

GRAMÁTICA VISUAL EN LECTURA INFERENCIAL DE TEXTOS MULTIMODALES.

MANUEL FERNANDO BEJARANO CARRANZA

Monografía para optar al título de Licenciado en español e inglés

Asesora

EMPERATRIZ ARDILA E

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


PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación al servicio de la sociedad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página III de 104	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Gramática visual en lectura inferencial de textos multimodales.
Autor(es)	Bejarano Carranza, Manuel Fernando.
Director	Ardila Escobar, Emperatriz.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 69 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	GRAMÁTICA VISUAL; LECTURA INFERENCIAL; TEXTOS MULTIMODALES.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado presenta la investigación-acción llevada a cabo en el grado 801 del Colegio Gustavo Morales IED, a partir de la implementación de una propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de la gramática visual con el propósito de contribuir en los procesos de lectura inferencial de textos multimodales, dado que se encontró que los educandos a pesar de estar expuestos a este tipo de textos en su entorno social no tenían experiencia en su lectura, porque en la escuela no se adelantan prácticas de lectura con estos textos. Por tal motivo, es necesario iniciar procesos de alfabetización multimodal que permitan que los estudiantes se formen como lectores críticos de este tipo de textos y además pueda producirlos.</p>

3. Fuentes

Arguello, S (2017). Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de lengua castellana. Manizales, Colombia: Universidad Autónoma de Manizales.

Barberá, E (1999). Evaluación escrita del aprendizaje: la evaluación como escenario educativo (I parte). Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales [en línea]: [Fecha de consulta: 02 de noviembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200712>> ISSN 1316-950.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. 2003;(32): 113–132.

Calderón, A. Chuquillanqui, R & Valencia, L. (2013). Las estrategias para la comprensión de textos y niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 4to grado. Lima, Perú: Universidad Nacional de Educación.

Casseta, L., Enriquez, M., López, J. & Rivas, J. (2015). La lectura de imágenes como didáctica para mejorar la producción textual. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.

Chartier, R. (2005). Lenguas y lecturas en el mundo digital. En El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito (pp. 195-220). México: Universidad Iberoamericana.

Cisneros, Olave y Rojas (2013). Alfabetización académica y lectura inferencial. Bogotá, Colombia. Ecoe Ediciones.

Colegio Gustavo Morales (2018). Manual de convivencia del alumno. Bogotá, Colombia.

Contreras, G (2016). Desarrollo de la comprensión de lectura inferencial del grado noveno de un colegio público en Bogotá. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

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.

Figueredo, L. & Rangel, C. (2012). Desarrollo de procesos de lectura a nivel inferencial a través del comic. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

González, L. & Parra, R. (2016). La lectura de anuncios publicitarios: hacia la búsqueda de construcción de sentido. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Kress, G. (2003) La alfabetización en la era de los nuevos medios de comunicación. Londres: Routledge.

Kress, G. & Von Leeuwen (2006). Reading images: the grammar of visual Design. Londres: Routledge.

León, J. (2003). Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender. Madrid: Pirámide

Llanes, R. (2005). La comprensión lectora en alumnos de tercer grado de la escuela primaria Lic. Adolfo López Mateos. Culiacán, México: Tecnológico de Monterrey.

Madero, I. (2011). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Guadalajara, México: Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Martínez, A (2015). La imagen como recurso didáctico en la comprensión lectora. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

MEN (2006). Estándares Básicos del lenguaje. Bogotá, Colombia.

Mendoza, A (2010). La formación lectora en la etapa escolar. Barcelona, España: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Barcelona.

Mora, H & Carranza, C (2011). El comic como herramienta pedagógica en la escuela 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.

Niño, J (2016). Entre viñetas y bocadillos. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Pinilla, J. (2005). El cómic, la fotografía y el vídeo en la enseñanza de la narrativa. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Puerto, M. (2015). Leer con imágenes, dibujar con palabras. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Silva, R (2016). La lectura inferencial: eje de la comprensión propuesta de una estrategia didáctica para su desarrollo. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Vega, C. (2012). Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista-Callao. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de

Loyola.

Viñas, M. (2011). Estrategias y técnicas docentes para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de secundaria del Colegio Miraflores. Huixquilucan, México: Tecnológico de Monterrey.

Zubiría, M (1996). Teoría de las seis lecturas. Bogotá, Colombia. Ecode Ediciones.

4. Contenidos

Este trabajo de grado está dividido en 7 capítulos. El primero está relacionado con el problema, se presenta la contextualización de la institución tanto externa e interna, la caracterización de la población, la delimitación del problema; la justificación y los objetivos. El segundo contiene el marco de referencia que contempla los antecedentes que dan cuenta de las investigaciones que se han desarrollado en torno al tema de esta investigación, y el referente teórico, que sustenta este estudio.

El tercer capítulo corresponde al diseño metodológico, en el que se encuentra el enfoque y tipo de investigación, una descripción general de la población, los instrumentos de recolección de datos y la unidad de análisis y matriz categorial. El cuatro muestra las fases de desarrollo del proyecto y la propuesta de intervención para llevar a cabo en esta investigación.

El capítulo cinco hace referencia la organización y el análisis de datos. En el seis se exponen los resultados y hallazgos y sus respectivas interpretaciones. Y en el capítulo siete se presentan las conclusiones y recomendaciones.

5. Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo desde el enfoque de investigación-acción pues se busca a través de una propuesta de intervención pedagógica basada en la utilización de la gramática visual y la generación de inferencias contribuir a mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes del grado 801. Se utilizaron la técnica de observación no participante, la encuesta, la prueba diagnóstica y los diarios de campo para recoger la información que sirvió para definir el problema de investigación y diseñar la propuesta de intervención.

6. Conclusiones

El uso de la gramática visual incidió positivamente en la lectura inferencial de textos multimodales en tanto que los estudiantes lograron realizar inferencias de diferentes tipos a partir

de ciertos elementos visuales. El modo de la imagen influye de manera determinante en la comprensión inferencial de los textos multimodales, ya que elementos visuales como el color, el punto, la línea, la forma y el tamaño constituyen parte del referente escolar y cultural con el que cuentan los educandos y que utilizan a la hora de interpretar y comprender un texto multimodal. Aspectos como la modalidad en la que se destaca el componente de la escala de abstracción, la prominencia en la que prevalece el tamaño y la ubicación de los objetos en el espacio y los elementos lingüísticos, son elementos de la gramática visual que promueven la producción de inferencias enunciativas necesarias en la comprensión en tanto que el lector a través de estas, empieza a entender el texto multimodal como un conjunto de interacciones complejas entre quien escribe, quien lee y lo que se escribe.

La prominencia, la distancia social y los elementos lingüísticos generan inferencias referenciales que el lector construye a partir del tamaño, la repetición de los objetos, el uso de los planos y la elaboración de palabras clave.

La distancia social (cercana, media y lejana) y los elementos lingüísticos en donde se destacan los eslóganes y las marcas de diversos productos promueven la generación de inferencias macroestructurales, las cuales se hacen esenciales en la comprensión en tanto que permite al lector entender la forma en que el autor ha estructurado el texto multimodal y reconocerlo como un sistema global de relaciones que gira en torno a un engranaje central.

Elaborado por:	Bejarano Carranza, Manuel Fernando.
Revisado por:	Ardila Escobar, Emperatriz.

Fecha de elaboración del Resumen:	26	10	2018
--	----	----	------

Resumen ejecutivo

Este proyecto de investigación busca establecer la incidencia del uso de la gramática visual en la generación de inferencias que contribuyan en la lectura inferencial de textos multimodales de los estudiantes del grado 801 del Colegio Gustavo Morales. Para este fin se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de algunos elementos de la gramática visual y ciertos tipos de textos con los cuales están familiarizados los estudiantes como: los anuncios publicitarios, los comics y las caricaturas. Como resultado se encontró que los elementos de la gramática visual favorecieron de distinta manera la generación de inferencias las cuales contribuyeron en la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes. Asimismo, los conocimientos previos de los estudiantes, los referentes culturales y las estrategias didácticas utilizadas desempeñaron un papel importante en la generación de las inferencias y en la lectura inferencial.

PALABRAS CLAVE: textos multimodales, lectura inferencial, gramática visual.

ABSTRACT

This research project seeks to establish the incidence of the use of visual grammar in the generation of inferences that contribute to the inferential reading of multimodal texts of the students of the grade 801 from Gustavo Morales School. For this purpose, it was designed an intervention proposal based on the use of some elements of visual grammar and certain types of texts with which students are familiar as: advertising, comics and cartoons. As a result, it was found that the elements of visual grammar favored the generation of inferences in different ways, which contributed to students' understanding of inferential reading. Likewise, the students' prior

knowledge, the cultural references and the didactic strategies used played an important role in the generation of inferences and inferential reading.

KEYWORDS: multimodal texts, inferential reading, visual grammar.

Introducción

La lectura es una de las actividades lingüísticas que mayormente presenta relevancia en la adquisición de conocimientos y en la construcción de significados de un individuo, de ahí, el gran peso que esta actividad adquiere en el ámbito escolar. Es así, que el estudio de los procesos de comprensión lectora han sido temas de interés a lo largo de varias décadas por profesores e investigadores de todos los niveles educativos. No obstante, en la sociedad actual, la lectura ha adquirido una nueva dimensión gracias a la revolución presentada por el avance tecnológico y por los diversos sistemas semióticos a partir de los cuales ésta puede ser desarrollada.

La aparición de nuevos textos multimodales ha obligado a replantear los conceptos de lectura y de comprensión lectora y con ello estudiar nuevas posibilidades de acercamiento y de incorporación de este tipo de textos en el aula. Sin embargo, uno de los problemas fundamentales que enfrenta la escuela hoy en día es la falta de experiencia con la lectura de imágenes, sobretodo en ámbitos como la publicidad, el cine y las plataformas comunicacionales de internet, los cuales permiten interacciones y posibilidades discursivas que no se tienen muy en cuenta dentro de los currículos de las áreas del lenguaje.

En este sentido, este trabajo de investigación pretende determinar la incidencia que tiene la aplicación de la gramática visual en los procesos de lectura inferencial de textos multimodales y con ello establecer las bases para el inicio de un proceso de alfabetización visual dentro de la escuela. De esta manera, como lo afirma Pereira (2011) desarrollar en el individuo un grupo de competencias visuales a través de la experiencia sensorial y cultural en la que se pongan en juego la capacidad de pensar, entender y expresarse en términos de imágenes. En otras palabras, competencias necesarias para que el estudiante interiorice habilidades para visualizar

internamente, comunicar visualmente e interpretar imágenes visuales como significados motivados culturalmente.

Cada uno de los capítulos que conforman esta investigación se emplaza al objetivo propuesto. El primer capítulo recoge todo lo identificado durante el trabajo de campo que permitió definir el rumbo del proyecto, en cuanto a la contextualización de la institución y de la población con la que se realizó el trabajo.

En el segundo capítulo se exhibe el marco de referencia que contiene el estado del arte de las investigaciones y estudios relacionados con el tema de la investigación, tanto a nivel nacional como internacional. Así como el contexto teórico que orienta esta proyecto, con autores como Kress y Van Leeuwen, Villafañe y Mínguez relacionados con el tema de la gramática visual y Cisneros, Olave y Rojas con los postulados de la lectura inferencial desde donde se aborda la comprensión de los procesos de lectura.

El tercer capítulo hace referencia al diseño metodológico que utiliza esta investigación, allí se menciona que la investigación es de tipo cualitativo, enmarcada dentro de la investigación acción, además, las unidades de análisis junto con la matriz categorial diseñada para el análisis de la información, los instrumentos y técnicas de recolección de información y una concisa descripción de la población.

En el cuarto capítulo se explicitan las fases del proyecto investigativo, se señala el tiempo que duró la investigación, y se hace una descripción general de la propuesta de intervención pensada para dar respuesta al interrogante de la investigación.

El quinto y sexto capítulo corresponde a la organización y análisis de la información. Se explica cómo esta fue organizada y se hace un análisis describiendo las relaciones que existen entre las categorías y subcategorías, con el fin de dar respuesta a la pregunta problema. En el sexto capítulo se estipulan los resultados obtenidos del proceso de investigación pedagógica adelantado, considerando objetivos, unidad y categorías de análisis, así como la pregunta problema.

En último lugar, en el séptimo capítulo se estipulan las conclusiones procedentes de la práctica pedagógica y se emiten juicios con relación a la pregunta y objetivos planteados al inicio de la propuesta. De la misma forma, se esbozan las consecuencias y determinaciones a las cuales contribuyó la intervención en el ámbito de la pedagogía y la didáctica. Este capítulo también refleja las limitaciones y las recomendaciones que pueden ser útiles para posteriores investigaciones.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen ejecutivo	VIII
Introducción	X
Lista de tablas	XV
Lista de figuras.....	XVI
Capítulo I	1
Problema	1
1.2. Caracterización de los estudiantes	3
1.3. Diagnóstico	5
1.4. Planteamiento del problema.....	8
1.5. Pregunta problema	12
1.6. Objetivos	12
1.7. Justificación	13
Capítulo II	15
Marco De Referencia	15
2.1. Antecedentes (Estado del arte).....	15
2.2. Marco teórico	19
Capítulo III.....	31
Diseño Metodológico.....	31
3.1. Tipo de investigación.....	31
3.2 Enfoque de Investigación.....	32
3.3. Técnicas e instrumentos	33
3.4 Categorías de análisis y matriz categorial.....	34
Capítulo IV.....	36
4.1 Fases desarrolladas.....	36

4.2 Propuesta de intervención	37
Capítulo V	42
5.1 Organización de la información	42
5.2 Análisis de la información	45
Capítulo VI.....	48
Resultados	48
Capítulo VII	63
Conclusiones y recomendaciones	63
BIBLIOGRAFÍA	68
ANEXOS	72
.....	72

Lista de tablas

Tabla 1 Matriz categorial.....	35
Tabla 2 Propuesta de intervención	41

Lista de figuras

Figura 1.....	48
Figura 2.....	52
Figura 3.....	53
Figura 4.....	54
Figura 5.....	55
Figura 6.....	56
Figura 7.....	57
Figura 8.....	58
Figura 9.....	60
Figura 10.....	60
Figura 11.....	61
Figura 12.....	64

Capítulo I

Problema

1.1. Contextualización

1.1.1 Localidad

El Colegio Gustavo Morales está ubicado en la localidad 11 de Suba, la cual se encuentra al noroccidente de la ciudad de Bogotá. Limita por el norte con el municipio de Chía, por el sur con la localidad de Engativá, por el Oriente con la localidad de Usaquén y por el occidente con el municipio de Cota. Suba tiene una extensión total de 9.202 hectáreas, de las cuales 5.417 se clasifican como suelo urbano y 3.785 al rural; dentro de estos dos suelos 1.469 son de suelo protegido. Es la localidad con mayor área urbana del Distrito, por cuanto representa el 15,2% de la superficie urbana total del distrito. Los estratos socioeconómicos que predominan son: 35,5% estrato 3 y 28% 2. El estrato 5 ocupa el 16,7%, el 4 15%, y el 6 el 1,4% y el estrato 1 0,3%.

La institución se encuentra en el barrio Prado Veraniego que se caracteriza por ser una zona comercial y residencial. Está conformado por casas de uno, dos y tres pisos, y torres de apartamentos de cinco a seis pisos. Cuenta con zonas comerciales como droguerías, misceláneas, cafeterías, papelerías, bombas de gasolina, talleres, entre otras. Entre los sitios de interés se encuentran la parroquia Santo Tomás Beckett y la Casa de la Cultura.

1.1.2 Institución

El Colegio Gustavo Morales Morales I.E.D es de carácter oficial, de calidad mixta. Cuenta con jornadas mañana, tarde y aceleración. Funciona en dos sedes: la sede A, con los grados de bachillerato y la B con los grados de primaria.

La sede A, en la cual se desarrolló esta investigación, se encuentra ubicada en la calle 129 No 55-55. Funciona en una infraestructura de dos edificaciones, cada una de dos pisos, en una se encuentran las aulas de clase y espacios de aprendizaje como: un laboratorio de química y física, una sala de sistemas y una emisora escolar. Y en la otra, se ubican las oficinas académico-administrativas, como: la rectoría, las coordinaciones y la sala de profesores. Dispone, además, de tres espacios para la práctica de diferentes deportes, una biblioteca con gran variedad de libros, computadores y salas disponibles para la lectura, así como de una cafetería.

El aula clase del grado 801 es amplia, con grandes ventanales de vidrio que permite tener una excelente iluminación y ventilación. Cuenta con mesas compartidas para 3 o 4 estudiantes. Además cuenta con un escritorio para el docente, un armario para guardar materiales, un tablero y un televisor descompuesto.

1.1.3 Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El PEI de la institución “Comunicación Fundamento del Ser Humano”, tiene como objetivo descubrir en cada estudiante, sus habilidades y destrezas, desarrollando al máximo todas sus capacidades intelectuales con una lógica de pensamiento, fomentando la investigación, inculcando el amor por la lectura, impulsando la creatividad y cultivando un espíritu deportivo dentro de una sana convivencia. Por esta razón, su misión propende por formar personas líderes, emprendedoras, competentes académicamente, ciudadanos ejemplares dotados de valores y principios que les permitan mejorar su calidad de vida y la de su entorno a través del diálogo y la sana convivencia. Y su visión, se proyecta a “ser una institución educativa reconocida en el 2020 a nivel distrital por la formación de ciudadanos líderes, autónomos, competentes, creativos y éticos para continuar su formación en su realización personal y laboral, y ser capaces de asumir

los retos que la vida les plantea, apropiándose de la comunicación como fundamento del Ser Humano.” (Colegio Gustavo Morales Morales, 2018)

En el colegio se desarrollan proyectos como el PILEO, que busca fomentar hábitos de lectura en los estudiantes, y el periódico escolar, el cual está a cargo de los estudiantes de 11, y busca que los educandos generen posturas críticas frente a problemáticas que circundan el colegio.

El plan de estudios de lengua castellana, para grado octavo, está estructurado a partir de las diferentes épocas de la literatura, temas gramaticales y actividades que refuercen las habilidades comunicativas. Lo anterior, con el fin de desarrollar un conocimiento literario en los estudiantes, a través de la argumentación y valores como el respeto, la responsabilidad y la sana convivencia.

1.2. Caracterización de los estudiantes

La caracterización de la población con la cual se trabajó en esta investigación, se llevó a cabo a partir de un proceso de observación que tenía como propósito indagar por las dinámicas de la clase, y una encuesta realizada a los estudiantes, en donde se buscaba conocer algunos aspectos familiares y personales, y académicos relacionados con sus procesos lecto-escritores y sus preferencias en torno a la lectura. (ver anexo 1)

De acuerdo con los datos obtenidos de la encuesta, se encontró que del grado 801 estaba conformado por 38 estudiantes, 19 hombres y 19 mujeres, con edades entre los 11 a 15 años. En cuanto al aspecto familiar, la mayoría vivían en familias nucleares, algunos en familias monoparentales, y extensas. Con respecto a las relaciones familiares, la mayoría manifestaron mantener buenas relaciones, sin embargo, otros expresaron que tenían algunos problemas de

diálogo en sus hogares, ya que los miembros de sus familias en muchas ocasiones nos les prestaban atención. En cuanto a sus preferencias lectoras, se identificó que los estudiantes realizan lecturas de entretenimiento de textos en los que la imagen predomina, tales como el comic. Sus temas preferidos para la lectura son el terror y la literatura juvenil. Además manifestaron que, aunque no solían leer mucho en sus casas, al igual que los miembros de su familia, sí tenían acercamiento a este tipo de textos en otros espacios diferentes al aula de clase.

