tener frente a cómo está conformada la sociedad actual, lo que representa, los sujetos que ésta crea y las diferentes prácticas sociales, culturales, políticas, etc. De ahí que trabajar con este tipo de textos, permitirá al estudiante realizar un análisis más crítico y reflexivo tanto del cómic, como de la realidad y el contexto que lo rodea. Esiner (1996) afirma:

Los cómics se comunican en un lenguaje basado en una experiencia visual de la que participan tanto el profesional como el público. Se espera de los jóvenes lectores una fácil comprensión de la combinación de imagen y palabra, acompañada del tradicional desciframiento del texto. (p. 9)

De esta forma, el joven al ser el principal beneficiario, podrá generar diversos conocimientos en torno a temas políticos, culturales y/o sociales, pues son contenidos recurrentes en los diversos cómics a trabajar y que pueden llegar a desarrollar en el estudiante una visión de mundo más amplia, dado que le posibilitarán observar tanto su cultura propia, como la de otro lugar. Esto puede influir en el desarrollo de unos sujetos más participativos e íntegros, logrando así obtener una persona más propositiva frente a los problemas que se pueden desarrollar en su contexto.

Asimismo, los estudiantes al encontrarse dentro de una sociedad que los bombardea constantemente de información, y al haber una variedad de textos de distinta índole, es fundamental que tengan las herramientas y los argumentos necesarios para que sean capaces de analizar, comprender e interpretar lo que leen. Así, irán formando una reflexión más crítica al momento de seleccionar un texto, y ellos no se quedarán sólo con la información superficial que los medios de comunicación les arrojan.

Por otro lado, a pesar de que ha habido investigaciones acerca del desarrollo de la lectura crítica en niños, y también del cómic como elemento fomentador de habilidades como la lectura y la escritura, aún no se ha empleado esta herramienta para fomentar los procesos de lectura crítica. De esta manera, este proyecto también servirá como punto de partida y apoyo hacia otros estudios que busquen como objetivo la creación de estrategias pedagógicas que ayuden a potenciar la lectura crítica o inferencial en los estudiantes de los diferentes grados escolares.

Finalmente, esta investigación aportará elementos significativos a la institución, pues permitirá a los docentes conocer cómo se dan los procesos de lectura de textos distintos a los textos escritos, que pueden ser de gran ayuda para enriquecer las prácticas de la enseñanza y fomento de la comprensión lectora en el aula.

2. CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA

2.1. Antecedentes

Gracias al avance tecnológico de los últimos años, los hábitos de lectura han ido cambiando, al igual que los textos que los estudiantes actualmente leen. No obstante, en el aula aún se considera la lectura como el mero acto de decodificación del texto escrito y se mantienen ciertas prácticas tradicionales en donde el objetivo principal es evaluar el nivel de comprensión literal del texto, dejando a un lado el nivel inferencial y crítico. Estos últimos se intentan trabajar más en grados superiores, de ahí que tampoco se les dé la oportunidad a los niños de grados inferiores de estudiar con textos que tengan una fuerte carga ideológica.

Es por esto, que esta investigación pretende acercar a los estudiantes a la lectura crítica a partir del análisis de textos como los cómics, debido a que éstos están más cercanos a la realidad del joven y le ofrecen la posibilidad de analizar e identificar una serie de elementos que están dando cuenta de ideologías, comportamientos sociales, estereotipos, etc. El cómic es un texto que al contemplarse dentro de la cultura de masas contiene una carga ideológica que demuestra los diferentes puntos de vista que los autores poseen frente a determinado contexto, generando de esta manera, la posibilidad de ver una serie de situaciones o problemáticas que le servirán al estudiante para que realice una lectura más profunda. Además, el cómic no se ha implementado mucho en la escuela, pues algunos docentes suelen tener la idea errónea de que solo es un medio de entretenimiento, o no saben cómo trabajarlo en el salón de clases.

Con el fin de conocer diferentes perspectivas, propuestas, hallazgos y resultados que diversos autores e investigadores han tenido frente al cómic como herramienta didáctica, pedagógica y cultural dentro del aula de clase, así como también los posibles trabajos en cuanto al desarrollo de la lectura crítica en niños, se realizó una revisión de 16 investigaciones de las cuales, 10 eran nacionales y 6 internacionales tanto de universidades públicas como privadas. A nivel nacional se revisaron 2 tesis de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional, 2 de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2 de la Universidad de la Salle y 1 de la Universidad Libre, la Minuto de Dios, la Tecnológica de Pereira y de la Amazonia del Caquetá. A nivel internacional, 3 trabajos de la Universidad Central del Ecuador, 1 de la Universidad Bolivariana de Venezuela, de la Católica Andrés Bello de Caracas y de la Universidad Complutense de Madrid.

En la mayoría de tesis se trabajó con estudiantes de secundaria, cuyas edades oscilaban entre los 9 y 16 años. Sin embargo, hubo un proyecto donde se trabajó con niños de 6 y 7 años y otro con jóvenes universitarios de la carrera de comunicación social. La mayoría de enfoques utilizados fueron de investigación- acción, al igual que algunos son de carácter cualitativo y dos de tipo descriptivo.

De acuerdo con la revisión efectuada, las investigaciones se agruparon en 4 tendencias: aquellas que emplearon el cómic para potenciar procesos de comprensión de lectura, así como también las que desarrollaron procesos narrativos y de producción escrita a partir del uso de éste. Igualmente están las que tomaron el cómic como un medio de comunicación y dispositivo político, y por último, los trabajos que buscaban describir o promover estrategias didácticas que posibilitaran el desarrollo de la competencia lectora y la lectura crítica en niños.

En la primera tendencia, se encontraban aquellas investigaciones que utilizaron el cómic como una estrategia para motivar y potenciar los procesos de comprensión de lectura a partir de la de construcción de un significado personal del relato que el estudiante obtenía mediante la interacción activa con el texto. Por ejemplo, Rengifo y Marulanda (2007), y Endoy Rosas (2011) diseñaron en sus investigaciones una propuesta metodológica y pedagógica a partir del cómic, para potenciar la comprensión de lectura. Partieron de un problema común: las dificultades de los estudiantes en sus procesos de comprensión de lectura a nivel literal, inferencial y crítica. Los autores plantean el cómic como una estrategia alternativa que motiva al estudiante y facilita su comprensión del texto, pues como la esencia del mensaje se da en la imagen, la lógica de ésta contribuye en el desarrollo de los procesos de comprensión. Además concuerdan que las herramientas didácticas que se usan actualmente en el colegio deben tener un proceso de interacción más amplio con respecto a los modelos tradicionales, en donde los niños tienen un proceso más activo.

Por otro lado, Figueredo y Rangel (2012) en su trabajo se enfocaron más en potenciar y desarrollar el nivel de lectura inferencial, diseñando las actividades a partir de las etapas de desarrollo de Piaget y creando así una propuesta con 4 fases en donde se utilizaron cómics tanto norteamericanos como japoneses, ya que las temáticas presentadas allí, le generó al estudiante un interés tanto por la lectura como por expresar sus ideas.

En la segunda tendencia, los investigadores implementaron el cómic como una propuesta metodológica y pedagógica, sin embargo, aquí se empleó para desarrollar procesos narrativos y de producción escrita, donde se les dio la oportunidad a los estudiantes de expresar elementos de su subjetividad. Rojas y Tejada (2015) y Silva, Hurtado y Tique (2013), por su parte, analizan la importancia del cómic y sus componentes, a partir de los planteamientos de autores como Roman Gubern, Scott McCloud y Umberto Eco. De esta

manera, los investigadores observaron que los niños a través de la creación de personajes y el uso de componentes como el globo y la viñeta, lograron crear historias que comunicaban aspectos de su realidad, mejorando incluso aspectos como la ortografía y la coherencia. Igualmente, Pinilla (2005) y Mora y Carranza (2011), perciben la producción escrita como una habilidad de gran prestigio dentro del ámbito escolar, pues a través de ésta, el sujeto tiene la capacidad de plasmar todo aquello que ve, oye o siente. Señalan la importancia del docente como el encargado de guiar tanto el desarrollo como los avances y falencias de éste proceso. Adicionalmente, los autores concuerdan en que el cómic ayudó a que los jóvenes no solo escribieran textos más auténticos, coherentes, creativos y multifacéticos, donde se aplicaron los conocimientos expuestos a lo largo de las intervenciones; sino que también asumieran una actitud crítica frente a lo leído.

En la tercera tendencia, los trabajos se centraron en el análisis del cómic o la caricatura como medios de comunicación y dispositivos políticos e ideológicos. Incluso hubo algunas tesis en donde no se hizo una intervención en el aula, pero sí se realizó una exploración en cuanto a los mensajes ideológicos y políticos que los cómics muestran. Pérez (2012) y Nieto y Aguilar (2014), al respecto, hacen un recorrido teórico e histórico del impacto de la historieta y la caricatura, para plantear luego un análisis semiótico y una relación entre el cómic con lo ideológico y estético. Así, se concluye que estos instrumentos hacen parte de los medios de comunicación de masas, donde hay un mantenimiento o transformación de la sociedad.

De otro lado, Gutiérrez (2006) propone en su investigación el valorar la importancia que tiene el cómic como un medio de expresión visual y plástico que da la posibilidad al estudiante de generar comentarios e ideas críticas a partir de las situaciones que se presentan allí. De esta forma, la autora expone que los jóvenes son conscientes que a través del cómic, se pueden relatar historias desde diferentes puntos de vista (ironía, sátira, fantasía, tragedia,

etc.) y representar los ideales de la sociedad en la que se encuentran sumergidos, a través por ejemplo de la creación de personajes estereotípicos. De manera similar, Gutiérrez, (2014) presenta al cómic como una forma de expresión cultural, digna de la cultura de masas, el cual si bien puede contener a simple vista un discurso inofensivo, comunica ideas que ayudan a reforzar los valores de una cultura dominante. Este trabajo se realizó con estudiantes universitarios de la carrera de comunicación social, pues tal y como lo expone el autor, el cómic contiene elementos teóricos y metodológicos que al ser interpretados por el estudiante, ayudan a su fortalecimiento analítico y de comprensión.

En la última tendencia, se encuentran estudios que tenían como objetivo promover diferentes estrategias pedagógicas o didácticas que posibilitaran el desarrollo de la competencia lectora y la lectura crítica en los niños. Igualmente, algunas se centraron en hacer una descripción de las prácticas que los docentes actualmente usan en sus clases para abordar la lectura y cómo éstas pueden ser mejoradas a través de diferentes herramientas, como por ejemplo, el cómic. Arias, Beltrán y Solano (2012) e Ibujés (2013) en su investigación, consideraban que los jóvenes no poseen un hábito lector, el cual no es promovido ni por los padres de familia, ni por la institución; razón por la cual se generaba un desinterés y una falta de motivación por parte de los estudiantes. De esta forma, los autores mostraban la necesidad de emplear textos para generar un interés en los estudiantes, entre los que se encontraban las canciones, los grafitis, las obras de teatro o el cómic, pues éstos permitían que los estudiantes asumieran una postura más crítica.

Del mismo modo, Ortigoza y Valbuena (2009) y Ardila, Cardozo, Ferrucho, Gordillo, González, González, Laverde, Linares, Montoya, Orjuela y Camacho (2010) al describir y promover estrategias que posibilitan el desarrollo de la comprensión lectora, señalaban la importancia de ésta habilidad en la vida del ser humano. Plantearon que en Colombia, se

registran índices bajos en cuanto a los hábitos de lectura, debido a las limitaciones didácticas y a la falta de creatividad de los docentes, para trabajar con otros tipo de textos diferentes a los narrativos, como los periódicos o artículos científicos, o incluso textos que no solo manejen el código escrito, como es el caso de los comics.

Baudet (2001), por su parte presentaba la evolución de la definición del cómic y lo propone como una herramienta para mejorar y cambiar el ambiente de aprendizaje del niño, pues aclaraba que es un elemento que tiene la capacidad de incentivar al estudiante y que no sólo se puede trabajar dentro de las clases de lengua materna o extranjera, sino que es transversal a las demás materias. Adicionalmente, la autora exponía que hay un desconocimiento por parte de los profesores sobre la historieta, lo que genera un rechazo por emplearlos.

A modo de conclusión, los resultados de las investigaciones demuestran que a través del cómic es posible desarrollar tanto procesos de comprensión lectora como de producción escrita, pues al aprovechar la relación icónico/verbal, el estudiante hace un análisis más profundo, relaciona lo que lee con su realidad, propone hipótesis de interpretación y crea textos donde se puede observar su interpretación del mundo. Sin embargo, no son muchas las tesis que se han encargado de trabajar la ideología y los mensajes socioculturales que los cómics contienen, ni mucho menos cómo los estudiantes pueden realizar una lectura crítica de estos textos y así relacionar estos componentes con su experiencia personal.

Finalmente, los resultados y estrategias empleados en los trabajos revisados, brindaron elementos fundamentales para el desarrollo de esta investigación, ya que al observar autores recurrentes como Gubern, Eco, Eisner, McCloud o Coma, se pudo obtener un conocimiento más amplio en cuanto a los elementos que constituyen el cómic y que permiten construir un significado. Igualmente, es claro que los cómics dentro de las instituciones educativas

producen un ambiente de aprendizaje significativo, pues generan una motivación y facilitan la interpretación y comprensión del estudiante. Sin embargo, a pesar de esto, hoy en día aún quedan muchos temas por trabajar, pues las investigaciones se han centrado principalmente en la comprensión o la producción, sabiendo que se pueden hacer otro tipo de trabajos, en donde los estudiantes por ejemplo, realicen un análisis más crítico de este tipo de textos.

2.2 Marco teórico

Gracias al avance tecnológico, en la sociedad contemporánea circulan una serie de lenguajes diferentes, como el cine, la música, los carteles publicitarios o el cómic, los cuales exigen unas prácticas de lectura diferentes, en donde no solo se contempla el código escrito, sino también coexiste una relación con otros códigos como la imagen y/o el sonido. Gutiérrez (2008) plantea que desde el punto de vista semiótico, esta percepción de la lectura: “se ha flexibilizado para poder abarcar a un conjunto de usos e intercambios de códigos diversos, que incluyen desde la imagen hasta los espacios y desde las gramáticas cifradas de los códigos de máquina hasta las codificaciones magnéticas” (p.6).

Por su parte Kress, García y Van Leeuwen (2001) afirman que actualmente lo visual es una forma de comunicación mucho más sobresaliente de lo que fue durante tantos siglos. Este cambio está afectando la forma en la que leemos un texto, pues la lengua escrita se considera menos importante como medio de comunicación y se están empezando a producir cada vez más textos multimodales. Así, se puede decir que una condición normal de la lectura en nuestros días, es que tanto la lengua escrita como la imagen transmiten la información de manera conjunta.

En consecuencia, se establece un nuevo tipo de lector, ya que como mencionan Parodi, Peronard e Ibañez (2010) estos nuevos formatos “imponen nuevos modos de leer y desafían al lector a participar de nuevos planes estratégicos, en donde su protagonismo como interactuante con el escritor, adquiere relevancias insospechadas” (p.11). De esta manera, existe un lector multiforme que está interactuando todo el tiempo con este tipo de lenguajes, manejando así diversas habilidades para suplir su necesidad de estar informado y que conducen a la profundidad reflexiva, al sensacionalismo visual o al vértigo de la información. Adicionalmente, este lector procesa la información a una velocidad diferente y emplea diversos aparatos tecnológicos que le permiten ajustar, delimitar y orientar modos de generar sentido en la sociedad actual. (Gutiérrez, 2008).

Sin embargo, como se constató en los diarios de campo, en la escuela aún persiste la concepción tradicional de lo que significa leer, pues la lectura se concibe como el mero acto de decodificación y no se busca trabajar con otro tipo de textos diferentes al escrito. No existe una conexión entre el conocimiento que el estudiante posee frente a otros formatos de lectura y lo que el maestro le demanda en sus clases, incluso si en el mundo actual estos tipos de lenguaje son a los que el estudiante tiene mayor acceso y los que están más relacionados con sus gustos. Al respecto, Baquero y Pulido (2001) concluyen que “el alumno, desde niño, se interesa por interpretar todo tipo de imágenes, colores, signos, señales, etc. Las interpreta desde su entorno sociocultural, argumenta sobre ellas y crea otras” (p. 16).

Por otra parte, a pesar de que el MEN¹ (2006) en los Estándares Básicos de competencias del lenguaje propone en el factor: *medios de comunicación y otros lenguajes simbólicos*, que los estudiantes de sexto y séptimo grado por una parte deben caracterizar y seleccionar la información pertinente de los medios de comunicación masiva, y por otra,

¹ Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

relacionar obras que emplean un lenguaje no verbal, algunas instituciones educativas no poseen los recursos tecnológicos y las condiciones necesarias para desarrollar este tipo de actividades; al igual que no todos los maestros cuentan con la formación necesaria en este tipo de textos multimodales.

Igualmente, en el factor: *comprensión e interpretación textual*, se sugiere que los estudiantes en estos grados estén en la capacidad de plantear hipótesis y de establecer conexiones entre diversos tipos de textos y así generar una comprensión de lo que leen. No obstante, estas habilidades no se acostumbran a trabajar en el salón de clases y por consiguiente, la escuela no se ha preocupado en formar un lector crítico que sea capaz de tomar consciencia acerca de lo que lee y se enfoque en dar una interpretación social integradora que le permita asumir diversas interpretaciones. Además, tampoco hay una intención por formar un sujeto crítico que no sólo responda a las necesidades académicas, sino que también analice y reflexione sobre su entorno, y asimismo, arroje posibles soluciones a los problemas que puedan existir.

De acuerdo con Cassany (2006), esta concepción que aún se tiene en la escuela acerca de la lectura es medieval y no existe sólo una forma de abordarla, pues se pueden hallar diversas actividades versátiles y dinámicas de comprender un texto, y el acto de leer incluye además la adquisición de conocimientos socioculturales de cada discurso.

De esta forma, el proceso de comprensión de lectura se da en tres niveles: el nivel literal, en donde el lector amplía su vocabulario y se asocia con las prácticas sintácticas y gramaticales de la lengua. Además, el lector recurre a su conocimiento intuitivo o académico del lenguaje, para extraer e identificar aspectos explícitos de la historia, como los personajes, el tema principal, los lugares, etc.

Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez (2010) señalan que dentro de este nivel básico, el procesamiento de la información está muy ligado a lo externo y significativo. Igualmente, los autores exponen que dentro de la enseñanza de la lectura, las categorías básicas de análisis que más se trabajan son las macroestructuras, superestructura, microproposiciones, macrorreglas, coherencia y cohesión, dando así prioridad a los rasgos más evidentes dentro de éste nivel: la literalidad, la codificación y la decodificación

En el nivel inferencial, se da un proceso de análisis más complejo, pues el sujeto no se centra en adquirir un significado literal a partir de la decodificación del código escrito y de la observación de elementos externos y significantes, sino que aporta datos a su lectura a partir del conocimiento del mundo que tiene. Moreno et al (2010) explican que dentro de esta perspectiva, leer es: “insertar los significados del texto sometido a escrutinio comprensivo en una espiral de relaciones significativas constituidas por las intersecciones que el texto en cuestión sostiene con otros textos” (p.20).

A partir de la realización de inferencias (la actividad mental principal en el proceso de comprensión lectora), el sujeto elabora una lectura en la cual establece relaciones con sus conocimientos y experiencias, a partir de las cuales construye hipótesis de interpretación que le permiten construir el sentido global del texto. Las inferencias se construyen de tres maneras: conectando unos sucesos con otros dentro de un mismo relato particular (Intratextuales), completando los “vacíos” que el autor deja y conectando la información con otros textos (Intertextuales), y construyendo el sentido del texto a partir de las conexiones con el contexto y los esquemas que posea el lector (Contextuales) (Moreno et al, 2010).

En el último nivel se encuentra el crítico-valorativo, donde la lectura deja de ser un acto individual y se convierte en una práctica social, la cual deja de fijarse solamente en el

conocimiento de la lengua que el lector tiene y su capacidad para realizar inferencias, y comienza a involucrar a la persona dentro de un proceso más crítico, productivo y creativo.

En este sentido, Guildford (Como se cita en Moreno et al, 2010, p. 24), plantea que la lectura como un acto creativo, es un proceso que se da en ciertas dimensiones: **la fluidez**, la cual se refiere a la capacidad que posee el lector para encontrar o producir un gran número de ideas, asociaciones o expresiones acerca de una realidad y, además, la posibilidad de captar las posibles consecuencias de un hecho. La **flexibilidad**, que tiene que ver con la capacidad del lector para organizar diferentes formas de elementos clasificados y organizados de una forma determinada. La **originalidad** que hace alusión a la capacidad del lector para producir ideas diferentes, inesperadas y novedosas. La **elaboración** que hace referencia a la capacidad del lector para analizar detalles y adornar una idea ya existente. Las **anticipaciones** que consiste en que el lector prevé (antes de leer) lo que pasará en el texto, con base en cualquier indicio significativo. Las **transformaciones**, que se relaciona con el proceso mediante el cual el lector cambia datos textuales al tiempo que tiene en cuenta esos cambios en el desarrollo de los acontecimientos de una narración. Las **implicaciones** tienen que ver con las consecuencias que se desprenden de una situación enunciada en cualquier recorrido del texto.

De igual manera, Cassany (2012) considera que el lector crítico asume que existen múltiples interpretaciones, adecúa su manera de leer a cada contexto al observar el autor, su intención con el texto, su posicionamiento (si hay rasgos sexistas, xenófobos, racistas, etc.), su intención con determinado texto, lo que busca comunicar con éste, el lector ideal a quién está pensado, el tipo de discurso que se maneja en la narración y las voces que aparecen, entre otros. Además, este lector crítico es capaz de conversar con otros sujetos para construir interpretaciones sociales, medir y valorar su reacción frente a la obra leída y revelar la

ideología, al fijarse en los implícitos (elipsis, saltos, silencios), identificando elementos relevantes y contrastando fuentes.

De acuerdo con todo lo anterior, esta investigación pretende abordar no sólo elementos explícitos del orden semiótico y lingüístico que se pueden encontrar dentro de un texto como el cómic, y las relaciones que el lector establece con sus conocimientos previos, sino también potenciar una lectura crítica en los estudiantes, en donde empiecen a formar un juicio de valor acerca de una obra a partir de la reacción que se tomó al momento de hacer la lectura, se planteen ideas de hipótesis sustentadas en argumentos, identifiquen la fuerza del discurso de los personajes, que tengan en cuenta elementos implícitos para rastrear la subjetividad de los personajes y establezcan comparaciones entre su experiencia personal como lector y las situaciones presentadas en el texto.

Cabe resaltar que al trabajar con un texto multimodal como lo es el cómic, se debe tener en cuenta que la lectura se realiza de una forma diferente. Según Kress (2003), al enfrentarse el lector a textos en los cuales coexiste el modo de la escritura y el modo de la imagen, lo primero que hace es un escaneado modal de la página, el cual le ayuda a identificar ciertos elementos (bloques de escritura y de imagen). Luego, observa cuál de éstos es el modo dominante y finalmente “sabríamos integrar el modo no dominante en el dominante, o bien trataríamos ambos como iguales y los leeríamos conjuntamente” (p. 212).

Por otro lado, Eisner (1996) señala que la lectura de este tipo de textos provee un banco de información muy útil que estimula la imaginación del estudiante, ya que el historietista debe tener en cuenta una sólida base de información sobre innumerables temas, pues este medio artístico data de la experiencia humana. Adicionalmente, la práctica del cómic y de su arte secuencial es una destreza que emplea unos conocimientos científicos (noción de gravedad, movimiento, fuerza, uso del espacio y de las formas) y del lenguaje

(vocabulario, dramaturgia, literatura, valores sociales, culturales, costumbres) que se pueden enseñar en el aula, además de ofrecer una gama de posibilidades de distintas disciplinas (física, diseño, psicología, lingüística) tan amplia que muchos docentes desconocen.

En relación con lo anterior, Eisner (1996) propone que el cómic se vale de una sucesión de imágenes repetidas y símbolos reconocibles que al emplearse frecuentemente para dar a entender ideas similares, se transforman en un lenguaje. A los cómics, dice el autor, se les puede denominar “lectura” en un sentido profundo, pues al apoyarse en la imagen y la palabra, exige del lector una práctica de sus facultades visuales y verbales.

Muro (2004) por su parte considera que el cómic al contener una sucesión de imágenes que se estructuran entre sí, crea un fin narrativo y/o estético. Así, adapta ciertos elementos de la narrativa literaria, como la secuencia, el episodio o el capítulo, y articula (al igual que el cine) unidades de tiempo y espacio que apoyan la acción de la historia, empleando incluso conectores específicos situados en los cartuchos y que contienen voces en *over* y en *off*.

Estas nociones ofrecen algunas ventajas metodológicas al momento de analizar un cómic, puesto que sirven para caracterizar diversos tipos, sin importar su procedencia o el formato que manejan. Justamente, se puede incluir dentro de este concepto, el **manga**, el cuál es el cómic de origen japonés; pues son cómics que estructuralmente tienen las mismas características y también se van a utilizar en el marco de esta investigación.

Por otro lado, los cómics se valen tanto de palabras, como de ilustraciones para comunicar un contenido. Sin embargo, es la imagen la que va a tener mayor relevancia dentro de la narración, debido a que en muchas ocasiones se puede contar una historia sin el soporte escrito. A partir del uso de la línea para expresar movimiento a través del espacio e incluso, a partir de la experiencia del lector y de la facilidad con la que reconoce el significado de las

imágenes, y del estilo como el autor las presenta, se puede decir que nace el arte de contar historias dibujadas. Ya que, mediante esto, “el historietista puede empezar a acometer su historia, que presentará unos sentimientos más profundos y tratará sobre las complejas experiencias humanas” (Eisner, 1996, p.18).

Asimismo, Eisner (1996) plantea que el artista de cómics debe trabajar con imágenes universales, entre las que se encuentra la figura humana. Precisamente, porque al dibujar basándose en aspectos como la estilización del cuerpo humano o la codificación de su gesticulación, se crea un lenguaje no verbal que cumple la función de apoyar el diálogo, transmitir matices y/o un mensaje, usando además el color para transmitir emociones o procesos psicológicos; si el autor logra manejar esta técnica, podrá emitir mejor sus ideas.

De acuerdo con esto, ya que el cómic involucra el movimiento de ciertas imágenes, es necesario fragmentar los acontecimientos de la narración en una secuencia de segmentos. Estos segmentos son llamados viñetas y dentro de ellas se puede encontrar un contenido icónico y verbal que sirve para mostrar el paso del tiempo o que encierra ideas, pensamientos, hechos y lugares o instalaciones. Su lectura normalmente en occidente se debe hacer de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, mientras que en otros formatos que se dan en oriente como el manga, la lectura se realiza de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo (Eisner, 1996).

Para narrar una secuencia, el cómic además incluye los planos dentro de las viñetas, quienes al igual que en el cine, son empleados para mostrar una porción de espacio y hacer énfasis en una acción. Estos planos están clasificados de la siguiente manera: El **plano general**, en donde se observa toda la figura. El **plano tres cuartos** el cuál corta la figura hasta las rodillas. El **plano medio** que presenta la imagen hasta la cintura y el **primer plano** que abarca una parte precisa del cuerpo. (Gubern, 1988).

Al interior de la viñeta también se encuentran los cartuchos; cajas o rectángulos de línea sencilla, donde a través del texto escrito se desarrollan funciones como las de aclarar, narrar o explicitar el contenido de una imagen. Además están los globos o bocadillos, que al ser recipientes simbólicos e indicadores fonéticos, contienen las locuciones de los personajes parlantes y presentan la escenificación de un sueño, la visión de los interlocutores o la exhibición de una idea (Gubern, 1988). Abarcan múltiples formas entre las que predomina el óvalo, aunque también se presentan globos de dientes en sierra o eléctricos que indican enfado o grito, globos que imitan una nube, en donde se muestra el sueño o el pensamiento de un personaje o globos con línea temblorosa que insinúan pánico.

Ahora bien, en una propuesta que busca emplear el cómic como un medio que va a posibilitar el desarrollo de una lectura crítica, es necesario tener en cuenta no solo las peculiaridades semióticas de éste, sino también su contenido ideológico, gracias a que puede ser considerado un producto de la cultura de masas. Justamente, autores como Silva (1977) manifiestan que si bien los cómics pueden ser tomados como medios de ocio y entretenimiento, en su estructura poseen un medio de comunicación ideológico. Así, en ellos: “operan los mensajes ocultos de un modo semejante, aunque no con tanta efectividad, a la forma en que lo hace la televisión” (P.2).

Del mismo modo, para Eco (1964) y Muro (2004) el cómic es un medio de comunicación de masas que a pesar de tener un código muy sencillo (en apariencia), comunica una serie de contenidos ideológicos, valores y estilos de vida, a través de unas cualidades satíricas, líricas o estéticas, reflejando así los ideales que una sociedad maneja en un determinado tiempo y espacio, y que son compartidos por todos los lectores. El cómic para estos autores, dispone de un carácter fundamentalmente rígido, en el cuál a través de

personajes estereotípicos o estándar, se desarrolla y narra una historia, un concepto o un “gag²”.

Es precisamente a partir del análisis de los componentes semióticos e ideológicos del cómic, y de la observación de personajes estereotípicos y de su discurso en la historia, en el que este proyecto de investigación se sitúa. Esto, con miras a que el estudiante sea capaz de identificar en estos elementos la ideología y los puntos de vista que los autores plasman en determinada obra. De esta forma, a él se le facilitará realizar una lectura más crítica, en donde podrá indagar, obtener conocimiento, esbozar y tomar conclusiones para recrear situaciones nuevas, compartir sus puntos de vista y participar ética y productivamente en la comunidad democrática, buscando siempre el crecimiento personal y estético (Cassany, 2012).

Gubern (1988) señala que los cómics, al igual que otros productos y medios de la cultura de masas, han concebido una cantidad de personajes arquetípicos “sometidos a representaciones icónicas características y muy estables, a partir de rasgos peculiares que se convierten en sus señas permanentes de identidad” (P. 32).

Generalmente, en los medios masivos de comunicación como el cómic, estos arquetipos con el tiempo se van degradando, dando paso así al estereotipo. Por esta razón, se crean personajes como el héroe, el cuál posee rasgos universalmente reconocidos como la belleza, la fuerza y la inteligencia, que sigue los cánones estéticos de la tradición grecolatina. O por otro lado, el villano, quien se caracteriza por tener una fisonomía repugnante y encarnar el mal, lo que lo hace fácilmente reconocible, marcando así una oposición con el héroe (Gubern, 1988).

² Elemento que transmite un contenido humorístico a través de imágenes y generalmente sin el apoyo de palabras.

Para finalizar, Muro (2004) propone para el análisis de los personajes, tener en cuenta ciertas dimensiones básicas como el papel actorial y actancial de éste dentro de la historia, sus rasgos semióticos que lo caracterizan y su actividad como sujeto del discurso. Dado que, mediante este último aspecto, se pone en relieve la naturaleza distintiva del lenguaje de los personajes. Además, dentro de este análisis del discurso también se debe tener en cuenta “la situación en que se produce, a los presupuestos que conlleva y al número y posición de los intervinientes [...] ya que las posturas discursivas, además de orientar el diálogo, son significativas en sí mismas, máxime porque se convierte en representantes de ideología” (P. 216-217).

Asimismo, este mismo autor sustenta que al igual que en el teatro o el cine, el diálogo es la forma genuina de presentación del discurso del personaje, además del monólogo y el soliloquio. El diálogo en el cómic sirve para introducir a los personajes y para construir un tema; además de ser un proceso interactivo ficcional con los interlocutores, en donde se crea un intercambio de información y se sitúa a estos en relación con el tiempo, el espacio y los objetos.

El monólogo por su parte, es aquella modalidad de expresión del pensamiento del personaje. En el cómic, éste se muestra como un instrumento indagador de la interioridad y cómo posibilitador para la observación de la visión de mundo del personaje. De esta forma, se presenta por medio de los globos, y puede contener tanto elementos verbales como icónicos. Finalmente, el soliloquio es el discurso o la voz del personaje que se emite en soledad y para sí mismo, cumpliendo de esta manera la función de comunicar un pensamiento al lector.

3. CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación.

Esta investigación es de tipo descriptivo-exploratoria, debido a que busca examinar un tema de investigación que no se ha estudiado mucho, cómo lo es la inclusión del cómic en el aula de clases. A partir del reconocimiento del ambiente educativo, hay una mayor facilidad de comprensión de la realidad que se va a investigar, teniendo en cuenta las diferentes formas de pensar, las relaciones interpersonales y los múltiples discursos que se pueden generar en el aula.

Dentro de este tipo de investigación, se pretende recoger datos que ayuden a especificar las características, propiedades, procesos o cualquier otro fenómeno que pueda someterse a un análisis posterior. Sampieri, Fernández & Bautista (2010) al respecto plantean que: “los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación...” (p.80).

3.2 Enfoque de investigación-acción

El enfoque empleado para esta investigación, es el de investigación-acción, pues se busca mejorar y transformar una situación social y educativa a partir de la implementación de una propuesta de intervención. Sampieri et al (2010) consideran que en este enfoque la investigación se desarrolla en tres fases esenciales: observar, pensar y actuar, desarrolladas de

manera cíclica, hasta que el problema esté resuelto. Igualmente, presentan el proceso como un “espiral” sucesivo de ciclos, los cuales son:

La primera consiste en detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo. En la segunda, se formula un plan de acción o programa para resolver el problema o introducir el cambio. En la tercera, se implementa el plan o programa y se evalúan los resultados y se realiza la retroalimentación

De igual manera, debido a que la investigación se realiza dentro de un aula de clase, y se pretende aportar una propuesta investigativa que incida favorablemente dentro de los procesos de lectura crítica de los estudiantes, mediante la investigación-acción se pueden lograr estos objetivos, ya que como lo expone Sandín (2003), a través de éste diseño se parte de problemas que se encuentran en el entorno del individuo, para después transformar y mejorar su realidad; así el conocimiento se va a construyendo mediante la práctica.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.3.1 Técnicas: las técnicas según Hurtado (2000) son actividades o procedimientos prácticos para la recolección de datos que le permiten al investigador obtener la información necesaria para profundizar y comprender mejor el fenómeno a estudiar (como se cita en Vidal, 2013). Así, las técnicas utilizadas en esta investigación fueron la observación no participante, la encuesta y la prueba diagnóstica.