Los datos obtenidos de la observación arrojaron que a nivel socio-afectivo y comunicativo, este curso se destacó por ser un grupo activo, dinámico, tranquilo, armónico, organizado y sobretodo cooperativo, ya que dentro del aula se manejaba un buen clima social, la mayoría de las actividades eran realizadas en grupo. Los estudiantes manifestaron que preferían realizar las actividades de dicha manera, debido a que así podían compartir sus opiniones, lo que les facilitaba realizar cualquier trabajo.

Se evidenció que ellos preferían interactuar con sus compañeros, construir ideas conjuntamente, y sentirse apoyados frente a sus opiniones o información que desconocían. La forma cómo se hablaban, se contaban sus experiencias, reían entre ellos y compartían sus útiles escolares, mostraba las buenas relaciones interpersonales entre los estudiantes.

Con respecto a las relaciones interpersonales, se observó un buen clima social de la clase, por la manera como recibían las instrucciones del docente, se dirigían hacia él y éste hacia sus estudiantes. Sobre las relaciones de poder, estaban marcadas jerárquicamente profesor-estudiantes; si bien 4 estudiantes sobresalían por su actitud extrovertida y de liderazgo, las relaciones entre ellos eran de compañerismo. En cuanto a la disciplina, cabe resaltar, el buen comportamiento de los estudiantes al interior del aula, la receptividad ante los llamados de

atención que, ocasionalmente, hizo el maestro y en muy raras ocasiones se evidenció el uso del observador. El grupo sobresalía por ser recursivo y solucionador de los problemas que se presentaron en clase, mostraron una buena convivencia en el salón de clase.

En cuanto a la dinámica de las clases de lengua castellana, se observó que los estudiantes no trabajaban textos escritos diferentes a: novelas, cuentos y noticias. Las prácticas de lectura se realizaban a partir de talleres con preguntas que tenían como propósito que los estudiantes dieran cuenta de lo leído. Las respuestas del taller se socializaban para identificar si los estudiantes habían logrado el nivel de comprensión que se proponía. En esta socialización se evidenciaba que a los estudiantes se les dificultaba proponer hipótesis y realizar deducciones sobre las lecturas propuestas en clase. El profesor en la mayoría de las ocasiones debía ejemplificar reiteradas veces para que los educandos logaran el nivel inferencial y crítico del texto.

1.3. Diagnóstico

Se desarrolló con el objetivo de conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, que les permitiera interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto sin haber manejado previamente el tema tratado, se aplicaron dos pruebas teniendo en cuenta los Estándares Básicos del Lenguaje para este grado, los cuales afirman que los estudiantes deben comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa. Las pruebas pretendían evaluar, la comprensión e interpretación de textos presentes tanto en la vida cotidiana como en espacios académicos no especializados de los estudiantes.

Las pruebas evaluaban los tres niveles de lectura, el primero referido a identificar y entender los contenidos que se encuentran explícitamente dentro de los textos (Nivel literal); el segundo, constituido como una lectura implícita del texto a partir de un proceso complejo de

abstracción, en el que convergen relaciones entre la información explícita y la información proveniente de otros textos, de los saberes previos y de las experiencias del lector en pro de generar hipótesis de interpretación (Nivel inferencial), y el tercero, aquella lectura en la que interviene el criterio del lector para generar una reflexión a partir de un texto y su contenido, que lo lleve a emitir juicios valorativos desde una posición sustentada (Nivel crítico) (Moreno, Ayala, Díaz y Vázquez, 2010).

Las pruebas se llevaron a cabo en dos momentos: en un primer momento los estudiantes trabajaron un texto continuo un fragmento del libro “Don Quijote de la Mancha” (ver anexo 2), acompañado de cinco preguntas: las preguntas 1 y 2 se referían a información explícita del texto, con ellas se buscaba que los estudiantes dieran cuenta del nivel literal; las preguntas 3 y 4 estaban enfocadas en que los estudiantes realizaran interpretaciones de información que no estaba presente en el texto a partir de la información explícita que allí encontraban; finalmente en la pregunta 5 se evaluó que los estudiantes generaran una hipótesis de interpretación global del texto. Todas las preguntas requerían una justificación, con lo cual se buscaba dar cuenta de los criterios específicos de cada nivel de lectura.

En un segundo momento, a partir de un taller con 5 preguntas en el cual se utilizó un texto discontinuo, una tira cómica de Mafalda, se evaluó el nivel de comprensión literal e inferencial y crítico Con la primera pregunta se buscaba que los estudiantes crearan un título a partir de la imagen presentada. Con las 2 y 4 se pretendía que los estudiantes recurrieran a sus conocimientos previos para responderlas, con esto se evaluó la capacidad de los escolares para relacionar la estructura del texto y sus conocimientos previos. Finalmente, con las preguntas 3 y

5 se pretendió realizar un ejercicio de reflexión, en el que los estudiantes elaboraran hipótesis a partir de las marcas textuales presentadas en la tira cómica.

Resultados:

Los datos obtenidos de las pruebas, arrojaron que los estudiantes en las preguntas enfocadas al nivel de comprensión literal tanto de los textos continuos como discontinuos, presentaron mayor eficiencia, ya que sus respuestas atendían a lo que se les pedía y a la información explícita presentada en los textos. No obstante, en las preguntas relacionadas con el nivel inferencial y crítico mostraron mayor dificultad, ya que no lograron conectar sucesos dentro de la historia, ni desarrollar la información implícita del texto y no añadieron un fragmento al texto que estuviera conectado con las circunstancias específicas del contexto. De esta forma, al no alcanzar el nivel inferencial, los juicios valorativos que emitieron frente al texto para lograr el nivel crítico, estuvo centrado únicamente en los elementos explícitos del texto.

Por otro lado, en la segunda parte de la prueba, en la primera pregunta se les pedía que inventaran un título para la historieta, lo cual buscaba que por medio de un elemento paratextual generaran inferencias que dieran cuenta del sentido global del texto, se pudo observar que la mayoría de los estudiantes presentaron problemas para definir uno, ya que muchos optaron por tomar solo los elementos textuales, en este caso las palabras que más repetían dentro de las viñetas, sin ir más allá de estos para llegar al trasfondo real que presentaba la caricatura. De igual forma, en la pregunta 5 de la segunda parte, se esperaba que los educandos propusieran una hipótesis acerca del porqué del uso de ciertos elementos dentro de la historieta, sin embargo, un gran número de estudiantes prefirió responder “no sé” y otros tantos solo recogieron la información literal que se les presentaba para generar su hipótesis.

Conclusión:

Partiendo de los resultados obtenidos que arrojó la prueba se evidenció que los estudiantes mostraron mayor dificultad en los niveles inferencial y crítico. En el nivel inferencial, se evidenció la dificultad en la deducción del mensaje, la intención del autor y las marcas textuales dadas por los textos y las imágenes. Los estudiantes remiten sobre todo a la información explícita del texto.

Dichas dificultades para entender e identificar los contenidos locales de un texto se ven claramente influenciados por la falta de lectura en general y de experiencia con ese tipo de textos y la imposibilidad para reconocer ideas claves en textos de tipo narrativo. Por consiguiente, se concluyó que el nivel de lectura a trabajar con los estudiantes es el de la lectura inferencial, ya que es aquí donde un lector debe establecer relaciones más allá de lo leído en el texto o en la imagen, para de esta manera comenzar el camino hacia la comprensión de cualquier tipo de texto, de ahí su importancia.

1.4. Planteamiento del problema

La lectura es uno de los procesos transversales que los estudiantes encuentran a diario en las diferentes actividades académicas que realizan. Esta, constituye una de las fuentes principales de adquisición de saberes dentro y fuera del aula, por lo tanto el desarrollo de la comprensión lectora se convierte en una tarea de importancia en la escuela. No obstante, se puede evidenciar cómo en los colegios las prácticas de lectura se centran en, su gran mayoría, en un nivel literal, dejando de lado los niveles inferencial y crítico. Esta situación influye en la comprensión de los estudiantes y en sus aprendizajes en cualquier área de conocimiento ya que estos niveles son importantes para la construcción de sentido y para aprender de lo que se lee.

Como lo exponen Cisneros, Olave y Rojas (2013) al hacer inferencias “el lector hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir proposiciones nuevas a partir de unas ya dadas; esas construcciones son fundamentales para dotar de sentidos tanto locales como globales al texto”.

Las dificultades en la comprensión se evidencian en que los estudiantes no logran proponer hipótesis, relacionar la información que poseen con la que el texto les ofrece, ni sacar deducciones de los textos que leen. De esta forma, Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez (2010) mencionan “inferir significados y construir sentidos son acciones definitivas para la comprensión” (p.166). Por tanto, este nivel de lectura resulta determinante para que los estudiantes y más aún, adoptar una postura crítica frente a los mismos.

Así, la práctica de la lectura se ha limitado a la ampliación de vocabulario y como medio para trabajar los aspectos sintácticos y gramaticales del lenguaje. Por esta razón, la lectura comienza a perder su carácter interpretativo y reflexivo, Miguel de Zubiría (1996) afirma que las dificultades que presentan los estudiantes colombianos para comprender lo que leen, aparecen desde primero de primaria y se mantienen incluso hasta la educación post universitaria. De ahí que, suponer que el aprendizaje de la lectura se reduce al reconocimiento de los signos tipográficos solamente, no hace más que sacar a la luz la inhabilidad para leer y escribir de un enorme número de niños no solo en nuestro país sino en toda Latinoamérica.

Teniendo en cuenta lo anterior, el aprendizaje de la lectura en la escuela aparece como una tarea educativa ineludible, ya se constituye en el principal vehículo del conocimiento y de la formación cultural en el ámbito escolar. Mendoza (1998) al respecto considera que “Leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es,

básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar, o sea, saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios” (p.14), en otras palabras, leer es un proceso activo en el que cada lector integra sus saberes y vivencias con lo que el texto le brinda para comprender e interpretar un texto.

El Ministerio de Educación MEN (1998) por su parte, plantea que el acto de leer es un proceso que involucra una serie de aspectos semiótico-culturales que configuran al sujeto lector, y por consiguiente la escuela debe dar cuenta de esta complejidad de variables en la formación de los individuos. Asimismo, los Lineamientos Curriculares, proponen otro aspecto relevante implicado en el proceso de lectura: la interacción entre el texto, el lector y el contexto. Esta relación en el acto de leer da paso a la comprensión, es decir, el estudiante en un primer momento da cuenta de las ideas del texto y de la forma en las que estas se relacionan y en una segunda instancia lo enriquece y lo recrea. Por otro lado, en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje propuestos por el MEN (2006) se estipula que para los ciclos III y VI los estudiantes deben estar en la capacidad de proponer hipótesis de interpretación de diferentes tipos de texto, así como de inferir otros sentidos en cada uno de los textos que leen, relacionándolos con las marcas textuales y con el contexto en el cual se han producido.

De acuerdo con lo anterior, el proceso de lectura requiere una serie de subprocesos que exigen al lector permanentemente estar decodificando signos, cifrar y descifrar significantes, descubrir enigmas e indicios, proponer caminos de interpretación e hipótesis, producir sentido y reflexionar acerca de lo leído.

Cabe resaltar que los estudiantes de la sociedad actual no solamente están enfrentados a textos escritos, ya que ellos están expuestos a una serie de textos en los cuales se combinan

diferentes lenguajes y sistemas de significación como el visual, el auditivo, el lingüístico, donde elementos como la imagen no se considera como una simple representación del texto sino como un elemento que se articula a otros lenguajes para la construcción de sentido.

Krees & Von Leeuwen (2006) consideran que el avance tecnológico ha generado una transformación tanto en los lectores como en la forma de lectura en la que conjugan “una multiplicidad de modos y, en particular, del modo de la imagen (fija y en movimiento), así como de otros modos” (Kress, 2008, p. 6), que hace de la pantalla un medio predilecto para acceder y compartir información.

De otro lado, con la a globalización crece la demanda de ir generando una cultura en la que la comunicación visual sea entendida en todas partes, ya que procesos como la producción de diagramas y cuadros, la manipulación de imágenes y el diseño visual empiezan a ser actividades menos especializadas y más cercanas a todas las personas.

A pesar de que los jóvenes se relacionan continuamente con este tipo de textos, la lectura que realizan es de entretenimiento. En la escuela no se ha contemplado todavía un trabajo en torno a la comprensión y producción de esta clase de textos. Por esta razón, los estudiantes no realizan procesos de comprensión tanto a nivel literal, inferencial y crítico que les permita convertirse en lectores y productores críticos.

Lo anteriormente expuesto se evidenció en el grado ya que la prueba y observaciones realizadas arrojaron que los estudiantes no lograban establecer deducciones a partir de los elementos que no se encontraban explícitos dentro de los textos, identificar palabras claves que les permitieran generar hipótesis de interpretación, utilizar eficazmente el contexto para inferir el

sentido de una palabra a partir de su lugar o función dentro del texto y aprender de lo que leían por la falta de experiencia con los tipos de texto que estaban leyendo. Adicionalmente, se observó que las prácticas de lectura se centran sobre todo en textos escritos, entre los que sobresalen los narrativos tales como cuentos y novelas, y expositivos como las noticias. No se propiciaba el uso y conocimiento de otros tipos de texto que permitieran a los estudiantes incursionar en textos distintos al texto escrito y de esta manera desarrollar procesos de comprensión y construcción de sentido que les posibilite lograr ser lectores críticos.

Frente a esta situación, el acercamiento de los estudiantes a los textos multimodales, podría contribuir a sus procesos de comprensión de lectura inferencial no solo de los textos escritos sino también de este tipo de texto. En este sentido la aplicación de la gramática visual en estos procesos permitiría que los estudiantes aprendieran la lógica de la imagen y de los textos multimodales, de esta manera, se fortalecería la comprensión lectora este tipo de textos y propiciaría la formación de un lector crítico.

1.5. Pregunta problema

¿Cómo incide el uso de la gramática visual en los procesos de lectura inferencial de textos multimodales de los estudiantes de 801 del IED Gustavo Morales Morales?

1.6. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Determinar la incidencia del uso de la gramática visual en los procesos de lectura inferencial de textos multimodales de los estudiantes del grado 801 del IED Gustavo Morales Morales.

1.5.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes a partir de la aplicación de una prueba.
- Diseñar una propuesta de intervención pedagógica basada en la lectura de textos multimodales en relación con los procesos de lectura inferencial de los estudiantes.
- Evaluar los procesos de lectura inferencial de los estudiantes, a lo largo de la intervención pedagógica.
- Identificar los elementos de la gramática visual que contribuyen al fortalecimiento de la lectura inferencial de textos multimodales de los estudiantes del grado octavo.

1.7. Justificación

El presente proyecto de investigación estuvo enfocado en explorar cómo el uso de la gramática visual podía incidir en los procesos de lectura inferencial de textos multimodales de los estudiantes de 801 del Colegio Gustavo Morales y de esta manera comenzar a fortalecer habilidades en términos de una alfabetización visual dentro de la escuela, ya que se encontraron dificultades en relación al trabajo con este tipo de textos en el ámbito escolar, en el que prevalecía el texto escrito.

Partiendo del hecho de que actualmente, las prácticas de lectura han sufrido cambios importantes dentro de nuestra sociedad, hoy en día, se discute acerca de cómo están leyendo y comprendiendo los jóvenes, pues gracias al auge del internet y de las nuevas tecnologías, no sólo lo están haciendo de forma tradicional (decodificación del código escrito) sino que al estar en contacto con una mayor variedad de textos, están abarcando la lectura de imágenes y de elementos audiovisuales. Así pues, los jóvenes viven en una sociedad en donde los elementos multimedia han tomado predominancia. Los textos que los rodean suelen estar ahora

acompañados por dos o más modos, principalmente el lingüístico y el visual. Esto lleva a nueva conceptualización de estos textos conocidos como multimodales, los cuales están constituidos de elementos interdependientes que configuran una unidad de significado y que por tanto dotan de complejidad su lectura. Los estudiantes se ven envueltos en procesos de lectura diferentes a la del texto escrito y por tanto es necesario empezar a pensar en estrategias que contemplen dichos procesos.

En este sentido, para lograr la comprensión de textos multimodales no solo basta con saber leer, sino que se hace necesario el entender el texto en su globalidad, al encontrar una coherencia y un sentido de la información que este presenta. Así pues, es esencial empezar desde la escuela con procesos de alfabetización visual que doten a los estudiantes de habilidades y herramientas para una adecuada exploración y análisis de estas nuevas formas textuales. Dichas habilidades le permitirán al educando interpretar el contenido de las imágenes visuales en relación con otros modos de comunicación, así como examinar el impacto social de aquellas, con el fin conceptualizar y comunicar significados motivado social e ideológicamente. El estudiante tiene hoy más que nunca la necesidad de poder analizar y comprender la información de manera que pueda adaptarse a los requerimientos sociales y profesionales y por esto la educación en medios se hace ineludible.

Como resultado de lo anterior, se propuso el uso de la gramática visual como un paso determinante en el proceso de alfabetización visual de los estudiantes del grado 801 y de esta manera articular espacios dentro del aula en el que se dé paso a la comprensión de otros tipos de textos diferentes al escrito y en donde se produzcan reflexiones en torno a los nuevos modos de comunicación fundamentales en el desarrollo socio cultural de los estudiantes. Así mismo, re

significar el papel que debe cumplir la escuela en el aprendizaje de los estudiantes, velando por el desarrollo adecuado de las capacidades y habilidades que generen individuos que puedan crear sus propias visiones y significados sobre los medios y la información.

Capítulo II

Marco De Referencia

2.1. Antecedentes (Estado del arte)

Con el fin de conocer las investigaciones y estudios realizados hasta el momento sobre la comprensión de lectura tanto de textos multimodales, además de contextualizar la presente investigación en el marco de las estrategias adoptadas, las conclusiones a las cuales llegaron, y en especial las recomendaciones dadas en dichas investigaciones y de fortalecer la base teórica de ésta investigación, se llevó a cabo una revisión de quince investigaciones tanto en el contexto nacional como internacional, 5 de las investigaciones a nivel internacional eran de maestría y 1 de doctorado: 1 de la Universidad de Loyola, 1 de la Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle, 2 del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y 1 del Instituto Tecnológico y de estudios superiores de occidente. A nivel nacional, se revisaron 10 investigaciones, 5 de pregrado: 3 de la Universidad Pedagógica Nacional, 1 de la Universidad Libre y 1 de la Universidad de Nariño; 5 de maestría: 1 de la Universidad del Atlántico, 1 de la Universidad Nacional, 1 de la Universidad Autónoma de Manizales y 2 de la Universidad Distrital.

Las investigaciones revisadas utilizaron enfoques como el de la investigación acción, estudio de caso, investigación acción participativa y estudio exploratorio. Todos los estudios se

realizaron en colegios públicos de diferentes regiones de Colombia como Bogotá, Pasto y Pereira e internacionalmente en colegios públicos de Perú y México, con estudiantes desde preescolar, primaria y secundaria, hasta estudiantes universitarios. Con respecto a los referentes teóricos utilizados en las 15 investigaciones se destacan autores como: Cisneros, Solé, León, Cassany y Kress.