Observación no participante: Cerda (1991) la define como aquella donde el investigador se mantiene alejado de la situación que observa. Se obtienen datos específicos sobre el grupo, pero no hay una participación en las acciones que se generan en el aula de clase. En esta investigación se realizó durante el primer semestre del 2015 para recolectar datos acerca del contexto de la institución y de los estudiantes, así como de la dinámica de la

clase de lengua castellana, la convivencia en el aula, la relación entre los estudiantes y con la profesora de español.

Encuesta: Permite la recolección sistemática de datos para identificar patrones que son del interés del investigador (Cerde 1991). Se empleó con el objetivo de indagar por aspectos familiares, personales y académicos de los estudiantes, con el fin de conocer un poco más acerca de los estudiantes y sus intereses, así como sus opiniones y puntos de vista frente al colegio, la clase de español, la lectura, la escritura, entre otros. Con los datos obtenidos, se diseñaron las actividades de la propuesta de intervención.

Prueba diagnóstica: Es un instrumento que se emplea para conocer el nivel de conocimientos y habilidades de los estudiantes en un nivel inicial. Se realizó al comienzo de la investigación para observar y evaluar el nivel de comprensión y lectura crítica que tenían los estudiantes frente a un texto literario, así como también su nivel de escucha y escritura.

3.3.2 Instrumentos: Son herramientas o medios materiales que se emplean para la recolección de datos del fenómeno a estudiar. En esta investigación se emplearon los diarios de campo.

Diarios de campo: Según Cerda (1991) el diario de campo: “es una narración minuciosa y periódica las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador” (249). En ellos se registraron los datos recogidos en la observación del primer semestre del 2015, donde se mostraba el estado inicial en el que se encontraban los estudiantes en cuanto a sus procesos de lectura crítica. Asimismo, se utilizaron en el segundo semestre del 2015 y el primero del 2016, para registrar la reacción y resultados de los estudiantes frente a la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica.

3.4 Matriz categorial.

La matriz categorial presenta las categorías deductivas que se establecieron a partir de la pregunta problema y el marco teórico utilizado en esta investigación. Se presentan dos grandes categorías: La *lectura* que se aborda desde las concepciones que proponen Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez (Lectura literal, inferencial y crítico valorativa), basándose también en autores como Guilford que propone dimensiones como: Fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, anticipaciones, transformaciones e implicaciones, para el último nivel de lectura. La segunda categoría es el *cómic*, constituido por tres subcategorías que aluden a los elementos característicos del cómic trabajados por Eisner y Gubern, los personajes estereotípicos propuestos por Gubern, así como también el discurso de los personajes desde los apuntes teóricos trabajados por Muro.

EJE	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS		FUENTES	
LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL CÓMIC	LECTURA	Lectura literal	Elementos explícitos	Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez	
		Lectura inferencial	Intratextual		Guilford
			Intertextual		
			Contextual		
		Lectura crítica	Fluidez	Guilford	
			Flexibilidad		
			Originalidad		
			Elaboración		
			Anticipaciones		
	Transformaciones				
	CÓMIC	Elementos característicos	Viñetas	Will Eisner/Roman Gubern	
			Cartuchos		
			Globos o bocadillos		
		Personajes estereotípicos	Héroe	Roman Gurben	
			Heroína		
Villano					
Discurso de los personajes		Diálogo	Miguel Ángel Muro		
		Monólogo			
		Soliloquio			

3.5 Población

La población con la cual se realizó esta investigación, fueron los estudiantes del grado 6-702 de la jornada de la tarde, de la institución educativa distrital I.E.D Aníbal Fernández de Soto. Son estudiantes con edades que oscilan entre los 11 y 13 años, de estratos socioeconómicos 2 y 3.

4. CAPÍTULO IV FASES DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Fases desarrolladas

La presente investigación se desarrolló de acuerdo con las fases de la investigación-acción que propone Sampieri et al (2010): detectar el problema, elaborar el plan, implementar y evaluar el plan y la retroalimentación.

Detectar el problema: Dentro de este ciclo, se llevó a cabo una observación al grupo, así como también una encuesta y una prueba diagnóstico que permitieron el análisis de aspectos familiares, personales e institucionales, y el desempeño y nivel que los jóvenes tenían frente a la lectura crítica. De esta manera, hubo una inmersión en el contexto del estudiante y se pudo caracterizar a la población y definir el problema

Elaborar el plan: En este ciclo, se analizaron los datos recogidos para plantear los objetivos de la investigación, así como también hubo una búsqueda de antecedentes y de referentes teóricos que permitieron diseñar la propuesta de intervención pedagógica.

Implementar y evaluar el plan: durante este ciclo se implementó la propuesta de intervención pedagógica y se llevó a cabo un seguimiento de cada una de las actividades diseñadas en la propuesta, así como la recolección de datos para su análisis posterior.

Retroalimentación: en este ciclo se organizaron y analizaron los datos recolectados en la fase de intervención que sirvieron para dar cuenta de los resultados de la investigación, que aportarán a nuevas investigaciones.

Cronograma

El cronograma presenta las fases de desarrollo de la investigación y el tiempo en el que se llevaron a cabo cada fase.

FASES DE INVESTIGACIÓN	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Septiembre	Octubre	Noviembre	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
	2015							2016				
Detección del problema	x	x	x									
Elaboración de la propuesta			x	x	x							
Implementación de la propuesta					x	x	x	x	x	x	x	
Retroalimentación										x	x	x

4.2 Propuesta de intervención

La propuesta de intervención pedagógica responde a la pregunta problema y a los objetivos, es decir, ésta busca contribuir al desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes, a partir del uso del cómic como recurso didáctico. Para ello, la propuesta se apoyó en los planteamientos de Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez (2010) en cuanto a las concepciones frente a la lectura, los conceptos que manejan autores como Gubern (1988) y Esiner (1996) en cuanto a los elementos semióticos del cómic como son la viñeta, el cartucho y los globos o bocadillos y finalmente lo propuesto por Gubern (1988) y Muro (2004) acerca de los personajes estereotípicos y el discurso de éstos en el cómic.

Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta se realizó en el marco del tercer ciclo de la investigación y se organizó en cuatro unidades: *Iniciación en el cómic, caricatura e historieta, personajes estereotípicos y discurso de los personajes.*

La unidad de *iniciación en el cómic*, comprende un acercamiento inicial a este tipo de textos, ya que de acuerdo con las observaciones, los estudiantes no poseían una experiencia en la lectura de otro tipo de libros que no fueran los meramente escritos. De esta manera, se emplearon cómics de adaptaciones de cuentos populares como *El gato negro* de Edgar Allan Poe o *Hansel y Gretel* por Fontanarrosa, para que los jóvenes pudieran identificar las principales características del cómic (personajes, imágenes, viñetas, bocadillos, etc.) y así tuvieran una idea de cómo leerlos.

En la unidad de *caricatura e historieta*, se buscaba que los estudiantes analizaran las historias de los cómics, pero acercándolos primero a unidades más pequeñas como lo eran la caricatura o la historieta de pocas viñetas. Así, el joven empezaría a observar ciertos elementos o situaciones donde se plantea una crítica a la sociedad actual y donde ellos pudieran captar más fácil los elementos implícitos, puesto que se utilizaron caricaturas colombianas de autores como Matador y Vladdo o de autores latinoamericanos como Quino.

Con la unidad de los *personajes estereotípicos*, se pretendía acercar más al estudiante a la lectura de cómics de superhéroes a partir de los conceptos que Gubern (1988) propuso en cuanto a los personajes estereotípicos. Empleando cómics norteamericanos como *Batman*, *La Mujer Maravilla*, y *The killing joke*, se analizaron el héroe, la heroína y los villanos para que se tuviera una mejor comprensión del texto, y asimismo los estudiantes pudieran realizar una lectura más crítica.

Finalmente y en conjunto con el núcleo anterior, dentro de la unidad del *discurso de los personajes* se trabajó tanto el cómic *The killing joke*, como el manga *Death Note*, debido a que eran cómics que trabajaban temas políticos, religiosos y sociales que los estudiantes encontrarían más llamativos a la hora de leer, por consiguiente, les abría la posibilidad de compartir sus ideas a la vez que los comparaban con su contexto.

Núcleo	Tema	Actividad	Recursos	Logros
Iniciación en el cómic	Lectura literal del cómic y sus características.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicación y socialización de las características del cómic y cómo leerlo. ➤ Lectura grupal/individual de adaptaciones de cuentos. ➤ Talleres. ➤ Contraste entre un episodio del anime “Cuento de los hermanos Grimm” con el texto de Fontanarrosa. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Los clásicos según Fontanarrosa</i> - Ediciones de la flor. (Argentina) • <i>Tres cuentos de Poe en B/N</i>. Xavier Besse. (Francia) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprendo elementos constitutivos de los cómics, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros.
Caricatura e historieta	Estructura de los personajes La caricatura política y su discurso. (La ironía, el humor y la sátira)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicación y socialización de las características de las caricaturas y la historieta latinoamericana. ➤ Lectura grupal/individual de las historietas. ➤ Análisis de caricaturas. ➤ Creación de una caricatura donde se exprese el punto de vista del estudiante sobre una situación injusta. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quinoterapia</i>– Quino. (Argentina) • <i>Mafalda</i> – Quino. (Argentina) • <i>Caricaturas de matador</i>. (Colombia) • <i>Caricaturas de Vladdo</i> (Colombia) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Formulo hipótesis de comprensión acerca de los cómics que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región. ❖ Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.
Personajes estereotípicos	El Héroe	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lectura de cómics. ➤ Análisis e interpretación de los diferentes personajes estereotípicos presentados en los textos. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Taller. ➤ Observación de películas y análisis de éstas y el cómic. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Batman</i> - DC comics. (U.S.A) • <i>The flashpoint paradox</i> (movie). DC comics. (U.S.A) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío. ❖ Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído. ❖ Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.
	La Heroína.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lectura de cómics. ➤ Taller. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La mujer maravilla</i> – DC comics. (U.S.A) 	
	El villano.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lectura de cómics. ➤ Mesa redonda y debate acerca de qué personajes son mejores: Los héroes o los villanos. ➤ Creación (individual) de su propio personaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>The killing Joke</i>– DC comics. (U.S.A) 	
Discurso de los personajes	Monólogo . Diálogo. Soliloquio .	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lectura de cómics. ➤ Contraste entre algunos episodios del anime Death note, con su respectivo cómic. ➤ Creación de cómics. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>The killing Joke</i> – DC comics. (U.S.A) • <i>Death Note</i> - Tsugumi Ōba/ Takeshi Obata. (Japón) 	

5. CAPÍTULO V ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1 Organización de la información

La organización y análisis de la información implica un procedimiento que le permite al investigador interpretar los datos recogidos a lo largo de la investigación, para dar cuenta de los hallazgos encontrados, responder al objetivo de la investigación y construir sentido y conocimiento. Según Bonilla & Rodríguez (1997), la organización de los datos permite evidenciar la lógica subyacente en estos. Esto significa, ordenar, examinar y analizar los datos en función del problema y los objetivos de la investigación. De acuerdo con estos mismos autores, este procedimiento se da en tres etapas: Categorización y codificación, clasificación y ordenación, y establecimiento de relaciones.

Categorización y codificación

En esta etapa, Bonilla y Rodríguez (1997), plantean que se fracciona la información en subconjuntos ordenados por temáticas, para después asignarles un nombre o un código. Este proceso se puede realizar de dos formas: deductiva e inductivamente. La primera, se llevó a cabo teniendo en cuenta las variables de categorizaciones deductivas presentes en los objetivos y apoyadas en el marco teórico.

En esta investigación, las categorías deductivas que se tuvieron en cuenta fueron:

Lectura desde los planteamientos teóricos de Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez y *Cómic* desde lo propuesto por autores como Eisner, Gubern y Muro; cada una conformadas por sus correspondientes subcategorías. Todas las variables señaladas, están dirigidas hacia

una comprensión de lectura crítica a partir del cómic, ya que estas son las bases de la propuesta.

Por otro lado, las categorías inductivas se establecieron desde el análisis de los diarios de campo y los talleres realizados por los estudiantes a lo largo de la intervención. Como dicen Bonilla y Rodríguez (1997), este tipo de categorías surgen “totalmente de los datos con base en el examen de los patrones y las recurrencias presentes en ellos” (P. 254). De esta manera, dentro de este proyecto las categorías inductivas se organizaron de acuerdo a los tres niveles de comprensión de lectura propuestos por Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez: Lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica, dando cuenta de las estrategias y los procesos utilizados para acerca a los estudiantes a una lectura crítica desde la lectura y análisis de diversos cómics. (Ver anexo 4 tabla 1).

Clasificación y ordenación

Una vez se han categorizado y codificado los datos en matrices de categorías inductivas, a partir del análisis de los diarios de campo y de los trabajos realizados por los estudiantes, se continuó con el proceso de clasificación y ordenación de las categorías inductivas con las deductivas, para reorganizar la información y así identificar los fenómenos más relevantes que se evidenciaron en los procesos de comprensión de lectura crítica de los estudiantes, a través del uso de cómics. (Ver anexo 5 tabla 2).

5.2 Análisis de la información

Establecimiento de relaciones

En este proceso, se identifican los patrones que surgieron de las categorías inductivas en relación con las categorías deductivas, permitiendo así profundizar en la interpretación de los datos y evidenciando cómo se dieron los procesos para que los estudiantes avanzaran en su comprensión de lectura crítica, mediante la lectura de cómics. Los fenómenos predominantes que se identificaron a partir de examinar los datos organizados, tienen que ver con lo que llamo en este proyecto: *La experiencia*, que se refiere a las experiencias personales, escolares o culturales que los estudiantes tenían para analizar y leer los cómics, tanto antes como después cuando se implementan las actividades propuestas en la intervención. *Las estrategias pedagógicas*, las cuáles hacen alusión a aquellas técnicas utilizadas por el investigador, para que los estudiantes adquirieran una experiencia en el análisis de cómics. *El contexto*, se relaciona con los temas presentados en el cómic y que ellos relacionaban con su contexto personal, permitiéndoles expresar puntos de vista e hipótesis de interpretación que les ayudaban a avanzar hacia la lectura crítica. Finalmente, *los conocimientos culturales*, referidos al conocimiento que el estudiante poseía gracias a la información adquirida en otros formatos (películas, series) y que usaba en su comprensión de lectura crítica.

En el diagrama (ver anexo 6) se presentan los fenómenos que se mencionaron anteriormente, y los que se dieron en cada nivel de lectura, con las codificaciones correspondientes.

6. CAPÍTULO VI RESULTADOS

De acuerdo con los datos obtenidos en el proceso de análisis, se encontró que el cómic empleado como un recurso didáctico contribuyó en los procesos de comprensión de lectura crítica de los estudiantes, gracias a que este tipo de textos, articula el modo de la imagen y el modo de la escritura para dar un significado, presenta personajes estereotípicos que encarnan ideologías, valores culturales y sociales, y desarrolla temáticas de índole político o social. Estas características del comic, les exigió a los jóvenes un proceso de lectura en el cual tenían que emplear sus facultades visuales y verbales, para así hacer inferencias desde la imagen y plantear hipótesis de interpretación. Eisner (1996) considera que la lectura de cómics es un acto de doble vertiente, en el cual se mezclan la percepción estética con la recreación intelectual. Por lo tanto, los estudiantes no sólo relacionaron los dos modos para comprender la lógica y la estructura narrativa del texto, sino que al mismo tiempo analizaron, interpretaron y comunicaron sus puntos de vista acerca de los acontecimientos y personajes presentados en la historia.

Se entiende la comprensión de lectura de un texto, como un proceso en tres niveles: literal, inferencial y crítico. Moreno et al (2010) plantean que una forma alternativa de definir los cambios paradigmáticos en cuanto a la lectura, son precisamente las progresiones que se tuvieron al pasar de unas formulaciones textuales (asuntos literales) a propuestas explicativas, en donde se le da una relevancia a las conexiones intra e intertextuales.

Teniendo en cuenta lo que propone Moreno et al (2010), en el nivel literal se identificaron los elementos explícitos del texto; en lo inferencial, las inferencias de orden intra, inter y contextual, y en lo crítico-valorativo, las dimensiones que propone Guilford

(Como se cita en Moreno et al, 2010, p. 24) al tomar la lectura crítica como un proceso creativo: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, anticipaciones, transformaciones e implicaciones.

Cabe resaltar el papel que cumplieron tanto las *estrategias pedagógicas* utilizadas por el investigador dentro de los tres niveles de comprensión, como el *conocimiento cultural*, la *experiencia* y el *contexto* del estudiante, en la lectura y análisis de los cómics. Por ejemplo, en un primer momento se usaron estrategias como: la exposición de los estudiantes al comic, para realizar una lectura literal, luego los talleres a través de los cuales se llevaba a los jóvenes a identificar la información explícita presente en el texto. En la lectura inferencial, se utilizó las caricaturas o historietas de pocas viñetas como un recurso para que ellos realizaran inferencias desde la imagen. En el nivel más crítico se exploraron estrategias como: la controversia o el debate, para favorecer procesos de comprensión crítica e interpretación.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el nivel de lectura literal se evidenció que la *experiencia* con la lectura adquirida por los estudiantes en la escuela, la cual se enfoca más a lo literal, contribuyó para que ellos identificaran elementos explícitos como los personajes, el espacio o el tiempo de la narración. Moreno et al (2010), al respecto plantean que “la memoria, el recuerdo, la observación, la identificación continúan siendo los procesos e insumos fundantes del aprendizaje y de la lectura en la escuela nacional” (P.163).

Sin embargo, al emplear el cómic, el modo de la imagen, que tiene la función de mostrar, proporcionaba a los estudiantes toda la información explícita sobre: el aspecto físico de los personajes y las características de los espacios. Se encontró que éste modo contribuyó de manera fundamental en el nivel inferencial y crítico, pues los estudiantes lograron a través de los elementos de la imagen como el plano, el color y el movimiento, interpretar la personalidad de los personajes, las características específicas de los espacios y las acciones.

Por ejemplo, identificaron cómo el plano mostraba las expresiones del personaje, que se relacionaban con facetas de sus acciones, su personalidad y su aspecto físico, recordando incluso detalles específicos e identificando el papel que cumplía cada personaje dentro de la narración. (Ver fotos 1).



En este ejercicio, los estudiantes a partir de la lectura del cuento de “El gato negro” de Edgar Allan Poe en formato cómic, respondieron a las preguntas del taller enfocadas en observar qué era lo que el gato generaba en el protagonista o cuál era la importancia de la imagen en la descripción de los personajes, al reconocer las características físicas y emocionales de éstos. Foto 1. (Otros ejercicios se encuentran en el anexo 7).

A partir del color y de la línea, describieron a los personajes y el papel de significación que tenían en los acontecimientos de la historia. Algunos relacionaron el color negro con un espacio cerrado y oscuro, identificaban los acontecimientos que sucedían en el presente o pasado desde el cambio de color (generalmente se usa el blanco y negro para remitirse a un suceso del pasado) o reconocían el género de la narración. Por ejemplo, en el ejercicio de contrastación entre el cuento de “El gato negro” y el de “Hansel y Gretel”, una estudiante comentó que la primer historia era madura, real y era de terror, ya que se empleaba mucho el color negro, mientras que la segunda era más infantil y de fantasía. (Ver anexo 8 diario de campo #1).

En cuanto a la línea, ellos la relacionaron con el movimiento del personaje tanto en el espacio, como en el cambio de expresiones que tenía y que los ayudaba a identificar cualidades físicas y emocionales. Así, en “El gato negro”, reconocieron a partir de éste elemento, el movimiento del personaje con el cuchillo y al sacar el ojo del gato, al igual que su cambio de expresión, llevándolos a describir al protagonista como loco. (Ver anexo 9).

En lo referente al nivel literal, en cuanto a la estructura narrativa del cómic, los estudiantes la relacionaron con la estructura narrativa de los cuentos: inicio, nudo y desenlace, estructura con la cual han tenido más experiencia porque la han adquirido en la escuela. Desde esta experiencia, intentaron comprender la estructura narrativa del comic, sin embargo, tuvieron dificultades en un comienzo, pues a pesar de que hay unos elementos en común, el cómic maneja una lógica de lectura diferente, al presentar en viñetas organizadas en una serie de imágenes de forma secuencial. (Ver anexo 10). Esto se evidenció, cuando en un principio los jóvenes que no tenían experiencia en la lectura de estos textos, no sabían qué cuadro empezar a leer primero o cómo relacionar la imagen con lo escrito. (Ver anexo 11 diario de campo #2).

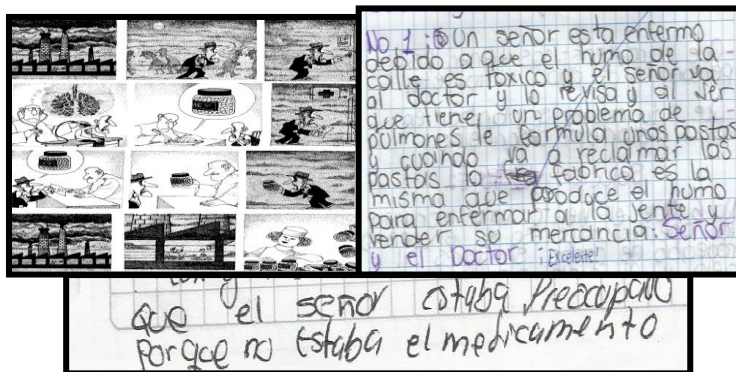
No obstante, los estudiantes identificaron fácilmente los globos y cartuchos como unidades desde donde se podía narrar una imagen u observar el pensamiento de los personajes, relacionando de esta forma los dos modos (escritura e imagen) para comprender los acontecimientos de la narración. (Ver foto 2).



Siguiendo con la actividad de “El gato negro”, en esta otra imagen se muestra la respuesta del estudiante a la pregunta: ¿Qué es lo que el gato genera en el protagonista y por qué? Todo a partir del reconocimiento texto escrito presente en los cartuchos y globos. Foto 2.

En el nivel inferencial, Moreno et al (2010) afirma que éste proceso exige cualidades cognitivas de un carácter superior, pues obliga al lector a hacer desplazamientos mentales complejos, a pensar de manera descentrada y a inferir. Así, la imagen de nuevo juega un papel

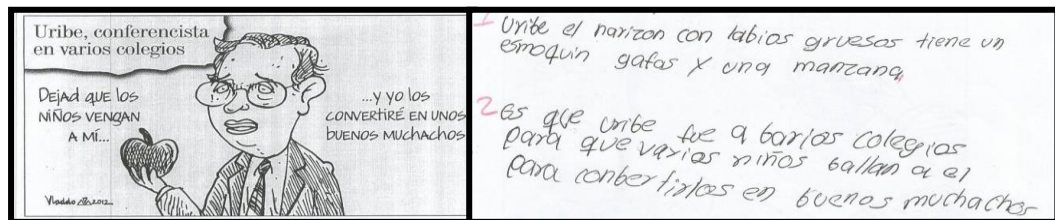
importante dentro de este nivel de comprensión, pues a través de lo que ella está proporcionando, algunos no sólo dieron cuenta de los elementos explícitos de la historia, sino que realizaron inferencias de tipo *intratextual*. Precisamente porque es la imagen la que exige un proceso en el que los estudiantes relacionan y asocian ciertos objetos presentes en el espacio de las viñetas, llevándolos a deducir los mensajes implícitos de las historietas o caricaturas. Por ejemplo, en la foto 3, se observa cómo un grupo a partir de la secuencia de imágenes, infirieron que la misma empresa que fabricaba los medicamentos, era la que contaminaba los pulmones del señor, señalando que el humo era tóxico y observando la repetición y encuadre de algunas de las viñetas que les permitieron llegar esta conclusión; a diferencia de otro grupo que hizo énfasis en otros aspectos, pero no captó el mensaje implícito del texto.



En este ejercicio, los estudiantes se reunían en grupos y describían e interpretaban una historieta de pocas viñetas de Quino que tenían. Luego rotaban todas las historias, hasta que todos hubieran hecho el ejercicio de análisis. Foto 3. (Otros ejercicios se encuentran en el anexo 12).

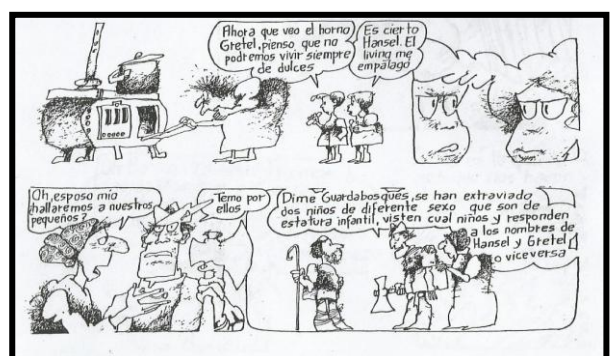
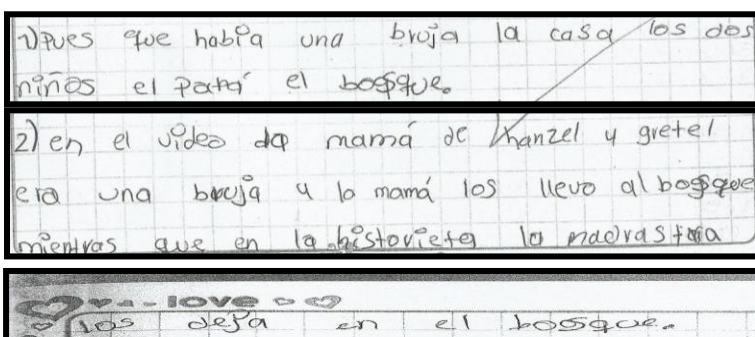
Esto contribuyó a que los estudiantes establecieran conexiones entre los acontecimientos de las viñetas o entre los elementos de una caricatura, para comprender la sátira o el humor presente en algunas obras. Aunque la mayoría no contaba con la *experiencia* necesaria en la lectura de caricaturas políticas o en historietas de pocas viñetas, ellos recurrieron a sus *conocimientos culturales* o escolares basados en situaciones de su vida personal que los llevaron a relacionar las acciones de los personajes con su contexto y a reconocer personajes cercanos a su realidad, como presidentes o famosos. Todo esto a partir de la información adquirida en los medios de comunicación masiva como la televisión, el

periódico o el Internet. De esta manera, en la foto 6 se muestra que a pesar de que el texto escrito (proveniente del cartucho) mostraba el nombre del ex presidente Uribe, los jóvenes igualmente captaron las cualidades físicas y exageradas que presentaba el autor en modo de burla, pero no conectaron el modo de la escritura con el de la imagen para comunicar el mensaje implícito.



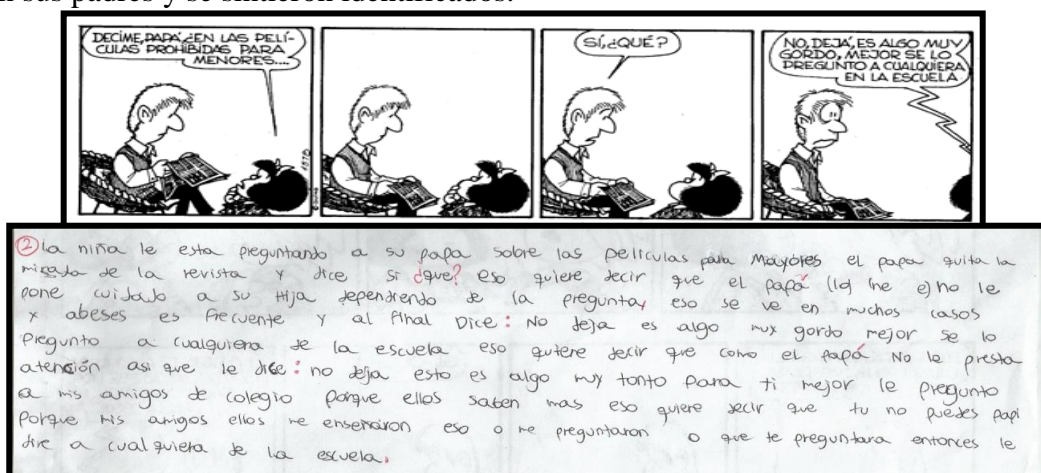
En esta actividad, se les pidió a los estudiantes que llevaran a la clase una caricatura de un autor colombiano, para así hacer un análisis específicamente desde la imagen, llevándolos hacia una comprensión de la sátira, el humor o la crítica que manejaban este tipo de textos. Foto 4. (Otros ejercicios se encuentran en el anexo 13).

Cabe aclarar que algunos estudiantes aún continuaban en un nivel literal en donde sólo describían los acontecimientos que encontraban en las viñetas de las historietas y en las caricaturas, o en donde no establecían inferencias *intertextuales* entre varios formatos (cómic-video). Moreno et al (2010) plantean que al realizar operaciones de este tipo, se detectan irregularidades en el armado global del texto, a la vez que comprenden éste de manera más universal, “precisamente, en el conjunto significativo formado por los textos que mantienen con lo leído relaciones de complementación, causalidad, implicación, subordinación, etc.” (P.163). No obstante, estos estudiantes que continuaban en un nivel meramente literal, solo identificaron los personajes principales y secundarios de ambas historias y el lugar de la narración, pero no diferenciaron el tema que ambos formatos poseían, a pesar de que en el cómic se hacía evidente el uso de la sátira, al tomar como referencia algunos elementos estereotípicos de este cuento popular. Esto no se hizo, quizás porque ellos manifestaron que el vídeo ya lo habían visto varias veces y era muy infantil, lo que no les produjo una motivación para establecer este tipo de relaciones. (Ver foto 5).



En este otro ejercicio, a partir de la observación del cuento de Hansel y Gretel mostrada en formato animado y de la lectura de la versión presentada por Fontanarrosa, la estudiante sólo describió los elementos explícitos que había en ambas historias, pero no identificó los puntos de vista en común de ambos formatos. Foto 5.

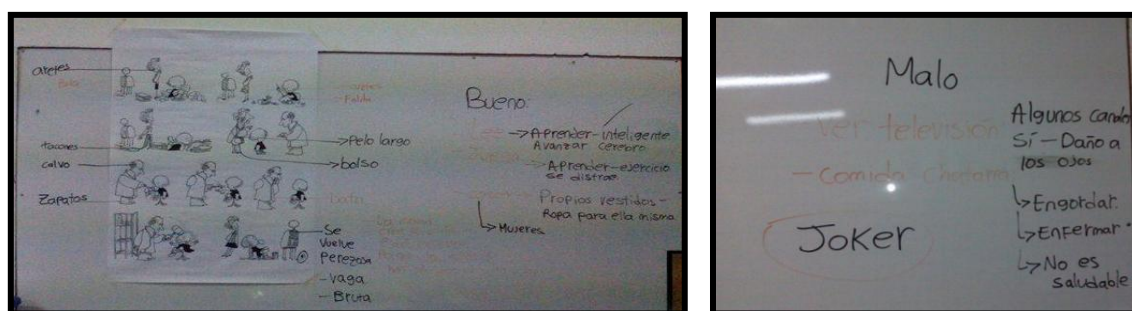
Por otro lado, al emplear la caricatura o la historieta latinoamericana de pocas viñetas como una de las *estrategias pedagógicas*, como textos desde donde se presenta una sátira o una crítica hacia ciertos temas de la sociedad actual y donde el significado recae principalmente en la imagen, se observó que sirvió de transición entre los niveles literales e inferenciales que los estudiantes ya manejaban, hacia un nivel de comprensión en donde se potencializaban inferencias de tipo *cultural*, al relacionar porciones del texto leído con los contenidos valorativos, ideológicos y temáticos que cada estudiante poseía gracias a su experiencia y que los llevaría a desarrollar un nivel de lectura más crítica. Por ejemplo, en la imagen 6 se observó que después de la lectura de algunas historietas de Mafalda, los estudiantes conectaron las situaciones que allí aparecían con su experiencia personal, pues al decir que “a veces es frecuente”, nos da a entender que a ellos también han vivido lo mismo con sus padres y se sintieron identificados.



En esta otra actividad, los jóvenes se reunían en parejas y se les daba dos historietas cortas de Mafalda, desde donde interpretaban y arrojaban un punto de vista sobre los personajes y las situaciones que allí se encontraban. Foto 6. (Otros ejercicios se pueden observar en el anexo 14).

Otra de las estrategias que potenció la creación de inferencias intertextuales y culturales, fue el análisis en conjunto de una historieta de Quino, la cual los estudiantes ya

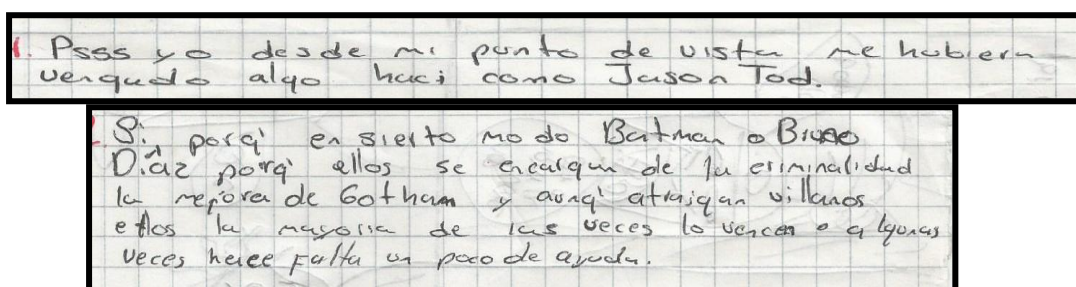
habían tenido la oportunidad de observar en pequeños grupos, pero en donde se habían encontrado múltiples interpretaciones. Ellos reconocieron el *contexto* en el que se desarrolla la historia de los personajes, a partir de elementos como el plano general y de objetos implícitos que aparecían dentro de la historieta, pero al mismo tiempo relacionaron situaciones de su vida personal para identificar las acciones de los personajes allí presentes y de esta manera determinar qué estaba bien o mal. Así, dijeron que elementos como los tacones, los aretes, el bolso o el pelo largo, eran propios de las mujeres y catalogaron acciones como leer y coser dentro de que está bien; mientras que el ver televisión y el comer comida chatarra, los consideraban malas actividades. (Ver foto 7).