De acuerdo con la revisión y análisis de las investigaciones se establecieron tres tendencias: la primera se fundamenta en las investigaciones que buscaban optimizar la competencia lectora, principalmente, en el nivel inferencial. En la segunda, se agrupan estudios que se enfocaban en la aplicación y análisis de estrategias didácticas soportadas en textos multimodales para el desarrollo de procesos lectores primordialmente en la generación de inferencias. En la tercera se incluyen las investigaciones que daban cuenta de cómo era el proceso que llevaban a cabo los estudiantes al estar inmersos en la utilización constante de textos multimodales, además del grado de comprensión lectora obtenido por los sujetos participantes.

En la primera tendencia las investigaciones pretendían fortalecer el nivel de lectura inferencial de los estudiantes a partir de la utilización de textos icónicos. Por ejemplo, la investigación de Chivatá (2015) utilizó una serie de talleres centrados en que los estudiantes relacionaran elementos propios de la imagen y del texto para mejorar sus procesos de lectura a partir de la formulación de hipótesis. Por su parte Puerto (2015) y Arguello (2017) diseñaron una secuencia didáctica soportada en algunos textos multimodales. Puerto utilizó el libro álbum, en donde se exploraron las etapas de significación de la imagen en pro de desarrollar habilidades para una lectura inferencial que combinara texto e imagen. Arguello por su parte, le dio prioridad a los procesos de comprensión de lectura inferencial a través de textos de índole narrativo en el

que se combinaban la imagen y el texto, con lo cual se encontró que se generaron procesos de relación intertextuales basadas en la capacidad de los estudiantes para juzgar las imágenes.

En la segunda tendencia, los estudios centraron su atención en la aplicación y análisis de estrategias didácticas soportadas en textos multimodales para el desarrollo de procesos lectores primordialmente en la generación de inferencias. Mora y Carranza (2011), encontraron que la utilización del cómic como recurso didáctico incidió de manera positiva en los procesos de lectura de los estudiantes, así como también en su producción escrita, ya que les permitió utilizar de mejor forma los conocimientos previos y mejorar su capacidad de análisis y de síntesis. Por otra parte, Silva (2016) aplicó una estrategia didáctica basada en imágenes, lo cual contribuyó en los procesos de comprensión a nivel inferencial, ya que tipos de texto como la historieta y los cómics permitían que los estudiantes identificaran la organización de las acciones, identificaran la idea principal y entendieran mejor el trasfondo de la historia y lo relacionaran con su contexto. En el mismo sentido, Niño (2016), encontró que una estrategia basada en textos icónicos e icónico-verbales favoreció la lectura inferencial, en tanto que permitían a los estudiantes elaborar anticipaciones y previsiones respecto al contenido de los textos utilizando sus conocimientos previos, así como también corroborar información implícita fácilmente. González y Peñaranda (2017) por su parte, evidenciaron que una estrategia basada en la lectura de textos multimodales permitió a los estudiantes interpretar y comprender de manera significativa este tipo de textos, en tanto que el papel del hipertexto logró cambiar radicalmente las formas culturales que se tenían sobre que leer, escribir, aprender, enseñar.

La tercera tendencia, presenta las investigaciones enfocadas en dar cuenta cómo era el proceso lector que llevan a cabo los estudiantes al estar inmersos en la utilización constante de

textos multimodales y el nivel de comprensión que tenían los estudiantes. Delgadillo (2016) por ejemplo, evidenció que a partir de una lectura de textos en los que se articula el modo de la escritura y de la imagen y en los que se presentan personajes estereotípicos se les exige a los estudiantes a que pasen de unas formulaciones textuales a propuestas explicativas en donde se le dé preponderancia a elementos intra e intertextuales. Además se evidenció que este tipo de textos, exige a los estudiantes emplear sus facultades visuales y verbales, para realizar inferencias de las imágenes, esto favoreció la elaboración de hipótesis de interpretación. Encontró que dentro del proceso lector de un texto multimodal, los elementos y lógica del modo de la imagen, permitió a los estudiantes comprender las características del texto y de los personajes. De otro lado, Madero (2011) halló que una vez que la decodificación de textos se dominaba, los lectores solían leer de manera automática hasta que aparecía algún problema de comprensión, además que cuando los estudiantes comenzaban a leer un texto lo hacían con un plan específico y durante la lectura podían evaluar si lo que estaban leyendo daba sentido a sus conocimientos previos, por lo tanto recomienda que enseñar estrategias de comprensión lectora supone abordar la lectura desde una perspectiva de construcción de significado. Asimismo, Vega (2012) propone estrategias que permitiera a los lectores enfrentar significativamente la crisis lectora como llenar vacíos, detectar lapsus, iniciar estrategias para salvar dificultades, hacer conjeturas para ir comprobando si se confirmaban o no, y niveles de comprensión de lectura. Estas estrategias se basaban en el uso de imágenes y en elementos que motivaran a los estudiantes.

En general, los investigadores concluyen que los resultados obtenidos en las investigaciones dependieron en gran medida del tipo de población con el que se adelantaron. Además aportaron conocimientos en torno a al rol de los textos multimodales en la elaboración

de inferencias, en cuanto a que los modos de la imagen y la escritura deben verse como un todo y no por unidades separadas. Así pues, las investigaciones fortalecieron el proyecto y contribuyeron a orientar las actividades pedagógicas en tanto que al observar autores recurrentes como Kress, Eisner, Cisneros, se pudo desarrollar un marco teórico más completa.

Adicionalmente, demostraron que a través de textos multimodales es posible desarrollar procesos de comprensión lectora y de producción escrita, pues al relacionar los modos escrito e icónico el estudiante se ve imbuido en relacionar lo que lee con su realidad y proponer hipótesis de interpretación que den cuenta de su noción de mundo.

2.2. Marco teórico

En todos los niveles educativos, los docentes suelen manifestar cómo los estudiantes no logran aprender de lo que leen debido a las dificultades que presentan en cuanto a los procesos de comprensión de lectura. Ellos esperan que cuando un estudiante logra una verdadera comprensión lectora, él incorporar a sus conocimientos dados conocimientos nuevos, puede generar hipótesis, establecer la idea global del texto, relacionar las ideas del texto con sus experiencias, reflexionar y asumir una posición crítica frente a los temas que se presentan en los textos. Esta situación de alguna manera es consecuencia de la actitud de los educandos frente a la lectura ya que no poseen hábitos de lectura, predomina es una lectura meramente de entretenimiento y su comprensión se limita ante todo a un nivel literal.

De otro lado, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha traído consigo la expansión a nivel global de una diversidad de modos de comunicación y significación, tales como la imagen y el sonido, los gestos, la música. Incluso como lo menciona Kress (2003) en algunos contextos de la actualidad otros modos se ven privilegiados por encima

del texto escrito. Esto ha generado una forma distinta de lectura, las cuales le exigen al lector estrategias diferentes a las que utiliza con los textos escritos. A pesar de los niños y jóvenes que asisten a la escuela están inmersos en este nuevo paisaje comunicativo, en la escuela, se sigue privilegiando la lectura del texto escrito.

En este nuevo paisaje comunicativo, las diferentes tareas cotidianas que realizan las personas se caracterizan por la mediación de las herramientas tecnológicas. Este desarrollo tecnológico, ha traído consigo una tendencia de aumento en el número de personas que demandan conectividad y por ende una serie de transformaciones en las relaciones comunicativas, sociales y culturales. Parte de estas transformaciones han recaído en los procesos escriturales y lectores que lleva a cabo el individuo, Chartier (2005) al respecto plantea que se ha dado una mutación en la lectura, escritura y el aprendizaje que se puede visibilizar en una lectura social, compartida, abierta y comentada en las redes sociales, la cual es enriquecida por lectores contribuyentes de diversas partes del mundo. Una expansión de la lectura en la web, en donde predomina una lectura fragmentada, menos lineal y profunda, sin embargo, más extensa, donde cobran gran importancia la multimedia y la hipermedia. Una lectura conectada gracias a las nuevas formas de alojar y compartir archivos en cualquier parte del mundo. Una transformación de los dispositivos de lectura que van desde las computadoras hasta los lectores electrónicos y celulares, que cuentan con tecnologías de alojamiento y reproducción de cualquier tipo de texto. Y finalmente, una transformación en los modelos de consumo de la lectura, que ahora se encuentran basados en la interconectividad y la descarga.

Lo anterior, ha llevado a un cambio en los comportamientos que presentan los individuos frente a la lectura. Se ha consolidado una lectura digital, caracterizada por ser superficial, etérea,

en donde lo importante no es preservar ni reflexionar acerca de la información, sino acceder a la mayor cantidad en el menor tiempo. La organización textual, también se ha visto transformada, ya que la disposición del texto que se presenta actualmente en los dispositivos digitales, ha cambiado de la linealidad del texto a la hipertextualidad. La hipertextualidad según Chartier (2005) permite articulación de una serie de documentos, imágenes, sonidos dentro de un mismo texto, conectados entre sí en diversos enlaces que los usuarios deciden como manejar, acceder y descartar. Esto último ha llevado a que las personas sean conducidas a una lectura de saltos, la cual requiere de un conocimiento y desarrollo de nuevas formas de lectura.

Desde esta perspectiva, la lectura, y aún más la de este nuevo tipo de modos de representación textual, aparece como indispensable en nuestros días, no solo por su relevancia en términos académicos y su relación con el éxito en la sociedad, sino por su función en términos comunicativos. Al respecto Cassany (2003), plantea que la lectura se gesta no solo como un instrumento fundamental para el aprendizaje, sino que se constituye como un elemento transversal y un eje central en todos los procesos y disciplinas del ser humano, quien se ve a menudo complementado por otra serie de factores como el entorno, el contexto, la sociedad y los conocimientos.

En este sentido, los individuos pueden instruirse en cualquiera de las disciplinas del saber leyendo; en tanto que no solo es relevante adquirir e interpretar el código escrito, sino también desarrollar habilidades generales como la comprensión total del texto y la capacidad de ir más allá del mismo (Moreno *et al*, 2010). Este proceso, se constituye como el acto de leer, el cual involucra, además, la adquisición de conocimientos socioculturales de cada discurso; no exige una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas formas de

acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana.

Como lo explica Mendoza (1998) leer es bastante más que aprender a reconocer el código que compone el texto, es comprender y, aún más importante, interpretar, es decir, construir nuestras propias opiniones, expresadas como valoraciones y juicios. Por ello, leer es participar en un proceso activo, en una relación dialógica entre el texto y el lector; para de esta forma, volverse uno con el texto, avanzar al mismo ritmo, detectando pautas e indicios, logrando integrar los saberes, vivencias, sentimientos y experiencias para así generar hipótesis de comprensión y, finalmente, elaborar una interpretación.

El MEN (1998) ha caracterizado la comprensión de lectura en 3 niveles: nivel A o literal, nivel B o inferencial y nivel C o crítico- intertextual, niveles que Cassany (2003) ha determinado en tres planos o grados de la lectura en un mismo texto: “leer las líneas, leer entre líneas y leer detrás de las líneas” (p. 116). De acuerdo con lo anterior, en términos de aprendizaje significa que en su proceso lector el estudiante debe identificar detalles explícitos en el texto; precisar tiempo, espacio y personajes; secuenciar los hechos y sucesos; captar el significado y sentido de las palabras; predecir resultados; deducir mensajes, enseñanzas; proponer títulos; recomponer un texto modificando hechos, lugares, personajes; prever finales diferentes; interpretar lenguajes figurativos y elaborar organizadores gráficos (Cassany, 2003).

En dicho proceso de comprensión, las inferencias cumplen un papel esencial en la construcción de sentido e interpretación de un texto, ya que permiten al lector llenar los vacíos que se presentan al realizar una lectura, es decir, permiten que el lector dote de sentido a un texto a través de los conocimientos previos que posee y de los elementos explícitos que le ofrece el

texto. Por lo tanto, son las inferencias procesos fundamentales en en la comprensión, interpretación y cognición humana. Según León (2003) el papel de las inferencias consiste en establecer una conexión entre cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él y las representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído. Así pues, la lectura inferencial se da cuando el lector logra establecer estas relaciones y asociaciones entre los significados, lo que supone una comprensión global de lo que se lee. Adicionalmente, cuando se infiere, el sujeto hace uso de estrategias cognitivas para la construcción de proposiciones que se hacen fundamentales para construir el sentido del texto.

Dentro del nivel inferencial se da un proceso de análisis más complejo, pues el lector 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. En este mismo sentido, Moreno *et al* (2010) sostienen que 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.163).

Por su parte, Cisneros *et al* (2013) definen las inferencias como “representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto/discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje” (pag 18). Quiere decir, que las inferencias se constituyen en una actividad mental principal en el proceso de comprensión lectora, en donde el individuo al constituirse como un lector activo,

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.

El tipo de inferencias que genera un lector dependerá de múltiples factores como por ejemplo el bagaje cultural o literario que posea o el acceso a sus conocimientos previos. Cisneros *et al* (2013) clasifican los tipos de procesos inferenciales que puede realizar un lector con el fin de alcanzar la comprensión lectora de acuerdo con sus necesidades individuales. Teniendo en cuenta estas características, los autores proponen tres tipos de inferencias: enunciativas, referenciales y macroestructurales.

Las inferencias enunciativas le permiten al lector realizar un acercamiento de carácter discursivo y global a los textos, es decir, posibilitan generar anticipaciones sobre aspectos como el contenido, los propósitos de los participantes, las relaciones particulares enunciador- lo enunciado, enunciador-enunciatario, enunciatario- lo enunciado y la situación interpersonal y dialógica que se construye a partir de lo textual. Así pues, la organización global del texto, el género discursivo en que se inscribe y la profundidad del tema, pueden ser las claves para inferir el tipo de situación enunciativa que se ha construido en este.

De otro lado, en las inferencias referenciales, Cisneros *et al* (2013) consideran que el lector realiza un análisis relacional entre los elementos microestructurales que componen el texto. Este análisis sugiere que el lector avance y retroceda constantemente realizando una conexión que permita reconstruir la cohesión del texto, es decir, la forma en la que a una secuencia de unidades de información se le provee una unidad conceptual, entendiendo unidad conceptual en términos de continuidad y desarrollo temático de la información antecedente con la siguiente. De esta manera, las relaciones referenciales pueden inferirse por la búsqueda del

referente (lo tematizado), ya sea al interior del texto (carácter endofórico), hacia atrás (anáfora) o hacia adelante (catáfora) de un segmento textual; o por fuera del texto, en el contexto situacional (carácter exofórico).

En las inferencias macroestructurales, según Cisneros *et al* (2013) el lector logra identificar los distintos esquemas a los que el texto se adapta, los cuales establecen el orden global de un texto, compuestos de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en una serie de reglas convencionales. De esta forma, el lector es capaz de explicar que un tipo especial de distribución de las ideas en un texto se diferencie de otro en el proceso de comprensión lectora, y que así sepan reconocer o intuir cuándo están frente a una narración, una descripción, una explicación, una argumentación y demás.

Los trabajos en torno a los procesos de comprensión lectora se han enfocado principalmente en el texto escrito. No obstante, existen en la sociedad actual, nuevos y diversos modos de representación de un texto. Kress y Van Leeuwen (2006) han denominado textos multimodales.

Según los autores, en este tipo de textos, se conjugan un extenso espectro de modos de representación y comunicación de los mensajes, los cuales incluyen imágenes, diagramas, fotografías, videos, sonidos, diversos formatos de página, colores y diagramaciones específicas que contribuyen en gran medida en la comprensión e interpretación del mensaje transmitido. Este tipo de textos deben ser entendidos como una unidad de significado, en el que se articulan los elementos de los diferentes modos, ya sea verbal, visual, sonoro, etc. En consecuencia, el texto multimodal no se divide en varios canales semióticos sino por el contrario, según los autores, es una unidad en la que confluyen diversos recursos.

Es importante tener en cuenta que el proceso de lectura presupone convertir la palabra en una imagen. En un texto multimodal, por el contrario, la lectura se realiza de una forma distinta. Al respecto Kress (2003), señala que en este tipo de textos, el lector lo primero que hace es un escaneado modal de la página, el cual le ayuda a identificar ciertos elementos como bloques de escritura y de imagen. Luego, observa cuál de estos es el modo dominante y por último integra dichos modos para leerlos conjuntamente.

Eisner (1996), por su parte, plantea que este tipo de textos exigen al lector el ejercicio de sus facultades tanto visuales como verbales, ya que tanto las particularidades de la imagen (perspectiva, simetría, uso del color y las formas) como las de la literatura (argumento, gramática, sintaxis) se yuxtaponen unas a otras. De esta forma, tanto texto como imagen se convierten en una extensión uno del otro, lo que genera un puente narrativo entre el lector y lo que quiere comunicar el texto.

Por lo tanto, para comprender un texto multimodal no es necesario solo saber leer, sino comprender también la globalidad del texto y las relaciones que se gestan entre sus componentes. En este tipo de textos, elementos como el color, las perspectivas, el encuadre, la composición, entre otros, están implicados en la comprensión. Estos autores analizan la manera en la que las imágenes producen significados, la gramática visual, es su base teórica, esta comprende tres metafunciones: ideacional, interpersonal y textual, las cuales están relacionadas con el plano de la representación, la interacción y la organización del significante semiótico respectivamente.

En cuanto a la metafunción ideacional es pertinente mencionar que las imágenes son representaciones visuales que ofrecen un punto de vista de acuerdo a la institución que las produce y de la forma en que son distribuidas y consumidas. De esta forma, las imágenes no solo

están compuestas por elementos formales, sino por elementos ideológicos que tienen un fuerte componente semántico. Dentro de esta metafunción, existen dos formas de representación: la narrativa y la conceptual. La narrativa está ligada a los participantes que están envueltos en acciones y cambios dentro de una imagen (personas, objetos), también conocidos como participantes representados. Una forma de identificar dichos participantes se hace a través de lo que denominan Kress y Van Leeuwen (2006) como vectores. Los vectores se determinan por líneas que representan un sentido de dirección, la cual conecta a los participantes y sus movimientos.

La conceptual por su parte, muestra a los participantes representados como entidades pertenecientes a una estructura, significado o clase, en otras palabras como pertenecientes a una categoría.

La interpersonal involucra la interacción que se genera entre el espectador también denominado como participante activo y el productor del texto. Es importante mencionar que este tipo de relaciones usualmente no hacen parte de una comunicación frente a frente. Por lo que, el productor debe trabajar a través de los elementos constitutivos del texto en pro de transmitir el punto que él desee. En consecuencia, la comunicación se logra principalmente a través de unas convenciones tanto sociales como culturales que los participantes activos podrán reconocer o no en la interacción que generen con el texto. En resumidas cuentas, la metafunción interpersonal, se ocupa de una serie de relaciones imaginarias que son posibles gracias a actitudes socialmente compartidas entre el espectador y el productor. Existen tres dimensiones principales en que las que los textos multimodales generan relaciones entre participantes activos y representados: la mirada, la distancia social y la perspectiva.

El punto de vista o mirada hace referencia a los vectores generados cuando los participantes representados miran o no al espectador. Así, una mirada directa va a significar que el productor del texto intenta que el espectador haga algo, un ejemplo de esto podría ser el de demandar algo, prestar atención o adquirir un producto. Mientras que si no hay contacto visual entre participantes representados y activos va a significar una oferta, es decir, el espectador será invisible para el participante representado en la imagen y éste le ofrecerá información y contemplación de lo que esté pasando en la escena de acuerdo a los vectores generados dentro de la misma. Al respecto Kress (2006) “Cuando las imágenes 'ofrecen', ofrecen principalmente información. (...) Pero si existe tal "oferta de bienes y servicios" en imágenes, debe tomar la forma de una "oferta de información". Debe ser representado. No puede ser promulgado directamente”.