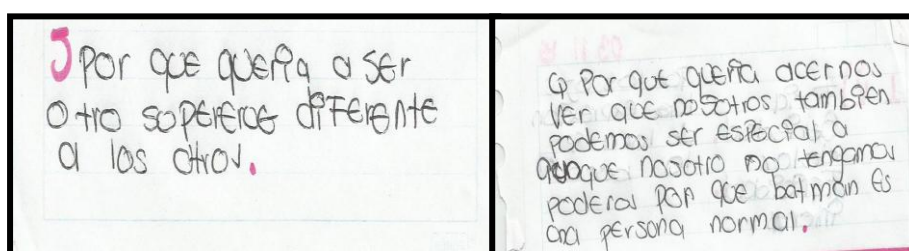
En estas imágenes se muestra el ejercicio de análisis en conjunto de una historieta de pocas viñetas de Quino, llevada en un pliego de cartulina. Aquí se escucharon las opiniones y los aportes que cada estudiante tenía sobre la lectura que se estaba haciendo. (Foto 7).

Con respecto al nivel crítico-valorativo y retomando lo expuesto anteriormente en cuanto a las dimensiones que maneja Guilford (Como se cita en Moreno et al, 2010, p. 24), concebido como un proceso creativo; en este punto los estudiantes ya poseían una *experiencia* en el análisis de los cómics gracias a las *estrategias pedagógicas* empleadas a lo largo de la intervención como la lectura y observación de elementos implícitos en las caricaturas e historietas de pocas viñetas, o el contraste entre dos formatos (vídeo y cómic). De esta forma, al comenzar la lectura de cómics de superhéroes en donde se analizaban historias conocidas por ellos, como lo eran *Batman* o *La mujer maravilla*, y en donde se hallaban personajes estereotípicos como el héroe, la heroína y el villano; los estudiantes presentaron varias ideas e

hipótesis de interpretación de los textos, a partir de los elementos que aparecían tanto en la imagen, como en los diálogos y pensamientos de los personajes. Estas ideas, a diferencia de las que se generaron al comienzo de la investigación, eran más *originales* y novedosas, pues los jóvenes incluían su *conocimiento cultural* adquirido en películas y series, y lo relacionaban con los acontecimientos de la historia. Así, al leer el cómic de Batman, hubo estudiantes que incluían para sus respuestas, personajes que no estaban en los cómics trabajados en clase, como a Jason Todd y su muerte en el cómic “Una muerte en la familia”, llevando al chico a comparar sus acciones con lo que él hubiera hecho en una situación normal o incluso algunos nombraban otras obras desde donde sacaban elementos que les ayudaban a comprender mejor el texto (Ver fotos 8 y 9).



En este punto de la intervención, se leyó un cómic de *Batman* y luego se realizó un taller escrito en dónde surgieron preguntas como: En la historia se dice que “Gotham es la ciudad de Batman” ¿Estás de acuerdo con esto? Justifica tu respuesta y Si tú te encontraras en una situación como la de Batman y sus padres ¿Cómo lo hubieras afrontado? Foto 8.



Aquí, al preguntarles sobre cuál era la intención de Bob Kane (creador de Batman) al crear un personaje como este, la estudiante ya no solo lo veía como un gran superhéroe de ficción, sino que lo humanizó, al punto en que expresó que cualquier persona “normal” podía ser especial como él. Foto 9.

Es también relevante cómo estos aspectos de su *contexto* y de su *conocimiento cultural*, les ayudaron a desarrollar puntos de vista *flexibles* y *fluidos*, aspectos de la lectura crítica propuestos por Guilford (Como se cita en Moreno et al, 2010, p. 24) quien plantea que la fluidez y flexibilidad se dan cuando el lector asocia y expresa un gran número de ideas

acerca de una realidad y al mismo tiempo capta las consecuencias de un hecho, organizando diferentes elementos para presentarlos de una forma ordenada. De esta manera, los estudiantes expresaron múltiples ideas que se sustentaban con buenos argumentos y en donde se usaban ejemplos provenientes del mismo texto. Por ejemplo, en un ejercicio donde se analizó el cómic de *La mujer maravilla*, ellos reconocieron los problemas que tenían las protagonistas a partir de lo que conocían de la Guerra fría y del conflicto social y político entre los Estados Unidos y Rusia. (Ver foto 10).



4. Las diferencias son que la Mujer Maravilla, lucha por la justicia, el que no haya guerras, las buenas relaciones y la estabilidad social de todas las habitantes, ella no lleva rencor en su corazón, a diferencia de la Doctora Maru, ella quiere ver sufrir a los americanos por el rencor que los tiene, por los que le sucedió a sus padres, entonces ella quiere guerra, y hacer "Justicia" por sus manos.

6. La mujer maravilla simboliza a las mujeres que no son solo objetos sino que son algo más y Maru simboliza la sed de venganza y su sed de destruir todo.

En estas dos imágenes podemos observar cómo los estudiantes cuestionaron las acciones de los personajes a partir de los acontecimientos presentados en la historia de *la mujer maravilla*, pero también al conectar sus saberes escolares, arrojando de esta manera puntos de vista con argumentos sólidos y válidos. Foto 10. (Ver más ejercicios en el anexo 15).

Además, al emplear la *estrategia pedagógica* de la **controversia**, se encuentra que los estudiantes a diferencia de la escritura, en la oralidad elaboran y desarrollan puntos de vista al analizar detalles implícitos dentro de los cómics trabajados, y al observar las *implicaciones* que tienen las acciones de los personajes dentro de una determinada situación. . Guilford (Como se cita en Moreno et al, 2010, p. 24) expone que por medio de las implicaciones el lector analiza las consecuencias que desprenden de una situación enunciada y que se pueden encontrar en a lo largo de todo el texto. De esta manera, ellos incluso debatían, compartían sus ideas y usaban su experiencia personal y cultural adquirida a lo largo de la

intervención, para dar ejemplos que les ayudaban a defender sus puntos de vista. Por ejemplo, una estudiante al defender a las super heroínas argumentó que las mujeres no necesitaban de los hombres, tal cual como su mamá nunca necesitó de un esposo para criarla a ella y a su hermana; al igual que una estudiante usó como ejemplo a *Gatúbela* para introducirla como una anti-heroína y del por qué ella como villana también le aportaba cosas positivas a la sociedad, o un chico que al haber leído cómics de la *mujer maravilla*, expresó cuál era su punto débil y por qué se le podía comparar con *Superman* y su debilidad a la *kryptonita*. (Ver anexo 16, transcripción del vídeo).

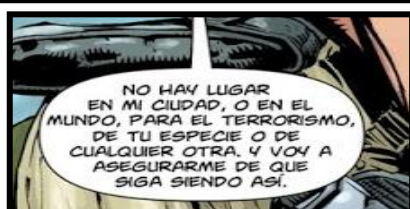
Este acervo cultural, fue de suma importancia para los estudiantes, quienes realizaron *anticipaciones* de lo que se iba a tratar la lectura. Guilford (Como se cita en Moreno et al, 2010, p. 24) expone que este tipo de anticipaciones permiten que el estudiante a través de cualquier indicio significativo, perciba lo que va a pasar en el texto antes de leerlo. De esta forma, al mencionarles por ejemplo “Batman”, gracias a su *conocimiento cultural* por parte de las películas y series, ellos sabían qué personajes iban a estar en la narración (Batman, el Joker, Robin, Comandante Gordon) y les daba un indicio de las peleas tanto físicas como filosóficas (el joker, cuyo propósito es volver “locos” a los demás, y Batman quien tiene unos principios morales que le impiden asesinar) a las que se iban a enfrentar los personajes, y a las que seguro ellos estaban acostumbrados a ver en otros formatos. Igualmente, diferenciaban a qué casa editorial provenían los textos (Marvel- Dc comics) y las repercusiones que tenía esto, pues es evidente cómo la editorial Dc cómics después de su relanzamiento en *The new 52*, emplea historias más oscuras y presenta superhéroes más cercanos a los humanos.

A través del modo de la imagen, en donde se presentaban las características físicas de los personajes, y del modo de la escritura presente en los cartuchos y globos, y en los cuales

se mostraban los diálogos, monólogos o soliloquios, los estudiantes identificaron el discurso que manejaba cada personaje estereotípico. Tanto en el cómic de *la mujer maravilla*, como en *The killing Joke*, el cual se centra en el *Joker*, ellos reconocieron la filosofía, la posición política, religiosa y moral que poseían el héroe, la heroína y el villano, describiendo que los superhéroes manejaban un discurso enfocado en hacer el bien y en ayudar a resolver los problemas que la sociedad presenta, llevándolos a tener una posición ética que implica no cometer actos vandálicos o asesinar. Mientras que el villano y el héroe o la heroína pasan por situaciones familiares similares, pues ambos en el pasado han vivido en una sociedad oscura y peligrosa que les ha arrebatado a sus seres queridos (Batman a sus padres y el joker a su esposa e hijo, después de que fue engañado), la reacción frente a esa situación es diferente; mientras la de los héroes se traduce en combatir el mal, la de los villanos es la sed de venganza, discurso, totalmente opuesto, en donde su filosofía está enfocada hacia el daño a la sociedad, llegando incluso a hacerlo en ocasiones solo por diversión. (Ver foto 11).

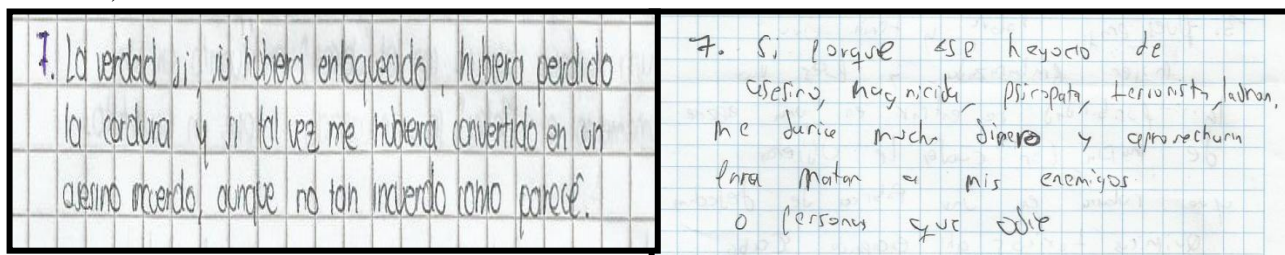
El doctora Maro simboliza el rencor lo malo y la venganza.
 la mujer maravilla todo lo bueno la paz y la solución de conflictos y problemas.

④ Que batman era normal ni malo ni bueno ni superheroe el joker lo mismo pero haciendo les caso lo que les paso batman fue por el bien y el joker por el mal.



Al preguntarles a los estudiantes por las diferencias entre el villano y los superhéroes que aparecían tanto en el cómic de la Mujer maravilla, como en el de Batman, ellos los encasillaron dentro de aquello que es bueno y malo; permitiéndoles realizar una lectura más allá de la literal. Foto 11.

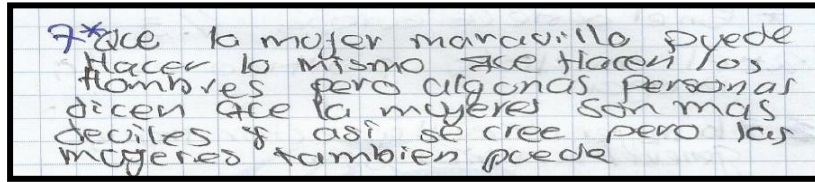
A partir del discurso, los jóvenes realizan *transformaciones* en su proceso lector, ya que como expone Guilford (Como se cita en Moreno et al, 2010, p. 24) cambiaron datos de su conocimiento cultural sobre los cómics y los personajes allí presentes al asumir una postura en la que hacen una valoración del discurso del personaje, al tomar un punto de vista y al cuestionar sus creencias, presentando ideas de interpretación tanto de forma escrita como oral. Se inclinaban más hacia los villanos porque justificaban sus acciones al ver cómo la sociedad los había tratado y llegaban a identificarse fácilmente con éstos, cuando se les pedía ponerse en el lugar de cada uno de ellos. Así, por ejemplo, mostraban los problemas psicológicos del *Joker*, quien se manifiesta como un personaje completamente loco y desquiciado, al que no le importa hacer cualquier acto inhumano para conseguir lo que quiere, pero que al igual que Batman, quiere cambiar la sociedad en la que vive., pues al emplear cómics de Batman en donde los villanos están tan bien estructurados, les mostraba que cualquiera podía llegar a cometer este tipo de atrocidades si llegara a tener un mal día, incluso en la vida real. (Ver foto 12).



En este ejercicio, los estudiantes observaron al villano a partir de la lectura del cómic “The killing Joke”, escrito por Allan Moore, en donde se les preguntó en el taller, si ellos hubieran seguido los pasos del *Joker* al experimentar lo mismo que él. Muchos estuvieron de acuerdo en que sí hubieran hecho lo mismo, incluso si eso los llevara a convertirse en asesinos. Foto 12.

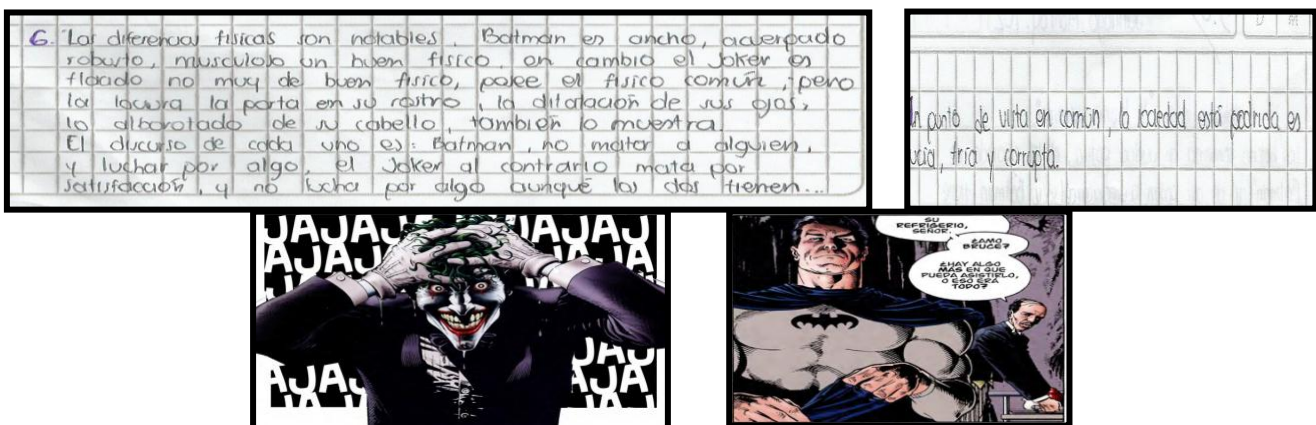
Por otra parte, en la heroína los jóvenes partieron de su *conocimiento cultural*, para dar a conocer las diferentes concepciones que tenían sobre la mujer, en términos de debilidad y de cómo los hombres estaban pensando de ellas como símbolo sexual. Sin embargo, identificaron aspectos relacionados con el feminismo, pues al trabajar con la *mujer maravilla*,

reconocieron que éste personaje es uno de los más significativos dentro del mundo de los cómics, al ser una de las pocas mujeres que pelea contra el mal y que está a la par tanto física como mentalmente, de grandes figuras masculinas como *Superman* o *Batman*. (Ver foto 13).



En este ejercicio, los estudiantes debían responder a la pregunta: ¿Qué diferencias o semejanzas tiene la mujer maravilla con los otros superhéroes masculinos? La respuesta de los jóvenes estuvo enfocada en decir que ella era representaba la feminidad, a la mujer fuerte, poderosa y que puede hacer lo mismo que los hombres. Foto 13.

Para finalizar, en cuanto a los juicios de valor que los jóvenes expresaron a partir de su *contexto* y de la concepción acerca de lo que está bien o mal, ellos cuestionaron las acciones de los personajes de los cómics. Gubern (1988) plantea que en el cómic existen una colección de estereotipos humanos severamente codificados que reencarnan vivencias y estados de ánimo. Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que los estudiantes reconocieron éstos personajes estereotípicos y expresaron las características físicas e ideológicas del héroe y la heroína, las cuales siempre iban a estar enmarcadas a lo bueno, pues estaban representados por lo que socialmente se considera como hermoso, bello y fuerte, y además porque ellos tenían valores como la justicia, el amor y la valentía, mientras que los villanos expresaban en su cara la maldad, pues eran feos, locos y siempre dirigían sus acciones a hacer el mal, asesinando, robando y lastimando a las personas. (Ver foto 14).



En este trabajo, el estudiante expone notablemente las características que proponía Gubern (1988) para los personajes estereotípicos, señalando así las diferencias físicas y psicológicas entre el villano y el héroe. Foto 14. (Otros ejercicios se pueden observar en el anexo 17).

7. CAPÍTULO VII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El desarrollo e implementación de esta investigación, muestra la forma en la que el cómic empleado como un recurso didáctico, contribuye en los procesos de comprensión de lectura crítica, pues este tipo de texto multimodal, al estar constituido por dos modos (imagen-escritura) que se relacionan entre sí para dar un significado, exige de los estudiantes una lectura y análisis diferente al que se da con el texto escrito.

En este proceso, es evidente que el modo de la imagen es el que más influye en la comprensión literal e inferencial del cómic, gracias a que a partir de los elementos característicos como lo son: el plano, el color y la línea, los estudiantes establecen inferencias para identificar las características físicas y emocionales de los personajes, lo que los lleva a comprender cómo es la personalidad de cada uno y por consiguiente que ellos encarnan unos patrones de la sociedad contemporánea, en donde se expresan unos valores y una filosofía de vida.