La distancia social es una dimensión que representa que tan cerca están los participantes representados de los activos. Para esto Kress y Van Leeuwen (2006) tomaron en cuenta los elementos proxémicos de Edward Hall. Cuando el plano es más cercano se ofrece una relación más íntima y personal en donde los participantes expresan sus sentimientos. Una aproximación media, será más objetiva y social, la cual es muestra de una relación más respetuosa. Por último, una distancia amplia se usa generalmente con extraños y por lo tanto es impersonal. Así pues, a corta distancia el espectador puede sentir que se encuentra personalmente involucrado con el producto, en la distancia media es como si el espectador pudiera tocarlo, pero no usarlo, y en la distancia amplia es como si el producto estuviera ahí para que el espectador pudiera verlo pero no para involucrarse directamente.

La perspectiva, es una dimensión que busca expresar actitudes hacia los contenidos de un texto multimodal mediante la selección de un ángulo. Este ángulo puede ser horizontal o vertical. El horizontal indica en qué grado de participación está el espectador frente a la imagen. Si es un ángulo frontal denotará que es participación como si el espectador y los participantes representados estuvieran compartiendo la situación de la imagen interactuando de alguna manera; por otro lado, si el ángulo es oblicuo mostrará desapego y una no identificación con el otro. El vertical por su parte representa las relaciones de poder entre los participantes representados y activos. Si un objeto es presentado desde un ángulo alto, significa que el espectador está mirando desde abajo y por lo tanto el poder recae en el representado. Si al contrario el representado es puesto en un ángulo bajo el poder recaerá en el espectador. Por último, si el ángulo está a nivel representará una igualdad entre los dos lados.

Con el fin de acercar a los estudiantes al aprendizaje de la lógica de los textos multimodales y así aportar a la comprensión de lectura inferencial, el presente proyecto utilizó el cómic y los avisos publicitarios. El comic es un texto multimodal, según Barrero (2012), es un medio de comunicación que utiliza imágenes y signos que pueden estar acompañados o no de textos para articular un mensaje. Asimismo, para Muro (2004) el cómic se constituye como un medio de masivo de comunicación que a pesar de que en apariencia maneja un código simple, logra transmitir una serie de contenidos ideológicos, valores y estilos de vida, a través de un manejo de temáticas satíricas, líricas y estéticas, reflejando así los patrones de conducta que una sociedad maneja en un determinado tiempo y espacio, y que son compartidos por los lectores.

Las tiras cómicas, historietas y cómics son textos multimodales muy cercanos a los estudiantes, por la forma cómo son presentadas las temáticas se pueden abordar problemáticas

relacionadas con su contexto. Este, por sus características, favorece la generación de inferencias porque cuenta con la ventaja de ser un material que se puede trabajar rápidamente, puesto que su lectura tiende a ser exponencialmente más breve que la de cualquier otro texto, sin perder su valor lingüístico y llevando a la posibilidad de generar un análisis más profundo en un menor tiempo. Al respecto Eisner (2008) argumenta que:

“El formato del cómic presenta un montaje de palabras e imágenes por lo tanto es requerido del lector ejercitar habilidades interpretativas tanto verbales como visuales. El régimen artístico (perspectiva, simetría, líneas) y el régimen literario (gramática, trama, sintaxis) se superimponen mutuamente. La lectura de una novela gráfica es al mismo tiempo un acto de percepción estética y una persecución intelectual” (p. 10)

De esta manera, el cómic utiliza un extenso sistema de signos que son capaces de transmitir un gran flujo de información, además de representar situaciones cotidianas a través de la utilización de una serie de convenciones previamente establecidas. En este, tanto texto como imagen generan un impacto emocional en el lector, quien relaciona su experiencia vital con sus representaciones mentales.

Ahora bien, el siglo XXI ha sido el siglo de la masificación y la máxima expresión de ello la constituyen los medios de comunicación de la mano del código publicitario. Al respecto, Santacruz y Camacho (2003) mencionan que dicho código “no debe detenerse sólo en el estudio de la palabra, tenemos que profundizar también en el estudio de la imagen: enunciación visual, análisis narrativo del texto completo y retórica de la imagen” (p. 144). En consecuencia, primero se hace necesario que los estudiantes tengan un acercamiento a los elementos que conforman el lenguaje publicitario; ya sean sus rasgos verbales (lema, título,

slogan, logotipo) como sus rasgos icónicos (planos, angulación, puntos de vista). Una vez que los educando conocen dichos elementos se pueden adentrar a sus aspectos fundamentales: económico, semiológico e ideológico.

El primero está directamente relacionado con los procesos de industrialización en los que las posibilidades de producción deben ir de la mano con las necesidades de los consumidores. Al respecto Ferrés (1984) “Hay que incentivar el consumo para garantizar el funcionamiento del sistema. La publicidad se convierte así en motor del desarrollo económico, en impulso garante del equilibrio del sistema” (p.24). En otras palabras, la publicidad se constituye como un elemento motivador del consumo. El semiológico, implica que todo mensaje publicitario está constituido por signos verbales e icónicos que traen consigo un significado y por tanto una forma determinada de ver el mundo. Y el ideológico se refiere al discurso en el que se socializan actitudes y valores que impone la publicidad como la exaltación del individualismo, la obsesión por el éxito, la cultura de la apariencia, la búsqueda del placer en el presente, el culto al cuerpo y al sexo y la difusión de estereotipos y de la violencia (Santacruz y Camacho: 2003)

Capítulo III

Diseño Metodológico

3.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación es cualitativo ya que se buscaba comprender proceso lector de textos multimodales de los estudiantes a partir de sus experiencias, realidades y su contexto natural. Según Colmenares y Piñeros (2008), esbozando la idea de Pérez (1994), es “un proceso activo y sistemático de indagación dirigida a las descripciones detalladas de situaciones, eventos,

personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (p.98).

3.2 Enfoque de Investigación

El enfoque de investigación, es investigación acción pues se pretendía contribuir en los procesos de lectura inferencial de textos multimodales de los estudiantes a partir de una propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de la gramática visual.

Colmenares y Piñeros (2008), citando a Suárez (2002), definen la investigación acción como “una forma de estudiar, de explorar una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada” (p.104). Asimismo, estos autores plantean que la investigación acción promueve la expansión del conocimiento y genera de manera progresiva respuestas a la problemática de la investigación.

Sampieri (2010) por su parte, plantea que la investigación acción se desarrolla en cinco fases.

Fase detectar el problema: en esta fase se identifica el problema, se realiza el diagnóstico, se formula la pregunta o hipótesis a responder.

Fase elaborar el plan: en esta etapa se diseña un plan de acción para la resolución del problema.

Fase implementar y evaluar: en esta fase se implementa el plan de acción, se analizan los de datos, recopilados y finalmente la fase de la **reflexión o realimentación.**

3.3. Técnicas e instrumentos

3.3.1 Técnicas

Las técnicas le permiten al investigador acercarse a la realidad a estudiar para indagar y recoger datos que le permitan comprender los fenómenos que la constituyen. Las técnicas utilizadas en este proyecto fueron las propias de la investigación cualitativa como la: observación, la encuesta y la prueba diagnóstica.

Observación: La observación es la forma de recolectar información de una manera detallada y contextualizada, dentro de un tiempo limitado, en una secuencia elegida de acuerdo con unos criterios establecidos previamente que ayuden a responder la problemática planteada. Barberá (1999). Esta técnica se utilizó durante el segundo semestre de 2017 tanto para el diagnóstico de la investigación, como para indagar las dinámicas de la clase de lengua castellana y así poder reconocer fortalezas y debilidades en los procesos llevados a cabo en el aula; lo cual supone a la observación como un proceso intencional elaborado y estructurado en pro de recoger información significativa para el proyecto.

Encuesta: es una técnica que permite la recolección sistemática de datos para identificar patrones que son del interés del investigador (Cerdea 1991). En el caso de la investigación, ésta fue utilizada en el segundo semestre de 2017 con el objetivo de indagar por aspectos familiares, personales y académicos de los estudiantes y de esta manera conocer un poco más acerca de los educandos y sus intereses, así como sus opiniones y puntos de vista frente al colegio, la clase de español, la lectura, la escritura, entre otros.

Prueba diagnóstica: es una técnica que se utiliza según Espinoza (1987) para reconocer síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática, lo que supone la elaboración de un inventario de necesidades y recursos. La prueba se aplicó para identificar el nivel de los

estudiantes en las cuatro habilidades de la lengua. Los datos obtenidos permitieron junto con los datos de la observación y la encuesta formular el problema de investigación.

Revisión de documentos: se refiere al producto de algunas actividades realizadas a lo largo de la investigación (exámenes, textos, comentarios) que permitieron contrastar la información observada y recolectada por otros medios. Es un instrumento importante en la medida que proviene directamente de los sujetos en estudio y no del investigador y sus percepciones en cuanto al contexto, las actuaciones y el desarrollo de los estudiantes.

3.3.2 Instrumentos.

Diario de campo: el diario de campo es un instrumento en el que se registra los datos obtenidos de la observación. Según Martínez (2007) “es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas”. En esta perspectiva, el diario de campo permitió enriquecer la relación teórico-práctica, ya que éste además de recopilar la información permitió la elaboración de un informe que reunía dos aspectos esenciales, la descripción y la interpretación.

Cuestionario: es un instrumento que ayuda al investigador para la recolección de datos, y está conformado por una serie de preguntas, que pueden ser cerradas, abiertas o de selección múltiple. El cuestionario fue utilizado en la encuesta y la prueba diagnóstica.

3.4 Categorías de análisis y matriz categorial

La matriz categorial presenta las categorías deductivas que se establecieron tomando como punto de partida el marco teórico referente a la teoría de la gramática visual de Kress y Von Leeuwen, y de las inferencias de Cisneros, Olave y Rojas. De esta manera, la siguiente tabla muestra las categorías y subcategorías que se determinaron:

Categorías deductivas	Categorías	Subcategorías	Autores
Lectura inferencial	Inferencias Enunciativas	-Paratextualidad- Situación de enunciación- Relación enunciador- enunciario	Cisneros, Olave y Rojas (2010)
	Inferencias Referenciales	-Referencias analógicas - Relaciones referenciales	
	Inferencias macroestructurales	-Idea global -Titulación -Elementos clave.	
Gramática visual	Interactiva	Distancia social	Kress y Von Leeuwen (2006)
		Punto de vista	
	Composicional	Elementos morfológicos de la imagen	Villafañe y Mínguez (2002)
		Prominencia	
		Modalidad	

3.5 Población: La población con la cual se llevó a cabo esta investigación fueron los estudiantes del grado 801, conformado por 36 estudiantes, de los cuales, 19 eran niñas y 17 eran niños. Con edades entre los 12 y 15 años, de estrato socioeconómico 2 y 3, procedentes de la localidad de Suba.

Capítulo IV

4.1 Fases desarrolladas

Esta investigación se desarrolló durante el segundo semestre de 2017 y a lo largo de todo el 2018, a partir de las fases de la investigación-acción propuesta por Sampieri (2010), detectar el problema, elaborar el plan, implementar y evaluar el plan y la realimentación.

En la fase de detección el problema, se obtuvieron datos durante el segundo semestre de 2017 a través de la observación de las dinámicas de la clase de español, se aplicaron una encuesta y una prueba diagnóstica. Con los datos recogidos se formuló la pregunta problema y los objetivos de investigación. Además, se realizó una revisión de investigaciones sobre el tema y se definió el referente teórico que iba a encaminar la investigación.

En la fase de elaboración del plan, a partir de los datos recogidos se diseñó e implementó una propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de la gramática visual en textos multimodales para la generación de inferencias, de modo que esta contribuyera en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes.

En la tercera fase que correspondía a la implementación y evaluación del plan de acción, se implementó la propuesta de intervención pedagógica, en la cual se realizó un proceso de observación de actividades que fue registrada en formatos de diarios de campo, para la recolección de datos y su posterior análisis en la siguiente fase.

Finalmente, en la fase de retroalimentación o análisis de los datos, se organizaron y analizaron los datos recogidos en la fase de observación, se realizó una triangulación de los mismos y se interpretaron para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

Cronograma

El cronograma presenta las fases de desarrollo de la investigación en el periodo comprendido entre el segundo semestre de 2017 y el año lectivo 2018.

FASES DE INVESTIGACIÓN	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE
	2017					2018								
Detección del problema	X	X	X											
Elaboración de la propuesta				X	X	X								
Implementación de la propuesta							X	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, se fundamentó en los planteamientos de Kress y Van Leeuwen (2006) en cuanto a la gramática visual y los textos multimodales; Cisneros, Olave y Rojas (2010) en lo referente a las inferencias. A partir de lo anterior, la propuesta se organizó en tres núcleos temáticos que se desarrollaron durante las intervenciones de este proyecto: *Adentrándonos en un universo de textos e imágenes; más allá del infinito de las líneas; entre héroes, villanos y mundos paralelos*

El núcleo 1 *Adentrándonos en un universo de textos e imágenes* tenía como objetivo acercar a los estudiantes a la comprensión de la gramática visual y de los textos multimodales, a partir de una contextualización teórico-práctica de las características. El desarrollo de procesos

lectores se trabajó mediante la producción de inferencias del tipo enunciativo. De esta manera, se se generaron actividades de discusión y talleres en los que los estudiantes de manera procesual trabajaron inferencias enunciativas a partir del reconocimiento de elementos paratextuales, de las relaciones entre el enunciador y el enunciatario y de las situaciones de enunciación encontradas en textos multimodales.

En seguida, la fase *2 más allá del infinito de las líneas* consistió en una fase de profundización e interpretación, la cual se centró en que los estudiantes ahondaran en cada uno de los aspectos constitutivos de la gramática visual, se profundizó en temas como la psicología de la color y de la forma, la prominencia, el encuadre, los planos entre otros. De igual manera, en cuanto a las inferencias se trabajaron las de tipo referencial. Se comenzaron a trabajar las relaciones analógicas y referenciales encontradas en la lectura de textos multimodales, procurando que los estudiantes pudieran elaborar predicciones y socializar hipótesis tomando en cuenta lo aprendido en torno a la gramática visual.

La tercera fase *entre héroes, villanos y mundos paralelos* tenía como propósito el refuerzo y aplicación de los conceptos trabajados en las fases anteriores. Se realizaron análisis, producciones y presentaciones inéditas sobre temas diversos relacionados con su sociedad y la cultura de su país. En esta fase se trabajaron las inferencias de tipo macroestructural y con éstas ejercicios para la identificación de la idea principal, el reconocimiento de ideas implícitas y la información común expresada entre los diversos elementos del texto.

Núcleo	Tipo de inferencia	Gramática visual	Actividad	Recursos	Logros
Adentrándonos en un universo de textos e imágenes	Inferencias Enunciativas	Elementos morfológicos de la imagen: color	Taller de anuncios publicitarios medio ambiente.	Avisos publicitarios World Wildlife Foundation.	<p>Identifica espacios u objetos a través del color.</p> <p>Comprende la teoría del color.</p> <p>Otorga valores psicológicos a los anuncios publicitarios a partir de los colores que ve dentro de éste.</p> <p>Reconoce el rol de los personajes de acuerdo al color que tienen.</p> <p>Identifica características del autor y el lector a partir de los colores encontrados en el anuncio publicitario.</p> <p>Identifica significados culturales de los colores para complementar sus interpretaciones.</p>
		Prominencia / elementos lingüísticos	Taller el insecto	Cómic: “El insecto” de Joan Giroux.	<p>Reconoce las relaciones de tamaño entre objetos y personajes.</p> <p>Reconoce tiempo y espacio dentro de un cómic.</p> <p>Identifica diálogos y pensamientos de los personajes.</p> <p>Jerarquiza elementos al interior de un cómic por medio de su tamaño-</p> <p>Identifica tipos de personajes (personajes principales y secundarios) gracias a su tamaño.</p> <p>Caracteriza el contenido de un cómic de acuerdo a la forma en que están organizados los objetos y la jerarquía que estos tienen.</p>

		Modalidad	Taller comparación de imágenes	Fotografías de artistas varios y caricaturas de Matador.	Comprende la escala de abstracción de una imagen. Reconoce grados de verdad en una imagen. Identifica escala de representación de una imagen Elabora supuestos de las reacciones que espera encontrar el autor a partir de la escala de brillo dentro de un TM Reconoce personajes (famosos y políticos) sin importar el grado de abstracción que estos presenten.
Más allá del infinito de las líneas	Inferencias Referenciales	Distancia social / punto de vista	Taller de organización del cómic	Cómic Tenistas creación propia.	Identifica relaciones de distancia entre objetos y personajes al interior de un cómic.
					Reconoce el valor de la mirada entre los personajes de una historia
					Analiza la secuencia narrativa del cómic tomando como punto de partida los planos.
		Comprende las situaciones presentadas en la historia a través de los diferentes planos usados.			
		Identifica las expresiones de los personajes.			
		Describe la historia presentada en el cómic a través de sus comprensiones.			
		Prominencia	Taller organización del cómic	Cómic Tenistas creación propia.	Reconoce elementos repetitivos dentro de un cómic. Identifica relaciones de reiteración en un cómic por medio de elementos repetitivos. Proponen una cohesión del cómic a través del manejo de elementos repetitivos.
Elementos	Taller creación	Cómic temáticas	Determina palabras claves en relación con la		

		lingüísticos	“tu propio cómic”	variadas creación propia	imagen dentro de un cómic Relata y describe situaciones cotidianas atendiendo al sentido global de un cómic Integra texto con imagen para la creación de un título.
Entre héroes, villanos y mundos paralelos	Inferencias Macroestructurales	Distancia social / punto de vista	Taller lectura cómic.	Cómic el malentendido de los tenistas, creación propia.	Formula hipótesis de la idea principal de un cómic a través de las relaciones de distancia entre los personajes y los objetos. Jerarquiza las ideas dentro de un TM a partir de la manera en la que están posicionados los elementos. Responde a preguntas de predicción en el texto trabajado.
		Elementos lingüísticos	Taller idea global anuncios publicitarios	Anuncios publicitarios marcas deportivas y medio ambiente.	Reconoce marcas y logos de empresas deportivas y ambientalistas. Relaciona el texto con lo presentado en la imagen. Reconoce particularidades del texto para entender un anuncio publicitario.

Capítulo V

5.1 Organización de la información.

La organización y análisis de la información implica una serie de procedimientos que le permite al investigador construir sentido y conocimiento, y así como dar cuenta de los hallazgos para responder al objetivo de la investigación. Bonilla & Rodríguez (1997) consideran que este proceso “comienza con un fraccionamiento del universo de análisis en subconjuntos de datos ordenados por temas para luego recomponerlo inductivamente en categorías culturales que reflejen una visión totalizante de la situación estudiada” (P.251). Este procedimiento según las autoras, se da en tres etapas: categorización y codificación, clasificación y ordenación para el posterior establecimiento de relaciones.