Otro aspecto que influye en los procesos de lectura inferencial y crítica es la experiencia escolar y cultural que tienen los estudiantes, pues es un factor importante dentro de su comprensión, dado que ellos están rodeados de múltiples textos multimodales, con los que interactúan diariamente, a pesar de que la escuela no se ha preocupado por trabajar ésta experiencia y mucho menos a partir del cómic. De ahí que la forma cómo se trabajaron los diferentes cómics, historietas o caricaturas, permitió que los jóvenes adquirieran una experiencia en la lectura y análisis de este tipo de textos, además de que para ellos este

proceso hubiera resultado algo novedoso e interesante, en dónde incluso algunos comenzaron a indagar más por el tema y a motivarse por buscar cómics o películas para ampliar sus conocimientos.

Así mismo, se observó que al trabajar con cómics que eran conocidos por los estudiantes, se facilitó el desarrollo y la comprensión de lectura inferencial y crítica. De esta manera, ellos potenciaron las dimensiones que propone Guilford (Como se cita en Moreno et al, 2010, p. 24) como lo son la fluidez, la flexibilidad o las anticipaciones. A partir de su conocimiento cultural y de su contexto, ellos relacionaban los acontecimientos de la historia con su realidad, para así arrojar sus puntos de vista. Además, la mayoría no tomó el cómic como algo tediosos de leer (salvo algunas niñas a quienes no les llamó la atención) sino al contrario, lo vieron como un elemento del cuál podían trabajar y estudiar ciertos aspectos que les ayudaría en su vida personal y académica.

Otro de los aspectos que cabe resaltar de la intervención, fue el uso de estrategias pedagógicas que favorecieron una mejor comprensión del cómic en todos sus niveles. Así, la lectura grupal, individual y continua de estos, en donde se tenía en cuenta los conocimientos e ideas de cada estudiante, así como la explicación grupal, la controversia, el debate y el contraste con otros formatos, permitió que los jóvenes conocieran más acerca de este texto y pudieran ir adquiriendo una experiencia que les serviría después para arrojar sus ideas e hipótesis de interpretación.

Sin embargo, es necesario resaltar que la pérdida de clases debido a algunas actividades escolares o extracurriculares, el cambio constante del grupo, en donde había estudiantes que llegaban nuevos, otros que se iban o que perdían el año y la poca experiencia al analizar textos multimodales como el cómic, impidieron un mejor avance en el desarrollo del proceso investigativo.

Para concluir, este proyecto aporta a las prácticas pedagógicas de lengua castellana, en cuanto propone un trabajo no muy utilizado en las instituciones educativas y en donde se leen textos diferentes al escrito y se comprenden otro tipo de símbolos. Esto significa que en la escuela se debe cambiar la concepción que se tiene acerca de la lectura, al evidenciarse una necesidad por iniciar un proceso de alfabetización en este tipo de textos, debido a que los jóvenes de hoy en día están expuestos a una gran cantidad de información proveniente de diversos medios, en donde ellos deben aprender a analizar, interpretar y tomar una posición crítica frente a lo que observan, para que de esta forma, sean cuidadosos al momento de compartir o difundir cierta información.

Para la docente titular del área de español fue también de gran agrado el desarrollo de la propuesta, pues estaba de acuerdo en que el cómic era una herramienta que les brindaba la posibilidad a los estudiantes de desarrollar un pensamiento crítico que les serviría no solo en el ámbito académico, sino en su vida personal. La lectura de cómics debería ser incluida en el proyecto curricular de la institución, para que de esta manera no sólo se maneje en las clases de lengua castellana o extranjera, sino que gracias a los elementos que éste posee, se pueda trabajar en todas las áreas como un proyecto transversal.

Finalmente, ésta investigación ayudó a desarrollar lo propuesto en el PEI de la institución, ya que a través de las diferentes actividades se crearon espacios orientados no sólo a formar sujetos con un pensamiento crítico, sino también personas con ciertos valores (respeto, tolerancia, solidaridad) para la excelencia humana. Así, los estudiantes se sintieron libres de expresar sus opiniones; reconociendo e incluso replanteando sus propias creencias, a partir del contraste de su contexto y el de cada obra. Demostrando de esta manera, uno de los objetivos de la investigación-acción: Transformar y mejorar la situación educativa y social.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardila, D. Cardozo, M. Ferrucho, M. Gordillo, J. Gonzáles, I. Gonzáles, K. Laverde, C. Del Pilar, A. Luz, A. Orjuela, J. Constanza, N. (2010). *MENTES ABIERTAS Y MOTIVADAS GRACIAS A LA LECTURA. Estrategias para promover el mejoramiento del proceso de la lectura de los alumnos del colegio Psicopedagógico El Arte del Saber*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Arias, M, Beltrán, D & Solano, M. (2012). *La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Baquero, N & Pulido, M (2001). *Cómo desarrollar competencias en lectura de imágenes*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Baudet, J. (2001). *La historieta como medio para la enseñanza*. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Bonilla, E. &. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (s,f). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2015. En: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf
- Centro de documentación e información local de suba. Consultado el 26 de Marzo de 2015. En: <http://www.gestionycalidad.org/infosuba/index.php>
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, Colombia: El Búho.
- Eco, U. (1964). *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona, España: Lumen.
- Eisner, W. (1996). *El cómic y el arte secuencial*. Teoría y práctica de la forma de arte más popular del mundo. Barcelona, España: Norma Editorial.
- Elliot, J. (2000). *La educación-acción en investigación*. Recuperado el 22 de Febrero de 2016. En: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

- Endo, I. Rosas, Y. (2011). *La comprensión e interpretación textual de historietas en los estudiantes del grado primero de la institución educativa internado escolar rural solita sede 2*. Caquetá, Colombia: Universidad de la Amazonia.
- Figueredo, L. Rangel, C. (2012). *Desarrollo de procesos de lectura a nivel inferencial a través del comic*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, I. (2013). *El cómic como recurso didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. España: Universidad de Cantabria.
- Gubern, R. y Gasca, L. (1988). *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- Gutiérrez, E. (2008). *La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Claves para su comprensión y pistas para una prospectiva*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gutiérrez, J. (2014). *Interpretación crítica del cómic*. Caracas, Venezuela: Ediciones Correo del Orinoco.
- Gutiérrez, T. (2006). *El cómic en los adolescentes. Estudio y práctica en el aula. Una propuesta de evaluación*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18: 29-56
- Ibujés, C. (2013). *Influencia de la comprensión lectora en el rendimiento académico de las estudiantes del 1er. año de bachillerato en la unidad educativa —maría auxiliadora// de la ciudad de quito*. Quito, Ecuador: Universidad Central del Ecuador.
- IED Aníbal Fernández de Soto: Manual de Convivencia.
- Kress, G. (2003) *La alfabetización en la era de los nuevos medios de comunicación*. Londres: Routledge.
- Kress, G & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse and the modes of media contemporary communication*. London: Arnold
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias del Lenguaje*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Mora, H. Carranza, D. (2011). *El cómic como herramienta pedagógica en la escuela básica primaria*. Bogotá, Colombia: Universidad Libre.
- Moreno, J. Ayala, R. Díaz, J. Vásquez, C. (2010). *Prácticas lectoras: Comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Muro, M. (2004). *Análisis e interpretación del cómic. Ensayo de metodología semiótica*. España: Universidad de la Rioja.
- Nieto, I. Aguilar, R. (2014). *La historieta, medio de comunicación artístico e ideológico-político*. Quito, Ecuador: Universidad Central del Ecuador.

- Ortigoza, N. Valbuena, L. *Estudio descriptivo de las prácticas de lectura en el grado octavo del colegio de la Salle*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Parodi, G. Peronard, M & Ibáñez, R. (2010). El texto escrito como objeto de la lectura: características, conocimientos implicados y estrategias asociadas. En *Saber leer* (pp. 61-94). Madrid: Aguilar.
- Pérez, J. (2012). *Análisis de la caricatura política. (El Universo y el Telégrafo del 15 al 30 de abril del 2009)*. Quito, Ecuador: Universidad Central del Ecuador.
- Pérez, M. (2006). *Hábitos de lectura en Colombia: Resultados relevantes desde la escuela y algunas hipótesis explicativas*. Colombia: ISBN: 958-9342-25-6 ed: Arte Y Fotolito, v., p.42– 55.
- Pinilla, J. (2005). *El cómic, la fotografía y el vídeo en la enseñanza de la narrativa*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, K. Tejada, J. (2015). *El Cómic: Un lugar para la narración del mundo de los niños y niñas*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rengifo & Marulanda (2007), *El comic como estrategia pedagógica para optimizar los procesos de comprensión lectora de textos narrativos en el colegio Enrique Millán de Dosquebradas*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Sampieri, R, Fernández, C y Bautista, P (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Recuperado el 22 de Febrero de 2016. En: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf
- Secretaría de Educación de Bogotá (2010). *Reorganización curricular por ciclos*. Recuperado el 24 de Abril de 2015. En: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf
- Silva, L. (1977). *Los cómics y su ideología, vistos al revés*. En: Teoría y Práctica de la Ideología de Ludovico Silva. Caracas, Venezuela: Nuestro Tiempo.
- Silva, Y. Hurtado, S & Tique, J. (2013). *El cómic como alternativa formativa en aulas de aceleración y conocimientos básicos del IED. Colegio Manuela Beltrán Sede B*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vidal, C. (2013). *Curso de proyecto de grado*. Valledupar, Colombia: Universidad Nacional abierta y a distancia.

ANEXOS

(Anexo 1)

Encuesta



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de Educadores

Mi nombre es Diego Delgadillo, soy un maestro en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. En la siguiente encuesta encontrarás una serie de preguntas que me ayudarán a conocerte mejor, y al mismo tiempo, me ayudarán en mi proyecto de investigación. Para mí es muy importante tener en cuenta tu opinión, así que por favor responde con la mayor sinceridad, pues los resultados servirán para mejorar las clases y la relación con tus profesores de esta asignatura.

Nombre: Yanis Valentina Hernandez Edad: 11 Colegio: Anibal Fernandez de Soto

Curso: 602

1. ¿Con quién vives? con mi papa y mi mama
2. ¿Cómo es la relación con las personas con las que vives?
bien nos tratamos bien y no hay problemas
3. ¿En qué barrio habitas? en el Prado
4. ¿Con qué servicios cuenta tu casa? (Agua, Luz, Gas, Teléfono, Internet) Agua, luz, gas, telefono, internet
5. ¿Cómo te parece el colegio? parece mi colegio me parece excelente y maravilloso
6. ¿Qué te gusta y qué no te gusta del colegio? me gusta la forma de enseñar los profesores y no me gusta que elean muchas pandillas a fuera
7. ¿Cómo es la relación con tus compañeros?
es muy bien por que nos tratamos con cariño y respeto y no queremos mucho

8. ¿Qué clases te gustan más y por qué? me gusta las matematicas por que son increíbles
9. ¿Te gusta la clase de español? Responde SÍ o NO y ¿por qué?
si por que le enseñan a uno muchas cosas sobre la literatura
10. ¿Cómo es tu relación con la profesora de español?
muy buena por que ella con uno es buena gente y enseña chévere
11. ¿Qué tipo de textos se leen en las clases de español? cuentos
12. ¿Te gustaría leer otros textos en clase de español como comics, mangas, revistas, historietas?
pues me gustaria leer mas que todo historietas por que son divertidas
13. ¿Qué actividades te gusta hacer en tu tiempo libre? Marca con una X.

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Leer | <input checked="" type="checkbox"/> Escuchar música |
| <input checked="" type="checkbox"/> Escribir | <input checked="" type="checkbox"/> Jugar videojuegos |
| <input checked="" type="checkbox"/> Ver Tv | <input checked="" type="checkbox"/> Estar en Internet |
| <input checked="" type="checkbox"/> Salir con tus amigos | <input checked="" type="checkbox"/> Otra? |
| | ¿Cuál? <u>ver tv</u> |

14. ¿Tienes alguna de estas Redes sociales? Marca con una X.

- | |
|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Facebook |
| <input checked="" type="checkbox"/> Twitter |
| <input checked="" type="checkbox"/> Instagram |
| <input checked="" type="checkbox"/> Whatsapp |
| <input checked="" type="checkbox"/> ¿Otras? ¿Cuáles? <u>mesinlter</u> |

¡MUCHAS GRACIAS!

(Anexo 2)
 Ficha de lectura

Ficha de lectura

Titulo del libro: Cuentos de la Selva; autor: Horacio Quiroga; cuento 3; el loro pelado

Fecha	Resumen	Comentario
8	unos hombres que vivían en el monte comían naranjas y así se oían con sus gritos luego y tenían un loro para cazar y se comen los chicos y la lluvia los parte un día un loro cayó por un tiro y los hijos del cazador lo cuidaron.	que los loros son creatura que pueden estar contentos para aydar a otros o cazar que el loro se burlaba de los demás pero era libre y eso le gustó el loro era feliz por ser libre y saludable el loro casi lo mataban pero en la casa y él en cambio le aprendió a cuidar a otros.

love

Pag	Fecha	Resumen	Comentario
95	10/04/15	el señor llegó todo en Sagrientado y se metió que los hasta que llegó al pecho del tigre metió las manos y las rayas lo picaron el tigre gritó de dolor	comentando que los tigris no habrían por eso los tigris no habrían el pensó si saltaba muy alto no y va a comer se al hombre
96	10/04/15	el tigre les dijo que lo dejaban pasar pero ellos no lo dejaban pasar el pensó si saltaba muy alto no y va a comer se al hombre	que los tigris no habrían por eso los tigris no habrían el pensó si saltaba muy alto no y va a comer se al hombre
97	10/04/15	el tigre entró al agua que lo pensó que las rayas resistirían quedado a suspiros pero no una raya lo picó y él se desolvió la figura tocó el agua con la lengua y dijo rayas el agua	que los tigris no habrían por eso los tigris no habrían el pensó si saltaba muy alto no y va a comer se al hombre
98	10/04/15	la figura por accidente metió la pata y una raya lo picó la figura tuvo un plan se fue lentamente a otro lado para comerse al hombre	que los tigris no habrían por eso los tigris no habrían el pensó si saltaba muy alto no y va a comer se al hombre
100	10/04/15	una raya dijo hoy que decíles a doradas las doradas llegaron y se fue al agua con las patas	que los tigris no habrían por eso los tigris no habrían el pensó si saltaba muy alto no y va a comer se al hombre

(Anexo 3)
Prueba diagnóstica

Alejandro Suarez Benitez 6020



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de Educadores

CONTROL DE LECTURA

Después de haber escuchado el cuento "El corazón delator" de Edgar Allan Poe, responde las preguntas que se te hacen a continuación:

1. ¿Por qué el protagonista de la historia siente tanto odio hacia el viejo? ¿Qué es lo que tanto lo irrita?

El ojo de Baithre q tiene el viejo irrita al protagonista

2. ¿Cómo mata el protagonista al anciano? ¿Dónde oculta el cuerpo?

después de tener presencia todas las noches una noche se decide ponárselo al rancho encima para ahorrarlo y lo descubre a escondido su cuerpo debajo del piso

3. ¿Cómo descubre la policía el cuerpo?

para el protagonista se impacienta por un sonido q lo irrita siendo el corazón del viejo

4. El protagonista siempre nos está diciendo que él no está loco. ¿Estás de acuerdo con eso? Responde SÍ o NO y ¿por qué?

No esta loco porque si estuviera loco no hubiera planeado algo tan inteligente

Me gusta tu justificación

5. ¿Crees que lo que hizo el protagonista está bien o está mal? Justifica tu respuesta.

Si esta mal justifico por un simple defecto de una persona

6. ¿Te gustó el cuento? Responde SÍ o NO y ¿por qué?

Si me gusta por el suspense del cuento

r Santiago rodriguez Araque



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de Educadores

CONTROL DE LECTURA

Después de haber escuchado el cuento "El corazón delator" de Edgar Allan Poe, responde las preguntas que se te hacen a continuación:

1. ¿Por qué el protagonista de la historia siente tanto odio hacia el viejo? ¿Qué es lo que tanto lo irrita?

por el mal del ojo

2. ¿Cómo mata el protagonista al anciano? ¿Dónde oculta el cuerpo?

El cuerpo se escondió debajo de un colchon

3. ¿Cómo descubre la policía el cuerpo?

Lo descubrieron por que había sangre

4. El protagonista siempre nos está diciendo que él no está loco. ¿Estás de acuerdo con eso? Responde SÍ o NO y ¿por qué?

Si por que esta luchando palpitos de corazón

5. ¿Crees que lo que hizo el protagonista está bien o está mal? Justifica tu respuesta.

esta mal

6. ¿Te gustó el cuento? Responde SÍ o NO y ¿por qué?