Categorización y codificación

En esta etapa la información se fracciona en subconjuntos y se les asigna un código. Se tomaron las categorías deductivas presentes en el objetivo y sustentadas por el marco teórico: Lectura inferencial a partir de los planteamientos teóricos de Cisneros, Olave y Rojas y gramática visual desde lo propuesto por Kress & Van Leeuwen, y Villafañe y Mínguez; cada una de ellas compuestas por sus respectivas subcategorías. Por otra parte, las categorías inductivas fueron establecidas desde el análisis de los diarios de campo y de los talleres realizados por los estudiantes en toda la intervención. En este sentido, Bonilla (1997) afirma que estas categorías emergen “totalmente de los datos con base en el examen de los patrones y las recurrencias presentes en ellos” (P. 254). Así pues, para esta investigación las categorías inductivas se organizaron de acuerdo con los tres tipos de inferencias propuestos por Cisneros, Olave y Rojas: inferencias enunciativas, inferencias referenciales e inferencias macroestructurales, dando cuenta

además de las estrategias utilizadas en los procesos de lectura inferencial de textos multimodales a través de elementos propios de la gramática visual. (Se puede observar la rejilla completa en el anexo 4)

INFERENCIAS ENUNCIATIVAS.	Categoría Inductiva	Código
Reconoce espacios u objetos a través del color.	Identifica las interacciones entre enunciadores y enunciatarios a través del color	IDE-INT-ENUC-ENUT-COL
Reconoce el rol de los personajes de acuerdo al color que tienen.		
Identifica la manera en que se organiza la información dentro de un TM fijándose en el tamaño de los elementos presentes.	Comprensión de la situación de enunciación por medio de la prominencia	COMP-SIT-ENU-PROM
Identifica tipos de personajes (personajes principales y secundarios) gracias a su tamaño.		
INFERENCIAS REFERENCIALES	Categoría inductiva	Código
Identifica las relaciones de reiteración a partir de los elementos que se repiten al interior de un TM	Identifica las relaciones analógicas a partir de la prominencia de los elementos dentro de un texto multimodal	IDE-REL-ANA-PROM
Reconocen la cohesión al interior de un TM, gracias a las relaciones entre elementos repetitivos en viñetas y escenas.		
Analiza la secuencia narrativa de un TM tomando como punto de partida los planos al interior del mismo.	Identifica la progresión temática de un TM a partir de la distancia social.	IDE-PRO-TEM-DISO
Comprende las situaciones presentadas en la historia a través de los diferentes planos usados.		

Clasificación y ordenación

Una vez categorizado y codificado los datos en matrices de categorías inductivas, partiendo del análisis de los diarios de campo y de los trabajos de los estudiantes, se procedió con el proceso de clasificación y ordenación de las categorías inductivas con las deductivas, para reorganizar la información y así identificar los aspectos más relevantes que tuvieron lugar en los procesos de comprensión de lectura inferencial de textos multimodales de los estudiantes, a través del uso de la gramática visual. (Se puede observar la rejilla completa en el anexo 5)

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS DEDUCTIVAS	CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS DEDUCTIVAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGO
Gramática visual	Elementos morfológicos	Lectura inferencial	Inferencias enunciativas	Identifica las interacciones entre enunciadores y enunciatarios a través del color.	IDE-INT-ENUC-ENUT-COL
				Comprensión de la situación de enunciación por medio de la prominencia.	COMP-SIT-ENU-PROM
	Elementos lingüísticos		Inferencias referenciales	Identifica las relaciones analógicas a partir de la prominencia de los elementos dentro de un texto multimodal	IDE-REL-ANA-PROM
				Identifica la progresión temática de un TM a partir de la prominencia.	IDE-PRO-TEM-PROM
				Distancia social	

5.2 Análisis de la información

Establecimiento de relaciones

En este proceso, se identificaron los patrones que surgieron de la relación entre categorías deductivas e inductivas, con el fin de poder interpretar los datos para evidenciar cómo se dieron los procesos para que los estudiantes avanzaran en su comprensión de lectura inferencial de textos multimodales, mediante la utilización de la gramática visual, tal y como se presenta en el siguiente gráfico:

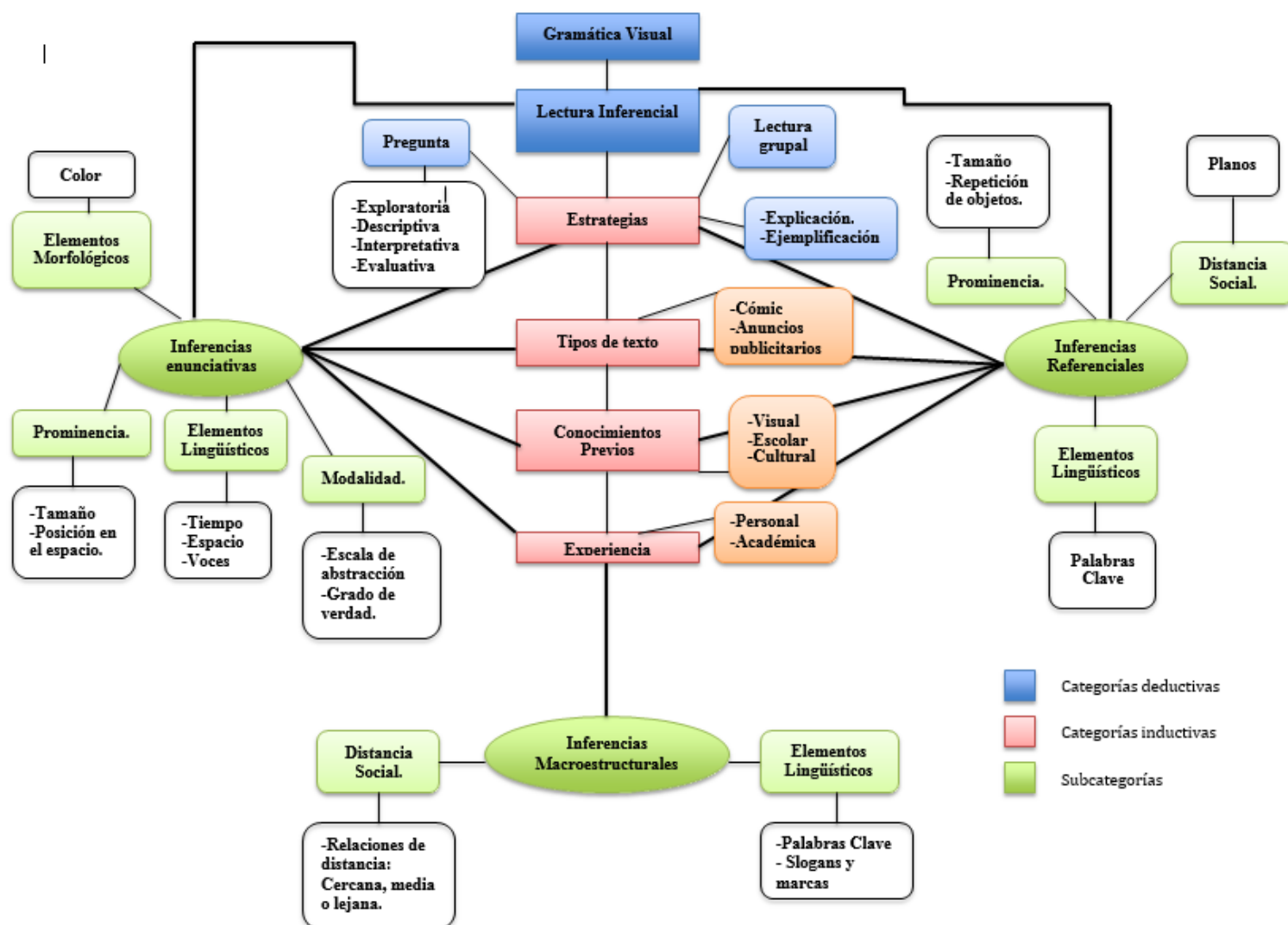


Figura 1: Gráfico relación categorías inductivas y deductivas.

De acuerdo con el análisis se evidenció que en el establecimiento de las inferencias se presentaron algunos aspectos comunes relacionados por un lado con la gramática visual, y por otro con: *las estrategias*, *los tipos de texto* y *los conocimientos* de los estudiantes.

Se encontró que, de la gramática visual, *la prominencia* y *los elementos lingüísticos* favorecieron el establecimiento de las inferencias enunciativas y referenciales. En estos dos tipos

de inferencia el elemento de la *prominencia*, el *tamaño* sirvió para que los estudiantes identificaran la información implícita que el texto, por el contrario, en las enunciativas se enfocaron más en *la posición en el espacio* y en la referencial en *la repetición del objeto*. Asimismo, los *elementos lingüísticos* en la inferencia enunciativa el *tiempo, espacio y voces*, y en la referencial, *las palabras claves* posibilitaron la comprensión del mensaje implícito. Este elemento también estuvo presente en las inferencias macroestructurales. El aspecto específico de la gramática visual de cada una de estas inferencias que contribuyó en la comprensión fue: en las enunciativas la *modalidad* y los *elementos morfológicos*, en las referenciales y macroestructurales *la distancia social*.

En cuanto a las estrategias utilizadas por el docente en formación que contribuyeron en la comprensión a nivel inferencial de textos multimodales fueron: los *tipos de preguntas*, la *comprensión conjunta*, la *explicación*, la *ejemplificación* y la *lectura grupal*.

Otro aspecto que se identificó fue la influencia de los *conocimientos* de los estudiantes tanto escolares, visuales y culturales adquiridos a través de diferentes referentes (escuela, medios de comunicación, contexto) en los procesos de comprensión. Igualmente, se evidenció que *el tipo de texto* utilizado incidió directamente tanto en la comprensión de la gramática visual como en de la información implícita. La *experiencia* fue otro aspecto clave que influyó en la comprensión, experiencias personales y culturales que los estudiantes poseían y que utilizaban para analizar y leer los textos multimodales, a lo largo de toda la intervención.

Capítulo VI

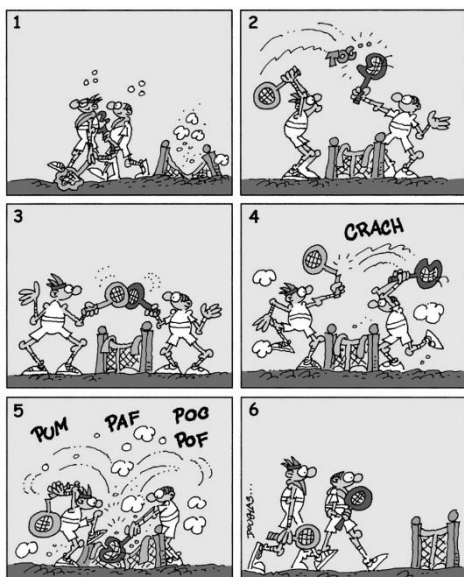
Resultados

De acuerdo con el análisis de los datos, se encontró que los elementos de la gramática visual: *distancia social y punto de vista, elementos morfológicos de la imagen (color), la prominencia, la modalidad y los elementos lingüísticos* influyeron en la comprensión de lectura inferencial de textos multimodales por parte de los estudiantes, a partir de la generación inferencias *enunciativas, referenciales y macroestructurales*, las cuales les permitieron a los estudiantes identificar la información implícita del texto y así construir su sentido. Asimismo, hubo aspectos transversales determinantes que a lo largo del desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica contribuyeron también en la producción de inferencias en la lectura de textos multimodales tales como: *las estrategias, los tipos de texto, los conocimientos previos y la experiencia*.

Martínez (2002) plantea un proceso interactivo significativo entre el lector y el texto que debe darse a partir del enriquecimiento de los *conocimientos previos* del lector, para que éste pueda establecer una negociación que tenga sentido con la propuesta discursiva que hace el autor del texto. Así pues, la taxonomía de las inferencias seleccionada a partir de la propuesta de Cisneros, Olave y Rojas (2010) permitió tomar la concepción de inferencia como una estrategia de lectura pertinente en la comprensión de un texto, en la que convergen dos elementos comunes: los datos textuales y los pre-saberes del lector. De esta forma, se utilizaron *estrategias de lectura* y de *preguntas* que le permitieran al estudiante encaminarse hacia un conocimiento de los niveles: enunciativo, referencial y macroestructural de dos *tipos de texto multimodal*, los cómics y anuncios publicitarios y así fortalecer su comprensión lectora.

La *estrategia* de preguntas desempeñó un papel importante en la generación de inferencias, ya que favorecía que los estudiantes identificaran los elementos explícitos de la gramática visual y el sentido implícito que propiciaban por la relación de estos elementos en el texto. Las preguntas de tipo *exploratorio* activaron *conocimientos previos* que permitieron a los estudiantes establecer la relación con el texto a partir de información conocida. Las *Descriptivas* llevaron a los educandos a identificar los elementos visuales y lingüísticos explícitos del texto multimodal. Las *interpretativas* posibilitaron la comprensión, a partir de que ellos recuperaran la información implícita, teniendo en cuenta la disposición de los elementos explícitos y sus conocimientos previos. Las *evaluativas* se enfocaron en que los estudiantes justificaran sus interpretaciones desde la teoría vista de modo que dieran cuenta de la comprensión.

Los elementos de la gramática visual, como *distancia social* y *punto de vista*, abordados desde *las estrategias* de preguntas generaron *inferencias del tipo Referencial* y *macroestructural* a partir de estos elementos. Los estudiantes produjeron inferencias *referenciales* a partir del *tipo de texto multimodal* como el cómic, enfocándose en estos elementos visuales, logrando identificar la progresión temática. En otras palabras, los estudiantes a partir de los *planos* y de la perspectiva en que estaban ubicados los elementos dentro de las viñetas (ver anexo 6), identificaban las expresiones de los personajes atendiendo a sus *conocimientos previos visuales y culturales*. Luego ponían en juego su *experiencia* lectora con este tipo de textos, al develar un orden de lectura de las viñetas que les permitiera entender las acciones y situaciones presentadas en la historia, y posteriormente analizaban la continuidad narrativa, con el fin de comprender de manera progresiva la secuencia temática que el autor quería expresar a través del orden lógico y secuencial de las ideas que diera sentido al texto multimodal.



El orden de las viñetas es 6-3-2-4-5-1 porque se puede ver como los personajes primero llegan y están juntos a jugar tenis, pero ya después se acercan mucho y uno le rompe la raqueta al otro y el otro también le desquita y golpean hasta la mayra y ahí se ven separados, lo que quiere decir que están peleados y ya por último se calman y se van juntos otra vez.

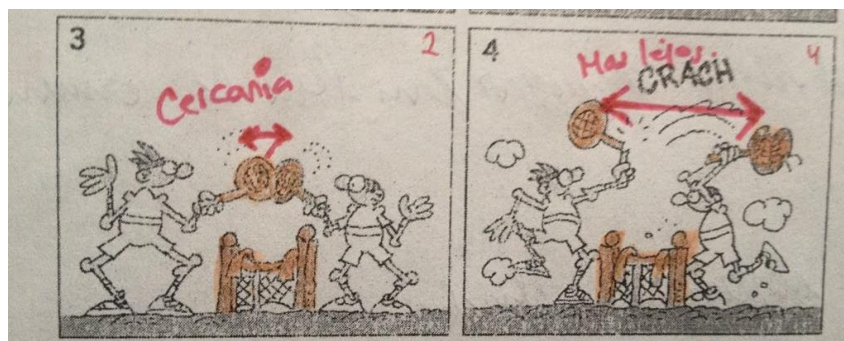
En la anterior imagen, se puede observar como el estudiante hace uso de la *experiencia* propia empírica en lectura de este *tipo de textos* y de los *conocimientos previos culturales* atendiendo a la distancia social y a los puntos de vista de los personajes para definir un orden lógico de la secuencia narrativa del texto

Figura 2.

Así pues, ellos identificaron la distancia social, a través de su referente cultural, aludiendo a que cuando un personaje está muy cerca del otro tiene una relación de cordialidad y amistad, pero cuando estos se mantienen a cierta distancia denota sentimientos de agresividad u hostilidad. De este modo ellos dotaron de sentido el texto asignando un orden a las viñetas con base en las relaciones de distancia existente entre los personajes, que permitiera contar la historia de lo sucedido a través de una secuencia temática.

Con respecto a las *inferencias macroestructurales*, a través de la **distancia social y los puntos de vista**, los estudiantes generaron inferencias cuando se les solicitó que dieran cuenta de la idea principal del cómic que leían. Allí, los educandos tomando en cuenta las relaciones de distancia entre los personajes y los objetos. A través de su *conocimiento cultural* determinaron ciertas actitudes y comportamientos tanto de hostilidad, fraternidad, amabilidad, apatía, empatía

entre otras, las cuales les permitió comprender la situación de manera general y formular hipótesis que diera cuenta de la idea global que el texto multimodal presentaba.



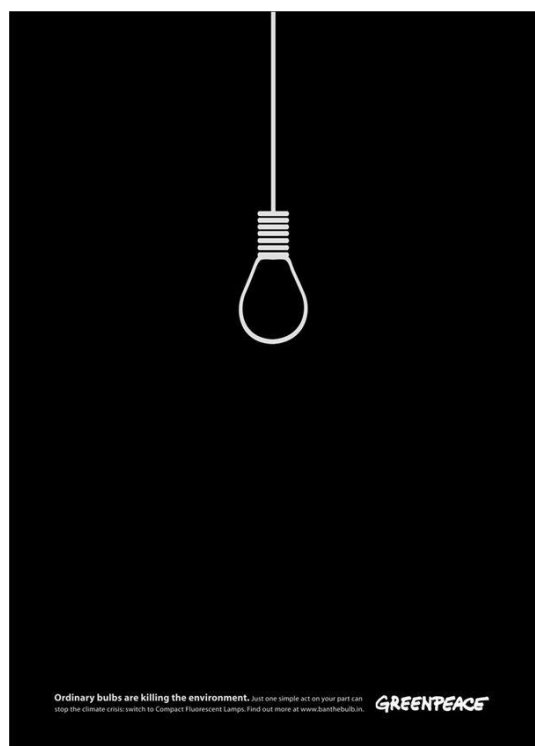
En el comic la idea principal es que la violencia se hace por mal entendidos porque se ve en las viñetas como primero son como amigos y después en las manos ya se ve como pelean, además en la forma como se miran también

En estas imágenes, se observa como los estudiantes se fijaron en la distancia que hay entre los personajes, así como la forma en que dirigen su mirada entre ellos, para identificar ciertos comportamientos que atañen a sus *conocimientos previos culturales* sobre las relaciones entre los individuos, y si estas son violentas o cordiales; si la distancia es cercana será una relación de cordialidad, pero si es lejana será violenta. De esta forma, los estudiantes proponen una idea global que da cuenta de lo que trata el texto multimodal.

Figura 3

En cuanto a las *inferencias enunciativas* las cuales se trabajaron con anuncios publicitarios, los *elementos morfológicos de la imagen*: color, forma, punto y línea, se pudo evidenciar que el *color*, es el elemento que contribuyó para que el lector reconociera las interacciones que se dan entre quien escribe (enunciador), quien lee (enunciario) y lo que se escribe (enunciado). Por medio de la *estrategia* de preguntas el estudiante logró caracterizar al enunciador y al enunciario de acuerdo con el matiz de los colores usados en el aviso

publicitario. Los educandos atendieron a sus *conocimientos previos escolares, visual y culturales*, para relacionar las dimensiones sensibles del color con lo visto dentro de los anuncios, de esta manera, otorgaron valores psicológicos a partir de los colores presentes en el anuncio, luego los complementaban con significados culturales, de esta manera generaban hipótesis acerca de la intención de los autores y del público al que iba enfocado el anuncio.



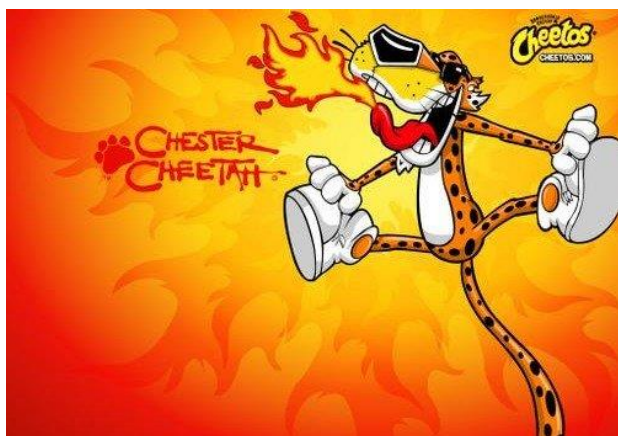
es: tener referencia a la muerte y que estamos dañando el medio ambiente ✓
 nos transmite que lo poder es dignidad, prestigio, lealtad y muerte ✓

es: la muerte de las personas por el mundo que se está destruyendo por el gasto de energía.
 La intención del autor del cartel 2
 es: Reflexionar sobre el planeta la vida humana y de los animales.

En las imágenes puede verse cómo al preguntársele al estudiante acerca de lo que le trasmite el anuncio en términos del color, este responde ciertos valores atribuidos a partir de su *conocimiento previo* y de la teoría del color vista en clase, para posteriormente formular una hipótesis acerca de la intención que presenta el enunciario (cabe anotar que el anuncio es parte de una campaña publicitaria de la ONG GreenPeace, la cual trabaja en pro del medio ambiente), relacionando el concepto de “muerte” tomada del color, con la temática del medio ambiente. Así, el estudiante da cuenta de cómo el color utilizado en el anuncio está ligado directamente con la intención de mostrar la destrucción del medio ambiente por el gasto de energía y esto como conlleva a la muerte de personas en el mundo,

Figura 4

En consecuencia, la dimensión sensible del color, permite al estudiante identificar los colores presentes en un texto multimodal, los cuales activan sus *conocimientos previos* que están constituidos por el referente cultural y las *experiencias* con el color. Esto propicia que él contraste los colores con las temáticas que presenta el anuncio y así, poder identificar situaciones de enunciación, que permite al estudiante por un lado, comprender el punto de vista del autor y por otro, elaborar interpretaciones que dan cuenta de: la intención del enunciatario, un posible enunciador y la temática del anuncio en pro de una posterior comprensión del texto.



Puedo decir que este anuncio está dirigido en los jóvenes porque presenta colores como el naranja que significa juventud y activismo por que los jóvenes son personas activas.

En la imagen se observa que el estudiante toma valores psicológicos del color naranja y lo relaciona con su conocimiento previo de la marca Cheetos para proponer un posible enunciador del texto multimodal, en este caso los jóvenes.

Figura 5

Los otros elementos morfológicos de la imagen: forma, punto y línea, si bien estaban presentes en los diferentes *tipos de texto* y estaban mediados por *experiencias* y *conocimientos previos* de los estudiantes, ellos no los utilizaron en la construcción de inferencias. Solo eran tomados por ellos como elementos constitutivos, pero no como puntos de partida para el análisis de dichos textos.

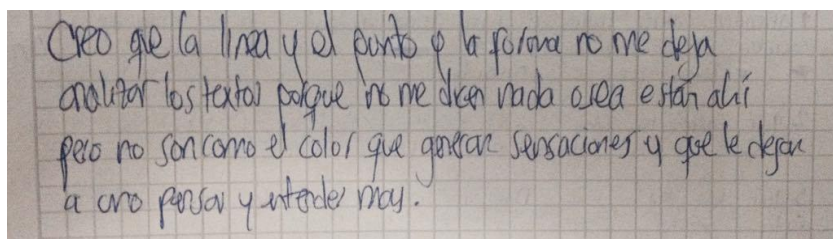
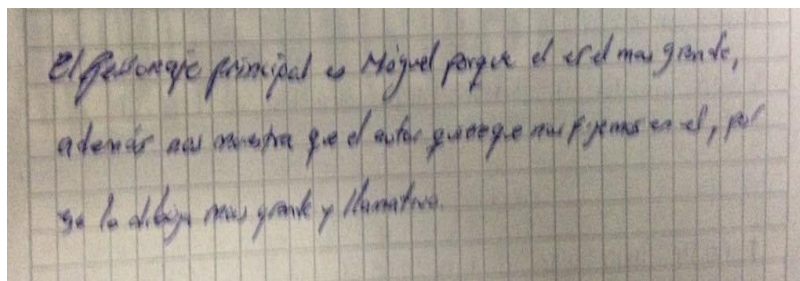


Figura 6

La *prominencia*, contribuyó en la generación de *inferencias enunciativas* y *referenciales*. En las *inferencias enunciativas* la *prominencia* permitió que los estudiantes caracterizaran enunciadores y enunciatarios dentro de un *tipo de texto* multimodal como el cómic. Reconocieron ciertos elementos tales como personajes, objetos, detalles gracias al tamaño que tenían dentro de cada viñeta, ya a partir de ahí y gracias a la *estrategia* de preguntas enfocaban su atención en develar los roles que cumplía dicho elemento dentro de la historia e identificar las voces al interior del texto, configurando así un esquema de interacción entre los participantes de la situación de enunciación. De nuevo, aquí es importante mencionar que la *experiencia* de los estudiantes con estos tipos *de textos* provee un acercamiento más riguroso que les permite seguir la línea narrativa. Además, los *conocimientos previos escolares*, fueron fundamentales en tanto que les permitió relacionar lo visto en el cómic con la superestructura del texto narrativo, ya vista en clase. Esto contribuyó en la comprensión en tanto que al saber que se trataba de un texto narrativo, los estudiantes enfocaban su atención en el reconocimiento de personajes, acciones y situaciones, tiempo y espacio de desarrollo de la historia, para así determinar el inicio, el nudo y el desenlace de la misma.



En esta imagen se puede ver que el estudiante reconoce voces al interior de un cómic, en este caso el personaje principal, gracias al tamaño del mismo. Además, propone una hipótesis de la intención del autor acerca del por qué este podría ser el personaje principal elegido..

Figura 7

En las *inferencias referenciales*, la *prominencia* incidió en la generación de esta inferencia a partir de la repetición de ciertos objetos al interior del cómic. Es decir, los estudiantes reconocieron elementos que se repetían en las viñetas al interior de un texto multimodal, con el fin de determinar la progresión temática que este presentaba. Seleccionando un elemento principal y realizando un seguimiento de este, se hacía una jerarquía de los objetos o personajes más sobresalientes en las viñetas para así determinar una cohesión en el orden lógico de la historia. Aquí, la *experiencia* con otros textos de este tipo cumplió un papel determinante en tanto que orientaba al estudiante a trazar una vía de lectura de los objetos de acuerdo con la forma en que se leen las viñetas (de izquierda a derecha).



3. Porque siempre cuando analizo las imagenes veo todos las cosas que estan en esa imagen y lo que mas me llamo la atención fueron los raquetos por que a medida que pasaban las cosas los raquetos se iban dañando.

- en la primera viñeta tratan de ir a jugar
 - en la segunda viñeta estan jugando
 - en la tercer viñeta le rompen la raqueta
 - en la cuarta viñeta le rompen la otra raquetas
 - en la quinta viñeta rompen la red
 - en la sexta viñeta se van

En las imágenes puede verse como el estudiante selecciona ciertos elementos que se repiten en la historieta con el fin de realizar un seguimiento y ver qué sucede con el objeto y cómo este puede ayudar en el orden lógico de la misma. Además describe dicho orden siempre teniendo presente los elementos repetitivos que seleccionó.

Figura 8

La modalidad en términos de la comprensión lectora permitió la generación de *inferencias enunciativas*, ya que el estudiante estableció una relación entre los *conocimientos previos* y lo expuesto en un *tipo de texto* multimodal como la historieta. *La modalidad* fue determinante en tanto que propició que los estudiantes identificaran relaciones entre enunciadores y enunciatarios a través del reconocimiento de personajes famosos (políticos y artistas) sin importar el grado de abstracción que estos tenían, es decir, si eran caricaturas o fotos de los personajes. En este proceso, el estudiante tomó información de sus referentes culturales

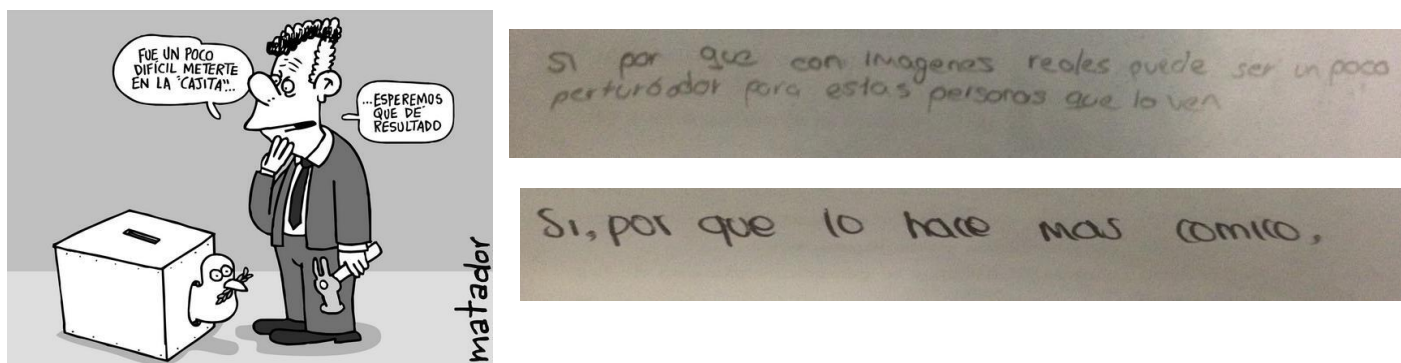
para determinar quién era el personaje principal, qué relación mantenía con la temática expresada en la viñeta y por consiguiente cuál era el lector al que podría ir dirigida, tal como se registró en el diario de campo (ver anexo 3).

- P: ¿quién aparece en la caricatura?*
S1: El presidente Santos, un político de Colombia
P: ¿qué hace Matador entonces?
S1: él a través de imágenes critica cosas que pasan en el país y a veces hace burla de los políticos y de otras cosas que pasan.
P: ¿qué clase de cosas que pasan en el país?
S1: pues, la pobreza, la corrupción
S2: la plata que se roban, los niños aguantando hambre
P: ¿Qué elementos encuentran recurrentes en las historietas, es decir, cuáles se repiten?
S1: pues que usa siempre dibujo y no usa colores, solo blanco y negro.
S2: usa algunas conversaciones en globos.
P: ¿cuál creen que es el público o la audiencia a la que se dirige Matador?
S1: creo que a gente adulta, sobre todo aquellos que leen periódicos y esas cosas.
S2: yo digo que a todo el mundo, pues que sepa leer, porque es como para que uno haga conciencia de las cosas que pasan.
P: ¿por qué creen que Matador usa caricaturas y no fotos de los personajes?
S1: pues la forma de los dibujos, porque es como mostrar algo que es triste o doloroso de una forma más animada y divertida.
S2: si, así pues la gente va a entender más fácil y no tiene que leer una noticia re larga.
S3: sí, el muestra temas pesados a través de caricaturas y así evita meterse en problemas, además porque así toda la gente puede leerlos y entenderlos y no es aburrido.

Adicionalmente, la escala de abstracción de la historieta, es decir, el grado de reducción de la imagen a sus componentes más básicos, permitió que los estudiantes reconocieran el tipo de organización textual presente en el texto multimodal, en otras palabras, si el autor relataba, describía, defendía una posición o informaba.

De esta manera, 25 de los 37 estudiantes manifestaron que había temas mucho más fáciles de tratar a través de una escala de abstracción más alta, sobre todo aquellos temas álgidos

que podían ser perturbadores para el público, poner en riesgo la vida de quien producía los textos o quienes simplemente querían dar un toque cómico a dichos temas.



En estas imágenes se observan algunas de las percepciones de los estudiantes en cuanto a la escala de abstracción presente en un texto multimodal. Así, el estudiante relaciona una escala de abstracción media alta en el caso de la caricatura, con la intención que tiene el autor de tratar temáticas controversiales de una manera más cómica y disminuir el impacto que estas puedan generar en la audiencia

Figura 9

Por otra parte, los *elementos lingüísticos* contribuyeron en la generación de los tres tipos de inferencias que se trabajaron en este proyecto, ya que son elementos presentes en los *tipos de texto* utilizados, anuncios publicitarios y cómics. En cuanto a las *inferencias enunciativas*, se evidenció que los elementos lingüísticos permiten reconocer el tiempo y el espacio de la narración, lo cual sirvió para que los estudiantes identifiquen situaciones de enunciación al interior del texto multimodal.

Más el texto en ese comic hace que entendamos en que época y lugar se hace la historia, además nos muestra el momento del día y la hora y así se sabe si el personaje está en un lugar o no y también ayuda a entender la intención del autor de ponerlo en un lugar o tiempo.

Figura 10

En la imagen se observa cómo el estudiante utiliza los textos del cómic para ubicarse en un tiempo y espacio y así determinar la intención del autor al ubicar a los personajes en dichos elementos.

Este reconocimiento estuvo mediado por *conocimientos* que tenían los estudiantes de ciertos escenarios en donde se desarrollaba la historia, lugares de la casa como habitaciones, salas de estar y lugares de la ciudad como alcantarillas y caños. Es importante mencionar que la falta de *experiencia* de lectura escolar de este tipo de textos, no les permitía reconocer el papel que desempeñaba un cartucho o un globo al interior de un cómic. Sin embargo las *estrategias de lectura grupal, preguntas, ejemplificación y explicación*, permitieron que los estudiantes reconocieran la función de dichos elementos y cómo utilizarlos para la comprensión de los textos. Los *elementos lingüísticos*, además, cumplieron el papel de evidenciar las voces al interior de los cómics, tanto de los personajes, como las del enunciador, esto ayuda a que los estudiantes identificaran en el discurso escrito los elementos que ha seleccionado el autor para presentar su texto a través de los personajes que constituyen la historia, el tiempo y el espacio.

Respecto a las *inferencias referenciales*, los *elementos lingüísticos* permitieron a partir de la determinación y reconocimiento de palabras claves que los estudiantes pudieran dar cuenta de la progresión temática de la narración al interior de un cómic, así como de las relaciones analógicas entre los elementos de las viñetas. En otras palabras, los estudiantes fueron capaces de inferir ciertos términos y palabras a partir de la relación existente entre los elementos intratextuales presentes en el cómic tales como objetos, personajes y escenarios y así determinar el hilo de la historia. Cada estudiante tomó un cómic en donde solo estaba presente la imagen, sin texto alguno, luego al revisar detenidamente los objetos y personajes presentes al interior, determinaron palabras claves que posteriormente debían utilizar para producir textos coherentes

con la imagen y que dieran sentido a la secuencia narrativa que el cómic presentaba. De esta forma, los estudiantes generaron los textos que de forma interdependiente serían ubicados en los bocadillos y globos. Para esto, utilizaron sus *conocimientos previos* así como también su *experiencia personal* relacionando la imagen con situaciones de sus vidas cotidianas y partiendo de ahí para definir los enunciados que completarían el texto multimodal.

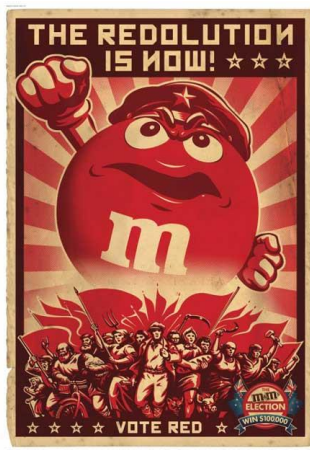
Tema: la tarea
 Personajes: el niño mateo el perro tom
 y el profesor geonimo
 Palabras clave: colegio, mascota, cuaderno
 clavez



En las imágenes se puede ver que el estudiante, en primer lugar, define un tema, unos personajes y unas palabras claves: colegio, mascota, cuaderno, que posteriormente le ayudarán a ubicar el lugar de desarrollo de la historia, el hilo narrativo de la misma y que además utilizarán en los textos con los que contarán lo sucedido, atendiendo a lo presentado en la imagen y relacionándolos con situaciones cotidianas propias de sus *conocimientos previos* y *experiencia personal*.

Figura 11

En cuanto a las *inferencias macroestructurales*, los elementos lingüísticos contribuyeron a que los estudiantes relacionaran los modos de la imagen y del texto como elementos interdependientes para proponer hipótesis acerca de la idea global de un *tipo de texto multimodal* en este caso un anuncio publicitario. Cabe resaltar que la *experiencia de lectura* y los *conocimientos previos* de las marcas y personajes dentro de los anuncios publicitarios, así como algunos *conocimientos previos* escolares fue crucial en su comprensión porque les permitió a los estudiantes determinar ciertos valores que culturalmente han sido atribuidos a ciertas marcas, así como identificar características de personajes famosos que posteriormente ayudaron en la construcción de inferencias sobre los textos multimodales en donde estos aparecían. De esta manera, atendiendo al referente cultural de los estudiantes y por medio de la *estrategia* de preguntas y lectura grupal, se fueron generando discusiones que enfocaron los pre-saberes de los estudiantes para la elaboración de inferencias de este tipo. Al realizar inferencias macroestructurales, los estudiantes buscan las pistas que le permitan ubicar esas ideas principales dentro de un texto multimodal y así comprenderlo en su totalidad en tanto que se enmarca el texto en un tema delimitado y se condensa en una idea central.



En este caso, el texto del anuncio está reforzando el mensaje de la imagen primero por la palabra red que significa rojo y cambian ese pedazo en la palabra revolution o revolución eso me da a entender que los m y m revolucionaron el mercado de chocolates o sea que les ganan a otras marcas.

En la imagen se puede observar, cómo el estudiante retoma *conocimientos previos escolares* del idioma inglés para dar sentido al texto presente en el anuncio publicitario. De esta forma, teniendo claro los términos utilizados en el texto y relacionándolos con la imagen, genera una hipótesis sobre la idea global que quiere expresar el texto multimodal.

Figura 12

Se concluye diciendo que el uso de la gramática visual a través de los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación incidió de manera positiva en el desarrollo de la lectura inferencial de textos multimodales de los estudiantes de 801 del Colegio Gustavo Morales. Lo anterior, en tanto que la gramática visual a través de sus diferentes elementos visuales, logró que los estudiantes extrajeran información intratextual, es decir, datos al interior de los textos multimodales para posteriormente elaborar hipótesis de interpretación en relación con sus conocimientos previos. Adicionalmente, la gramática visual permitió que los estudiantes conectaran los elementos visuales de un anuncio publicitario o cómic con información provista por sus experiencias y referentes culturales para realizar generalizaciones y predecir fenómenos que no estaban directamente expresados dentro del texto y que a su vez convertirían en hipótesis acerca de su contenido. En otras palabras, al ser la comprensión un proceso interactivo entre el lector y el texto, el primero debe aplicar una serie de estrategias intencionadas que le permitan acceder al significado de lo leído, para el caso de este proyecto, el estudiante a través del uso de la gramática visual logró percibir e interpretar indicios e información que no aparecía explícitamente en el texto, a partir de relaciones entre la información visual dada por el texto multimodal y los conocimientos previos que este tenía, para de esta manera emitir un juicio personal sobre el contenido del texto, a través de la propuesta de una idea global del mismo y así lograr la comprensión.