Si por que el cometa el crimen

(Anexo 4)

Tabla #1. Matriz de categorías deductivas-Diarios de campo – Trabajos de los estudiantes

Subcategoría: Lectura literal	Categoría inductiva	Código
En un comienzo, hay una dificultad para encontrar la lógica de lectura de las viñetas en el cómic. (Lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo).	El papel de la viñeta en la comprensión de la estructura narrativa.	PAP-VIÑE-COMPR-ESTRUCT-NARRA.
Comprende la estructura narrativa del cómic a partir de la secuencia de acontecimientos que se presentan en las viñetas.		
Describe los acontecimientos de la historia a partir de la secuencia de viñetas.		
Reconoce los elementos de movimiento por medio de la línea.	Comprensión del movimiento a partir de la línea.	COMPR-MOVI-DES-LIN-
Relaciona el movimiento del personaje a partir de la línea.		
Relaciona la línea con las acciones de los personajes.		
Otorga cualidades físicas a los personajes a partir del color.	Identificación de elementos explícitos desde el color	IDENT-ELEM-EXPLI-DES-COL
Reconoce objetos o espacios desde el color.		
Comprende las situaciones presentadas en la historia a partir de los diferentes planos.	.Lectura literal desde el uso del plano.	LEC-LIT-DES-USO-PLA
Identifica la expresividad de los personajes presentada en los diferentes planos.		
Dificultad para relacionar desde los planos, los rasgos predominantes y su significado dentro de la caricatura y la caricatura.		
Desconoce el léxico presente en los textos.	Realiza una lectura literal desde los elementos lingüísticos.	REAL-LECT-LIT-DES-ELEM-LING
Relaciona elementos narrativos del cuento (inicio, nudo, desenlace) con el cómic.		
Identifica la función y las características del globo (diálogos, monólogos, soliloquios).		
Identifica el pensamiento de los personajes a través de los globos.		
Identifica la función y las características del cartucho (narrar el contenido de una imagen).		
Reconoce el tiempo de la narración expresado en los cartuchos o globos.		
Reconoce el espacio de la narración expresado en los cartuchos o globos.		

Reconoce las onomatopeyas y su significado dentro de la historia.		
Apropiación de los elementos del cómic (globo, viñeta, onomatopeyas) evidenciados en sus creaciones.	Uso de elementos explícitos del cómic para crear caricaturas o historietas.	USO-ELEM-EXPL-COM-PARA-CREAR-CARIC-HIST
Sigue la estructura narrativa del cómic al contar una historia en viñetas.		
Emplea los cartuchos para narrar una imagen.		
Emplea la línea, el plano y el color para caracterizar sus personajes.		
Emplea un registro coloquial en los diálogos de los personajes.		
Lectura individual y grupal de los cómics para caracterizar a los personajes e identificar elementos explícitos que ayudarán más adelante a realizar una lectura crítica	Estrategias didácticas para trabajar la lectura literal.	ESTR-DID-TRAB-LECT-LIT
Dificultad para trabajar este tipo de textos en grupo.		
Exploración del texto para identificar las situaciones de la narración.		
A partir de la exploración y lectura del texto, se utiliza la explicación para establecer conceptos.		
Realización de talleres con preguntas de orden literal.		
Subcategoría: Lectura inferencial	Categoría inductiva	
Reconoce los superhéroes y villanos más sobresalientes del cómic, gracias a su conocimiento adquirido en otros medios (películas, series animadas, Internet).	Lectura inferencial a partir del conocimiento social y cultural	LECT-INF-CON-SOC-CULT
Introduce otros personajes que no aparecen en los cómics leídos, a partir de éste conocimiento adquirido en otros medios.		
Relaciona situaciones de su vida personal para identificar las acciones de los personajes.		
Identifica conflictos políticos, sociales y religiosos a partir del conocimiento adquirido en la escuela.		
Los estudiantes que tenían una experiencia leyendo cómics, realizan una mejor lectura intratextual.		
Reconoce personajes en forma de caricatura que están cercanos a su realidad (Presidentes, personas famosas)		
Dificultad para identificar la sátira o el humor presentes en las caricaturas.		
Identifica las características físicas de los personajes de acuerdo		

al plano y el color.	Realiza inferencias desde la imagen.	REAL-INFER-DES-IMAG
Identifica los estados de ánimo de los personajes a partir de la línea y el plano.		
Identifica los cambios de ánimo de los personajes a partir del color.		
Comprende la diferencia entre héroe y villano a partir del color y el plano.		
Reconoce el contexto del personaje de acuerdo al plano.		
Identifica el espacio de la historia a partir del plano.		
Reconoce el género (terror, fantasía) de acuerdo al color y la línea.		
Dificultad para identificar el mensaje implícito (sátira, humor, ironía) de la caricatura.		
Dificultad para identificar el mensaje implícito (rasgos xenófobos, sexistas, racistas, etc.) que se encuentran en elementos característicos de los personajes (ropa de los hombres y mujeres, color de piel de los personajes, armas, etc.).		
Dificultad para comprender eventos de la historia desde la relación imagen-texto.		
Reconoce que los colores tienen significados culturales (El negro y la relación con el terror) y asigna este conocimiento a sus interpretaciones.		
Reconoce objetos de su cotidianidad para inferir el espacio donde se desarrolla la historia.		
Falta de experiencia en contrastar historias en formatos diferentes (películas, series animadas con el cómic).	Comprensión de lectura de otros formatos relacionados con los elementos del cómic.	COMPR-LECT-OTR-FORM-RELA-ELEM-COM
Dificultad para identificar los puntos de vista en común y las diferencias en cuanto al tema que manejan ambos formatos (cómic y series animadas).		
Identifica los personajes principales y secundarios que aparecen en ambos formatos.		
Comprende mejor los mensajes ocultos cuando se presenta la historia en formato audiovisual que en forma de historieta.		
Cuentos clásicos no son de su interés.	Influencia de los textos visuales y audiovisuales en la	INFL-TEX-VIS-AUDIOVI-
La caricatura atrae más su atención, así ellos se esfuerzan por realizar una lectura intra e intertextual.		
El cómic de superhéroes los estimula a hacer un mejor análisis.		
Lectura de los textos en espacios no académicos.		
Encuentra más sentido a la lectura cuando se leen los textos en		

espacios no académicos.	motivación a la lectura.	MOTIV-LECT
Busca y lee otros formatos y textos para ampliar sus conocimientos.		
Los temas trabajados en clase, permiten que el estudiante busque más información sobre autores o formatos de texto similares.		
Expresa comentarios agradables después de la lectura y análisis de estos textos.		
No presta atención a las indicaciones para la lectura de los cómics.	Distractores y dificultades que no permiten una lectura inferencial.	DISTR-DIFIC-NO-PERM-LECT-INF
No realiza los trabajos o tareas que se dejan para la casa.		
Habla con los compañeros pero no para analizar los textos, de ahí que sólo se quede en lo literal.		
No observa atentamente los vídeos presentados en clase.		
Uso de celulares o de mp3 que lo distrae al momento de leer.		
Comprende la relación imagen-texto y la usa en sus creaciones para significar.	Uso de elementos del cómic para crear inferencias en sus caricaturas o historietas.	USO-ELEM-COM-PARA-CREAR-INF-CARIC-HIST
El significado se apoya en las inferencias que el lector hace de la imagen, más que del texto.		
Crea finales alternativos a partir de la información del texto y de su conocimiento personal.		
Contraste entre el cómic y otros formatos audiovisuales para aclarar y profundizar conocimientos.	Estrategias didácticas para trabajar la lectura inferencial.	ESTR-DID-TRAB-LECT-INF
Socialización para activar los conocimientos previos que se tienen sobre los cómics o los personajes estereotípicos.		
Análisis de caricaturas en grupo permite que los estudiantes compartan sus conocimientos previos y sus hipótesis de interpretación de los cómics.		
Dificultad en el análisis individual, ya que hay estudiantes que se copian de las respuestas de sus compañeros, lo que no permite observar lo que piensa realmente cada uno.		
El análisis individual que realizan los estudiantes que ya tenían experiencia en la lectura de cómics, es más detallado en comparación de los que no poseían esta experiencia.		
Análisis de una caricatura entre todo el salón para identificar elementos implícitos.		
Los talleres permiten a los estudiantes conectar lo leído con el conocimiento que ya posee.		

Subcategoría: Lectura crítica	Categoría inductiva	
Falta de experiencia en el análisis de este tipo de textos.	Interpretaciones y puntos de vista de los textos.	INTER-PUNT-VIS-TEXT
Dificultad para expresar una opinión de los acontecimientos presentados en las historietas, pues se queda en una etapa descriptiva.		
Dificultad para expresar un punto de vista en cuanto a los personajes de la caricatura, pues se queda en una etapa descriptiva.		
Dificultad para expresar su interpretación de los personajes y acontecimientos de los cómics, pues se queda en una etapa más descriptiva.		
Al expresar sus puntos de vista, siempre busca la aprobación del profesor.		
Hace un juicio de valor del texto a partir de su experiencia con éste.		
Se le facilita más el medio oral para la comprensión y expresión de sus ideas.		
No hay un uso de la lengua escrita para expresar sus ideas y experiencias.		
En un comienzo, las respuestas son simples, sin sentido y carecen de argumentación.	Presenta diversas ideas a partir de la resolución de los talleres.	PRE-DIV-IDE-PAR-RESO-TALL
Falta de fluidez, pues no presenta un gran número de ideas y no usa sinónimos en sus respuestas escritas, lo que conlleva a que en ocasiones se presenten ideas redundantes o sin sentido.		
Falta de flexibilidad, pues no organiza sus argumentos para presentar una idea.		
Presenta algunas ideas originales y novedosas.		
Dificultad para analizar y adornar con argumentos una idea existente.		
No hay una revisión previa de lo que escribe.		
Analiza los globos y sitúa el discurso de cada personaje.	Reconoce el discurso de los personajes.	RECO-DISC-PERS
Analiza las imágenes e interpreta el discurso de cada personaje a partir de la línea.		
Analiza las imágenes e interpreta el discurso de cada personaje a partir del plano		
Analiza las imágenes e interpreta el discurso de cada personaje a partir del color.		
Analiza los discursos a partir de las situaciones políticas, sociales o religiosas presentadas en el cómic.		
Identifica los diferentes tipos de discursos del personaje (político, social, cultural, religioso) a partir de los diálogos, soliloquios o monólogos presentados en los globos o cartuchos.		

Reconoce que el héroe y la heroína poseen un discurso enfocado en hacer el bien y en ayudar a resolver los problemas de la sociedad.		
Reconoce que el villano, a diferencia del héroe y la heroína, posee un discurso enfocado en la venganza, la muerte y el daño hacia la sociedad.		
Reconoce que en ocasiones el villano y el héroe pueden tener un mismo discurso en cuanto a cómo observan la sociedad, pero que ambos emprenden acciones diferentes.		
Reconoce que el discurso de cada personaje va ligado a sus acciones.		
Dificultad para reconocer el discurso a partir del contexto del cómic.		
Dificultad para reconocer la relación que hay entre identidad cultural y discurso, a partir del contexto del cómic.		
Dificultad para reconocer la ideología (política, social o religiosa) representada en cada uno de los personajes.	Identifica la ideología presente en los cómics.	IDEN-IDEO-PRE-COM
Dificultad para reconocer la ideología planteada por los autores de los cómics, a partir del discurso de los personajes y las situaciones presentadas en la historia.		
Dificultad para comprender la sátira y la crítica realizada desde las caricaturas e historietas.		
Dificultad para relacionar la identidad cultural de los personajes, con la propia, de acuerdo al contexto de la historia.		
Reconoce los problemas psicológicos de los villanos y cómo estos tienen repercusiones en las acciones que toman estos personajes en contra de la sociedad.		
Identifica en la heroína, aspectos relacionados con el feminismo, a partir del discurso de éste personaje y sus características físicas.		
Cuestiona sus creencias morales a partir de las acciones y discurso de los personajes.		
Cuestiona sus creencias religiosas a partir de las acciones y discurso de los personajes.		
En un comienzo, hay una falta de experiencia con la lectura de cómics.		
En un comienzo, hay una falta de experiencia en la lectura de textos como la caricatura.		

A partir de las explicaciones, los estudiantes comienzan a incluir más elementos de los acontecimientos de la historia en sus respuestas.	La experiencia influye en su comprensión del cómic	EXP-INFL-ANA-COM
Cambio en la redacción y argumentación de las respuestas que da a las preguntas de los talleres escritos.		
Desarrollo de sus puntos de vista, generando varias ideas para sustentar un punto de vista, demostrando así su fluidez.		
Desarrollo de sus puntos de vista, generando ideas más originales y novedosas respecto a la interpretación de los cómics.		
Desarrollo de sus puntos de vista, generando ideas más flexibles en donde se sigue un orden al momento de presentarlas.		
Lee sin ninguna dificultad el texto en grupo.		
Tiene en cuenta las opiniones de sus compañeros.		
Expresa sus ideas de interpretación de los textos mediante la oralidad.	Comprensión de lectura por medio de la oralidad	COM-LECT-MED-ORA
Su fluidez es mejor en la parte oral que en la escrita, ya que presenta más ideas sustentadas con ejemplos.		
Debate con sus compañeros para y utiliza su experiencia cultural para defender sus puntos de vista.		
Debate con sus compañeros y utiliza su conocimiento cultural para defender sus puntos de vista.		
Dialoga con sus compañeros para compartir sus puntos de vista.		
A partir de su conocimiento cultural, expone juicios de valor sobre las acciones de los personajes de los cómics.	Expresa juicios de valor desde los personajes	EXP-JUI-VAL-DES-PERS
A partir de su experiencia personal, da juicios de valor frente a los acontecimientos de la historia.		
Reconoce los valores (fuerza, justicia, amabilidad) que posee el héroe y la heroína.		
Reconoce los anti-valores (odio, deshonestidad, injusticia, irrespeto) que posee el villano		
Reconoce el bien (no matar, ayudar a las personas, detener a los villanos) representado en las características físicas e ideológicas del héroe y heroína.		

Reconoce el mal (asesinar, robar, lastimar a las personas) representado en las características físicas y psicológica del villano.		
Expone en sus creaciones, situaciones familiares o académicas.	Expresa problemáticas sociales en sus creaciones	EXP-PROB-CRE
Expone en sus creaciones, problemáticas sociales (violencia, guerra, pobreza) que vive en su contexto.		
Crea superheroínas con cualidades físicas (alta, flaca, fuerte, bonita) que siguen los estereotipos vistos en clase.	Creación de personajes estereotípicos desde lo físico	CREA-PERS-ESTE-DES-FIS
Crea superhéroes con cualidades físicas (alto, fuerte, con músculos, bonito) que siguen los estereotipos vistos en clase.		
Crea superheroínas con un discurso enfocado a salvar el mundo de los problemas actuales (violencia, robos, pobreza, etc.)	Creación de personajes estereotípicos desde una ideología	CREA-PERS-ESTE-DES-IDEO
Crea superheorínas con una buena moral, pues le otorga valores como la tolerancia, el respeto y la valentía.		
Análisis grupal que permite observar elementos implícitos que sirven para sustentar puntos de vista.	Estrategias didácticas para trabajar la lectura crítica.	ESTR-DID-TRAB-LECT-CRI
Análisis grupal que permite observar los puntos de vista de los estudiantes y así ampliar los conocimientos.		
Controversia en donde por grupos deberán defender con argumentos quién es el mejor: héroe, heroína o villano.		
Socialización para crear conocimiento en conjunto.		
Socialización para analizar las ideas y puntos de vista que cada estudiante tiene sobre el texto y que permite ver el progreso en los niveles de lectura crítica.		
Talleres con preguntas dirigidas a saber la experiencia y los puntos de vista del estudiante con el texto leído.		
Talleres con preguntas dirigidas a observar el progreso en la fluidez y la flexibilidad de las respuestas de los estudiantes, a partir del análisis de los cómics.		
Talleres con preguntas dirigidas a observar la elaboración de las ideas, a partir del análisis de los cómics		
Talleres con preguntas dirigidas a observar el progreso en la originalidad en las ideas que los estudiantes presentan para sustentar una hipótesis de interpretación.		

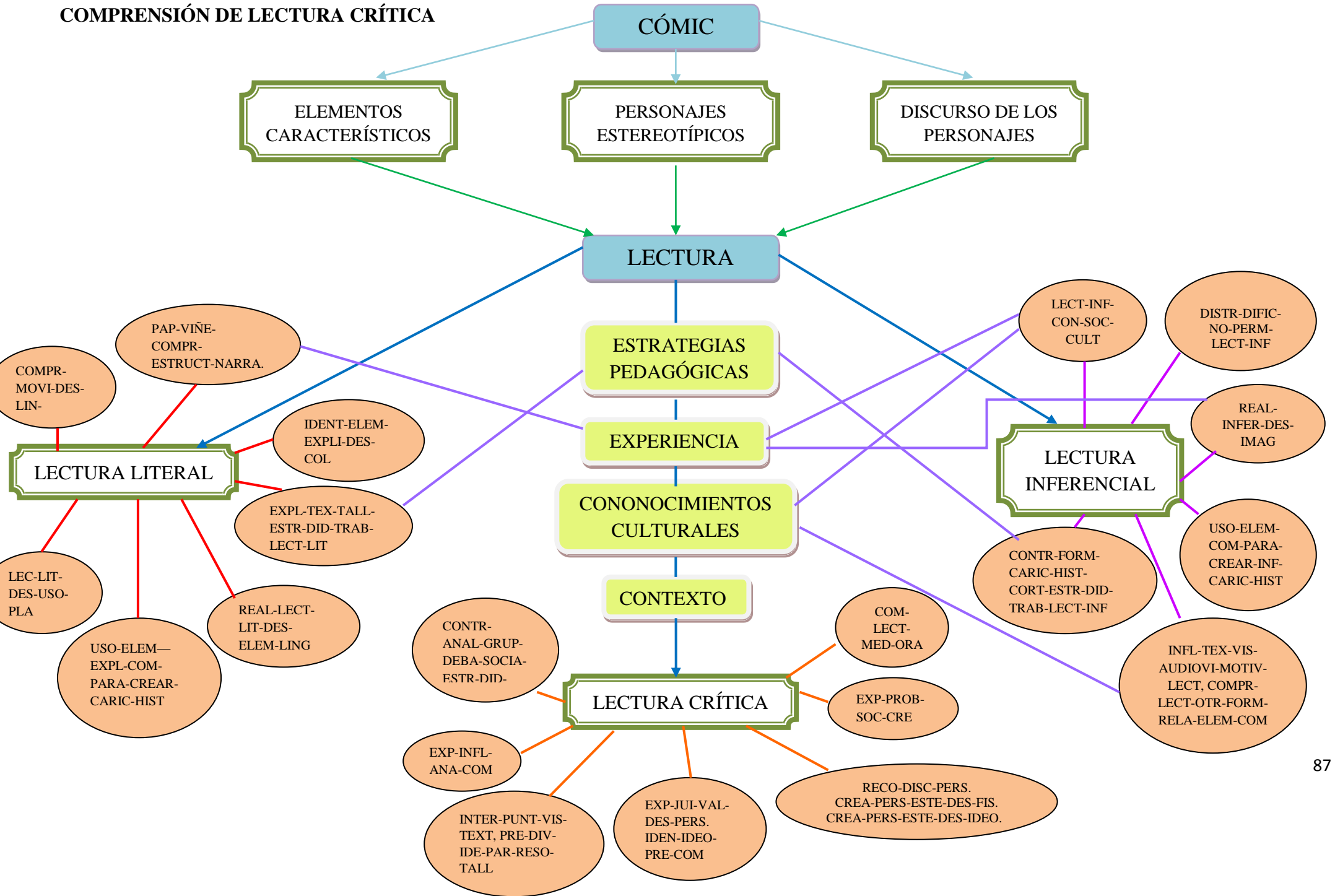
(Anexo 5).
Tabla #2. Matriz comparativa de categorías.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS DEDUCTIVAS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS DEDUCTIVAS		CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGO
CÓMIC	Elementos característicos	LECTURA	Lectura literal	Elementos explícitos	Realiza una lectura literal desde los elementos lingüísticos.	REAL-LECT-LIT-DES-ELEM-LING
					El papel de la viñeta en la comprensión de la estructura narrativa.	PAP-VIÑE-COMPR-ESTRUCT-NARRA.
					Realiza una lectura literal desde los elementos lingüísticos.	REAL-LECT-LIT-DES-ELEM-LING
					Comprensión del movimiento a partir de la línea.	COMPR-MOVI-DES-LIN-
					Identificación de elementos explícitos desde el color	IDENT-ELEM-EXPLI-DES-COL
					Lectura literal desde el uso del plano	LEC-LIT-DES-USO-PLA
					Uso de elementos explícitos del cómic para crear caricaturas o historietas.	USO-ELEM-EXPL-COM-PARA-CREAR-CARIC-HIST
					Exploración del texto y talleres como estrategias para trabajar la lectura literal.	EXPL-TEX-TALL-ESTR-DID-TRAB-LECT-LIT
			Lectura inferencial	Intratextual	Realiza inferencias desde la imagen.	REAL-INFER-DES-IMAG
					Distractores y dificultades que no permiten una lectura inferencial.	DISTR-DIFIC-NO-PERM-LECT-INF
				Intertextual	Comprensión de lectura de otros formatos relacionados con los elementos del cómic.	COMPR-LECT-OTR-FORM-RELA-ELEM-COM
					Influencia de los textos visuales y audiovisuales en la motivación a la lectura.	INFL-TEX-VIS-AUDIOVI-MOTIV-LECT
				Contextual	Lectura inferencial a partir del conocimiento social y cultural.	LECT-INF-CON-SOC-CULT
					Uso de elementos del cómic para crear inferencias en sus caricaturas o historietas.	USO-ELEM-COM-PARA-CREAR-INF-

	Personajes Estereotípicos					CARIC-HIST		
	Discurso de los personajes				Lectura crítica	Fluidez Flexibilidad Originalidad Elaboración Anticipaciones Transformaciones Implicaciones	Contrastación de formatos, caricaturas e historietas como estrategias didácticas para trabajar la lectura inferencial.	CONTR-FORM-CARIC-HIST-CORT-ESTR-DID-TRAB-LECT-INF
							Interpretaciones y puntos de vista de los textos.	INTER-PUNT-VIS-TEXT
							Presenta diversas ideas a partir de la resolución de los talleres	PRE-DIV-IDE-PAR-RESO-TALL
							La experiencia influye en su comprensión del cómic	EXP-INFL-ANA-COM
							Controversia, análisis grupal, debate y socialización como estrategias didácticas para trabajar la lectura crítica.	CONTR-ANAL-GRUP-DEBA-SOCIA-ESTR-DID-TRAB-LECT-CRI
							Identifica la ideología presente en los cómics.	IDEN-IDEO-PRE-COM
							Comprensión de lectura por medio de la oralidad.	COM-LECT-MED-ORA
							Expresa juicios de valor desde los personajes.	EXP-JUI-VAL-DES-PERS
							Expresa problemáticas sociales en sus creaciones.	EXP-PROB-SOC-CRE
							Reconoce el discurso de los personajes.	RECO-DISC-PERS
							Creación de personajes estereotípicos desde lo físico	CREA-PERS-ESTE-DES-FIS
							Creación de personajes estereotípicos desde una ideología	CREA-PERS-ESTE-DES-IDEO

(Anexo 6) Diagrama

COMPRESIÓN DE LECTURA CRÍTICA



(Anexo 7)
Actividad "El gato negro"

Antes	Después	Juan Pablo
6 Parecía un señor amable con sus mascotas y su esposa.	El señor para mí parecía un loco mató a su esposa.	Hansel y Gretel
7 Pienso que los gatos son buenos porque no comen a los pasajeros con la letra.		

2) Genera en que se vuelva un bco un demante y un mastro porque eso fue lo que quería el gato. *¡bca!*

3) es la mascota de protagonista.

4) Que se vuelva un asesino.

5) Que me parezca más impresionante de como una persona fabrica bco lo que el iba.

6)

Principio Una buena persona de clase y amable de los animales.	Final Un mastro agrun asesino que se dejó controlar de la realidad que tenía.
--	---

Antes	Después
Era cariñoso con el gato lo quería mucho a la esposa.	El señor le cortó una pata al gato le quitó un hijo mato a su esposa por matar al gato.

7) que nos estaba contando como paso eso porque hacíamos como eran los personajes en realidad.

(Anexo 8)
Diario de campo #1

Cómic y caricatura	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión e interpretación textual. Literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de la tarea acerca de las comparaciones de las dos versiones de Hansel y Gretel. Socialización de la tarea. Explicación de las diferencias y similitudes, entre el cuento de Hansel y Gretel y el Gato negro. Explicación de las características de la caricatura. Trabajo de interpretación de las historietas de Quimo. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros. Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. 	<ul style="list-style-type: none"> Los clásicos según Fontanarrosa. Ediciones de la flor. Los cuentos de los hermanos Grimm. Nippon Animation. (video) Quimoterapia - Quimo. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuando se estaba haciendo la explicación de las diferencias y similitudes de los dos cómics trabajados durante las clases, hubo algunos estudiantes que compartieron sus ideas. Estos niños fueron capaces de identificar aspectos relacionados con el dibujo de los dos cómics, el tema (terror-fantasia) y los personajes. Una chica dice que la historia del gato es más madura y real, mientras que la de Hansel y Gretel es infantil y de fantasía. Según ellos, los dibujos del primer cuento se ven más fuertes y los del segundo más para niños. Un estudiante señala que en el cuento de Poe está el color negro, lo que indica que es de terror, mientras que en el otro no. Lo anterior demuestra que los textos que se han trabajado, si han logrado llamarles la atención y de ahí que ellos puedan recordar incluso detalles específicos de las historias.
---------------------------	--	--	---	---	---

(Anexo 9)

Análisis desde la línea. Cómic El gato negro.



(Anexo 10)

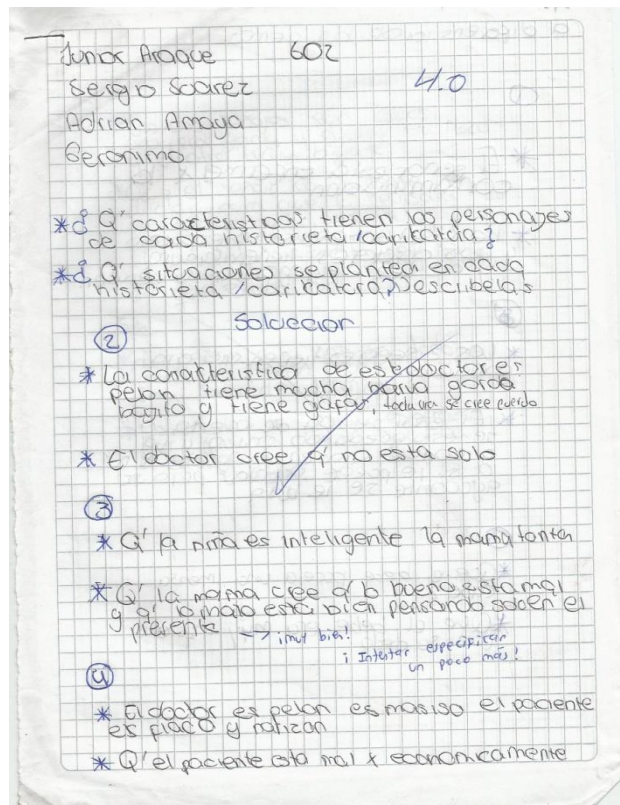
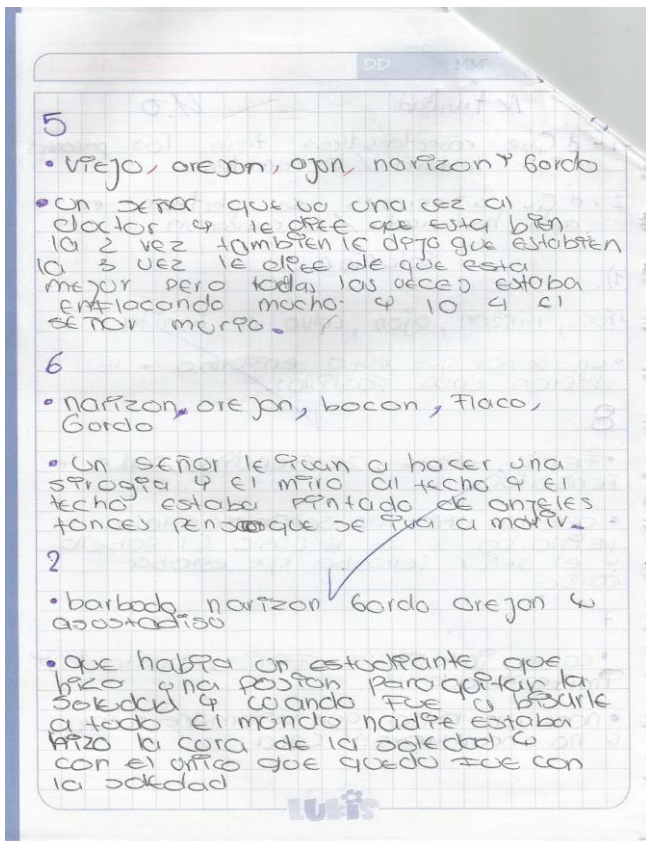
Estructura narrativa del cómic.



(Anexo 11)
Diario de campo #2

TEMA	EJE ESTANDAR	ACTIVIDAD	LOGRO	RECURSOS	RESULTADO ESTUDIANTES
Introducción al cómic.	<ul style="list-style-type: none"> Literatura 	<ul style="list-style-type: none"> Explicación de la biografía de Edgar Allan Poe y su obra. Lectura y análisis del cuento "El gato negro". <ul style="list-style-type: none"> Taller. Socialización. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre 	<ul style="list-style-type: none"> Tres cuentos de Poe en B/N. Xavier Besse. 	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de los grupos tuvo problemas en cuanto a cómo leer la historia, pues no habían leído antes un cómic. Así que a cada grupo se le explicó cómo se debía leer el cuento (de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha) A pesar de que les llamó la atención las imágenes y el hecho de que tuviera poco texto, no todos leyeron detenidamente el cuento, pues se ponían a charlar entre ellos o se ponían a realizar otra actividad. Sin embargo, hubo algunos grupos que finalizaron su lectura sin ningún inconveniente.

(Anexo 12)
Ejercicio de análisis de historietas de pocas viñetas de Quino



(Anexo 13)

Actividad de análisis de caricaturas colombianas



Yanis Hernández
 que ella se preocupa mucho al estar a la moda y ser buena madre pero ella analiza y cuando podrá vivir mi vida?



Ángel Estrella Carreras
 El diablito es mandigo tiene pelo largo El otro es un doctor y es alto
 lo que pasa es que el señor piensa que el mandigo le dice doctor a le dijo doctor que significa supuestamente pensoso

(Anexo 14)
 Ejercicio Mafalda

4.5 **1º** Que libertad le responde cosas medio bobas a la profesora y esto hace que la profe se engade y la manda a su puesto ya que lo tiene estresado por que libertad se cree mas inteligente que ella.
 ¡Muy bien!
Ho punto de vista: Pues la profe al ver que la niña se cree mas inteligente que ella le hace preguntas difíciles pero al ver que esta no responde correctamente sino con unas respuestas raras para ser mas inteligente o eso cree. **Lugar:** Se ve que estan en un aula de clase debido a que hay un escritorio y un globo terraqueo ademas la profe le manda a su puesto.
2º Se ve que manolito se ve triste y en eso manolito le ve y le pregunta que porque esta así el le dice que como en los primeros días haba profe no le importa como es algun niño pero el cree que todas las profe son iguales pero al ver que una cambia el cambia.
Ho punto de vista: que manolito cree que no importa equivocarse en los primeros días de clase porque la profe no le importa la clase en los primeros días pero al ver que la profe si le importa la clase se aburre.
Lugar: Se ve que estan en el parque porque manolito esta cerca a un arbol y al final manolito se apoya en uno.

solucion **602** 4.3
 1. Rescribir lo que esta pasando en la caricatura
 - en el primer cuadro mafalda y sus amigos estan viendo trabajos en un periodico
 - En el segundo cuadro su amiga le dice "si quiero trabajar para sanar e la vida, claro"
 - y a travez su amiga nuevamente se queda de que por que uno tiene que desperdiciar la vida en trabajar
 - luego mafalda empieza a comer
 - despues ella mira a un señor y lo pregunta y se ase una pregunta.
 - En cada cuadro de la caricatura muestra a mafalda y a los amigos asiendo opiniones sobre la vida y como se manolito y la amiga dice que esta de acuerdo con la opinion de trabe.
 - La TABICA es una garra susitan a los hombres? porque? solo por ver con hombre en la calle no es justificar que todos los hombres son asi. - ¡muy bien!
 - Pues tambien es un cor el hombre ponerse a fumar y ahabes que crit. que habida relacionar a todos los hombres.
Hombre: Francisco Lopez Luna
Hambre: Jefferson Sosa Moroz

(Anexo 15)

Ejercicio sobre "la mujer maravilla"

5) cuando se sizo en lantes emezo la pelea diziendo que wonder woman no quiere irkano en su país per la doctora man esta buscando venganza por lo que los americanos le iseron

6) wonder woman: simboliza justicia, esperanza, entendimiento, y un gran corazón

Doctora man: simboliza ciencia, venganza, Suprimiento y alguien con una historia de muerte

7) ella no tiene ningun poder esepcto el lazo de la verdad pero no como batman que el si no tiene ningun poder que otros

4) Que maro es mala y que quiere hacer sentir a los americanos como ella se sentia sola y es un mujer que quiere hacerle la competencia a wonder woman. Y la mujer maravilla es buena, leal y quiere proteger a su ciudad sin hacerle daño a nadie.

5) Wonder woman piensa de la guerra que era un caos que era muy dificil de atacar y mas con lo que era muy y malo piensa que la guerra la hace pagar lo que los americanos le hicieron a sus padres.

4) es que la mujer maravilla lucha por la guerra y la doctora por la venganza

5) la doctora: sigue siendo la super heroína wonder woman deja el mundo sea para las personas listas para la guerra la mujer maravilla: la guerra no es su esposa nunca lo asido.

(Anexo 16)

Transcripción (fragmentos)

Transcripción #1

Estudiante A: (...) Primero porque tiene una debilidad (hablando de superman) y todos sabemos que es la kryptonita... (Respondiéndole a un compañero)...No, sí, sí entra en el tema. ¿Díganme cuál es la debilidad de la mujer maravilla?

Estudiante B: ¡Que la ahorquen! (...) La debilidad de la mujer maravilla es que la...si alguien la ahorca es vulnerable a todo, no se puede mover la ahorquen; son muy vulnerables a eso.

Estudiante A: Listo su debilidad...

Estudiante B: ¡Mientras que la kryptonita! ... (Grito de los estudiantes que interrumpió lo que iban a decir) ¡Mientras que la kryptonita tiene que ir hasta, buscar los restos de krypton y encontrar la kryptonita, mientras que alguien cualquiera la puede ahorcar y la pueden matar así.

Estudiante A: ¿Y dónde está la kryptonita? ... en el palacio de Superman, porque cuando Superman llegó a la tierra (Mucho ruido de los estudiantes) "trajo con él la kryptonita, y la kryptonita está en el polo norte" (registro aproximado)

Transcripción #2