Capítulo VII

Conclusiones y recomendaciones

La implementación y desarrollo de esta investigación arrojó hallazgos importantes que aportan a la práctica pedagógica en la línea de Español y a posibles orientaciones que contribuyan a la construcción de conocimiento en torno a los procesos de comprensión de lectura inferencial de textos multimodales de los estudiantes a través del uso de la gramática visual.

Uno de los hallazgos se relaciona con la manera cómo algunos elementos de la gramática visual inciden en la producción de inferencias enunciativas, referenciales y macroestructurales que contribuyen en la comprensión de lectura inferencial de este tipo de textos.

Aspectos como la modalidad en la que se destaca el componente de la escala de abstracción, la prominencia en la que prevalece el tamaño y la ubicación de los objetos en el espacio y los elementos lingüísticos, son elementos de la gramática visual que promueven la producción de inferencias enunciativas necesarias en la comprensión en tanto que el lector a través de estas, empieza a entender el texto multimodal como un conjunto de interacciones complejas entre quien escribe, quien lee y lo que se escribe. Por otra parte, elementos morfológicos como el color permiten que el lector empiece a reconocer las diferentes interacciones dentro del texto y que estas a su vez subyacen a un acto comunicativo, además realzan el carácter dialogante implícito que hay entre los actores de dicho acto. En este sentido, las inferencias enunciativas ayudan al lector a reconocer la intersubjetividad que se gesta en torno al texto multimodal y como esta lo constituye como un elemento polifónico, en donde cada voz permite generar anticipaciones sobre aspectos como el contenido, los propósitos de los

participantes, las relaciones particulares enunciador-lo enunciado-enunciatario y la situación dialógica que se construye a partir de lo textual.

Aspectos como la prominencia, la distancia social y los elementos lingüísticos generan inferencias referenciales que el lector construye a partir del tamaño, la repetición de los objetos, el uso de los planos y la elaboración de palabras clave. Este tipo de inferencias son imprescindibles en cuanto a la comprensión en tanto que permiten que el lector realice un análisis relacional entre los elementos visuales y textuales de manera que no pierda de vista el tema del texto multimodal. De esta manera, el estudiante, haciendo uso de estos aspectos de la gramática visual, construye una unidad conceptual en términos de continuidad y desarrollo temático de la información presente al interior del texto multimodal, a partir de la interpretación de las relaciones gestadas entre información antecedente y consecuente lo que resultará posteriormente en una cadena de significados que permitirán al lector la comprensión del texto. Es por ello, que en estas inferencias los conocimientos que los estudiantes poseen y que han adquirido de su entorno social y cultural desempeñan un papel importante porque estos les permiten establecer eslabones de significado, en cuanto a la progresión temática del texto multimodal, que unidos les permitirán la generación de inferencias y la construcción de sentido.

Aspectos como la distancia social (cercana, media y lejana) y los elementos lingüísticos en donde se destacan los eslóganes y las marcas de diversos productos promueven la generación de inferencias macroestructurales, las cuales se hacen esenciales en la comprensión en tanto que permite al lector entender la forma en que el autor ha estructurado el texto multimodal y reconocerlo como un sistema global de relaciones que gira en torno a un engranaje central. En este sentido, la experiencia y los conocimientos previos del lector juegan un papel definitivo, ya que contribuyen a que este utilice información obtenida en sus referentes culturales para el

desarrollo de un esquema mental en el que tome conciencia de que todo texto obedece a un plan de acción en el que se realizan procesos de síntesis, generalización y construcción de sentido.

La experiencia personal con este tipo de texto es otro aspecto que influye igualmente en los procesos de lectura inferencial, a pesar de que en la escuela no se trabaja la comprensión de lectura de textos diferentes a los escritos, ellos están expuestos a una variedad de textos multimodales con los que interactúan diariamente. Por eso, para iniciar a los estudiantes en la comprensión de lectura inferencial de textos multimodales los cómics y anuncios publicitarios, resultan pertinentes. Con estos textos ellos van a aprender la lógica de los modos que constituyen este tipo de textos, así van a adquirir una experiencia escolar de lectura y análisis, que contribuirá en la comprensión de lectura de estos textos.

En el acercamiento a los estudiantes a la lectura de este tipo de textos y a la producción de inferencias, la estrategia de la pregunta resulta determinante en tanto que permite llevar a que establezcan relaciones entre sus conocimientos y la información que ofrece el texto el fin de producir inferencias que va utilizar en su comprensión. En términos de la generación de inferencias y de la comprensión lectora, la pregunta sirve para: explorar los presaberes de los estudiantes, identificar información explícita en los textos, relacionar dichos conocimientos con aquella información otorgada por el texto, establecer relaciones intertextuales e intratextuales, y para justificar sus interpretaciones partiendo desde la teoría en pro de lograr la comprensión. La pregunta se constituye así en una estrategia que todo docente de lengua preocupado por los procesos de comprensión de lectura de textos multimodales, debe adoptar y adaptar en su quehacer diario de acuerdo a las necesidades que presenten sus estudiantes.

Adicionalmente, se puede afirmar que cada uno de los elementos de la gramática visual utilizados en este proyecto favorece en forma particular a cada una de las inferencias trabajadas, esto sumado al tipo de texto utilizado y a la estrategia de trabajo llevada a cabo en los talleres dentro del aula, propician que los estudiantes alcancen un nivel inferencial en la lectura de textos multimodales.

En este sentido, otra de las estrategias a resaltar es el tipo de lectura a utilizar con los textos multimodales. La lectura grupal propicia que los educandos tengan en cuenta los conocimientos y las ideas de sus compañeros con el fin de encaminarse a una comprensión de los textos trabajados y reforzar sus conocimientos previos en torno a las temáticas que estos presentan.

A pesar de que esta investigación mostró que el uso de la gramática visual es una estrategia adecuada para la producción de inferencias que permitan la comprensión en la lectura inferencial de textos multimodales, dificultades de tiempo impidieron un mejor y completo desarrollo del proyecto debido a las diversas actividades institucionales que se llevaban a cabo durante la semana. Dentro de las limitaciones que se dieron, una fue contar con material multimodal suficiente para cada estudiante que le permitiera realizar lectura individual de modo que pudieran tener una experiencia propia con este tipo de texto. Otro es la falta de experiencia de los estudiantes con el modo de la imagen que les impedía realizar ejercicios de producción en los que se evidenciara la comprensión de lectura de textos multimodales.

Es fundamental prestar atención a las dificultades que los estudiantes presentan en sus procesos de comprensión de lectura, ya sea porque no poseen los conocimientos y experiencias necesarias de acercamiento a este tipo de textos. Esto, con el fin que dentro de la escuela se

realice un proceso constante de trabajo con textos multimodales que permitan al estudiante enriquecer sus procesos de formación acordes con las demandas que impone su contexto actual.

Es necesario continuar con la investigación en torno al uso de la gramática visual en otros tipos de texto multimodal diferentes a los trabajos en el proyecto, de modo tal que los estudiantes tengan acercamientos y experiencias de lectura diferentes que apoyen y complementen su formación académica.

La lectura de textos multimodales es totalmente recomendable, porque permite llevar procesos interdisciplinarios al abordar diferentes temáticas de otras disciplinas tales como artes, sociales, ciencias entre otras; lo que conlleva a que los estudiantes articulen sus habilidades comunicativas con lo visto en las demás materias del currículo escolar.

Es necesario continuar la búsqueda de la relación del contexto del estudiante con las lecturas que realiza y revisar la pertinencia de estas dentro de un currículo escolar, así, se abandonan los estereotipos sobre ciertas lecturas de obligatoriedad en la escuela, y se inicia un proceso que llevará al estudiante a generar autonomía y sentido de pertenencia frente a sus procesos de formación.

Es relevante continuar con procesos de lectura de textos multimodales dentro de la escuela, ya que al seguir de manera constante con la exposición y el acercamiento de los estudiantes a este tipo de textos se puede lograr que estos lleguen a superar el nivel inferencial y comiencen a forjar un pensamiento crítico y reflexivo en torno a estos nuevos modos de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arguello, S (2017). Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de lengua castellana. Manizales, Colombia: Universidad Autónoma de Manizales.
- Barberá, E (1999). Evaluación escrita del aprendizaje: la evaluación como escenario educativo (I parte). Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales [en línea]: [Fecha de consulta: 02 de noviembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200712>> ISSN 1316-950
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. 2003;(32): 113–132.
- Calderón, A. Chuquillanqui, R & Valencia, L. (2013). Las estrategias para la comprensión de textos y niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 4to grado. Lima, Perú: Universidad Nacional de Educación.
- Casseta, L., Enriquez, M., López, J. & Rivas, J. (2015). La lectura de imágenes como didáctica para mejorar la producción textual. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Chartier, R. (2005). Lenguas y lecturas en el mundo digital. En El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito (pp. 195-220). México: Universidad Iberoamericana.
- Chivatá, A (2015). Ver para leer. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Cisneros, Olave y Rojas (2013). Alfabetización académica y lectura inferencial. Bogotá, Colombia. Ecoe Ediciones.
- Colegio Gustavo Morales (2018). Manual de convivencia del alumno. Bogotá, Colombia.
- Contreras, G (2016). Desarrollo de la comprensión de lectura inferencial del grado noveno de un colegio público en Bogotá. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Delgadillo, P (2016). El comic un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- 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.
- Figueredo, L. & Rangel, C. (2012). Desarrollo de procesos de lectura a nivel inferencial a través del comic. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, L. & Parra, R. (2016). La lectura de anuncios publicitarios: hacia la búsqueda de construcción de sentido. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Kress, G. (2003) La alfabetización en la era de los nuevos medios de comunicación. Londres: Routledge.
- Kress, G. & Von Leeuwen (2006). Reading images: the grammar of visual Design. Londres: Routledge.
- León, J. (2003). Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender. Madrid: Pirámide
- Llanes, R. (2005). La comprensión lectora en alumnos de tercer grado de la escuela primaria Lic. Adolfo López Mateos. Culiacán, México: Tecnológico de Monterrey.

- Madero, I. (2011). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Guadalajara, México: Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Martínez, A (2015). La imagen como recurso didáctico en la comprensión lectora. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- MEN (2006). Estándares Básicos del lenguaje. Bogotá, Colombia.
- Mendoza, A (2010). La formación lectora en la etapa escolar. Barcelona, España: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Barcelona.
- Mora, H & Carranza, C (2011). El comic como herramienta pedagógica en la escuela 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.
- Niño, J (2016). Entre viñetas y bocadillos. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pinilla, J. (2005). El cómic, la fotografía y el vídeo en la enseñanza de la narrativa. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Puerto, M. (2015). Leer con imágenes, dibujar con palabras. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Silva, R (2016). La lectura inferencial: eje de la comprensión propuesta de una estrategia didáctica para su desarrollo. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Vega, C. (2012). Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista-Callao. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Viñas, M. (2011). Estrategias y técnicas docentes para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de secundaria del Colegio Miraflores. Huixquilucan, México: Tecnológico de Monterrey.
- Zúbiría, M (1996). Teoría de las seis lecturas. Bogotá, Colombia. Ecode Ediciones.

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta estudiantes

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES



Apreciado estudiante,

Para la Universidad Pedagógica Nacional es muy importante tu participación en una encuesta que me permitirá conocer algunas de tus preferencias respecto a tu clase de español, esto con el fin de fortalecer algunos aspectos de la clase y de hacerla más amena para ti. Por lo tanto, agradezco tu colaboración y la información que entregarás a continuación, la cual será totalmente confidencial. Recuerda que **NO ES UNA EVALUACIÓN** y responderla tardará alrededor de 10 minutos.

Por favor, devuelve este material al docente en cuanto hayas finalizado de responder.

Escribe tu nombre: _____

1. ¿Cuántos años tienes?

2. ¿ Con quién vives?

3. ¿Cómo es la relación con las personas con las que vives?

4. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio? ¿por qué?

5. ¿Qué es lo que no te gusta del colegio? ¿por qué?

8. De las siguientes actividades realizadas en clase ¿Cuál te gusta más? ¿por qué?

- Lectura de textos _____
- Escritura de textos _____
- Trabajar con imágenes, grafitis, fotografías entre otras formas de expresión _____
- Otra _____ ¿Cuál? _____
- Debates, discusiones o actividades orales _____

9. A la hora de expresar una idea, prefieres hacerlo de manera

- Oral _____
- Escrita _____
- Dibujada _____
- No te gusta opinar _____

10. ¿Cuál consideras que es tu fortaleza en la clase de español? ¿Por qué?

11. ¿Cuál consideras que es tu debilidad en la clase de español? ¿Por qué?

12. ¿Qué tipo de textos se leen en tu clase de español?

13. ¿Te gustaría leer otros tipos de texto en tu clase de español? Mencionalos.

14. Menciona algunas temáticas que sean de tu interés al momento de leer.

15. De las siguientes actividades ¿Cuál (es) realizas al llegar a casa?

- Navegar en la web (redes sociales, ocio, chatear etc) _____
- Practicar algún deporte _____
- Otra _____ ¿Cuál? _____
- Salir con amigos _____
- Leer _____
- Ver Televisión _____

16. ¿ Cómo prefieres ser evaluado académicamente?

Anexo 2: Prueba diagnóstica

PRUEBA DIAGNÓSTICO ESTUDIANTES

Apreciado estudiante,

Para la Universidad Pedagógica Nacional es muy importante tu participación en esta prueba diagnóstica que me permitirá conocer más acerca de tu proceso de lectura, esto con el fin de fortalecerlo y ayudarte en tu clase de español. Por lo tanto, agradezco tu colaboración. Recuerda que **NO ES UNA EVALUACIÓN** y responderle tardará alrededor de 30 minutos.

Por favor, devuelve este material al docente en cuanto hayas finalizado de responder.

Nombre: _____

Lee con atención el siguiente fragmento tomado del libro "Don Quijote de la Mancha" y responde las preguntas:

Texto:

No estoy para responder —respondió Sancho—, porque me parece que hablo por las espaldas. Subamos : apartémonos de aquí, que yo pondré silencio en mis rebuznos, pero no en dejar de decir que los caballero andantes huyen y dejan a sus buenos escuderos molidos como alheña en poder de sus enemigos. —No huye el que se retira —respondió don Quijote—, porque has de saber, Sancho, que la valentía que no se funda sobre la basa de la prudencia se llama temeridad, y las hazañas del temerario más se atribuyen a la buen fortuna que a su ánimo. Y, así, yo confieso que me he retirado, pero no huido, y en esto he imitado a mucho valientes que se han guardado para tiempos mejores, y desto están las historias llenas, las cuales, por no ser te ti de provecho ni a mí de gusto, no te las refiero ahora.

Glosario:

Rebuzno: Voz del burro y otros animales semejantes.

Alheña: Tipo de arbusto con muchas ramas y hojas lisas que se muele hasta ser convertido en polvo para ser usado en tintes.

Temeridad: Exposición excesiva a un riesgo innecesario

Marca con una X la respuesta que consideras correcta, a continuación escribe el porqué de tu respuesta.

1. Según Don Quijote, es valiente el que:

- a) se aparta siempre del peligro
b) se enfrenta siempre contra cualquier peligro.
c) confía en su ánimo antes que en su suerte.

¿Por qué? _____

2. Según el texto el triunfo de los temerarios debe ser atribuido a:

- a) su valentía
b) la buena suerte
c) su coraje

¿Por qué? _____

3. Al haber sido abandonado por Don Quijote en medio del peligro, Sancho considera que los caballeros andantes son:

- a) desconsiderados.
b) cobardes.
c) temerarios.

¿Por qué? _____

4. Según Don Quijote, la valentía se debe basar en la prudencia para:

- a) no ser considerada cobardía.
b) no enfrentarse inútilmente.
c) no caer en la temeridad

¿Por qué? _____

5. Según confiesa Don Quijote, se retiró dejando a Sancho sin importarle que fuese golpeado por sus enemigos:

- a) para imitar a otros caballeros.
b) porque a veces es prudente retirarse.
d) para evitar que a él también lo golpeen.

¿Por qué? _____

Observa con atención la siguiente tira cómica y respon



1. ¿Qué título le pondrías a la anterior tira cómica?

¿Por qué? _____

2. ¿De dónde crees son sacados los textos utilizados en los primeros cuadros de la tira cómica?

4. ¿Cuál crees es la importancia que tiene la escuela en la forma de hablar de las niñas?

5. ¿Cuál crees que es el motivo de que en la tira cómica se presenten dos tipos de letra diferente en los globos de la conversación?

Anexo 3: Diario de campo.**Institución: Colegio Gustavo Morales Morales****Nombre: Manuel Fernando Bejarano**

TEMA	ACTIVIDAD	FACTOR ESTÁNDAR	LOGRO	RECURSOS	RESULTADO ESTUDIANTES
TRABAJANDO INFERENCIAS ENUNCIATIVAS (paratextualidad)	Exploración conocimientos previos acerca de la historieta.	COMPRENSIÓN	Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis Ideas	Historietas de Matador	<p>A través de las preguntas que se iban realizando en torno a las historietas proyectadas los Ss lograron identificar sus características, la importancia de la imagen y la crítica política y social que realiza el autor. Algunos Ss ya tenían conocimientos previos frente a la vida del autor y a su obra, ya que, como lo mencionaban, lo habían trabajado el año anterior.</p> <p>P: ¿Quién es matador? S: matador es un señor que hace caricaturas y que critica cosas de los políticos. P: ¿De dónde es? S: Colombiano P: ¿quién aparece en la caricatura? S1: El presidente Santos, un político de Colombia P: ¿qué hace Matador entonces? S1: él a través de imágenes critica cosas que pasan en el país y a veces hace burla de los políticos y de otras cosas</p>

					<p>que pasan.</p> <p>P: ¿qué clase de cosas que pasan en el país?</p> <p>S1: pues, la pobreza, la corrupción</p> <p>S2: la plata que se roban, los niños aguantando hambre</p> <p>P: ¿Qué elementos encuentran recurrentes en las historietas, es decir, cuáles se repiten?</p> <p>S1: pues que usa siempre dibujo y no usa colores, solo blanco y negro.</p> <p>S2: usa algunas conversaciones en globos.</p> <p>P: ¿cuál creen que es el público o la audiencia a la que se dirige Matador?</p> <p>S1: creo que a gente adulta, sobre todo aquellos que leen periódicos y esas cosas.</p> <p>S2: yo digo que a todo el mundo, pues que sepa leer, porque es como para que uno haga conciencia de las cosas que pasan.</p> <p>P: ¿por qué creen que Matador usa caricaturas y no fotos de los personajes?</p> <p>S1: pues la forma de los dibujos, porque es como mostrar algo que es triste o doloroso de una forma más animada y divertida.</p> <p>S2: si, así pues la gente va a</p>
--	--	--	--	--	--

					entender más fácil y no tiene que leer una noticia re larga. S3: sí, el muestra temas pesados a través de caricaturas y así evita meterse en problemas, además porque así toda la gente puede leerlos y entenderlos y no es aburrido.
	Taller de comprensión de historietas.	PRODUCCIÓN	Propongo hipótesis de interpretación a partir de los elementos paratextuales de una historieta.	Historietas de Matador.	<p>El taller buscaba que los estudiantes utilizaran los elementos paratextuales y contextuales de las historietas para que pudieran producir textos que dieran cuenta del contenido y la temática de las mismas. La primera pregunta, <i>creo un título para la historieta</i> y <i>justifico mi respuesta</i>, logró que los Ss utilizaran los elementos literales de la viñeta en aras de explorar su creatividad y crear un título apropiado. Se pudo observar que la mayoría de los Ss generaron títulos creativos y acordes con lo que exponía la imagen.</p> <p>La segunda pregunta, <i>escribo una noticia en torno a la historieta</i>,</p>

					<p>buscaba en primer lugar, en cuanto a forma, que los Ss pusieran en práctica elementos que habían trabajado en clase tales como: idea central, conectores, la noticia y palabras de sustitución. Y en segundo lugar, que los Ss desarrollaran un texto escrito a partir de las hipótesis generadas en torno a la información que presentaba la historieta, su tema y contenido. Se pudo evidenciar que a través de la relación entre texto e imagen encontrada en las historietas, fue más fácil para los Ss generar textos con sus propias valoraciones y caracterizaciones de cada una de ellas.</p>
--	--	--	--	--	--

Anexo 4: Matriz categorías Inductivas de los Talleres y Diarios de Campo

INFERENCIAS ENUNCIATIVAS.	Categoría Inductiva	Código
Reconoce espacios u objetos a través del color.	Identifica las interacciones entre enunciadores y enunciatarios a través del color.	IDE-INT-ENUC-ENUT-COL
Reconoce el rol de los personajes de acuerdo al color que tienen.		
Caracteriza al lector de acuerdo a las dimensiones sensibles del color que presenta el TM.		
Formula hipótesis de la intencionalidad del autor a partir de los contrastes y tonos de colores usados en el TM		
Identifica significados culturales de los colores para complementar sus interpretaciones.		
Caracteriza al autor tomando en cuenta la teoría de la psicología del color.		

Otorga valores psicológicos al TM a partir de los colores que ve dentro de éste.		
Reconoce el género del TM de acuerdo al color.		
Identifica la manera en que se organiza la información dentro de un TM fijándose en el tamaño de los elementos presentes.	Comprensión de la situación de enunciación por medio de la prominencia.	COMP-SIT-ENU-PROM
Identifica tipos de personajes (personajes principales y secundarios) gracias a su tamaño.		
Identifica tipos de personajes (personajes principales y secundarios) gracias a la posición que ocupan dentro del TM		
Caracteriza el contenido de un TM de acuerdo a la forma en que están organizados los objetos y la jerarquía que estos tienen.		
Formula hipótesis de caracterización del lector atendiendo a la escala de abstracción encontrada en un TM	Caracteriza situaciones de enunciación a través de la modalidad	CAR-SIT-ENU-MOD
Elabora supuestos de las reacciones que espera encontrar el autor a partir de la escala de brillo dentro de un TM		
Identifica el tipo de organización textual de un TM (relata, describe, defiende una posición, informa) a través de su escala de Representación.		
Identifica personajes (famosos y políticos) sin importar el grado de abstracción que estos presenten.		
Asigna un sentido al TM a través de la observación de las portadas y los títulos.	Elabora hipótesis sobre el contenido desconocido a través de elementos para textuales.	ELA-HIP-CODES-EL-PTEX
Genera deducciones del tema que va a tratar un TM a partir del color, la modalidad y la forma de un título.		
Propone hipótesis de interpretación del tema que trata un TM a partir del color, la modalidad y la forma de las portadas.		
Reconoce la función del título y la portada en un TM.		
Describe el tipo de lectura que encontrará dentro de un TM a partir de la información brindada por el título.		
Relaciona temas de los TM que leen con otros textos.	Comprensión del TM desde sus conocimientos previos	COMP-TM-CON-PREV
Reconoce personajes y marcas de productos sobresalientes de los TM, gracias a al conocimiento adquirido en medios masivos de comunicación.		
Relaciona experiencias de su vida personal con las acciones realizadas con los personajes.		
Identifica conflictos de orden político, religioso y social a partir de conocimientos adquiridos en la escuela.		
Identifica personajes cercanos a su contexto (artistas, políticos, famosos) en forma de caricatura.		
Reconoce objetos de su cotidianidad para inferir el espacio donde se lleva a cabo la historia.		
Los estudiantes que habían tenido acercamientos a este tipo de textos, presentan una mejor lectura intratextual.		

Relaciona la superestructura de un texto narrativo (inicio, nudo y desenlace) con los TM trabajados en clase.	Comprensión de un TM desde sus elementos lingüísticos	COMP-TM-ELE-LING
Identifica las funciones y características de los globos.		
Reconoce los pensamientos de los personajes a través de los globos.		
Identifica el tiempo de la narración a partir de los cartuchos.		
Reconoce el espacio de la narración a través de los cartuchos.		
Identifica las onomatopeyas y su función dentro de la historia.		
Presentan dificultades en el orden de lectura de las viñetas de un TM		
Comprende las situaciones presentadas a lo largo de la historia a través de las viñetas.		
Los logos dentro de un TM permiten que los Ss activen conocimientos previos frente a la marca.		
El eslogan permite fijar, ampliar o resumir el enunciado de los anuncios.	Los tipos de texto en la comprensión	TIP-TXT-COMP
Los cómics permiten que los Ss reconozcan más fácilmente situaciones de enunciación.		
Se les dificulta encontrar el orden de lectura al no tener un acercamiento académico previo al cómic.		
Los anuncios publicitarios permiten reconocer con mayor facilidad los enunciatarios y los enunciadores.		
Los Ss presentan un alto conocimiento previo de marcas tanto deportivas como comestibles.		
Las portadas de los cómics ayudan a que los Ss logren hacer anticipaciones de los temas del TM.	Categoría inductiva	Código
INFERENCIAS REFERENCIALES		
Identifica las relaciones de reiteración a partir de los elementos que se repiten al interior de un TM	Identifica las relaciones analógicas a partir de la prominencia de los elementos dentro de un texto multimodal	IDE-REL-ANA-PROM
Reconocen la cohesión al interior de un TM, gracias a las relaciones entre elementos repetitivos en viñetas y escenas.		
Identifica la secuencia narrativa de un TM mediante el reconocimiento de “vías” generadas a partir del posicionamiento de los diferentes elementos.		
Reconoce la jerarquía de los elementos al interior de un TM por medio del contraste de tamaños y su lugar en el espacio.		
Identifica un objeto principal ya sea por tamaño o posición, del cual parten para ordenar la historia	Identifica la progresión temática de un TM a partir de la prominencia.	IDE-PRO-TEM-PROM
Realiza un seguimiento de lo que sucede al objeto principal para analizar la secuencia temática de un TM		
Describe la historia de un TM partiendo de los elementos sobresalientes en este.		
Ordena un TM a partir del reconocimiento de los elementos sobresalientes en su interior.		
Analiza la secuencia narrativa de un TM tomando como punto de partida los planos al interior del mismo.	Identifica la progresión temática de un TM a partir de	IDE-PRO-TEM-

Comprende las situaciones presentadas en la historia a través de los diferentes planos usados.	la distancia social.	DISO
Identifica las expresiones de los personajes presentadas en los planos.		
Describe la historia presentada en un TM a partir de la organización de las viñetas.	Comprensión de las relaciones referenciales a partir de los elementos lingüísticos	COMP-REL-REF-ELE-LING
Reconoce la secuencia temática de un TM gracias a los diálogos presentados en los globos.		
Se privilegia el uso de cómics en el trabajo de relaciones analógicas y progresión temática.	Los tipos de texto en la comprensión	TIP-TXT – COMP
Dificultades para reconocer relaciones referenciales en anuncios publicitarios.		
Los cómics permiten una mayor facilidad para reconocer la progresión temática.		
Falta de experiencia en contrastar TM en diferentes formatos (videos, comics, publicidad)	Experiencia en la comprensión	EXP-COMP
Dificultad en el orden de lectura de las viñetas.		
Relaciona la historia dentro de un TM con la superestructura de los tipos de texto vistos en clase (cuento y novela)		
INFERENCIAS MACROESTRUCTURALES		
A los estudiantes les cuesta diferenciar entre la idea principal y el tema.	Generación de la idea global de un TM a través de la distancia social.	GEN-IDGLO-DISO
Formula hipótesis de cuál es la idea principal de un TM a través de las relaciones de distancia entre los personajes y los objetos.		
Dificultad para generar enunciados que den cuenta de la idea principal de un TM.		
Jerarquiza las ideas dentro de un TM a partir de la manera en la que están posicionados los elementos.		
Elimina información no relevante de un TM seleccionando los elementos sobresalientes.	Identifica la idea global de un TM a través de la prominencia.	IDE-IDGLO-PROM
Integra elementos sobresalientes del TM para exponer la idea principal.		
Generaliza las ideas dentro de un TM a través de los elementos sobresalientes.		
Busca y selecciona elementos dentro del TM que le permitan entenderlo globalmente.		
Elabora hipótesis de cuál es la idea principal de un TM a través de los elementos sobresalientes en un TM.		
Crea términos claves a partir de los elementos sobresalientes de un TM.	Comprensión de un TM desde sus elementos lingüísticos	COMP-ELE-LING
Identifica el slogan de un anuncio publicitario para reforzar el contenido de la imagen		
Contrasta la imagen con el texto de un anuncio publicitario para formular hipótesis de la idea global.		
Las marcas y personajes reconocidos permiten una mayor facilidad en la identificación de la idea global.	Experiencia en la comprensión.	EXP-TM-COMP
Relaciona los temas vistos en los TM con su cotidianidad.		
Reconoce problemáticas presentadas en los TM con información dada por medios masivos de comunicación.		

Describe situaciones presentadas en los TM a partir de experiencias personales con situaciones similares.		
Relaciona otros textos leídos en la escuela con el TM para la identificación de la idea global.	Conocimientos previos en la comprensión	CON-PREV-COMP
Reconoce personajes famosos (deportistas, artistas, políticos) en los textos que lee.		
Reconoce productos y objetos propios de su contexto.		
Identifica marcas a partir de lo visto en medios masivos de comunicación.		
OTROS COMPONENTES	Categoría inductiva	Código
El trabajo grupal ayuda a que los estudiantes complementen sus ideas y construyan sentido del texto que leen gracias al aporte de los compañeros. No obstante, el desarrollo de los talleres toma más tiempo porque tienden a dispersarse.	Los tipos de trabajo en la comprensión	TIP-TRAB-COMP
El trabajo individual ayuda a que los estudiantes logren una mayor concentración y análisis en los ejercicios que realizan; sin embargo, su interpretación no va más allá de la descriptiva.		
La construcción en conjunto influye en una lectura más profunda y analítica de los textos.		
Existe una falta de experiencia académica en el análisis de TM	Experiencia con los TM.	EXP-TM
Hay una mayor facilidad tanto en la comprensión como en la expresión de manera oral antes que en la escrita		
Los Ss demuestran un acercamiento principalmente de entretenimiento a los TM		
En el aula de clase se privilegian los textos escritos		
Las preguntas de exploración permiten que los estudiantes den cuenta de sus conocimientos previos (visuales, culturales o académicos)	Rol de la pregunta en la lectura de TM.	RPRE-LEC-TM
Las preguntas descriptivas permiten que los Ss se enfoquen en los elementos explícitos que posee el TM		
Las preguntas de interpretación permiten que los SS relacionen la información presentada por el TM con sus conocimientos previos.		
Las preguntas de evaluación contribuyen a que los SS justifiquen las interpretaciones realizadas.		
Las preguntas son abiertas con el fin de que los SS realicen un análisis más profundo de los TM que leen.		
Los Ss poseen conocimientos previos visuales, es decir, conocimiento de los elementos propios de la imagen que les ayuda a generar interpretaciones.	Los conocimientos previos en la comprensión	CON-PREV-COMP
Los Ss tienen conocimientos previos académicos constituidos por información dada en clase u obtenida en lecturas previas que contribuyen a la comprensión.		
Los Ss poseen conocimientos previos culturales obtenidos de todo lo relacionado con su		

<p>contexto y experiencias que utilizan en la generación de inferencias.</p> <p>La exploración de conocimientos previos y la conversación en conjunto permiten la construcción de los conceptos trabajados en clase sin hacer énfasis en la teoría.</p> <p>Tiene en cuenta los comentarios de sus compañeros para complementar su proceso de lectura.</p> <p>Dialoga con sus compañeros sus puntos de vista para la construcción de su interpretación.</p> <p>Los juicios de valor que presentan en la interpretación de un TM están mediados por sus conocimientos previos.</p> <p>Las explicaciones de los SS están mediadas por su experiencia cultural y académica</p> <p>Mucha de la información previa con la que cuentan los Ss proviene de los medios masivos de comunicación.</p>		
<p>La lectura grupal o compartida genera mayor atención y participación de los estudiantes.</p> <p>La lectura individual no promueve la concentración de los estudiantes, ya que muchos optan por no leer y disimular que lo hacen.</p> <p>Al leer grupalmente los Ss identifican más fácilmente elementos implícitos dentro de los TM, que servirán para una posterior interpretación.</p> <p>La lectura compartida permite que los Ss den cuenta de una mayor cantidad de información relacionada con sus conocimientos previos</p>	Estrategias de lectura influyen en su disposición hacia la lectura	ESTR-LEC-DISP-LEC
<p>El uso de recursos como videos, comics y anuncios publicitarios favorece la motivación de los estudiantes hacia la lectura.</p> <p>En las viñetas y en los cómics prevalece una preferencia por el terror y la comedia.</p> <p>En los anuncios publicitarios prevalecen aquellos de marcas deportivas y de alimentos o bebidas.</p> <p>Existe una preferencia por la lectura de textos que combinan texto e imágenes sobre los que tienen solo texto.</p> <p>Textos multimodales como los anuncios publicitarios, animaciones e historietas permiten el manejo de temas controversiales dentro del aula.</p>	Textos multimodales influyen en la comprensión.	TM-INF-COMP

Anexo 5: matriz comparativa categorías

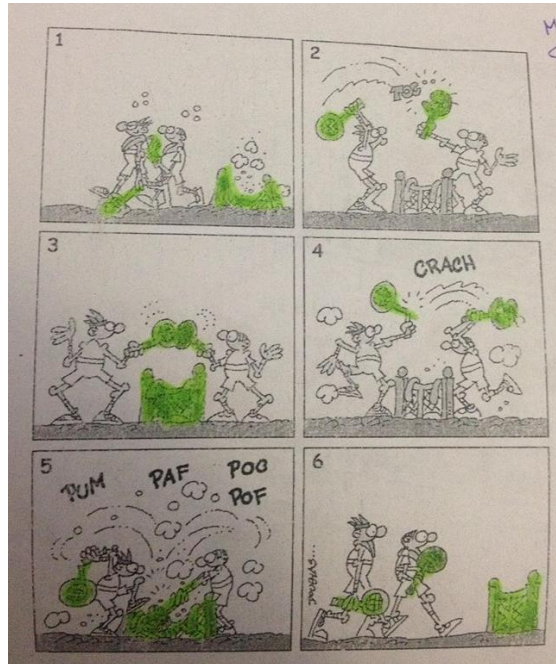
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	CÓDIGO
DEDUCTIVA	DEDUCTIVAS	DEDUCTIVA	DEDUCTIVAS	INDUCTIVAS	

GRAMÁTICA VISUAL	Elementos morfológicos	PROMINENCIA	Inferencias enunciativas	Identifica las interacciones entre enunciadores y enunciatarios a través del color.	IDE-INT-ENUC-ENUT-COL
				Comprensión de la situación de enunciación por medio de la prominencia.	COMP-SIT-ENU-PROM
				Caracteriza situaciones de enunciación a través de la modalidad	CAR-SIT-ENU-MOD
				Elabora hipótesis sobre el contenido desconocido a través de elementos para textuales.	ELA-HIP-CODES-EL-PTEX
				Comprensión de un TM desde sus elementos lingüísticos	COMP-TM-ELE-LING
				Los tipos de texto en la comprensión	TIP-TXT-COMP
				Comprensión del TM desde su conocimiento social y cultural	COMP-TM-CON-PREV
				Elabora hipótesis sobre el contenido	ELA-HIP-CODES-EL-

				desconocido a través de elementos para textuales	PTEX
				Estrategias de lectura influyen en su disposición hacia la lectura	ESTR-LEC-DISP-LEC
				Rol de la pregunta en la lectura de TM.	RPRE-LEC-TM
				Los tipos de trabajo en la comprensión	TIP-TRAB-COMP
				Identifica las relaciones analógicas a partir de la prominencia de los elementos dentro de un texto multimodal	IDE-REL-ANA-PROM
				Identifica la progresión temática de un TM a partir de la prominencia.	IDE-PRO-TEM-PROM
				Reconoce las relaciones referenciales dentro de un TM a partir de sus elementos morfológicos.	REC-REL-REF-ELMOR
				Identifica la progresión temática de un TM a	IDE-PRO-TEM-DISO
	Elementos lingüísticos				
			Inferencias referenciales		

				partir de la distancia social.	
				Comprensión de las relaciones referenciales a partir de los elementos lingüísticos	COMP-REL-REF-ELE-LING
				Los tipos de texto en la comprensión	TIP-TXT-COMP
				Experiencia en la comprensión	EXP-COMP
				Estrategias de lectura influyen en su disposición hacia la lectura	ESTR-LEC-DISP-LEC
				Los conocimientos previos en la comprensión	CON-PREV-COMP
				Estrategias de lectura influyen en su disposición hacia la lectura	ESTR-LEC-DISP-LEC
				Rol de la pregunta en la lectura de TM.	RPRE-LEC-TM
				Los tipos de trabajo en la comprensión	TIP-TRAB-COMP
			Inferencias macroestructurales	Generación de la idea global de un TM a través	GEN-IDGLO-DISO

				de la distancia social.	
				Identifica la idea global de un TM a través de la prominencia.	IDE-IDGLO-PROM
				Estrategias de lectura influyen en su disposición hacia la lectura	ESTR-LEC-DISP-LEC
				Los tipos de trabajo en la comprensión	TIP-TRAB-COMP
				Estrategias de lectura influyen en su disposición hacia la lectura	ESTR-LEC-DISP-LEC
				Rol de la pregunta en la lectura de TM.	RPRE-LEC-TM
				Los conocimientos previos en la comprensión	CON-PREV-COMP



Anexo 9: formato consentimiento informado

FORMATO	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 3

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de Humanidades, departamento de lenguas Universidad Pedagógica Nacional.
Título del proyecto de investigación	Trazos y mundos.
Descripción breve y clara de la investigación	La investigación busca determinar la incidencia que tiene el uso de la gramática visual dentro de los procesos de lectura inferencial de textos multimodales de los estudiantes del curso 801.
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Promover en los estudiantes un acercamiento a textos multimodales que contribuyan en sus procesos lectores y comunicativos.
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Manuel Fernando Bejarano Carranza.
	Nº de Identificación: 1018432301 Teléfono: 3142806924
	Correo electrónico: manuel.bejarano.ies@gmail.com
	Dirección: Calle 146B N 85 B 64

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional

FORMATO	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 3

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Julio Ojeda mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía Nº 78 734481 de Machalena, con domicilio en la ciudad de Machalena
Dirección: Machalena Teléfono y Nº de celular: 321 3841849
Correo electrónico: _____
Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:
Nombre(s) y Apellidos: Julio Daniel Ojeda Muñoz Tipo de Identificación: CC Nº: 78-734481

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Julio Ojeda
Nº Identificación: 78 734481 Fecha: 10-09-18

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional