El cómic: un pretexto para mejorar la lectura intertextual con estudiantes de grado séptimo

Flor Cecilia Piñeros Rodríguez
Yadira Sepúlveda Chocontá

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá, D.C.
2017

El cómic: un pretexto para mejorar la lectura intertextual con estudiantes de grado séptimo

Flor Cecilia Piñeros Rodríguez
Yadira Sepúlveda Chocontá

Trabajo de grado para optar el título de Magísteres en Pedagogía de la Lengua Materna

Director
Dr. Miguel Ángel Maldonado García

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá, D.C.
2017

Nota de aceptación

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____
_____
_____
Jurado 1

_____
_____
_____
Jurado 2

Bogotá, D.C., 19 de octubre de 2017

DEDICATORIA

Yadira:

A mi esposo,
por su constante apoyo.
A mi hijo,
por ser motivo de inspiración y lucha.
A mi madre,
por su incondicionalidad y cariño.

Cecilia:

A mi hijo,
por su apoyo, paciencia y compañía,
por ser la fuente de inspiración para superarme
y darme la oportunidad de ser su ejemplo,
enseñándole a luchar en esta vida tan maravillosa.

Agradecimientos

Al profesor Miguel Ángel Maldonado por su apoyo incondicional, su acompañamiento, su sabiduría, su paciencia y cordialidad.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

RAE No. 120 /2017

Aspectos Formales

Tipo de documento	Monografía de grado: Trabajo de investigación
Tipo de impresión	Digital
Acceso al documento	Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Título	La intertextualidad en el cómic con estudiantes de grado séptimo
Autoras	Flor Cecilia Piñeros Rodríguez Yadira Sepúlveda Chocontá
Director	Miguel Ángel Maldonado García.

Aspectos de Investigación

Palabras claves	Lectura, comprensión de lectura, intertextualidad, lectura de imagen, tira cómica, estrategia didáctica.
Descripción	Trabajo de grado de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Esta investigación tuvo como finalidad fortalecer la capacidad de lectura intertextual de los estudiantes de séptimo grado mediante una estrategia pedagógica centrada en el uso de la tira cómica, en dos instituciones de la Localidad Cuarta San Cristóbal. Tuvo un enfoque de corte cualitativo basado en el paradigma Interpretativo con un diseño metodológico de Investigación-Acción y cuya estrategia didáctica fue el taller pedagógico.
Fuentes	En esta fundamentación teórica se citan 20 autores dentro de los cuales se destacan: Rosenblatt (1983), Smith (1980) y Goodman (1982) (citados en Dubois, 1991), Cassany (2006), Solé (2011), Jurado & Bustamante (2002), Sánchez (2010) Bajtín (1988), Kristeva (1997), Beaugrande & Dressler (1997), Genette (1989), Barthes (1993), Eco (1993), Eco (2000), Gubern (1974), Barbieri (1993), Lomas & Osorio (1998), Lomas (2003, 2011), Ander-Egg (1991) y Rodríguez (2012).
Contenidos	Este trabajo de investigación contiene cinco capítulos. El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, donde lo sustenta con la lectura del contexto y los

	antecedentes investigativos referente al tema, la justificación, la pregunta de investigación y los objetivos y la pregunta de investigación. En el segundo capítulo presenta el marco teórico de las categorías: lectura, comprensión de lectura, intertextualidad, lectura de imagen, tira cómica. En el tercer capítulo define la metodología, paradigma, enfoque y diseño de la investigación, utilizando en la implementación el taller pedagógico. El cuarto capítulo refleja la sistematización y el análisis de datos recolectados en la implementación de los talleres. Por último está el quinto capítulo que contiene las conclusiones del trabajo.
Metodología	La metodología se enmarca en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño metodológico de investigación acción. Busca mejorar la comprensión de lectura intertextual en los estudiantes de grado séptimo de los colegios Juana Escobar y José Félix Restrepo, jornada tarde, con el fin de crear conciencia en los niveles de lectura en los cuales son evaluados a través de talleres pedagógicos usando como herramienta la tira cómica. La implementación metodológica permitió abordar el objetivo del proyecto de manera progresiva que posibilitó la recolección y análisis de datos, para mejorar la problemática enunciada en la LEC
Conclusiones	Con la implementación didáctica se logró que los estudiantes reconocieran otros tipos de texto como el icónico y que la lectura es un proceso que tiene varios niveles de comprensión. A través de los talleres pedagógicos desarrollaron procesos cognitivos como la observación, el análisis, la comparación, entre otros. Se fundamentaron teóricamente en temas como la lectura, la intertextualidad y las tiras cómicas. Mejoraron procesos como resumir, describir, inferir, generar hipótesis y establecer relaciones intertextuales por similitud entre dos textos icónicos, reconociendo la cita, la alusión y el plagio. Otro aspecto importante es que permitió resignificar la labor docente reflexionando sobre el qué, cómo y para quién se enseña, además de mirar cuál es el rol del estudiante dentro del aula.

RESUMEN

Esta trabajo de investigación se desarrolla con apoyo de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, enfocada en la línea Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua, enmarcada en la sublínea de investigación Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua, de la Modalidad Escrita de la Lengua (MEL) con el fin de fortalecer la capacidad de lectura intertextual de los estudiantes de séptimo grado mediante una estrategia pedagógica centrada en el uso de la tira cómica, en dos instituciones de la Localidad Cuarta San Cristóbal. Tuvo un enfoque de corte cualitativo basado en el paradigma Interpretativo con un diseño metodológico de Investigación-Acción y cuya estrategia didáctica fue el taller pedagógico.

Palabras claves: Lectura, comprensión de lectura, intertextualidad, tira cómica, estrategia didáctica

ABSTRACT

This research work is carried out with the support of the Master in Pedagogy of the Mother Language, focused on the Pedagogy line of discursive activities of the language, framed in the subline of research Pedagogy of the discursive activities of the language, of the Writing Language Modality (MEL) in order to strengthen the intertextual reading ability of seventh grade students through a pedagogical strategy centered on the use of the comic strip in two institutions of the Fourth Local San Cristobal. It had a qualitative approach based on the Interpretative paradigm with a methodological design of Action Research and whose didactic strategy was the pedagogical workshop.

Key words: Reading, comprehension reading, intertextuality, comic strip, didactic strategy

Tabla de contenido

Introducción 1

1. Problema de Investigación 4

1.1 Planteamiento del problema 4
1.1.1 Políticas educativas en Colombia relacionadas con la lectura 5
1.1.2 La evaluación externa de la lectura 9
1.1.3 Documentos institucionales sobre lectura 13
1.1.4 Lectura Etnográfica del Contexto 17
1.2 Antecedentes investigativos 32
1.2.1 Revisión de trabajos investigativos sobre lectura y comprensión de lectura 32
1.2.2 Revisión de trabajos investigativos sobre la intertextualidad 35
1.2.3 Revisión de trabajos investigativos sobre el cómic 45
1.3 Delimitación del problema 47
1.4 Pregunta de investigación 50
1.4.1 Sub-preguntas de investigación 50
1.5 Justificación del problema 51
1.6 Objetivos de la investigación 52
1.6.1 Objetivos Generales 52
1.6.2 Objetivos Específicos 52

2. Referentes Teóricos 53

2.1 Enfoque psicolingüístico de la lectura 54
2.1.1 Comprensión lectora 56
2.2 Intertextualidad 58
2.3 Enfoque semiótico, lectura de imagen 61
2.3.1 Tira cómica 63
2.4 Categoría emergente: Producción escrita 66

3. Referentes Metodológicos 67

3.1 Paradigma, enfoque y diseño metodológico 67
3.1.1 Paradigma hermenéutico-interpretativo 67
3.1.2 Enfoque cualitativo 68
3.1.3 Diseño investigación-acción 69
3.2 Estrategia didáctica: el taller pedagógico 70
3.3 Fases de intervención 71
3.4 Contexto 73
3.5 Instrumentos de intervención 75
3.6 Categorías de análisis 76
3.7 Plan de intervención 78

4. Análisis y Discusión de Resultados 81

4.1 Síntesis del primer taller Explorando-ando 84
4.2 Análisis de resultados de la lectura literal 86
4.3 Análisis sobre la lectura inferencial 103
4.4 Análisis sobre la lectura intertextual 115
4.5 Análisis de transposición 128

5 Conclusiones 132

Bibliografía 136

Anexos 145

Lista de Gráficos

Gráfico N° 1. Pruebas Saber 11°. 2014. Colegio José Félix Restrepo (C2) 10
Gráfico N° 2 Pruebas Saber 11°. 2015. C2 11
Gráfico N° 3 Pruebas Saber 11°. 2014. Colegio Juana Escobar (C1) 11
Gráfico N° 4 Pruebas Saber 11°. 2015. C1 12
Gráfico N° 5 Resultado de Pruebas bimestrales 1 y 2 Periodo. C2 30
Gráfico N° 6 Resultado de Prueba bimestral 3 Periodo. C2 31

Lista de Registros de Clase

Registro de clase N° 1. Octubre 2005. C2 21
Registro de clase N° 2. Marzo 2015. C2 24
Registro de clase N° 3. Actividades nivelación. Junio. 2015 25
Registro de clase N° 4. Octubre 2015. C1 26
Registro de clase Nº 5. Diario de campo. C1 y C2 85

Lista de Ilustraciones

Ilustración N° 1 Plan de estudios de Lengua Castellana de 6° y 7°. C2 16
Ilustración N° 2 Prueba bimestral 2015. C1 y C2 20
Ilustración N° 3 Prueba bimestral C2 27
Ilustración N° 4 Calvin en el colegio 84
Ilustración N° 5 Manolito confundido 84
Ilustración N° 6 Mafalda y sus convicciones 89
Ilustración N° 7 El truco de Garfield 93
Ilustración N° 8 Magnar Vs. Superman 98
Ilustración N° 9 Volumen 105
Ilustración N° 10 Pichiruchi 108
Ilustración N° 11 El dilema de Calvin 112
Ilustración N° 12 Calvin superhéroe 116
Ilustración N° 13 Superman 117
Ilustración N° 14 Parodia de Hamlet 120
Ilustración N° 15 Mafalda Vs. Gaturro. En la playa 123
Ilustración N° 16 Analogía 124
Ilustración N° 17 Los 33 120
Ilustración N° 18 Villa Javier 130
Ilustración N° 19 Laguna de Guatavita 130

Lista de Tablas

Tabla N° 1 Proyecto Lector. 2014. C2 14
Tabla N° 2 Estructura de las fases 73
Tabla N° 3 Categorías y subcategorías 76
Tabla N° 4 Categorías, subcategorías teóricas y unidades de análisis 77
Tabla N° 5 Cronograma y estructura de la intervención 79
Tabla N° 6 Momentos de implementación pedagógica 83
Tabla N° 7 Convenciones 86
Tabla N° 8 Momento antes de la lectura. Taller 2 87
Tabla N° 9 Momento durante la lectura. Taller 2 89
Tabla N° 10 Momento después de la lectura. Taller 2 91
Tabla N° 11 Momento antes de la lectura. Taller 3 92
Tabla N° 12 Momento durante la lectura. Taller 3 94
Tabla N° 13 Momento después de la lectura. Taller 3 96
Tabla N° 14 Momento antes de la lectura. Taller 4 97
Tabla N° 15 Momento durante la lectura. Taller 4 99
Tabla N° 16 Momento después de la lectura. Taller 4 101
Tabla N° 17 Momento antes de la lectura. Taller 5 104
Tabla N° 18 Momento durante la lectura. Taller 5 105
Tabla N° 19 Momento después de la lectura. Taller 5 107
Tabla N° 20 Momento antes de la lectura. Taller 6 108
Tabla N° 21 Momento durante la lectura. Taller 6 109
Tabla N° 22 Momento después de la lectura. Taller 6 110
Tabla N° 23 Momento antes de la lectura. Taller 7 111
Tabla N° 24 Momento durante la lectura. Taller 7 112
Tabla N° 25 Momento después de la lectura. Taller 7 114
Tabla N° 26 Momento antes de la lectura. Taller 8 116
Tabla N° 27 Momento durante la lectura. Taller 8 117
Tabla N° 28 Momento después de la lectura. Taller 8 118
Tabla N° 29 Momento antes de la lectura. Taller 9 119

Tabla N° 30 Momento durante la lectura. Taller 9 121
Tabla N° 31 Momento después de la lectura. Taller 9 122
Tabla N° 32 Momento antes de la lectura. Taller 10 123
Tabla N° 33 Momento durante la lectura. Taller 10 124
Tabla N° 34 Momento después de la lectura. Taller 10 127
Tabla N° 35 Síntesis de los momentos de lectura 128

Introducción

Este proyecto investigativo se desarrolla con apoyo de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, enfocada hacia la línea de investigación en Pedagogía de las Actividades Discursivas de la Lengua, enmarcada en la sublínea Actividades Discursivas de la Lengua, de la Modalidad Escrita de la Lengua MEL con el fin de mejorar la comprensión de lectura intertextual mediante la tira cómica en dos grupos de 20 estudiantes cada uno, de grado séptimo de los colegios Juana Escobar (C1) y José Félix Restrepo (C2), ubicados en la Localidad Cuarta, San Cristóbal.

El proyecto nace de las problemáticas que surgen en la educación colombiana como es el bajo resultado de los estudiantes no sólo en las pruebas externas sino en sus resultados académicos, debido a las dificultades que presentan en la comprensión lectora. Teniendo en cuenta que el texto que ofrecen las pruebas está combinado entre lo lingüístico y lo icónico nace la inquietud por diseñar un proyecto usando como estrategia didáctica el taller pedagógico que permita mejorar los procesos lectores involucrando los distintos niveles de lectura.

Esta investigación se organiza en cinco capítulos, el primero adelanta la Lectura Etnográfica del Contexto de ambas instituciones e identifica la problemática relacionada con la enseñanza aprendizaje en lectura intertextual, se revisó en un primer momento las Políticas Educativas Colombianas como *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2005) y los *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Tercer Ciclo* (2012); segundo, las Políticas Públicas y los Documentos Institucionales de los colegios, como el PEI y el Proyecto LEO; tercero, se realizó la Lectura Etnográfica del Contexto aplicando encuestas a docentes y estudiantes con el fin de conocer las concepciones que tenían sobre la lectura, por último se observaron las prácticas de enseñanza en el aula. De igual forma se exponen los antecedentes investigativos, las preguntas y objetivos de la investigación. A partir de esta Lectura Etnográfica del Contexto se identificó que el problema para abordar radica en que los estudiantes de grado séptimo de los colegios Juana Escobar (C1) y José Félix Restrepo (C2) presentaron dificultades en comprensión de lectura porque desconocen la lectura como un proceso psicolingüístico y las

estrategias de reconocimiento de la intertextualidad, dificultando así la lectura que se deben aplicar en su cotidianidad y en su proceso académico.

El segundo capítulo muestra los referentes teóricos que fundamentan las categorías: lectura, intertextualidad, lectura de imagen; y las subcategorías de esta investigación: comprensión de lectura, cita, alusión, plagio y tira cómica, respectivamente. Comenzando con el campo de la psicolingüística se aborda la primera categoría concerniente a la lectura para explicar la comprensión de lectura. Dentro de este marco se referencia a los autores Rosenblatt (1983), Smith y Goodman (citados en Dubois, 1991). Posteriormente se retoma a Cassany (2006) y Solé (2011), quienes precisan el concepto de qué es leer. Por último, refiere a Jurado & Bustamante (2002) para ampliar el concepto de comprensión lectora con sus respectivos niveles y Sánchez (2010) quien da una valoración concerniente a la evaluación de comprensión de lectura en el aula.

En relación con la segunda categoría, la intertextualidad, Kristeva (1997) define el término intertextualidad basado en el concepto de dialogismo dado por Bajtín (1988) para mostrar la relación de un texto con otros textos anteriores relacionados con él. También aparecen las definiciones dadas por Beaugrande & Dressler (1997) quienes definen la intertextualidad como el hecho que la interpretación de un texto depende del conocimiento que se tiene de textos anteriores, por último, la teoría de Genette (1989), para explicar la intertextualidad y las categorías que se desprenden de ella como son la cita, la alusión y el plagio.

Bajo la perspectiva semiótica se remite a Barthes (1993) para referir a la lectura de imágenes demostrando que esta es una forma de texto, a Eco (1993) para contextualizar los medios audiovisuales, gráficos y editoriales en la cultura de masas, que entre ellos se encuentra la tira cómica. En cuanto al cómic se destacan autores como Gubern (1974) quien da a conocer los elementos sus elementos para lograr una mejor comprensión, Barbieri (1993) quien establece la relación que tiene las tiras cómicas con otras formas artísticas como el cine, la fotografía, entre otras, y Lomas & Osorio (1998) para enmarcar el enfoque semiótico, la tira cómica y su aplicación en el aula.

El tercer capítulo presenta el marco metodológico de la investigación, para ello se inicia con las definiciones del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño Investigación-acción (IA) que dirigen este proyecto; posteriormente se presenta el

contexto que caracteriza la población de estudio. En segunda instancia se señalan las fases que componen la intervención, los instrumentos para la recolección de información y por último se describen las categorías, subcategorías y unidades de análisis que emergieron del marco teórico, como son la lectura (comprensión de lectura), la intertextualidad (cita, plagio y alusión) y la lectura de imágenes (tira cómica) previstas para mejorar la lectura intertextual a partir de la tira cómica.

El cuarto capítulo muestra los resultados arrojados por la implementación, en la cual se anexan algunas transcripciones de las respuestas que dieron los estudiantes en los diferentes talleres basados en la lectura de las tiras cómicas utilizadas en cada uno de ellos con el fin de contextualizar al lector. Además, presenta algunas tiras cómicas diseñadas por los estudiantes mostrando como realizan intertextualidad entre los conocimientos previos y la experiencia propia.

Por último, están las conclusiones las cuales presentan la síntesis de los resultados obtenidos respecto a la pregunta de investigación y a los objetivos propuestos en la misma, asimismo existen reflexiones frente al quehacer pedagógico y su resignificación, con algunas sugerencias para futuros investigadores.

1. Problema de Investigación

Para identificar la problemática relacionada con la enseñanza aprendizaje en lectura intertextual se adelantaron las siguientes actividades de la Lectura Etnográfica del Contexto (LEC) en C1 y C2: En primer lugar se revisaron las Políticas Educativas Colombianas como *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2005) y los *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Tercer Ciclo* (2012), posteriormente se hizo una comparación entre las Políticas Públicas y los Documentos Institucionales de los dos colegios como son el PEI y el Proyecto LEO, y por último se realizó la Lectura Etnográfica del contexto a través de encuestas a docentes y estudiantes de los dos colegios para conocer sus concepciones sobre la lectura, por último se hicieron observaciones de las prácticas de enseñanza en el aula.

1.1 Planteamiento del problema

Una de las problemáticas que se presenta en el país en la formación básica es la baja calidad académica en las instituciones asociada con la dificultad que presentan los estudiantes en la comprensión de lectura, para corroborar esta afirmación se realizó una consulta a la página web del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) en la cual, fundamentados en los resultados de las pruebas SABER 11°, expresan de manera textual, a través de un boletín del 17 de diciembre de 2014 que

> En calidad estamos mucho peor de lo que cree la gente, y más grave aún, no hemos mejorado en los últimos catorce años. Estamos creando así una sociedad cada vez más desigual, y se están ahondando las brechas entre un grupo de estudiantes de estratos medios y altos cuyos colegios privados brindan más calidad, y la mayoría de estratos bajos que padecen una educación pública estancada y con muy bajos niveles de claridad, reflexión pedagógica y modificación.

Otro aspecto que señaló el Plan Nacional Decenal de Educación tiene que ver con calidad de la educación no mejoró y los niveles de comprensión lectora y desarrollo del

pensamiento son muy bajos y se pone como ejemplo de forma textual “en lenguaje solo un 3% de los alumnos logra niveles altos en argumentación, interpretación o competencias propositivas después de doce años de educación”. Lo cual indica que solo un grupo muy pequeño de estudiantes recibe educación de calidad, añadiendo además que la democracia debe permitir que los jóvenes se superen sin importar su origen social, género, región o etnia.

Frente a esta percepción de democratización de la educación, Parodi; Peronard & Ibañez (2013) refiere la lectura como: “un medio de acceso democrático a la información y al conocimiento y, por ende, a la libertad e independencia; también se dice que pueblos y estados con mayores niveles lectores conllevan a sociedades más desarrolladas desde el punto de vista económico” (p.19). Como señalan los autores la lectura y su comprensión tienen una gran incidencia no solo en los resultados de los estudiantes en las aulas y en las pruebas SABER, sino también en la calidad de vida y el progreso de la sociedad.

Sin embargo, es necesario que los docentes responsables de la formación en lectura se pregunten dentro del proceso lector de los estudiantes qué es lo que leen, cómo pueden interpretar esa lectura, el impacto que tienen las imágenes de su contexto, medios tecnológicos utilizados y cómo comprenden su sentido, además precisar las directrices de las políticas educativas sobre la lectura, lo que ofrecen las instituciones en lectura y establecer cómo se evalúa desde el Estado, pruebas SABER, hasta la evaluación institucional; para generar las estrategias didácticas necesarias que mejoren las dificultades, ya que en la actualidad la imagen es la forma privilegiada de transmitir información como comerciales, redes sociales, video juegos, cómic, etc.

1.1.1 Políticas Educativas en Colombia relacionadas con la lectura.

Con el fin de revisar las directrices emanadas del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaria de Educación Distrital se analizaron las diferentes Políticas Educativas establecidas desde finales del siglo pasado hasta el presente en Colombia.

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.

Frente al concepto de lectura los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998) mencionan que implica una serie de procesos cognitivos, pragmáticos que lleven al lector a encontrar un sentido en lo que lee “Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión” (p.47).

Es de entender que al hacer alusión de la lectura, el Ministerio de Educación Nacional establece una interacción entre la triada texto, contexto y lector, que implica una realidad del texto y una del lector que deben ser interrelacionadas para lograr su sentido, que el lector pueda dar cuenta de éste y lograr una objetividad frente al texto a través de la lectura y la relectura. Este proceso no sólo debe hacerse con el código escrito sino también con otros sistemas de significación como el cine, el cómic, la pintura, la música. Ante esto Solé (2011) refiere “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [*obtener una información pertinente para*] los objetivos que guían su lectura” (p.17), esto implica que el lector procesa el texto con una finalidad y, por lo tanto, conlleva a acciones de pensamiento.

En cuanto a la propuesta curricular en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), refiere un eje en relación con los procesos de interpretación y producción de textos, definiendo para ello tres clases de procesos: el del nivel intratextual, relacionado con las micro-estructuras y macro-estructuras, el intertextual y el extra-textual, que se asocia con la pragmática de la lengua. Con el fin de ampliar el concepto de lo intertextual, los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998) lo definen en relación con

> Los procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria. (p. 36).

Los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998) abordan el concepto de intertextualidad desde autores como Bajtín (citado en Kristeva 1997, p. 53) de quien *cita* “lo interno no se basta por sí mismo, esta vuelto hacia lo exterior, esta dialogizado”, también de Kristeva (1997) que refiere “el significado poético remite a significados discursivos distintos, de suerte que en el enunciado poético resulta legibles otros varios discursos… tornado de la intertextualidad, el enunciado poético es un subconjunto de un conjunto mayor que es el espacio de los textos aplicados a nuestro conjunto…” (p. 53).

Al instaurar una relación entre estos autores se dice que la intertextualidad es el diálogo que existe entre un texto y otros textos que se relacionan entre sí, a través de este proceso se conoce cuáles son los saberes previos del estudiante y cómo los relaciona con los nuevos por medio de la escritura y de la imagen, como lo mencionan los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998) “La inserción de los medios de comunicación masiva en el aula” (p. 85) como por ejemplo la tira cómica que es intertextual y permite una lectura multimodal ya que establece relación con otros lenguajes comunicativos como el cine, la pintura, la fotografía, etc.

Estándares Básicos de Competencias del lenguaje.

En cuanto a los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2005) hace referencia a tres campos fundamentales en la formación en lenguaje que son: Pedagogía de la Lengua Castellana, Pedagogía de la Literatura y Pedagogía de Otros Sistemas Simbólicos, los cuales tienen que ver con lo verbal y lo no verbal, al cual pertenece la caricatura, el cine, el video, la música, la pintura, la historieta la cual fue abordada en este trabajo investigativo.

Los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2005) mencionan cinco ejes, entre ellos el de los procesos de interpretación y producción de textos, en el cual para grados sexto y séptimo refiere a “Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer relaciones internas y su clasificación en una tipología textual” (p.36) de este se desprenden unos subprocesos como el proponer hipótesis de interpretación, identificar las características formales del texto, realizar intertextualidad, establecer relaciones de semejanza y diferencia entre ellos; aquí se puede evidenciar cómo la

lectura pasa por los tres niveles de los que hablan los Lineamientos curriculares: el literal, el inferencial y el crítico-intertextual, también mencionados en los *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Tercer Ciclo (2012)*.

Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo.

En este último documento se cita a Jolibert (1995) define el acto de leer así "leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto, etc." (p.27). A este respecto, se puede afirmar que la lectura es un acto social y cultural que se realiza todo el tiempo a lo largo de la vida y que no sólo es una actividad correspondiente al aula de clase.

Los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Tercer Ciclo (2012) también citan los niveles de comprensión de lectura parafraseado así: el literal, el cual se ocupa del significado de los términos en un texto y de la función que cumplen dentro de una oración o un párrafo. El inferencial va hacia la comprensión global que subyace en el texto, sin dejar de lado los pre-saberes del lector y la identificación del tipo de texto; el nivel crítico va hacia la intención de los textos y el reconocer elementos políticos e ideológicos, por último, el intertextual, que refiere a características implícitas de un texto con otro u otros. Tiene que ver con el reconocimiento de las características del contexto y de cómo se relaciona con el contenido.

Por otro lado, Jurado & Bustamante (2002) señalan que la evaluación de la comprensión lectora es poner a prueba las competencias que tiene el lector para interpretar un texto desde diferentes niveles clasificados de la siguiente manera: Primero, las lecturas de carácter literal-primario, en el cual se trata de identificar las frases y palabras que se consideran claves en el texto. Segundo, las lecturas de carácter literal-en modo de paráfrasis en la que refieren a un nivel mayor de cualificación porque implica explicar con otras palabras lo que el texto manifiesta en su base, es decir, parafrasearlo o resumirlo. Tercero, las lecturas de carácter inferencial, donde el lector construye inferencias cuando comprende por medio de relaciones y asociaciones de significado, es decir, deducen y presuponen. Por último, están las lecturas de carácter crítico-intertextual, estas lecturas refieren a las valoraciones y juicios elaborados a partir del

texto leído y su relación con otros textos. También se explota la competencia conjetural del lector, en donde pone en actividad la enciclopedia o la competencia intelectual, que va desde la reconstrucción del esquema textual hasta llegar a los puntos de vista del enunciador textual.

Alineación del examen SABER 11°.

Por otro lado, en el año 2013 el Instituto Colombiana para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) redactó el documento Alineación del examen SABER 11° para aplicarse a partir del segundo semestre del año 2014, en este se realizó cambios en la prueba de estado donde unificó algunas que existían, entre ellas la de lectura crítica, compuesta por Lengua Castellana y Filosofía. En ella se busca evaluar la competencia de leer críticamente asumiendo distancia hacia el texto y evaluar sus contenidos. Entre las competencias que ahora evalúa el ICFES están la identificación y comprensión de los explícitos del texto, la articulación del texto para darle sentido global, y la capacidad para reflexionar sobre el texto y evaluar su contenido. Para evaluar las diferentes competencias de lectura crítica, el ICFES (2013) divide los textos en dos categorías "(1) continuos, que se leen de forma lineal y se organizan en oraciones y párrafos; y (2) discontinuos, que no se leen de forma lineal y se organizan en matrices, cuatros, tablas, entre otros" (p.42).

Estas Políticas Educativas señalan la lectura como un proceso que tiene en cuenta las relaciones que se establecen entre el lector, el contexto, el texto, para comprenderla y dar sentido, que consta de niveles para su comprensión, pero que no solo la lectura de aula se realiza en textos verbales, sino que las imágenes dadas por los medios de comunicación son otra forma de lectura en el aula para su análisis lingüístico y semiológico.

1.1.2 La evaluación externa de la lectura.

Los procesos de lectura y escritura de los estudiantes se evalúan desde dos instancias, una externa (pruebas SABER, PISA, etc.) y otra interna (tareas de asignadas por los docentes a los estudiantes, exámenes parciales y finales, etc.). Para evaluar la

lectura crítica en las pruebas SABER 11° el ICFES tiene en cuenta: la identificación de posturas ideológicas, el contrastar ideas en un texto con los conocimientos que tiene de otras asignaturas, asumir posturas críticas, identificar textos argumentativos y sus elementos, generar hipótesis, ubica información en textos discontinuos. En este apartado se da a conocer los resultados en lectura intertextual de las pruebas SABER 11° de los años 2014 y 2015, estos datos fueron facilitados por las coordinaciones académicas de los colegios; luego se tabularon y realizaron las gráficas correspondientes para poder determinar el promedio de los estudiantes.

La siguiente imagen muestra los resultados obtenidos por los estudiantes de grado 11° 2014, del C2 en la prueba de Lectura Crítica. La gráfica indica que los estudiantes presentaron dificultades en la comprensión de lectura, teniendo en cuenta lo que evalúa el ICFES. De un grupo de 100 estudiantes, 81 quedaron en el nivel Mínimo, ninguno pasó al nivel Satisfactorio. Un resultado así invita a replantear las técnicas de lectura que se están implementando en el colegio para mejorar la calidad educativa.

Gráfica N°1 Pruebas SABER 11°. 2014.



Fuente: Colegio José Félix Restrepo

Así mismo, al contrastar la Gráfica 1 y 2 del C2 en las pruebas de Lectura Crítica en SABER 11º del 2015, se evidencia que los bajos resultados continúan. A pesar que la prueba fue aplicada a un grupo más pequeño (46 estudiantes) no lograron pasar al nivel Satisfactorio, siendo por resultados de colegios uno de los últimos en la tabla según informe que se dio en reunión docente.

Gráfica N°2 Pruebas SABER 11°. 2015



Fuente: Colegio José Félix Restrepo

Por otro lado, en el C1, en el año 2014 presentaron la prueba en Lectura Crítica 48 estudiantes, como muestra la gráfica la mayoría de los estudiantes están en un Nivel Mínimo, aunque a diferencia del C2, de este grupo cuatro estudiantes obtuvieron el Nivel Satisfactorio en la prueba. Como se ha afirmado el grupo poblacional de las dos instituciones tienen características similares en el rendimiento académico como lo es el resultado obtenido en las Pruebas de Estado.

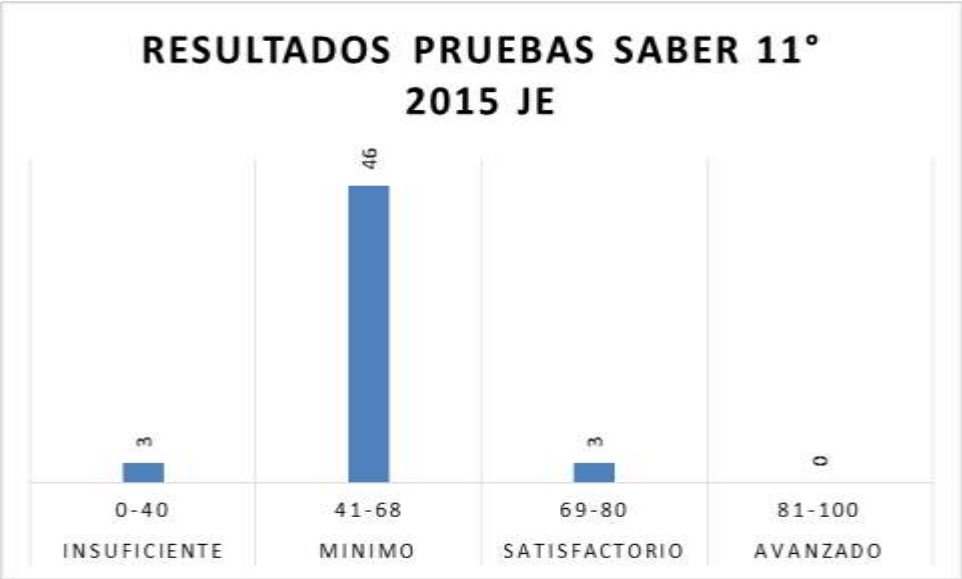
Gráfica N°3 Pruebas SABER 11°. 2014



Fuente: Colegio Juana Escobar

De igual forma la gráfica No. 4 de las pruebas en Lectura Crítica SABER 11° del 2015 del C1 demuestra los bajos porcentajes en este examen mostrando que los estudiantes sacan el mayor porcentaje en el Nivel Medio, hay solo tres estudiantes en el siguiente promedio en la comprensión de lectura. Aunque se mencionó que las instituciones crean mecanismos y buscan los medios para mejorar los niveles de comprensión lectora aún no se ven reflejados en los resultados de estos procesos, pues continúan dentro del promedio básico para aprobarlo.

Gráfica N°4 Pruebas SABER 11°. 2015



Fuente: Colegio Juana Escobar

Al contrastar los resultados de los años 2014 y 2015 de las dos instituciones señalan que la población escolar presenta dificultades académicas en las diferentes asignaturas que imparten los colegios debido a los niveles mínimos en comprensión lectora dando como resultado los bajos promedios y pérdida del año para muchos estudiantes.

1.1.3 Documentos Institucionales sobre lectura.

Se toman como referentes de los colegios los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos PILEO con la intención de revisar el impacto que tiene la lectura dentro de las instituciones.

Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Con **r**especto a los documentos institucionales se escogió como punto de partida el PEI de cada una de las instituciones. El PEI del C2 no tiene un documento físico, actualmente está en reestructuración, sin embargo, en una socialización sobre sus avances se conoce que entre sus fundamentos está la concepción humanista y social, se relaciona con el paradigma interpretativo hacia el cual se dirige esta investigación, pero no hace énfasis en la importancia de la lectura para el proceso académico.

Por otro lado, el PEI del C1 lleva por nombre “Juana Escobar un espacio abierto para el desarrollo humano, la Formación Integral y la excelencia”, centra su concepción pedagógica en un modelo constructivista Social y Cognitivo, cuyo principio orientador supone que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. El modelo pedagógico privilegia el enfoque de Aprendizaje Significativo, tiene inclusión de elementos de la Didáctica Problémica y de la Enseñanza para la Comprensión, por ello se fundamenta en el ser humano.

El equipo de gestión de la institución C1 plantea entre los objetivos generales del PEI identificar los diferentes códigos, signos, símbolos y la semiótica en general empleados en el lenguaje como medios de comunicación. Entre las metas institucionales se propone implementar, desarrollar, evaluar constantemente las estrategias para alcanzar un alto nivel en los resultados de las pruebas externas e internas, como parte de las Competencias institucionales, de igual forma desarrollar la habilidad para comprender y utilizar las diferentes formas de comunicación escrita, icónica, audiovisual, quinésica; desde diferentes saberes como medio de expresión, reflexión y crítica social para transformar su entorno.

Proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad (PILEO).

De la misma forma que el PEI está en restructuración en el C2, el proyecto lector está en proceso de actualización y sólo se tiene conocimiento de la presentación en diapositivas que se expone en las socializaciones de la institución. A partir de esto el PILEO 2015 orienta la lectura en los momentos a los que refiere Solé (2011) para realizar el proceso lector:

Tabla N° 1 Proyecto Lector

MODELO PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTO
Antes de la lectura:
¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)
¿Qué sé de este texto (Autor, contexto)? (Activar el conocimiento previo)
¿De qué tratará este texto? (Hacer predicciones sobre el texto)
Durante la lectura
1. *Formular y hacer predicciones sobre el texto*
2. Plantear preguntas sobre lo leído
3. Aclarar posibles dudas acerca del texto
4. Sintetizar el texto
5. Releer partes confusas
6. Consultar el diccionario
7. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
8. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones.
Después de la lectura*:*
1. Hacer resúmenes
2 Formular y responder preguntas
3. Recontar
4. Utilizar organizadores gráficos (Mapas conceptuales, mentefactos, etc.)"

Fuente: Colegio José Félix Restrepo. (2014)

En el C1 el PILEO tiene por nombre "Un espacio abierto para interactuar con la cultura y la imaginación, a través de diferentes y nuevas narrativas", hace parte del proyecto del Área de Humanidades, es transversal, implementado en la mayoría de las áreas a partir de diversas actividades que apoyan todos los procesos de enseñanza-

aprendizaje de los estudiantes. Tiene como misión buscar en los jóvenes el manejo competente de sus habilidades comunicativas (hablar, escuchar, escribir, leer) hacia la construcción de significados a través de la realización de prácticas pedagógicas que dinamizan estas habilidades, cuyo objetivo general es promover prácticas y hábitos en los estudiantes, que desarrollen el deseo, el gusto por la lectura, la producción escrita y el discurso de diferentes tipos de narrativas que posibiliten alcanzar competencias en el nivel interpretativo, argumentativo, propositivo y crítico con el apoyo de los padres de familia. Dentro de sus objetivos específicos se encuentran:

- Comprender e interpretar diversos tipos de textos.
- Incentivar en los estudiantes el gusto por la lectura.

El PILEO considera que leer es hoy un acto complejo, que no se limita solo al libro; hay que capacitar al lector para que sepa interpretar, ser crítico con todos los mensajes, tiene como objetivo general cultivar el deseo y el gusto por la lectura, formando a los estudiantes en interpretación crítica de textos, para que sean capaces de discriminar y seleccionar los diferentes tipos de información; tiene como objetivo específico, desarrollar la imaginación y la creatividad a través de la lectura.

Se evidencia que el proyecto lector de cada uno de los colegios, tiene una perspectiva psicolingüística enfocando los diferentes niveles de comprensión lectora de carácter literal-primario, literal-en modo de paráfrasis y al nivel inferencial e intertextual, asume la lectura como proceso desde la perspectiva de Solé (2011) respecto a los momentos, el antes, el durante y el después de la lectura. Se pretende con esta investigación actualizar y mejorar los PILEO de los colegios a intervenir.

Con base en los documentos anteriores de PEI y PILEO se denota la importancia que tiene la lectura en las instituciones, especialmente en el C1 donde presentan documentos constituidos y claros frente a los procesos lectores mientras que en el C2 no hay documentación que soporte los procesos que se desarrollan en el aula frente a la lectura.

Plan de estudios.

Respecto al plan de estudios de Lengua Castellana del C2 está en proceso de elaboración como documento institucional para implementar el PEI, no obstante, estos ajustes se diseñan en cuadros como se observa en las imágenes que corresponden al formato que resume el plan de estudios de grado sexto y séptimo del año 2015.

Ilustración N°. 1 Plan de estudios. Lengua Castellana. Grados sexto y séptimo.

COLEGIO JOSÉ FÉLIX RESTREPO IED
LENGUA CASTELLANA -GRADO SEXTO – AÑO 2015

EJE	PRIMER PERIODO	SEGUNDO PERIODO	TERCERPERIODO	CUARTO PERIODO
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	Medios de comunicación: radio, carta, el correo electrónico. Normas de etiqueta en las redes sociales.	Elementos y procesos de la comunicación Lenguaje verbal y no verbal.	Centro literario (competencia ciudadanía) Lectura crítica del contexto y territorio y acción transformadora de los mismos.	Monólogo
PAPEL DE LA LITERATURA	Género narrativo, lírico, dramático, generalidades	Literatura didáctica: fábula	Literatura tradicional oral: copla, refrán, retahíla	Literatura ciencia ficción: cuentos
INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS	Tipología textual: cotidiano, noticias, mensajes, tarjetas **LABORATORIO LECTOR**: MITO	Superestructura o esquemas textuales: la narración. Concordancia: género y número **LABORATORIO LECTOR**: LEYENDA	Oración: concepto, elementos, clases. FUNCIÓN DE LAS PALABRAS EN LA ORACIÓN: SUSTANTIVO, VERBO, ADVERBIO, ADJETIVO **LABORATORIO LECTOR**: TEXTO PERIODISTICO	Diario personal. Normas ICONTEC, APA DESCRIPCION **LABORATORIO LECTOR**: HISTORIETA
CONSTRUCCIÓN DE SISTEMAS DE SIGNIFICACIÓN	Lenguaje, lengua, habla, dialecto. Lenguas indígenas	Producción de la voz	Palabra: concepto, clases	Usos b-v, j-g, c-s-z, y-ll, h La fotografía
DESARROLLO DE PENSAMIENTO	Lectura: concepto, clases	Lectura: evaluación visual	Comprensión textural: recuento en forma oral	Interacción narración

COLEGIO JOSÉ FÉLIX RESTREPO
LENGUA CASTELLANA – AÑO 2015
GRADO SEPTIMO

EJE	PRIMER PERIODO	SEGUNDO PERIODO	TERCER PERIODO	CUARTO PERIODO
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	Medios de comunicación: Televisión, Carta familiar, el instagram. Normas de etiqueta en las redes sociales.	Códigos sociales: fórmula de cortesía	Centro literario (competencia ciudadanía) Lectura crítica del contexto y territorio y acción transformadora de los mismos.	Diálogo Monólogo
PAPEL DE LA LITERATURA	Género lírico: concepto, características, figuras	Género dramático	Género narrativo	Literatura de aventuras y terror: cuentos
INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS	Tipología textual: instructivo, recetas, manuales **LABORATORIO LECTOR:** cuentos de ciencia ficción	Superestructura o esquemas textuales: La descripción. Función de las palabras en la oración: sustantivo, verbo (TIEMPOS VERBALES), adverbio, PREPOSICIONES, CONJUNCIONES **LABORATORIO LECTOR**: fábulas	Oración simple: concepto, elementos, clases. **LABORATORIO LECTOR**: poemas	Toma de notas. Normas ICONTEC, APA **LABORATORIO LECTOR**: caricaturas
CONSTRUCCIÓN DE SISTEMAS DE SIGNIFICACIÓN	Origen y evolución del lenguaje oral y escrito	Aparato fonador. Funcionamiento	Antonimia y sinonimia	Voces monosílabas: té, tu, mi, él, más, aún. Uso de mayúsculas. La pintura

Fuente: Colegio José Félix Restrepo.

Dentro de la asignación académica en Lengua Castellana existe un bloque de clase denominado Laboratorio Lector en el cual se adjudica un tema para cada periodo y cada grado, por ejemplo para grado sexto se aborda la historieta y en séptimo la caricatura, pero no se han determinado los aspectos a desarrollar sobre cada tema, ni los logros que se esperan del proceso, se asume como un tema más que compone la clase de Lengua Castellana, evaluada con un porcentaje para la asignatura, por esta razón el docente desarrolla y dirige estos procesos de diferentes maneras quedando a la concepción que él/ella tenga sobre el tema ya que la clase es cada quince días, como se observa en la imagen que contiene el horario ésta clase está programada para la semana uno y no se da todas las veces por cruces con actividades o días festivos, lo que interfiere para que el proceso sea continuo y arroje unos resultados.

1.1.4 Lectura Etnográfica del contexto

Concepciones de los docentes.

Para determinar las concepciones docentes sobre la lectura, se aplicaron entre septiembre y octubre de 2015 en los C1 y C2, 8 encuestas para identificar ¿cómo conciben la lectura?, ¿qué opinan sobre el proceso de lectura de los estudiantes? y ¿cuáles son las estrategias utilizadas en el aula? (Anexo N° 4). Como resultado de las encuestas se encontró que para ellos la lectura es una habilidad, la capacidad del ser humano para identificar, comprender ideas principales y secundarias, el propósito del autor, infiriendo lo explícito y lo implícito del texto, relacionando su contenido con otros textos asumiendo una posición crítica frente a lo leído. También lo refirieron como un proceso creativo en el que el lector y el texto aportan para la reconstrucción dando un nuevo sentido del mismo.

Del mismo modo arrojaron como resultado las encuestas que las estrategias didácticas más utilizadas por los docentes para promover la lectura se relacionan con sus conocimientos previos, desarrollan actividades con los estudiantes tales como identificar ideas principales, secundarias, propósito del autor, parafraseo, elaboración de mapas conceptuales y otros esquemas gráficos, solución de cuestionarios, subrayados,

generación de hipótesis, realización de síntesis y abstracción relevante del texto; elaboración de conceptos, explicaciones o proposiciones de forma oral, narración de historias leídas; análisis de películas, libros, historias contadas por los abuelos, noticias, lluvia de ideas, y diseño de esquemas gráficos y videos; algunos docentes mencionan la intertextualidad pero no describen como la aplican. A través de este análisis se puede afirmar que no se hace claridad en la intencionalidad pedagógica de los textos propuestos en clase, ni se aclara a los estudiantes en qué consiste cada nivel de lectura a evaluar.

Los docentes señalan que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de lectura porque carecen de conocimientos léxicos, no identifican la idea principal de un texto, no realizan resúmenes correctamente, no reconocen la estructura ni la tipología textual, la intención del autor, añaden además que la lectura no es utilizada por los estudiantes como herramienta para mejorar sus conocimientos. Con las respuestas de los docentes se puede concluir que ellos utilizan el texto escrito y la imagen como por ejemplo películas y edición de videos, para desarrollar la comprensión lectora, pero ninguno mencionó tener entre sus actividades el uso de tira cómica como mediador de la misma.

Encuestas a los estudiantes.

Entre septiembre y octubre de 2015 se tomó una muestra de 22 estudiantes (11 hombres y 11 mujeres) de grado séptimo de los C1 y C2 en edades entre los 14 y los 16 años, ubicados en la localidad cuarta, a quienes se aplicó una encuesta para identificar sus hábitos lectores y el tipo de lectura que les interesa. (Anexo N° 2)

Al revisar los resultados de las encuestas se obtuvo que la gran mayoría de los estudiantes no encuentran la lectura como una actividad placentera, diariamente no realizan lecturas, pocos asisten a bibliotecas y los libros que poseen en la casa oscilan entre tres y cinco, para ellos la lectura es más una obligatoriedad escolar que un proceso por iniciativa, los libros que leen son los que asigna el profesor, por iniciativa propia prefieren leer historietas.

Los estudiantes frente a la comprensión de textos icónicos.

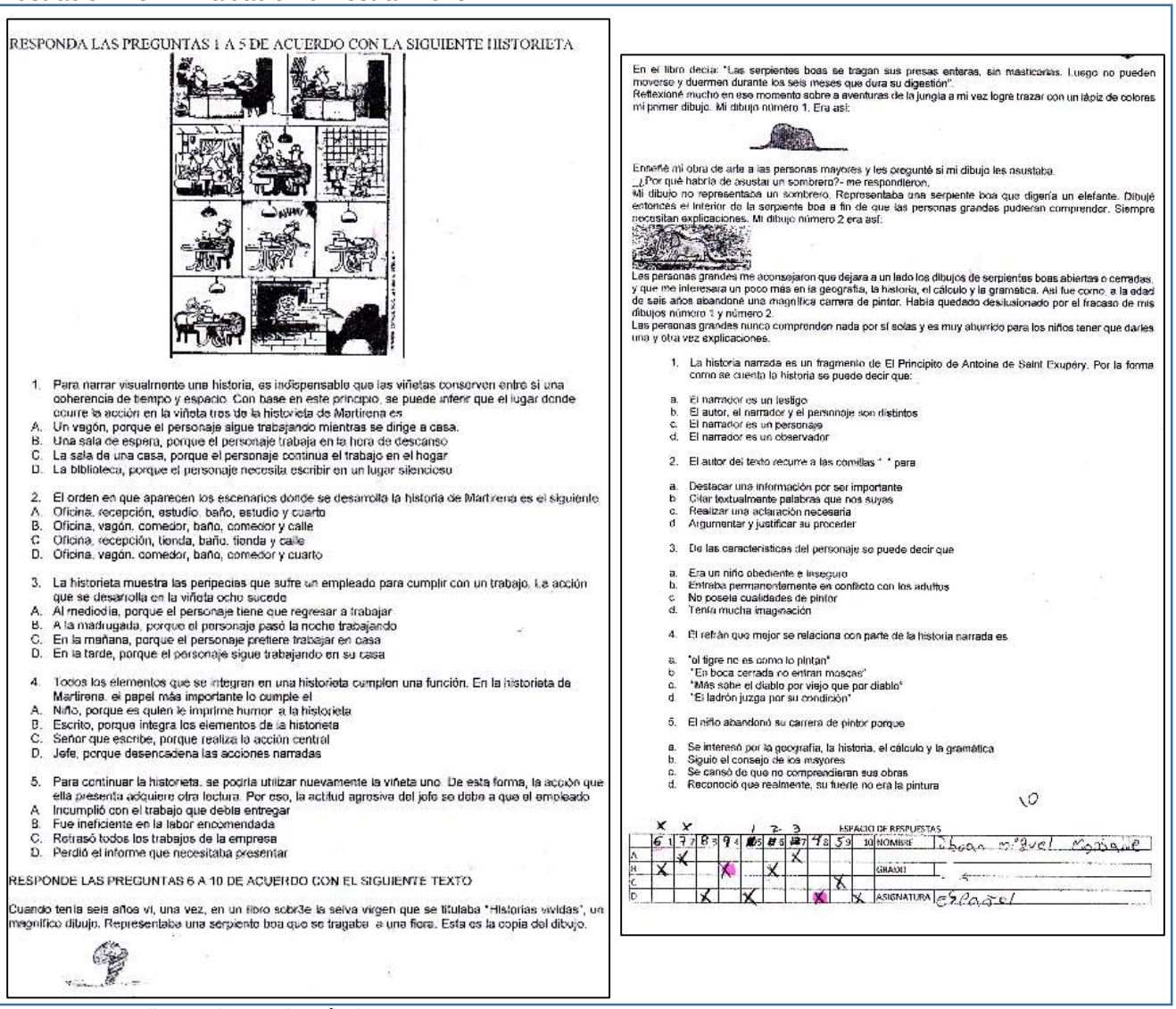
En el contexto del aula se ven reflejadas las dificultades que tienen los estudiantes en comprensión de lectura, ellos se limitan a contestar en los talleres los puntos que tienen la respuesta en lo explícito del texto, como personajes, lugares, lo que responde algún personaje, mientras lo que requiere de inferencia no lo contestan, se les dificulta describir la intención del personaje a partir de su expresión corporal, al indagar sobre un tema determinado sus respuestas no concuerdan con la pregunta, por ejemplo, si se refiere a la problemática social del país ellos contestan sobre los recursos minerales. Probablemente esta situación se da porque a los estudiantes se les ha acondicionado para responder test, talleres y actividades lectoras que indagan sobre lo explícito del texto, a lo que Jurado & Bustamante (2002) refieren

> No es raro encontrar en las evaluaciones que se realizan en los campos de lenguaje y de la literatura, para ingresar a la educación secundaria e inclusive para ingresar a la universidad, preguntas como las que siguen…. Uno de los puntos de vista subyacente en las cuatro preguntas es el de que la respuesta está ya hecha en algún lado y de allí hay que tomarla; se trata no de responder de acuerdo con la reflexión, con un raciocinio conceptual y analítico, sino de responder desde una habilidad nemotécnica, es decir tal como se dijo en el libro del texto (pp. 41- 43).

Evaluación interna bimestral en Lengua Castellana.

En C1 y C2 aplicaron la prueba bimestral de Lengua Castellana para el segundo periodo en junio de 2015, la mayoría de los estudiantes presentaron dificultades en sus respuestas por lo cual no la aprobaron. La siguiente imagen corresponde a la prueba bimestral, contenía un texto icónico y un texto lingüístico, para evaluar los niveles de lectura literal, inferencial e intertextual. Las respuestas de los dos textos no fueron acertadas en la mayoría de los casos porque contestaron al azar ya que resolvieron la prueba en un promedio de 2 a 4 minutos por lo que se conjeturó que no tienen la conciencia de realizar la lectura como un proceso.

Ilustración No. 2 Evaluación bimestral. 2015



RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 5 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE HISTORIETA

1. Para narrar visualmente una historia, es indispensable que las viñetas conserven entre sí una coherencia de tiempo y espacio. Con base en este principio, se puede inferir que el lugar donde ocurre la acción en la viñeta tres de la historieta de Martirena es
A. Un vagón, porque el personaje sigue trabajando mientras se dirige a casa.
B. Una sala de espera, porque el personaje trabaja en la hora de descanso
C. La sala de una casa, porque el personaje continua el trabajo en el hogar
D. La biblioteca, porque el personaje necesita escribir en un lugar silencioso

2. El orden en que aparecen los escenarios donde se desarrolla la historia de Martirena es el siguiente
A. Oficina, recepción, estudio, baño, estudio y cuarto
B. Oficina, vagón, comedor, baño, comedor y calle
C. Oficina, recepción, tienda, baño, tienda y calle
D. Oficina, vagón, comedor, baño, comedor y cuarto

3. La historieta muestra las peripecias que sufre un empleado para cumplir con un trabajo. La acción que se desarrolla en la viñeta ocho sucede
A. Al mediodía, porque el personaje tiene que regresar a trabajar
B. A la madrugada, porque el personaje pasó la noche trabajando
C. En la mañana, porque el personaje prefiere trabajar en casa
D. En la tarde, porque el personaje sigue trabajando en su casa

4. Todos los elementos que se integran en una historieta cumplen una función. En la historieta de Martirena, el papel más importante lo cumple el
A. Niño, porque es quien le imprime humor a la historieta
B. Escrito, porque integra los elementos de la historieta
C. Señor que escribe, porque realiza la acción central
D. Jefe, porque desencadena las acciones narradas

5. Para continuar la historieta, se podría utilizar nuevamente la viñeta uno. De esta forma, la acción que ella presenta adquiere otra lectura. Por eso, la actitud agresiva del jefe se debe a que el empleado
A. Incumplió con el trabajo que debía entregar
B. Fue ineficiente en la labor encomendada
C. Retrasó todos los trabajos de la empresa
D. Perdió el informe que necesitaba presentar

RESPONDE LAS PREGUNTAS 6 A 10 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Cuando tenía seis años vi, una vez, en un libro sobre la selva virgen que se titulaba "Historias vividas", un magnífico dibujo. Representaba una serpiente boa que se tragaba a una fiera. Esta es la copia del dibujo.

En el libro decía: "Las serpientes boas se tragan sus presas enteras, sin masticarlas. Luego no pueden moverse y duermen durante los seis meses que dura su digestión".
Reflexioné mucho en ese momento sobre a aventuras de la jungla a mi vez logré trazar con un lápiz de colores mi primer dibujo. Mi dibujo número 1. Era así:

Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les asustaba.
-¿Por qué habría de asustar un sombrero?- me respondieron.
Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digería un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas grandes pudieran comprender. Siempre necesitan explicaciones. Mi dibujo número 2 era así:

Las personas grandes me aconsejaron que dejara a un lado los dibujos de serpientes boas abiertas o cerradas, y que me interesara un poco más en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. Así fue como, a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor. Había quedado desilusionado por el fracaso de mis dibujos número 1 y número 2.
Las personas grandes nunca comprenden nada por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones.

1. La historia narrada es un fragmento de El Principito de Antoine de Saint Exupéry. Por la forma como se cuenta la historia se puede decir que:
a. El narrador es un testigo
b. El autor, el narrador y el personaje son distintos
c. El narrador es un personaje
d. El narrador es un observador

2. El autor del texto recurre a las comillas " " para
a. Destacar una información por ser importante
b. Citar textualmente palabras que nos suyas
c. Realizar una aclaración necesaria
d. Argumentar y justificar su proceder

3. De las características del personaje se puede decir que
a. Era un niño obediente e inseguro
b. Entraba permanentemente en conflicto con los adultos
c. No poseía cualidades de pintor
d. Tenía mucha imaginación

4. El refrán que mejor se relaciona con parte de la historia narrada es
a. "el tigre no es como lo pintan"
b. "En boca cerrada no entran moscas"
c. "Más sabe el diablo por viejo que por diablo"
d. "El ladrón juzga por su condición"

5. El niño abandonó su carrera de pintor porque
a. Se interesó por la geografía, la historia, el cálculo y la gramática
b. Siguió el consejo de los mayores
c. Se cansó de que no comprendieran sus obras
d. Reconoció que realmente, su fuerte no era la pintura

10

ESPACIO DE RESPUESTAS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A		X					X			
B	X			X		X				
C									X	
D		X			X			X		X

NOMBRE: Lbaa m'ave! Mariane
GRADO: 4
ASIGNATURA: Español

Fuente: Estudiante de grado séptimo. C2

Además de la prueba señalada se desarrolló en los colegios una actividad durante la tercera semana de octubre del 2015, basado en una tira cómica de Mafalda para evaluar los diferentes niveles de comprensión lectora. Para la fecha de aplicación se acercaban elecciones y el tema del cómic estaba relacionado con este suceso, al revisar la solución de la actividad se evidenció que pocos estudiantes realizaron la actividad y no todas las preguntas no fueron resueltas. La siguiente imagen es el ejemplo más completo y organizado, los otros estudiantes sólo organizaron la historieta y dejaron de lado las demás preguntas.

Registro de clase N° 1. Octubre 2015.

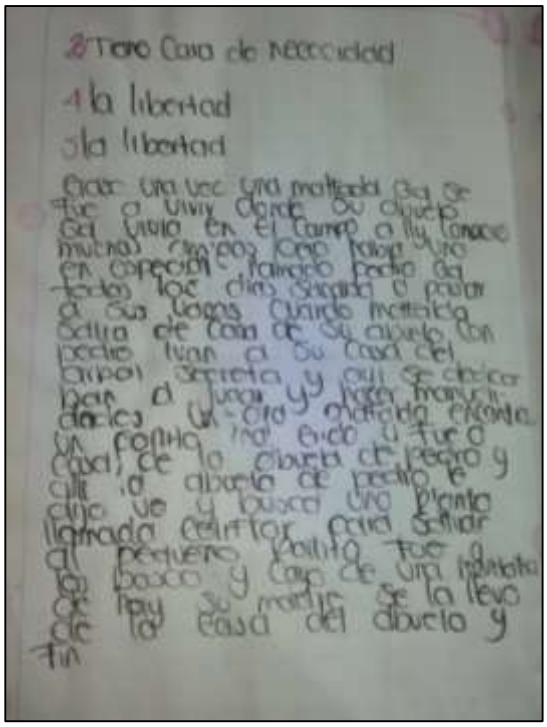


ACTIVIDAD

1. Recorta, pega y organiza la siguiente historieta.

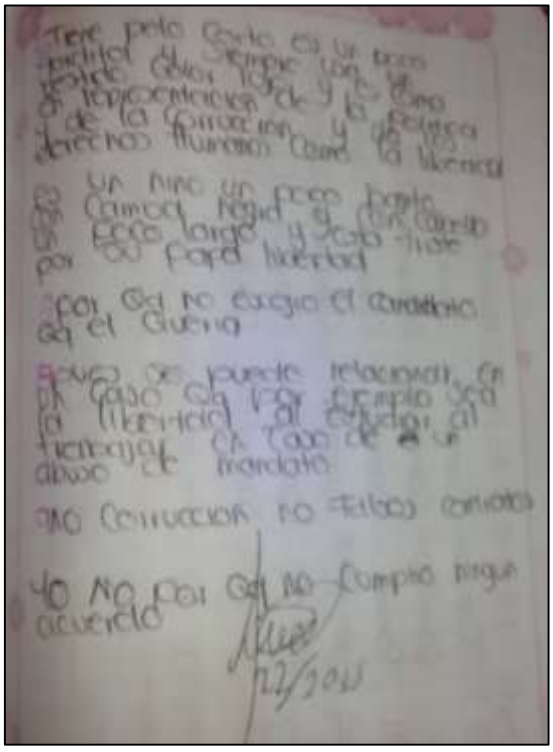
2. Dibuja una viñeta al inicio que servirá como introducción y otra al final. (Intenta que las viñetas tengan el mismo estilo presentado)
3. ¿Con qué oración remplazarías la expresión de Libertad: "¡anda con una cara, pobre!?
4. ¿Cuál es el tema central de la historieta?
5. Redacta un cuento a partir de las imágenes de la historieta. Colócale un título adecuado y señala el inicio, nudo y desenlace.
6. Realiza una descripción tanto física como psicológica de los personajes.
7. ¿Por qué no está de acuerdo el papá de Libertad con el candidato que eligió y por qué no escogió otro?
8. Redacta un párrafo explicando con qué situación social se puede relacionar el tema de la historieta. Señalar la afirmación, la información y la garantía.
   Conformar grupos de 3 estudiantes, discutir los dos puntos siguientes y sacar conclusiones para socializarlas con los demás.
9. Ante las futuras elecciones de alcalde, Consejo y Juntas Administradoras Locales, ¿Cuáles consideras que son los criterios para elegir el candidato adecuado?
10. ¿Consideras que el personero de tu colegio desempeño bien su labor este año? Justifica.





2 Tiene Casa de Necesidad
1 la libertad
3 la libertad

Erase una vez una mafalda que se fue a vivir donde su abuelo que vivia en el campo a ella le encantaba mucho ese lugar porque para ella era especial porque todos los dias salia a pasear a sus lados cuando mafalda estaba de casa de su abuelo con pedro iban a su casa del arbol secreta y ahi se divertian para el juego y hacer travesuras. Un dia ella estaba en la casa del arbol con pedro y fue a la casa de pedro y alli a abuelo de pedro le dijo ve y busca una planta llamada cedrito para sanar al pequeño pablito fue a la casa y cayo de una manzana y su madre se la llevo de la casa del abuelo y fin



Fuente: Estudiante de grado séptimo. C2

Transcripción de registro de clase, octubre 2015

2. Tiene cara de necesidad
4. Libertad
5. Libertad
Érase una vez una Mafalda que se fue a vivir donde su abuelo con Pedro. Iban a su casa del árbol secreta y allí se dedicaban a jugar y hacer manualidades. Un día Mafalda encontraba un pollito mal herido y fue a casa de la abuela de Pedro y allí la abuela de Pedro le dijo ve y busca una planta llamada coliflor para salvar al pequeño pollito fue y la busco y cayo de una montaña de ahí su madre se la llevo de la casa del abuelo y fin.
6. Tiene el pelo corto, es un poco gordita, siempre usa un vestido color rojo y es como representación de la política y la corrupción y de los derechos humanos como la libertad.
Es un niño un poco bajito con camisa negra y con cabello largo y esta triste por su papá libertad.
7. porque no escogió el candidato que él quería.
8. pues se puede relacionar en un caso que por ejemplo sea la libertad al estudiar al trabajar en caso de un abuso de mandato.
9. no corrupción no falsos contratos
10. yo no porque no cumplió ningún acuerdo.

Fuente: Elaboración propia

Al revisar las respuestas de los estudiantes se observan lo siguiente: no hay coherencia en la organización de la tira cómica, falto creatividad al proponer sus viñetas de inicio y final de la historia al no realizar el diseño de ellas, no hace transferencia de significado a la frase que se le propone, no identifica cual es el tema de la historia, no hay manejo de micro-estructura y macro-estructura en el cuento y no guarda relación con la temática propuesta en la historieta, no reconoce los personajes como género femenino ni identifica a Libertad como un personaje, no realiza inferencia ni argumenta sus respuestas, no realiza intertextualidad con el contexto escolar ni el de su entorno.

Hallazgos emanados de las pruebas de lectura.

De acuerdo con el análisis de los textos señalados, se concluye que:

- ✓ Los estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora tanto de textos escritos como de textos icónicos, la interpretación no supera el nivel literal en la mayoría de los casos.
- ✓ Cuando se les solicita parafrasear la temática de la tira cómica, los educandos lo hacen con referencia a un tema diferente al propuesto, y al recrearlo en un cuento

sólo mencionan a los personajes, pero el tema no lo desarrollan en la actividad, muestra de la escases de conocimiento sobre este.

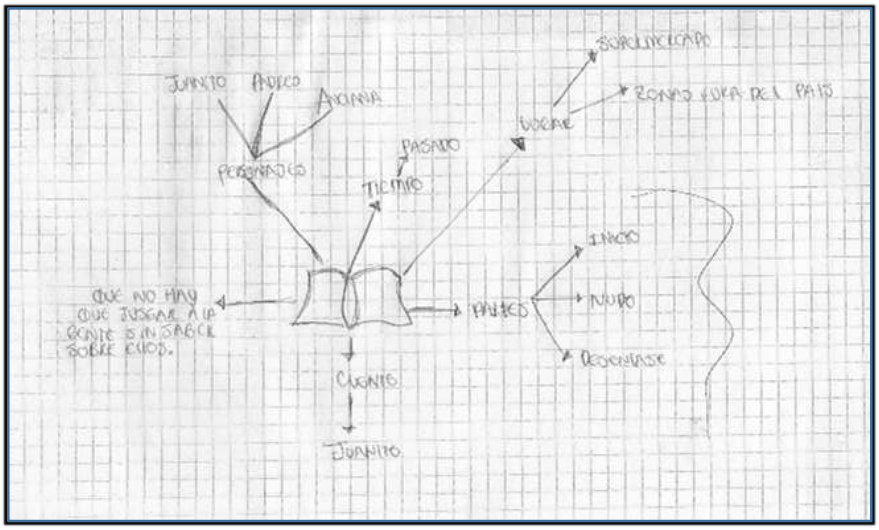
- ✓ En el nivel inferencial, no comprendieron lo implícito del texto respecto al inconformismo con el candidato, que aunque lo eligió no lo consideraba aún el más adecuado.
- ✓ Por último, el nivel intertextual no se desarrolla con éxito, pues no se relaciona la temática de la tira cómica con la realidad que se presentaba en la ciudad respecto a las elecciones de alcalde, ni lo relaciona con su gobierno escolar, por lo tanto, no se logran obtener los objetivos propuestos.

Aunque estos son los primeros acercamientos sobre la lectura de tiras cómicas con talleres, se espera que con el proceso mejoren sus niveles de comprensión y motive el interés hacia la lectura.

De lo anterior se afirma que al tener que dar razón de un texto lo hace a nivel literal según Jurado & Bustamante (2002), el cual está en dos niveles, uno de carácter literal-primario que refiere “a identificar frases y palabras que se consideran como claves temáticas del texto” (p.91), es decir que el estudiante reconoce las palabras acorde al significado del diccionario. El otro nivel es de carácter literal-en modo de paráfrasis que lo define como “traducciones semánticas y discursivas reguladas por la comprensión de base; dicho de otro modo, se trata aquí de explicar con otras palabras lo que el texto enuncia en su estructura base; es, entonces, parafrasear el texto, glosarlo y, de cierto modo, resumirlo” (p. 92). Esto se evidencia cuando el estudiante es capaz de decir con sus propias palabras lo que el texto expresa.

Como se observa en la siguiente imagen del día 11 de marzo de 2015, el estudiante realiza la parte de actividad donde saca información explícita, pero en donde debe realizar paráfrasis no lo realiza, esta es la situación de muchos estudiantes de grado séptimo, la cual se transcribe de forma natural.

Registro de clase N° 2. Marzo de 2015**.**



Fuente: Estudiante de grado séptimo. C1

Transcripción de registro de clase. Marzo de 2015

Cuento: *Juanito* Personajes: *Juanito, Andrés, Anciana* Tiempo: *pasado* Lugar: *supermercado, zonas fuera del país* *Que no hay que juzgar a la gente sin saber sobre ellos* Partes: Inicio: Nudo: Desenlace

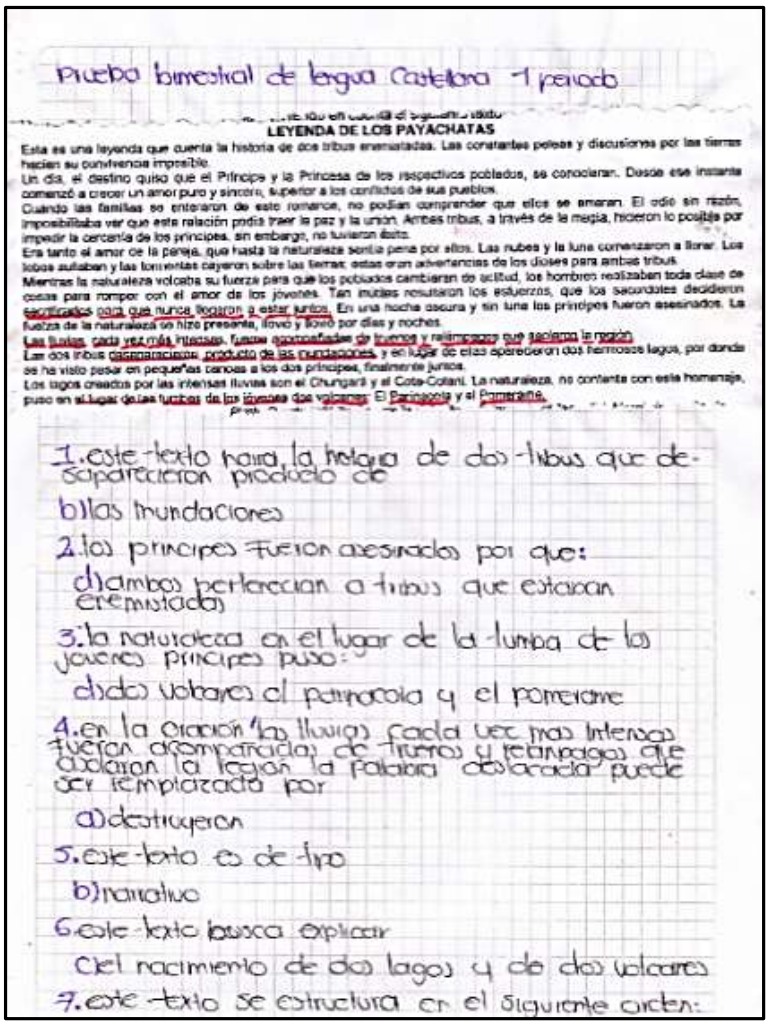
Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes de grado séptimo del C1 y C2 al confrontar el texto o relacionarlo con el contexto se les dificulta inferir los implícitos del mismo, es decir no comprenden la globalidad del texto, por lo tanto no realizan presuposiciones ni deducen para relacionarlos con los conocimientos adquiridos en las demás asignaturas, es decir que no alcanzan los niveles inferencial y menos el crítico de los que hace mención Jurado & Bustamante (2002), al inferencial como “el lector construye inferencias cuando comprende por medio de relaciones y asociaciones de significado”, es decir que puede conjeturar, generar hipótesis, predecir, deducir, etc., y al nivel crítico-intertextual como “Aquí se esperan lecturas que referencien valoraciones y juicios y, en consecuencia, puedan movilizar otros textos que entran en red con el texto leído”(pp. 93-94), es decir,

establecer las conexiones que se pueden establecer entre textos ya sea por temas, tiempo, etc.

Para ello se puede evidenciar en las actividades de nivelación aplicada a los estudiantes hacia mitad de año, la gran mayoría no la presentaron y entre los pocos que lo hicieron no desarrollaron los puntos donde se preguntaba sobre textos de manera literal, resolvieron las actividades de forma incompleta, y donde debían justificar el porqué de sus respuestas no dan una explicación lógica y argumentada, como es el caso de la imagen correspondiente a prueba bimestral del día 2 de junio de 2015, que está a continuación:

Registro de clase N° 3. Actividad de nivelación. Junio 2015.



Prueba bimestral de lengua Castellana 1 periodo

LEYENDA DE LOS PAYACHATAS

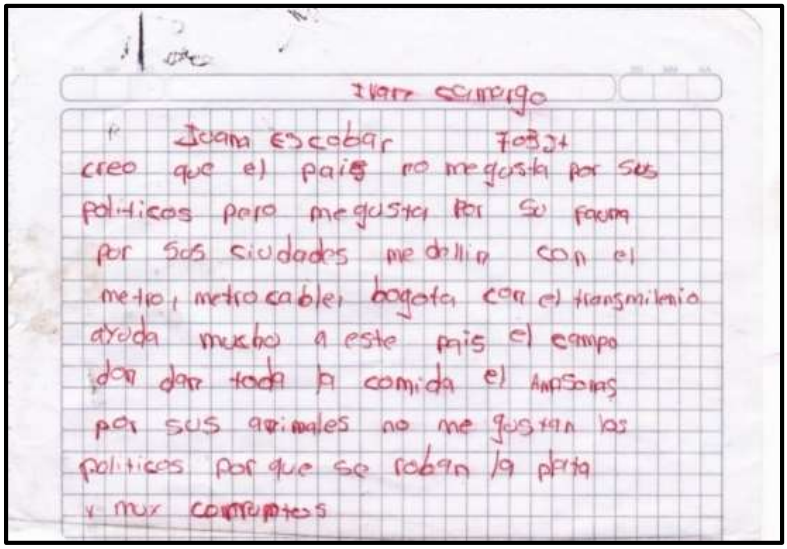
Esta es una leyenda que cuenta la historia de dos tribus enemistadas. Las constantes peleas y discusiones por las tierras hacían su convivencia imposible.
Un día, el destino quiso que el Príncipe y la Princesa de los respectivos pobladus, se conocieran. Desde ese instante comenzó a crecer un amor puro y sincero, superior a los conflictos de sus pueblos.
Cuando las familias se enteraron de este romance, no podían comprender que ellos se amaran. El odio sin razón, imposibilitaba ver que esta relación podía traer la paz y la unión. Ambas tribus, a través de la magia, hicieron lo posible por impedir la cercanía de los príncipes, sin embargo, no tuvieron éxito.
Era tanto el amor de la pareja, que hasta la naturaleza sentía pena por ellos. Las nubes y la luna comenzaron a llorar. Los lobos aullaban y las tormentas cayeron sobre las tierras; estas eran advertencias de los dioses para ambas tribus.
Mientras la naturaleza volcaba su fuerza para que los pobladus cambiaran de actitud, los hombres realizaban toda clase de cosas para romper con el amor de los jóvenes. Tan inútiles resultaron los esfuerzos, que los ancianos decidieron sacrificados para que nunca llegaran a estar juntos. En una noche oscura y sin luna los príncipes fueron asesinados. La fuerza de la naturaleza se hizo presente, llovió y llovió por días y noches.
Las lluvias, cada vez más intensas, fueron acompañadas de truenos y relámpagos que sacaban la región.
Las dos tribus pobladas, producto de las inundaciones, y en lugar de ellas aparecieron dos hermosos lagos, por donde se ha visto pasar en pequeñas canoas a los dos príncipes, finalmente juntos.
Los lagos creados por las intensas lluvias son el Chungará y el Cota-Colani. La naturaleza, no contenta con esta homenaje, puso en el lugar de las tumbas de los jóvenes dos volcanes: El Parinacota y el Pomerape.

1. este texto habla, la historia de dos tribus que desaparecieron producto de
b) las inundaciones
2. los príncipes fueron asesinados por que:
d) ambos pertenecían a tribus que estaban enemistadas
3. la naturaleza en el lugar de la tumba de los jóvenes príncipes puso:
d) dos volcanes el parinacota y el pomerape
4. en la oración "las lluvias cada vez mas intensas fueron acompañadas de truenos y relámpagos que azotaron la región la palabra destacada puede ser remplazada por
a) destruyeron
5. este texto es de tipo
b) narrativo
6. este texto busca explicar
c) el nacimiento de dos lagos y de dos volcanes
7. este texto se estructura en el siguiente orden:

Fuente: Estudiante de grado séptimo. C1

Otro ejemplo sobre la opinión crítica de los estudiantes fue la actividad situación del día 7 de octubre de 2015: se les pidió el punto de vista frente a la situación política, económica y social del país y lo que contestaron tiene relación con lo que se les preguntó, como lo muestra la siguiente imagen.

Registro de clase N° 4. Octubre 2015



Fuente: Estudiante de grado séptimo. C1

Transcripción de Registro de clase. Octubre 2015

Iván Camargo Juana Escobar 703 JT Creo que el país no me gusta por sus políticas, pero me gusta por su fauna por sus cuidados. Medellín con el metro, metro cable, Bogotá con el Transmilenio ayuda mucho a este país. El campo donde dan toda la comida el Amazonas por sus animales no me gustan los políticos porque se roban la plata y muy corruptos.

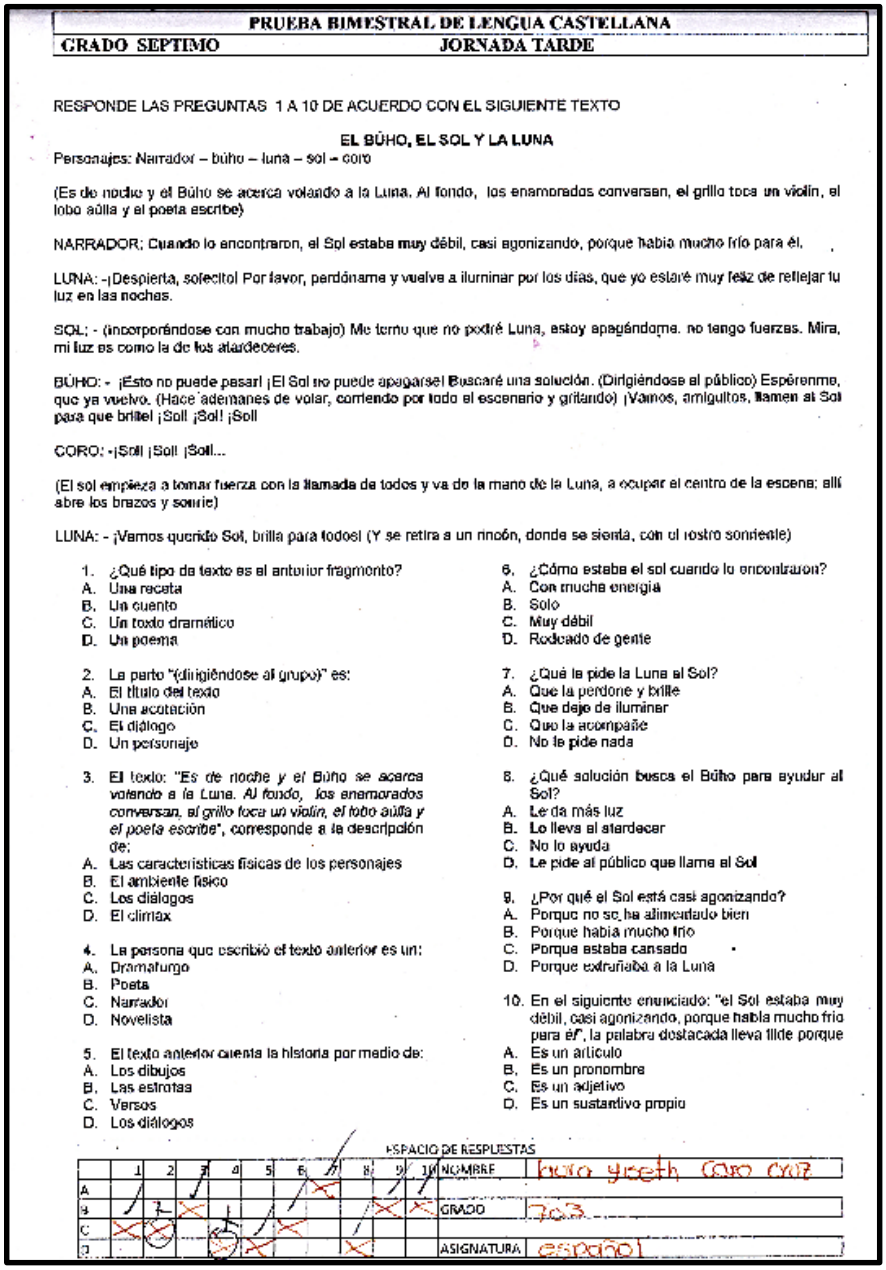
Fuente: Elaboración propia

Vale la pena recordar que la lectura crítica está enfocada hacia el reconocimiento de los elementos políticos e ideológicos, aquí se establecen conjeturas que ayudan a establecer las relaciones entre el texto, otros textos y el conocimiento previo. Esto se puede dar por varias razones, entre ellas está el poco conocimiento en conceptos

académicos que poseen los estudiantes, para ellos es más fácil contestar un cuestionario donde el mismo texto les de las respuestas.

En la siguiente imagen del 5 de noviembre de 2015, el estudiante contesto mal dos preguntas en las cuales se evaluaban conceptos previos que no están explícitos en el texto.

Ilustración N° 3. Prueba bimestral.



PRUEBA BIMESTRAL DE LENGUA CASTELLANA

GRADO SEPTIMO **JORNADA TARDE**

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 10 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

EL BÚHO, EL SOL Y LA LUNA

Personajes: Narrador – búho – luna – sol – coro

(Es de noche y el Búho se acerca volando a la Luna. Al fondo, los enamorados conversan, el grillo toca un violín, el lobo aúlla y el poeta escribe)

NARRADOR: Cuando lo encontraron, el Sol estaba muy débil, casi agonizando, porque había mucho frío para él.

LUNA: -¡Despierta, solecito! Por favor, perdóname y vuelve a iluminar por los días, que yo estaré muy feliz de reflejar tu luz en las noches.

SOL: - (incorporándose con mucho trabajo) Me temo que no podré Luna, estoy apagándome. no tengo fuerzas. Mira, mi luz es como la de los atardeceres.

BÚHO: - ¡Esto no puede pasar! ¡El Sol no puede apagarse! Buscaré una solución. (Dirigiéndose al público) Espéreme, que ya vuelvo. (Hace ademanes de volar, corriendo por todo el escenario y gritando) ¡Vamos, amiguitos, llamen al Sol para que brille! ¡Sol! ¡Sol! ¡Sol!

CORO: -¡Sol! ¡Sol! ¡Sol!...

(El sol empieza a tomar fuerza con la llamada de todos y va de la mano de la Luna, a ocupar el centro de la escena; allí abre los brazos y sonríe)

LUNA: - ¡Vamos querido Sol, brilla para todos! (Y se retira a un rincón, donde se sienta, con el rostro sonriente)

1. ¿Qué tipo de texto es el anterior fragmento?
A. Una receta
B. Un cuento
C. Un texto dramático
D. Un poema

2. La parte "(dirigiéndose al grupo)" es:
A. El título del texto
B. Una acotación
C. El diálogo
D. Un personaje

3. El texto: "*Es de noche y el Búho se acerca volando a la Luna. Al fondo, los enamorados conversan, el grillo toca un violín, el lobo aúlla y el poeta escribe*", corresponde a la descripción de:
A. Las características físicas de los personajes
B. El ambiente físico
C. Los diálogos
D. El clímax

4. La persona que escribió el texto anterior es un:
A. Dramaturgo
B. Poeta
C. Narrador
D. Novelista

5. El texto anterior cuenta la historia por medio de:
A. Los dibujos
B. Las estrofas
C. Versos
D. Los diálogos

6. ¿Cómo estaba el sol cuando lo encontraron?
A. Con mucha energía
B. Solo
C. Muy débil
D. Rodeado de gente

7. ¿Qué le pide la Luna al Sol?
A. Que la perdone y brille
B. Que deje de iluminar
C. Que la acompañe
D. No le pide nada

8. ¿Qué solución busca el Búho para ayudar al Sol?
A. Le da más luz
B. Lo lleva al atardecer
C. No lo ayuda
D. Le pide al público que llame al Sol

9. ¿Por qué el Sol está casi agonizando?
A. Porque no se ha alimentado bien
B. Porque había mucho frío
C. Porque estaba cansado
D. Porque extrañaba a la Luna

10. En el siguiente enunciado: "el Sol estaba muy débil, casi agonizando, porque había mucho frío para él", la palabra destacada lleva tilde porque
A. Es un artículo
B. Es un pronombre
C. Es un adjetivo
D. Es un sustantivo propio

ESPACIO DE RESPUESTAS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NOMBRE	laura yiseth cano cruz
A							X					
B			X					X		X	GRADO	703
C	X					X						
D				X			X				ASIGNATURA	español

Fuente: Estudiante de grado séptimo. C2

Además de las historietas y caricaturas, los estudiantes se encuentran con anuncios publicitarios, el cine y otros medios de comunicación en donde la escuela no desarrolla estrategias suficientes para leer este tipo de contenido, a pesar que en los *Lineamientos Curriculares* de *Lengua Castellana (1998)* y demás Políticas Educativas involucran los medios de comunicación en la enseñanza de Lengua Castellana para encontrar su significado y sentido en lo implícito, ya que tiene gran importancia lo que observa el lector, la intención del autor y el medio técnico con que lo produce para realizar de manera consciente la intertextualidad y demás procesos que se requieran.

Por ello desde grado sexto se implementó en el plan de estudios de C2, el Laboratorio Lector, como ya se mencionó anteriormente, involucrando lectura de imágenes como la historieta y la caricatura, a través de ésta aprenden los estudiantes a identificar aspectos como clases de viñetas, clases de globos, gesticulación de los personajes, metáforas visualizadas, onomatopeyas, planos y ángulos de visión. En el aula para realizar una buena lectura de imagen, especialmente y para este trabajo el de tira cómica, se tiene en cuenta los aspectos antes indicados además el espacio representado, el manejo de los colores, si es en blanco y negro, los efectos que le colocan a estos mostrando brillos o tonos opacos, el simbolismo que se representa a partir de la problemática política, social, o tema que se trate, por último, como se representa la realidad a través de esa imagen.

Respecto a lo anterior, en la Revista Online La lectura, Camba (2010) afirma “Las imágenes son siempre signos de algo ajeno que incorporan diversos códigos comunicativos, algunos muy específicos, como el código gráfico o el de relación compositiva entre los elementos que forman la imagen. Para leer de forma comprensiva y crítica las imágenes es necesario conocer estos códigos” (sp). También propone unos pasos para la lectura crítica de las imágenes como que se tiene una visión de conjunto, se analizan objetos que la componen y su relación interna, se interpreta su significado (teniendo en cuenta que son portadoras de símbolos visuales y de mensajes y pueden generar diferentes significados).

Frente a la lectura de la imagen, que hoy día rodea a los estudiantes, se hace necesario reconocer lo básico de ésta para saber qué representan los diferentes elementos que la componen y cuál es la relación que tiene con el texto escrito, además

de la organización que tienen para darle sentido. En la prueba bimestral del tercer periodo de grado séptimo se realizó basada en caricaturas y la mayoría la reprobaron.

Al realizar la retroalimentación y preguntarles porque no obtuvieron los resultados esperados contestaron que no identificaron los personajes y el papel que ocupaban en la imagen, saber entender como fijarse en los detalles, dejaron de lado elementos relevantes para su comprensión.

Por eso es importante iniciar un proceso desde las bases hacia un nuevo concepto de lectura, dirigirlos a una lectura más contemporánea, donde no se dé prioridad a esta como un proceso cognitivo, como el realizar una lectura de todo el texto para tener una idea global de lo que habla, a partir de títulos y subtítulos, y sino a la funcionalidad, o sea, al texto como interacción social, es decir pasar del nivel literal que según los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998) refieren

> En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido. Se trata del 'reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje', según Eco se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee". (pp. 74- 75)

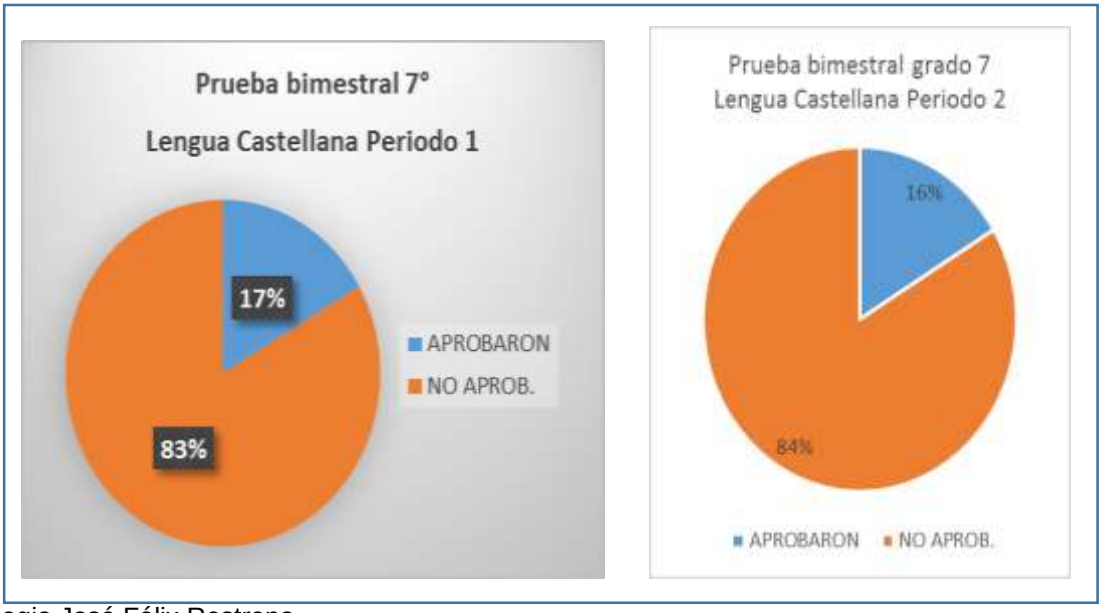
Para esta transición debe entenderse que en este sentido la literalidad refiere al componente semántico, reconstruir lo que el texto dice con sus propias palabras para lograr llegar a la lectura inferencial en la cual el lector debe reconocer lo implícito que contiene el texto para llevarlos a que infieran, creen hipótesis, analicen y reflexionen sobre el texto, contrastar las ideas del texto con el conocimiento previo. También lograr que determinen las intenciones ideológicas y lo que subyace en el discurso enfocándolos a la relación que pueden establecer con otros textos y su contexto. Es decir, que pasen de lo literal, a los niveles inferencial y crítico-intertextual.

De esta manera se busca que la lectura sea el centro de los talleres pedagógicos y por lo tanto se convierta también en un objeto de estudio útil, para que los estudiantes tengan mayor participación en conseguir un resultado también útil para aplicarlo para sí mismo y para todo tipo de situación.

Pruebas bimestrales internas.

De igual manera las pruebas internas tipo SABER aplicadas a los estudiantes de grado séptimo en lengua castellana, en los diferentes periodos, arroja un gran porcentaje de pérdida, representado en las siguientes gráficas:

Gráficas No. 5. Resultados de Pruebas Bimestrales Primer y Segundo Periodo 2015. C2.

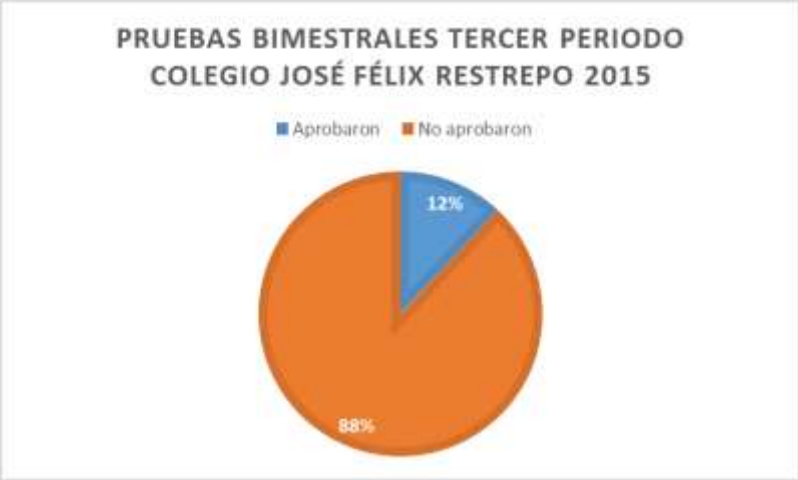


Fuente: Colegio José Félix Restrepo

Durante el primer periodo hubo 82 estudiantes en grado séptimo entre los cuales la gran mayoría mostraron dificultades en la solución de la prueba bimestral, estas pruebas contenían preguntas de nivel literal en comprensión lectora, sin embargo, para obtener una pérdida alta se infiere que los jóvenes respondieron erróneamente aquellas preguntas por dos razones: una que no leen con detenimiento o la segunda que contestan al azar las pruebas.

En el segundo periodo se incrementó a 92 el número de estudiantes de los cuales sólo 13 lo aprobaron con nivel Básico, esta segunda prueba fue diseñada con textos icónicos y lingüísticos buscando que los estudiantes generaran inferencias a partir de la imagen, no logrado por ellos. Al indagar por las dificultades que tuvieron con la lectura de imágenes, ellos expresaron que no tuvieron en cuenta los detalles mostrados allí, se fijaron más en el personaje que en lo demás que contenía la ilustración.

Gráfica No.6 Resultados Pruebas Bimestrales Tercer Periodo 2015. C2



Fuente: Colegio José Félix Restrepo

En el tercer periodo los resultados fueron similares a los anteriores, a pesar de las retroalimentaciones en cada una de las evaluaciones para que observaran detalles y leyeran con más conciencia, los estudiantes continuaron con las en la comprensión lectora, no identificaron cada uno de los niveles por tanto identificar cuál debía ser la respuesta se hizo difícil. Dentro del nivel literal presentaron dificultades por desconocimiento de algunos términos, mientras que en el nivel inferencial e intertextual se les dificultó porque no encontraron las respuestas directamente en el texto.

Después de revisar las Políticas Educativas de Colombia se concluye que refieren al proceso lector como un proceso de significación e interpretación, de igual forma toman otro aspecto como son los niveles de lectura y la relación e interacción que ellos tienen entre texto, contexto y lector, para construir significados, coincidiendo todos en este mismo aspecto, definiendo cada nivel de lectura y evidenciando la necesidad de evaluar a los estudiantes en cada uno de ellos.

Evaluaciones en el aula.

En el trabajo de aula, la docente 1 (D1) ha aplicado la historieta usando los conceptos básicos de viñeta, algunas clases de globos o bocadillos y otros elementos básicos para su interpretación, mientras que la docente 2 (D2) ha venido trabajando desde el 2012 con lectura de historietas tomando todos los recursos utilizados en el lenguaje del cómic,

no sólo viñeta y bocadillos, sino también metáforas visualizadas, onomatopeyas, signos cinéticos, gestualidad, encuadre, tipos de planos, ángulos de visión, estructura de los cómics y recursos para conexión de los mismos como las fusiones o fundidos, las cartelas, entre otros, basada en la teoría de Barbieri (1993), con el fin de retomar estos conocimientos y aplicar la mayor cantidad posible de estos recursos en la lectura de las caricaturas.

Hasta la fecha no ha sido posible llevar una secuencia en el trabajo para lograr medir los resultados de una manera adecuada ya que cada año cambian los grupos y se debe iniciar el proceso de reconocimiento de las imágenes desde el inicio.

1.2 Antecedentes investigativos

La revisión se hace en diferentes trabajos de grado: primero, se abordan siete tesis doctorales entre los años 2001 y 2015 que abordan las categorías de intertextualidad y cómic, segundo, se estudian nueve trabajos de grado de maestría entre el 2003 y el 2016. Tercero, se revisaron diez artículos de investigación desde los años 1997 al 2014

La revisión de estos trabajos investigativos se presentan en tres grupos que son: trabajos relacionados con la lectura y comprensión de lectura; trabajos investigativos basados en la intertextualidad y trabajos relacionados con el cómic.

1.2.1 Revisión de trabajos investigativos sobre lectura y comprensión de lectura.

El trabajo de grado de maestría de Angulo (2011) titulada "*Volver a leer y escribir en la escuela: principales dificultades en las aulas de primeras letras y aceleración del colegio distrital Débora Arango Pérez School"* incorpora un trabajo a través de talleres, valiéndose de la promoción de la lectura y escritura de relatos inventados por niños de 7 a 12 años, quienes asisten frecuentemente a las actividades sabatinas de la Biblioteca Chicalá y se apoya en estrategias propias de los modelos psicolingüísticos de la producción textual. Este trabajo está basado en la perspectiva psicolingüística, se encauza por el Plan Nacional de lectura y escritura, que refiere muy acertadamente: "Leer y escribir se convierten cada vez más en requisitos para la participación ciudadana

y para el desarrollo de una sociedad democrática e igualitaria". Una persona que se ha formado como lectora y escritora, alcanza mayores niveles de desarrollo intelectual y un mejor conocimiento del mundo; por lo tanto, tiene mejores oportunidades laborales, puede aspirar a mejores ingresos, tiene una mayor posibilidad de participar en la vida social y cultural de su comunidad.

Concluye que los niños pueden aprender más acerca de la lectura y la escritura en un espacio diferente como es una biblioteca que le brinda herramientas que van de acuerdo a sus intereses, encuentran personas calificadas para orientarlas, fomentarles hábitos y gustos por la lectura y la escritura.

En el trabajo *"Ver para leer" Propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos"* de Chivatá (2015) que tiene por objetivo diseñar e implementar una propuesta didáctica para el fortalecimiento de la comprensión de lectura inferencial de textos icónicos; trabajo que se desarrolló con niños de quinto de primaria en una institución educativa distrital de Bogotá. Se basó bajo en una perspectiva socio-semiótica.

Se ocupó de reconocer los textos icónicos de tránsito masivo y los llevó al aula, para que los estudiantes tuvieran una preparación y desarrollaran habilidades cognitivas que les permitieran comprender estos textos a un nivel más allá del literal, llegando a construir hipótesis que enriquecieron y afianzaron los sentidos para llevarlos al nivel inferencial. De esta forma fortaleció la lectura inferencial de textos icónicos que facilitó acercar al estudiante a aquellos sentidos ocultos en el texto que requerían de un lector intrépido y ágil que los pudiera descifrar para lograr construir otra interpretación del mismo.

A partir de los artículos de investigación, Lozano (2002) en "*La lectura y la escritura: una aproximación desde la teoría de la actividad"* basa su artículo en la teoría de la actividad de Leontiev o método en el cual el hombre se relaciona con el mundo, lo representa y recrea, a la vez es la consecuencia de un proceso dado en un contexto de relaciones sociales o circunstancias particulares; a partir de esto toma a la lectura y la escritura como una actividad, como objeto para que se dé ese proceso que presenta de forma social o particular. Por lo tanto, leer y escribir dan cuenta de la necesidad de interpretar o producir un texto.

Por lo tanto, organiza las acciones bajo operaciones cognitivas, lingüísticas y socioculturales en el proceso de comprensión y producción, para sustentarlo se basa en

autores como Cassany, Neisser, y concluye que el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura involucra la apropiación y el dominio de un sistema, el cual el niño utiliza para construir de manera colectiva diferentes contextos.

Por otro lado, en el artículo *"Leer para entender y transformar el mundo",* Lomas (2003) señala que leer y escribir son trabajos usuales dados en el aula de clase, siendo allí donde se produce el acto de leer, de comprender y escribir, de adquirir conocimiento, de solucionar problemas, de aplicar y desarrollar actividades, de comentar textos; estableciendo como actividades que se hacen a diario en todas y cada una de las áreas del conocimiento y así de esta forma los niños aprenden a usar el lenguaje escrito, a construir su conocimiento, a compartirlo y socializarlo.

De igual forma hace alusión a la inter-relación entre lectura, lector, texto y contexto en donde el lector al leer, incorporar los preconceptos de lo que es y lo que da cuenta acerca del mundo, sin dejar de lado la intención del autor, el contenido de lo que trata, la forma en que se estructura el tema del mismo; el contexto, muestra las condiciones de la lectura, tanto las estrictamente individuales (intención del lector, interés por el texto, efectos de la lectura del texto en el horizonte de expectativas del lector...) como las sociales (en el caso de la lectura escolar, si la lectura es compartida o no, el tiempo que se le destina en las aulas, el contraste entre las diversas interpretaciones del texto....). La relación entre lector, texto y contexto se hace significativa en la medida en que permite comprender un texto, siempre y cuando estas actividades sean ligadas a las actividades escolares.

Otro artículo, de la revista Enunciación, es de Mantilla (2007), titulado *"El sentido semiolingüístico de Mafalda"*. En este artículo pone en diálogo los actos de habla con el sentido de signo desde la semiótica, establece un ejercicio de aplicación e interpretación de los elementos que conforman el lenguaje del cómic en esta tira cómica.

Este estudio se cimenta en la teoría de Charaudeau sobre semiolingüistica "una sociología del lenguaje en la medida en que busca dar cuenta de los fenómenos del lenguaje como resultado en la puesta en escena de un sujeto que a la vez es un ser sociológico y un ser social". (p.81). A qué se establece la interacción que hay entre el autor comunicante y el lector que lo interpreta.

Dentro de los elementos utilizados del leguaje utilizados en esta tira cómica están la brevedad, la ambigüedad, la interpretabilidad, la traslación del significado, la metáfora y la metonimia. También especifica los marcos referenciales desde la interpretación lingüística, el marco semiológico y el marco ideológico (creencias, opiniones diferentes interpretaciones).

Concluye con la relación de mundo real, mundo imaginado y mundo posible a través de la literatura y de los cómics, confluyendo en un mundo objetivo y en un mundo subjetivo. Referente al campo semiológico considera que se debe describir primero el espacio y la configuración de la tira cómica al igual que cada una de las gráficas.

1.2.2 Revisión de trabajos investigativos sobre la intertextualidad.

En esta primera parte se abordan los trabajos investigativos de análisis comparativo entre obras literarias. Dentro de los trabajos de grado doctorales y partir de este análisis comparativo el trabajo investigativo "*Intertextualidad y génesis en los textos mexicanos de Manuel Puig. Novelas, guiones, comedias musicales (1974-1978)"* la autora Goldchluk (2003), presenta una revisión y análisis de documentos, ella realiza una exploración de lo que sucedió con la producción escrita del autor argentino Manuel Puig, durante sus primeros años de exilio, con contextos entre salir de Argentina y llegar a México y Nueva York. Este estudio muestra la vida de Manuel Puig reflejada en sus obras, aborda los textos de él como novelas, comedias musicales y guiones cinematográficos mexicanos para establecer relaciones de contenido frente a la problemática del exilio que se presenta por la situación política del momento y reconstruye algunas de las relaciones personales que mantuvo con diferentes grupos de exiliados, así como su participación oblicua en la polémica sobre este tema. Aunque su título menciona la intertextualidad no hace una explicación teórica en qué consiste la misma, sino que la realiza en medio de las relaciones establecidas a partir del exilio que se mueve en "libreto" de sus obras, es más un trabajo de tipo comparativo, que recorre la vida de Puig a partir de sus textos.

Otro análisis similar de comparar obras del mismo autor lo hace Montesdeoca (2003) en su trabajo investigativo "*La intertextualidad en Peter Ackroyd*", propone un análisis documental donde realiza una descripción de las teorías existentes sobre intertextualidad

para establecer relaciones entre tres novelas del escritor británico Peter Ackroyd: The Great Fire of London, The Last Testament Of Oscar Wilde y English Music, en estas obras encuentra la presencia de la intertextualidad a través de citas, alusiones y la interfiguralidad. A partir de este análisis concluye que la intertextualidad no está dada solo por los pasajes que se dan en la obra sino por la intención que tiene el autor de mostrar su admiración por ciertos escritores, reflejada en cada una de sus obras.

Por otro lado, "*Universalidad e Intertextualidad en Gastón Baquero"* de Aradas (2014) realizó su trabajo investigativo en torno a la intertextualidad que se presenta en la obra de Gastón Baquero y la relación con autores de los diferentes movimientos literarios, para ello tuvo en cuenta obras de España, Cuba e Hispanoamérica anteriores y posteriores, de diferentes autores y épocas de la literatura, desde el periodo medieval hasta la poesía de los 50. Su principal objetivo era mostrar las clases intertextuales en los versos y estrofas de las obras anteriores y posteriores a la obra de Gastón Baquero. Este trabajo investigativo es de tipo comparativo, no presenta un diseño didáctico que pueda ser aplicado en el aula, es más una revisión de las obras a lo largo de la historia comparando temáticas con las obras de un autor específico.

Desde una enfoque similar, Arrieta (2015) en su investigación "Intertextualidad, dialogismo y poético cognitiva en la novela contemporánea: Bernardo Carvalho, Eduardo Lago y Mario Bellatín", fundamenta su estudio en un trabajo comparativo entre cuatro obras literarias de tres escritores a través de los cuales muestra las diferentes conexiones que existen en sus campos literarios, para ello profundiza en cuatro temas: hipotextos o intertextos, los debates ideológicos de los cuatro textos, la participación activa del lector y sus conocimientos previos. Esta comparación no la hace entre los cuatro textos como tal, sino que toma dos textos para cada comparación, la relación la establece entre identidad, cultura, mundos ficcionales y literatura. Estas comparaciones parten de la teoría Bajtiniana sobre dialogismo, plurilingüismo, cronotropo y carnavalización.

Respecto a los trabajos de grado de maestría, Martínez (2003) en su trabajo *"La novela virtual: Intertextualidad y Posmodernismo La Cita Neobarroca"* analiza una obra literaria de Sainz y presenta la intertextualidad de una forma más específica, la cita durante el desarrollo de la novela, para ello se basa en las teorías de Bajtín, de quien retoma los

conceptos de polifonía, dialogismo y carnavalesco para estructurar su obra, de Genette (1989) el concepto de cita y alusión, pues la novela de Sainz las muestra de manera directa o indirecta en el trayecto de su relato, más en forma de monólogo, los diálogos son escasos ya que se establece una relación virtual entre un viejo escritor-profesor y una joven universitaria, para lo cual recurre a las citas de diferentes obras y escritores que le permiten establecer un intertexto en el texto de la novela. La obra propone una serie de criterios para definir, delimitar e identificar esas características literarias que la hacen una novela posmoderna a través del análisis de sus elementos.

La intertextualidad la acerca a la cita neobarroca que se da en la novela y las relaciones que establece de architexto según la teoría de Genette. En esta investigación se presenta un análisis de la obra de Sainz de tipo comparativo, no hay aplicación en el aula. Esta investigación es valiosa en la medida que puede servir de insumo e inspiración a los estudiantes en la creación de sus propios textos, valiéndose de citas llamativas y relacionadas con el mensaje que quieran emitir.

De igual manera, Mora (2012) en su trabajo *"Intertexto y poder en Averno, de Gabriel Jiménez Emán"* realiza un análisis sobre las relaciones intertextuales en la configuración del averno/infierno presentes en la novela *"Averno"* del escritor venezolano Gabriel Jiménez Emán, además propone reconocer los elementos que muestran las relaciones de poder y las tipologías propuestas por Michael Foucault y otros autores, a través de la historia, se basa en obras histórico-culturales de occidente, para construir la trama narrativa de la novela de manera crítica hacer una valoración tanto del autor como de su significado en la narración venezolana. Este trabajo relaciona la novela "*Averno*" desde los diferentes teóricos que plantean el concepto de intertextualidad relaciona la obra con otras anteriores como la de Dante. Busca las relaciones de citación o mención entre las obras y señalar cómo el hipertexto refiere al descenso de los personajes griegos al infierno.

Referente a los artículos de investigación *"Intertextualidad e interpretación del discurso",* el autor Luzón (1997) elabora una revisión teórica para relacionar el concepto de la intertextualidad con los aspectos sociales y cognitivos de los procesos de producción e interpretación, para revisar las referencias intertextuales de los textos y teniendo en cuenta los conocimientos previos del lector que hace que realice una

interpretación coherente de dicho texto. La forma como se percibe la intertextualidad de un texto depende de la interpretación que cada lector hace del mismo. La intertextualidad se ve en la forma como se incluye un texto de un fragmento de un pretexto y la forma como se incorporan convenciones de otras clases de textos De igual forma estudia el concepto de intertextualidad visto desde el punto de vista del receptor quien hace una interpretación coherente del texto. Se traza como objetivo analizar las diferentes formas en que un texto incorpora otros textos (o pre-textos) al igual examina la manera como el receptor interpreta la relación entre los diferentes elementos del texto. Revisa brevemente los conceptos de intertextualidad y coherencia, su relación con las referencias interdiscursivas.

Por último, *"Intertextualidad y traducción: La alusión como elemento primordial en la traducción de los textos literarios del árabe al español"*, Barrada (2007) en su artículo investigativo inicia con un recorrido conceptual del término intertextualidad, retoma a Kristeva como la relación que tiene un texto con textos previos. También se basa en Hatim y Mason para declarar la importancia de la intertextualidad (alusiones) en la traducción. Además, remite a Bajtín, Beaugrande and Dressler, Bengoechea, y otros autores. Muestra la importancia del conocimiento previo del lector en el momento de la traducción para no perder la intención del autor. Toma las novelas "*El juego del olvido*" del escritor Marroquí Mohammed Barrada, "*De la niñez*", de Abdelmayid Benyellún, y "*El loco del poder*" de Salem Himmich para mostrar que el conocimiento histórico, las creencias de una cultura, hacer alusión a los aspectos importantes de la cultura, el tiempo y el espacio son vitales para realizar una transcripción que conserve la intención del autor. Sin embargo, en los ejemplos usados no explicita todas las alusiones utilizadas. Aunque esta investigación no es propiamente pedagógica sirve para reflexionar y aplicar en el aula, no tanto desde la traducción, pero si para realizar intertextualidad desde contenidos y situaciones histórico-temporales y buscar la manera más apropiada de hacer llegar el mensaje o intención del autor con vocabulario más asequible a partir de las alusiones.

En esta primera revisión, los trabajos mencionados están fundamentados, en su gran mayoría en análisis comparativos de obras literarias basadas en el dialogismo de Bajtín. Las relaciones intertextuales que se pueden hallar en estos trabajos están relacionados

con las obras que se dieron antes y después de las obras estudiadas, aunque no hay un aporte directo a la educación, se pueden aprovechar las relaciones intertextuales que se presentan entre: comparación de vivencias, movimientos artísticos, cultura, etc., para involucrar a los estudiantes en la realización de una lectura intertextual a partir de la comparación que se hace en las obras expuestas en las diferentes investigaciones.

En esta segunda parte de la pesquisa se abordaron estudios proponen estrategias didácticas para la aplicación de la intertextualidad en el aula de clase.

Se presenta el estudio de doctorado en España *"Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en Educación Secundaria"*, Escobar (2010) motivada por el desinterés que presentan sus estudiantes en el proceso de aprendizaje y los resultados negativas en Lengua castellana, desarrolla un modelo didáctico para la interpretación lecto-literaria, el cual se fundamenta en la interdisciplinariedad entre música y literatura, dentro del diseño de interacción acción, Lo anterior lo hace estableciendo una interdisciplinariedad en la praxis para fomentar motivación, la curiosidad y la interacción en el aula para generar un gusto lector, propone tareas músico-literarias a través de talleres donde relaciona la música, la literatura y el contexto. Al hacer una revisión de este documento no puntualiza las relaciones intertextuales que utiliza para su desarrollo y se concibe más clara la idea de una interdisciplinariedad no sólo con la música sino con otras disciplinas.

Entre tanto en Colombia, en el trabajo de maestría de Romero (2010) *"Estética e intertextualidad de la literatura. Una invitación a reconocer la voz del lector en el aula"* se realiza una propuesta didáctica para abordar la intertextualidad en el aula. Su investigación la estructura en tres capítulos entre los cuales se encuentra la fundamentación teórica sobre texto, intertextualidad, lectura y literatura, para ello parte de las teorías de Kristeva, Genette, Riffaterre y Bajtín desde los conceptos de dialogismo, polifonía y pluridiscurisividad para establecer las relaciones de texto, contexto y lector, también refiere a la estética de la recepción clasificada en tres momentos: interpretación, diálogo directo y cuando la interpretación toma cuerpo. El segundo capítulo es una invitación a reconocer las concepciones sobre lectura de las instituciones y los estudiantes, a identificar el aula de clase como un espacio de diálogo y al estudiante como lector que vive su lectura gracias a un contexto particular que configura su

experiencia particular con la obra literaria. En el último capítulo propone y aplica una secuencia didáctica en tres fases, una diagnóstica, una de formulación y una de aplicación. Retoma la obra de Stevenson “El Dr. Jeckyll y Mr. Hyde” para relacionarlo con otras obras literarias y con los programas que se transmiten en televisión y son llamativos para los estudiantes como Bugs Bunny y Silvestre. Este trabajo invita a transformar las prácticas educativas desde los planes de estudio hasta la metodología utilizada por los docentes replanteando la enseñanza del lenguaje hacia la formación de lectores críticos. En esta investigación se da la intertextualidad con una resignificación al concepto de texto, donde el texto puede ser cualquier forma de comunicación. La invitación a observar y relacionar los programas que a los estudiantes les gustan con obras literarias clásicas es una estrategia llamativa y con posibilidad de crear lectores.

Por su parte Caicedo & Enciso (2015) en su trabajo de investigación *“La intertextualidad en la formación de lectores”* desarrolla una propuesta a partir de secuencia didáctica para que los estudiantes de ciclo IV reconozcan y utilicen la intertextualidad. Plantea como problema en su trabajo que los estudiantes no reconocen la intertextualidad ni la usan, además que no se proponen estrategias para enseñar la lectura intertextual. Como muchos de los trabajos de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna inician haciendo un paneo de los resultados de los colegios intervenidos en las pruebas PISA y en las pruebas SABER. Se plantean la pregunta ¿Cómo formar lectores capaces de realizar lectura intertextual en el ciclo IV de educación básica secundaria? Para ello hacen una pesquisa teórica sobre las distintas teorías relacionadas con la metacognición y la intertextualidad; mencionan los niveles de lectura propuestos por el profesor Fabio Jurado; sobre la intertextualidad retoma los conceptos de Bajtín, Kristeva, Genette, Riffaterre. Luego señalan la metodología interacción acción aplicada en la investigación e invitan implícitamente a hacer una reflexión sobre los procesos de enseñanza en la lectura; como estrategia didáctica utilizan la secuencia didáctica y la organizan en las fases propuestas por Camps: presentación, comprensión, práctica y transferencia. Concluyen que cuando los estudiantes son conscientes de los procesos pueden tener una mejor comprensión lectora, que las estrategias metacognitivas contribuyen a que los estudiantes construyan sentidos de texto y por último que desde la

práctica docente se deben modificar la enseñanza de la lectura haciéndola consiente en los jóvenes.

Otro estudio es *"El periódico virtual y la intertextualidad estrategia didáctica para la producción de textos informativos"* de Pico (2015) quien propone como objetivo implementar una secuencia didáctica para desarrollar en los estudiantes de grado quinto de primaria el concepto de texto informativo a partir de la redacción y edición de noticias con el apoyo del computador. Respecto a la escritura revisa teorías de Fayol, Hayes y Flower, Roussey, Castelló, Bañales y Vega, también presenta teorías sobre secuencia didáctica, el uso de tecnologías en el aula, el texto informativo, la noticia y la intertextualidad para la cual cita a Zavala, Kristeva y Todorov concluyendo que la intertextualidad es la interacción de saberes que posibilita el aprendizaje desde diferentes perspectivas. Es una investigación de corte cualitativo, diseño investigación acción. La secuencia didáctica está compuesta por cuatro fases enfocadas a la escritura para la construcción del texto informativo (la noticia).

Dentro de todo el documento hace un análisis de la problemática relacionada con el uso de herramientas tecnológicas que contribuyan a los procesos de escritura, siendo esta una forma de mostrar la transformación de las prácticas pedagógicas y la manera como se implementan estrategias didácticas. Parte aclarando que los procesos de escritura son muy importantes en todas las etapas de adquisición de conocimiento pero hace mayor énfasis en la culminación de la primaria en donde un estudiante debe cumplir con los mínimos de acuerdo a los *Estándares Básicos de Comprensión del Lenguaje (2005)* y de cómo por la falta de tener o utilizar herramientas tecnológicas en el aula como el computador, el conocimiento no es creativo. Por tal razón el periódico se convierte en un recurso didáctico para fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje y así desarrollar habilidades comunicativas, creando textos informativos a partir de la interacción entre la herramienta tecnológica y la práctica del proceso de escritura, aumentando la creatividad, imaginación, participación, habilidad escritural, de los niños de quinto año escolar. Como conclusiones tiene que al emplear la investigación acción en el aula permite la reflexión de la práctica pedagógica, la escritura es un proceso que se en el desarrollo de todas las asignaturas. Aunque presenta en el título el término intertextualidad y lo desarrolla en una parte del marco teórico no especifica durante su

implementación la relevancia que tiene la intertextualidad en el proceso de escritura de un texto informativo, ni como aporta en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En el estudio *"Estudio de las relaciones de la intertextualidad con el desarrollo de competencias literarias en estudiantes de ciclo III"* de Martínez & Guerrero (2016) desarrollaron una propuesta pedagógica para fortalecer el desarrollo de la competencia literaria y la competencia intertextual en estudiantes del ciclo III a partir de mitos, cuentos y leyendas heroicas. Para su desarrollo iniciaron con la revisión documental sobre los conceptos de intertextualidad, competencia lectora, competencia literaria, competencia intertextual y héroe, se fundamentaron en autores como Fabio Jurado, Gerard Genette y Joseph Campbell, entre otros. Así mismo definen las categorías de análisis (categorías transtextuales y niveles de competencia lectora), se estableció una microestructura de intervención didáctica (la unidad didáctica) y un eje vinculante (el héroe). Con estos elementos y la pregunta problema ¿cómo poner en relación los elementos de la intertextualidad con el desarrollo de las competencias literaria e intertextual?

Por su parte, *Piñeros & Mayorga (2016) en "La intertextualidad en la narrativa oral en niños de preescolar"* plantean como objetivo analizar las probabilidades didácticas que ofrecen el intertexto y el intertexto narrativo para el desarrollo de la competencia literaria en el ciclo inicial (preescolar). Inicia con el planteamiento teórico sobre lectura, intertextualidad y recepción literaria. Durante el recorrido teórico se fundamenta en Mendoza Fillola, Eagleton para reflexionar sobre la lectura y la intertextualidad, especialmente sobre el intertexto lector aplicado a partir de la lectura que ellos hacen desde la oralidad o lo icónico que les rodea en su contexto. El hecho que los niños de preescolar se relacionan con la literatura a través de experiencias de lectura mediadas por adultos y desde la exploración de diversos lenguajes, que han dotado a los niños de elementos y conocimientos literarios desde los cuales en el ciclo inicial se puede trabajar para el desarrollo de la competencia literaria y el gusto por leer en relación con el contexto sociocultural del niño lector; centran su enseñanza en el código alfabético y la formación literaria, delimitando la perspectiva intertextual en relación con la creación narrativa. Terminan concluyendo que el intertexto narrativo juega un papel importante en la comprensión e interpretación de la lectura literaria en los niños de preescolar. La estrategia pedagógica que proponen las autoras es la secuencia didáctica conformada

por tres etapas: el antes (8 sesiones), el durante (6 sesiones) y el después (4 sesiones). Concluye que el intertexto lector de los niños se ve reflejado en el análisis que hacen desde su contexto sociocultural para construir su posición crítica.

En los artículos de investigación se encuentra a González (2012) en su investigación *"Intertextualidad y desarrollo de competencias comunicativas y narrativas"* conceptualiza la intertextualidad desde diversos autores, por otro lado retoma la teoría de Genette para referirse a la cita, además menciona a Barthes para enmarcar la intertextualidad desde diferentes códigos, por último nombra a Eco para aludir la alta cultura que se necesita para la lectura de la ironía. Del mismo modo relaciona la intertextualidad con la pedagogía para mostrar la influencia que tiene el contexto en la interacción con el texto. Se basa en investigación abierta, para ello busca analizar como interactúa un grupo a quienes les dan secuencias didácticas y la lectura es abordada desde la discusión, tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes para el desarrollo de competencias comunicativas. Para el proceso de comprensión de lectura presenta dos momentos: el primero describe el texto teniendo en cuenta todos los detalles como sonidos, colores, etc., y la reflexión sobre el tema. El segundo momento analiza el contexto basado en las formas de la transmisión de la narración como películas, videojuegos, entre otros, asumiendo una posición crítica. Este estudio es realizado con la observación de un grupo de niños y la manera como la maestra los incentiva a reflexionar sobre el texto a partir de preguntas y relacionarlos con sus propias experiencias. Esta alternativa de trabajo aplicada en el aula, ayuda al estudiante a ser participativo, observador y a reconocer las diferentes clases de relaciones que hay entre los textos y el contexto.

Otro artículo investigativo de Montoya, Vásquez & Salinas (2013) "*Sistemas intertextuales transmedia: exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas"* explora en su artículo de investigación teorías sobre el concepto de transmedia entendida como la posibilidad de narrar utilizando medios como los videojuegos, la televisión, etc. Aprovecha estos medios para que las relaciones intertextuales se establezcan más fácil respecto a lo histórico, temática, personajes entre otros. el proceso donde se conecta la tecnología con los relatos y la forma de narrar, deteniéndose en particular sobre nociones clave como las de expansión narrativa y relaciones intertextuales entre obras seminales

da origen a la narración y obras núcleo. En los sistemas intertextuales transmedia se encuentran producciones para cuyo estudio aplican marcos interpretativos narratológicos, al punto que es evidente también que se establecen otro tipo de relaciones de orden paratextual. Aunque no es un trabajo de aplicación en el aula es un aporte importante que muestra el aprovechamiento de los recursos audiovisuales y tecnológicos para la comprensión de lectura, establecer las relaciones intertextuales en diferentes asignaturas del conocimiento.

Por otro lado, Valencia, Rodríguez & Caro (2014) basan su artículo *"La lectura intertextual en la universidad. Apuntes didácticos sobre la relación literatura-cómic"* en el estudio de tres novelas para desarrollar una propuesta didáctica con estudiantes de licenciatura en Español y literatura, toman como referencia el modelo del intertexto lector de Mendoza Fillola con el fin de estimular la lectura literaria relacionándola con el lenguaje del cómic y otros lenguajes artísticos. Se plantea como pregunta "¿qué estrategias didácticas estimularían la lectura intertextual de las novelas L*a ley del amor, Perros de paja* y *El leopardo al sol*, a partir de una aproximación al lenguaje del cómic que emerge de ellas? Para cada una de las obras cambia la intención: en la primera se vale de la aparición de cómics para identificar los elementos del cómic y su relación con otros lenguajes artísticos, en la segunda obra alude al rol de los superhéroes y una transcripción de un capítulo de KALIMAN, y la tercera obra retoma el rol de la mujer durante la guerra y la caracterización de los diferentes personajes.

En último lugar, Aguilar (2012) con su ponencia retoma el concepto de intertextualidad y lo considera como una propuesta de educación mediata para conceptualizar, dar significado y sentido a los mensajes. Plantea un método de trabajo para desarrollar la competencia comunicativa desde el concepto de intertextualidad dentro del aula de clase y así de esta forma mejorar la argumentación desde el análisis del discurso infantil, comparado con sus experiencias para identificar significados, favoreciendo el tipo de análisis que se propone y contribuyendo a una propuesta pedagógica que desarrolle el pensamiento crítico desde la asociación e interpretación para construir significados.

Al revisar estas investigaciones se observa que la aplicación de la intertextualidad no sólo está dirigida a los procesos de enseñanza de la lectura sino también a la oralidad y la escritura una aplicación de la enseñanza en lectura intertextual en el aula en diferentes

ciclos. Todos parten de una teorización desde Bajtín, Kristeva, Genette como generalidad en los autores, aunque nombran más autores que también han teorizado la intertextualidad como Riffaterre, Todorov y otros, y que el diseño didáctico más recurrente es la secuencia didáctica, especialmente en los trabajos de la Maestría de Lengua Materna, teniendo como fuente la propuesta de Anna Camps.

1.2.3 Revisión de trabajos investigativos sobre el cómic.

En relación con el cómic *"El cómic: plástica y estética de un arte figurativo y cotidiano"* Cantero (2001) de la facultad de Bellas Artes, enmarcó su investigación en el Cómic, la estética del lenguaje, evolución de formas, la estética de la imagen y la sicología de la narración, su objetivo satisfacer su curiosidad por conocer más sobre los cómics. Para ello inicia su trabajo haciendo una reflexión sobre la estética del lenguaje y la imposibilidad de separarlo con las diferentes formas que los medios muestran la imagen resaltando la ventaja del cómic frente a los otros (cine, televisión, etc.) al nutrirse de ellos y establece las relaciones que presenta con la plástica, destaca la evolución de las formas del cómic, cuáles son los diferentes elementos que lo componen. Muestra como la simbología del cómic es comprensible por el lector dependiendo del contexto donde se encuentre la historia. Sin embargo, el cómic continúa vigente sin importar la época, rescata la importancia en la educación de aprovechar la construcción del cómic por su calidad descriptiva. Plantea que este tipo de imagen debe generar reflexión en los lectores y termina con la elaboración de 3 guiones de 4 páginas basados en "monos".

Otro estudio doctoral es "*Tebeo, cómic y novela gráfica: la influencia de la novela gráfica en la industria del cómic en España"* de Gómez (2013) de la Universidad Ramón Llull de Barcelona enfocó el trabajo investigativo de Ciencias Sociales, hacia la aportación del estudio de la industria del cómic en España analizando la influencia de la novela gráfica sobre dicha industria a lo largo de la última década. Lo desarrolla a partir de los temas de la novela gráfica, los medios de comunicación, clases y tipos de cómic, su lenguaje, sintaxis y organización narrativa. La metodología que utiliza en este trabajo es el positivista y el paradigma hermenéutico. Está constituido por las siguientes fases: la fase exploratoria donde describe cuál es su objeto de estudio explorando diferentes

documentos sobre la novela gráfica. La siguiente fase es la teórica, en esta etapa recolecta toda la información sobre el corpus del cómic y de la novela gráfica, continúa con la fase de investigación cuantitativa y cualitativa, utiliza la entrevista para recolectar los datos del muestreo y por último la fase de análisis de resultados. El trabajo contiene el análisis del cómic desde la semiótica y la narratología, posteriormente utiliza los elementos del cómic en la estructura del relato, continúa con la teoría sobre la novela gráfica, luego hace el análisis de la novela gráfica con la industria del cómic, no muestra una postura pedagógica, es un análisis de tipo económico de cómo la novela gráfica ha ayudado en la producción de cómics en España.

Por su parte, Arango, Gómez & Gómez (2009) publican un artículo *"El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza de la educación superior"* en la revista de la Universidad de Medellín aspectos referentes al uso del cómic como mediador para la enseñanza en la Educación Superior, este documento refiere a la lectura de la imagen, la importancia que tiene el sentido del ojo como procesador de la luz para causar los efectos de luminosidad, color y contraste de la imagen. Otro aspecto mencionado es el papel que juega el espectador (lector) desde tres relaciones que son: el simbólico, el epistémico y el estético. También habla del papel del dispositivo o datos materiales que tiene relación con el encuadre y el tiempo detallado desde el tiempo del espectador y el tiempo de la imagen. En este artículo se define el cómic, sus elementos descriptivos y funcionales, diferencia entre cómic y caricatura. Por último, habla del cómic como mediador para la enseñanza, para ello desarrolla el método utilizado en la investigación realizada.

Dentro de este marco son variadas las fuentes que ubican a la tira cómica como un texto que contiene diversas temáticas interesantes y motivadoras para los estudiantes ya que en todas las edades tienen acercamiento a este género, además de ser un texto corto, divertido, de fácil acceso y comprensión. A partir de lo revisado en los trabajos de grado, artículos, y lo anteriormente mencionado se evidencia que no son muchos los estudios en donde el cómic es el objeto de estudio relacionado con la lectura intertextual

Entre tanto, García, Cuadrado, Amor & Argudo (2010), en su artículo *"El cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de las actividades físicas en el medio natural en el 2° ciclo de la Educación Primaria Española"* muestran la manera cómo cuatro docentes

españoles desarrollan la competencia lingüística con niños de segundo ciclo en Educación Física, utilizando como herramienta la tira cómica; por medio de ella se pretende optimizar los hábitos de ,lectura y poder desarrollar y realizar cada una de las actividades propuestas durante la clase y además mejorar la calidad de los sistemas educativos. De igual forma se da la importancia que se merece el hecho de realizar una actividad física, pero también a través de ella se pueden desarrollar otros procesos académicos como es la competencia lingüística. Para lo anterior se utiliza la tira cómica de Bob Esponja mostrando un programa de actividades físicas en el medio natural (tira cómica) y generando ejercicios de lectura y escritura a la vez. Finalmente concluye que:

- La fantasía y la imaginación permitieron mejores resultados de enseñanza-aprendizaje en los niños de segundo ciclo, fomentando la lectura y dejando buenas bases.
- El cómic es un buen recurso didáctico porque fortalece la competencia lingüística y además se aprovecha para desarrollar los contenidos de la materia de Educación Física.
- La imagen favoreció en los niños el trabajo en la materia y en la práctica de la lectura, la narración de múltiples historias con mayor facilidad.
- Incentivo y desarrollo con mayor poder la imaginación, el interés por la lectura, la narración y descripción de imágenes.
- La lectura de imágenes genera lectores con actitudes críticas.

1.3 Delimitación del problema

La investigación se adelanta con dos grupos de 20 estudiantes cada uno de C1 y C2. Para la delimitación del problema se hizo un contraste entre las diferentes Políticas Educativas Nacionales como los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2005) y *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Tercer Ciclo* (2012), sobre el concepto de lectura que se muestra como un proceso en el cual interactúan el lector, el texto y el contexto para la construcción de significados que tiene una finalidad, y lo agrupan en sus diferentes niveles que son literal, inferencial y crítico –intertextual. Posteriormente se triangula los

Documentos Institucionales de C1 y C2 con las Políticas Educativas, se observa que en teoría los Documentos Institucionales mantienen los requerimientos del Estado, sin embargo, también se evidencia que las prácticas pedagógicas de los docentes de las instituciones no tienen en cuenta lo que plantean las Políticas Educativas y Documentos Institucionales, lo cual conlleva a que los docentes dirijan los procesos bajos sus concepciones y expectativas.

Por otro lado las pruebas externas SABER 11° se diseñan con la finalidad de evaluar las habilidades en comprensión de lectura de los estudiantes en varias áreas del conocimiento, entre ellas la de lectura crítica a partir de los textos continuos es decir que su lectura es secuencial, conservan la estructura de todo texto narrativo o informativo como son las frases, los párrafos, capítulos, etc., y textos discontinuos que refiere a la lectura de cuadros, gráficas, tablas, historietas, caricaturas, etc. A pesar que las instituciones promueven la preparación para esta prueba a través de los exámenes bimestrales bajo este formato y simulacros de Pre-ICFES, los resultados obtenidos durante los años 2014 y 2015 fueron bajos comparados con los esperados por el Estado, como lo mencionó en un primer momento el Plan Decenal Nacional de Educación (PDNE), refiriéndose a la baja calidad académica y de comprensión de lectura en el país, convertido en los últimos años, en un problema en el ámbito educativo.

Esta problemática se refleja también en los bajos resultados de los estudiantes en el promedio de las diferentes asignaturas teniendo como consecuencia el alto índice de pérdida de año y por ende la deserción escolar.

En relación a la problemática expuesta, se hizo una Lectura Etnográfica del Contexto, en la que se realizó a los estudiantes una encuesta para conocer sus hábitos y gustos lectores, arrojó que los estudiantes no realizan lectura diaria, pocas veces la disfrutan, cuando leen lo hacen por una obligación escolar; leen el texto que el profesor indica y cuando leen por iniciativa propia prefieren leer en primer lugar historietas, luego novelas y por último cuentos; respecto a su biblioteca personal, la mayoría no la tienen; pero tampoco hacen visitas a bibliotecas para realizar lectura o solicitar libros en préstamo.

Frente a las concepciones de los docentes y sus prácticas lectoras en el aula se concluyó a través de las encuestas que ellos conciben la lectura como un proceso, reconocen los niveles que la componen, pero las estrategias que aplican para su

evaluación en su mayoría están enfocadas hacia la solución de cuestionarios, elaboración de diferentes esquemas gráficos, y pocos son los que trabajan en el nivel intertextual.

Respecto a las actividades trabajadas en el aula, los estudiantes solucionan lo que apunta al nivel literal. Al solicitar inferencias, intertextualidad y crítica son pocos los estudiantes contestan y sus respuestas no son coherentes con la pregunta que se hace. Como resultado de lo anterior, se planteó que el problema para abordar radica en que los estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas C1 y C2 presentaron dificultades en comprensión de lectura porque desconocen la lectura como un proceso y las estrategias de reconocimiento de la intertextualidad, dificultando la lectura crítica que deben aplicar en su cotidianidad y en su proceso académico.

Al triangular las pruebas externas SABER 11° y las pruebas internas bimestrales de las instituciones, se evidenció que los colegios capacitan a los estudiantes para que obtengan los mejores puntajes en estas pruebas, en ambos colegios se mide la calidad académica por estos resultados. A pesar de las estrategias por lograr este fin, no se consiguen los resultados esperados, se considera que la causa de este problema se debe a los bajos niveles de comprensión lectora afectando también los procesos académicos reflejados en los altos porcentajes de pérdida de año.

Las causas se originan en que los estudiantes no tienen el hábito de leer, poseen pocos libros, falta iniciativa en realizar lectura de textos escolares, desconocen la lectura como proceso y no interconectan referencias entre un texto y otro. Por otra parte, falta aclaración de los docentes a los estudiantes sobre los niveles de lectura que existen, el propósito en cada uno de ellos y cuál es la intencionalidad pedagógica de los textos propuestos en clase.

Además del análisis documental señalado, se aplicaron encuestas a 11 estudiantes del C1 y 11 estudiantes del C2 con el propósito de conocer sus concepciones y prácticas de lectura. Las encuestas señalaron que el problema de comprensión lectora radica en que no tienen hábitos de lectura y la consideran como una actividad poco placentera y de obligatoriedad. Los estudiantes también manifestaron que prefieren leer textos sencillos como las tiras cómicas.

Así mismo se aplicaron encuestas a 4 docentes del C1 y 4 docentes del C2 con el propósito de identificar las concepciones y sus prácticas lectoras en el aula. Se concluyó que los docentes conciben la lectura como un proceso, reconocen los niveles que la componen, pero no la hacen explícita a los estudiantes, las estrategias que aplican para su evaluación en su mayoría están enfocadas hacia la solución de cuestionarios, elaboración de diferentes esquemas gráficos, y pocos son los que trabajan en el nivel intertextual que no lo hacen evidente a los estudiantes, ni les explican que este tiene categorías como la cita, la alusión y el plagio.

En la aplicación de actividades se analizó que los estudiantes responden adecuadamente a las preguntas que corresponden al nivel literal, pero si tienen que hacer paráfrasis o síntesis no lo realiza, aquellas preguntas que requieren de inferencias, generar hipótesis o establecer relaciones entre texto y cotidianidad queda sin resolver.

Con base en la Lectura Etnográfica del Contexto se establecieron las siguientes categorías de análisis: Lectura, de la cual deriva la comprensión de lectura; intertextualidad con sus subcategorías cita, plagio y alusión; lectura de imágenes para revisar lo concerniente a la tira cómica.

Como resultado de lo anterior se planteó que el problema para abordar radica en que los estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas C1 y C2 presentan dificultades en comprensión de lectura porque desconocen la lectura como un proceso y las estrategias de reconocimiento de la intertextualidad, dificultando así la lectura que se deben aplicar en su cotidianidad y en su proceso académico.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo fortalecer la capacidad de la lectura intertextual de los estudiantes de séptimo grado mediante una estrategia didáctica centrada en el uso de la tira cómica?

1.4.1 Sub-preguntas de investigación

- ✓ ¿Cómo identificar una perspectiva teórica y pedagógica que potencie la lectura intertextual a partir de tiras cómicas con estudiantes de grado séptimo?

- ✓ ¿De qué manera diseñar talleres pedagógicos que promuevan el reconocimiento y uso de la lectura intertextual a partir del análisis de la tira cómica?
- ✓ ¿Cómo resignificar las acciones pedagógicas y didácticas para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel de lectura intertextual a partir de tiras cómicas?

1.5 Justificación del problema

Este trabajo investigativo surge del interés que tienen las docentes respecto al tema para aprovechar la ubicación de los colegios donde laboran que están en la misma localidad, los colegios son cercanos y el tipo de población es similar; con problemáticas socio- económicos semejantes, motivos por los cuales se hace más viable la socialización, aplicación y extensión del proyecto frente a la comunidad.

Debido a la similitud poblacional se evidencia que los estudiantes de grado séptimo de los C1 y C2, de la Localidad Cuarta, presentan problemas de comprensión lectora que afecta los resultados en desempeño académico y en las pruebas SABER 11°, aplicadas en los años 2014 y 2015, obteniendo en la prueba de lectura crítica en el nivel mínimo (puntajes entre los 41 a 68 puntos), siendo estos poco representativos para el manejo de una lectura a nivel crítico-intertextual, teniendo en cuanta que la prueba evalúa textos verbales y textos icónicos, clasificados por el ICFES (2013) como textos continuos (narrativo e informativos) y textos discontinuos (gráficas, tablas, caricatura, historietas, etc.), los últimos con menos aplicación en las actividades de aula de las diferentes asignaturas en las instituciones. Por esta razón se hace necesario iniciar con los estudiantes un proceso de lectura intertextual mediante las tiras cómicas a través la implementación de talleres pedagógicos dado que, por su estructura, lenguaje, visualización, y demás elementos que contienen las imágenes lo hace más llamativo, fácil y práctico para este fin.

El uso de la tira cómica es porque los jóvenes están invadidos por la imagen desde los medios publicitarios hasta las redes sociales en las que interactúan con otros, por ello uno de los primeros acercamientos que tienen es con el cómic. De esta manera el cómic

o tira cómica se convierte en un instrumento útil y sencillo para llevar al aula y aplicarlo con el fin de fortalecer los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes para inducirlos en el reconocimiento y aplicación de la lectura intertextual para que establezcan relaciones entre el texto verbal y el texto icónico, el contexto del lector, la progresión e intención de la narración a través de las viñetas, reconocimiento del tiempo y el espacio, sus saberes previos y relación con la información que proporciona la imagen.

Para este propósito se busca diseñar e implementar una estrategia didáctica con talleres pedagógicos que promuevan el reconocimiento y fortalecimiento de la lectura intertextual haciendo uso de la tira cómica donde el educando identifique en las imágenes el sentido y la intención que se halla de manera implícita en el mismo. De igual forma es un apoyo a nivel personal y sobre todo metodológico para cada una de las docentes, para ampliar sus conocimientos, hacer metacognición frente a su labor docente, crear herramientas específicas y aplicarlas en el aula de clase.

1.6 Objetivos de la Investigación

1.6.1 Objetivo General.

Fortalecer la capacidad de lectura intertextual de los estudiantes de séptimo grado mediante una estrategia didáctica centrada en el uso de la tira cómica.

1.6.2 Objetivos Específicos.

- ✓ Identificar una perspectiva teórica y pedagógica que potencie la lectura intertextual a partir de tiras cómicas con estudiantes de grado séptimo.
- ✓ Diseñar talleres pedagógicos que promuevan el reconocimiento y uso de la lectura intertextual a partir del análisis de la tira cómica.
- ✓ Resignificar las acciones pedagógicas y didácticas para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel de lectura intertextual a partir de tiras cómicas.

2. Referentes Teóricos

El presente capítulo tiene como objetivo presentar la perspectiva teórica emanada de las categorías y subcategorías de análisis previstas para mejorar la lectura intertextual a partir de la tira cómica y está dirigido a los estudiantes de grado séptimo. Esta investigación se funda en el proceso de interpretación intertextual, se utiliza como instrumento la tira cómica y se aborda de manera interdisciplinar bajo las perspectivas de la psicolingüística y la semiótica, los cuales se desglosan a lo largo del capítulo para conceptualizar la lectura, la comprensión de lectura, la intertextualidad y la tira cómica.

Comenzando con el campo de la psicolingüística se aborda la primera categoría concerniente a la lectura para establecer la comprensión de lectura. Dentro de este marco se referencia a los autores Rosenblatt (1983) y Smith (1980) y Goodman (1982) (citados en Dubois, 1991). Posteriormente se citan a Cassany (2006) y Solé (2011), quienes precisan el concepto de qué es leer. Por último, refiere al profesor Jurado & Bustamante (2002) para ampliar el concepto de comprensión lectora con sus respectivos niveles y Sánchez (2010) quien da una valoración concerniente a la evaluación de comprensión de lectura en el aula.

En relación con la segunda categoría, Kristeva (1997) define el término intertextualidad basado en el concepto de dialogismo dado por Bajtín en 1986 para mostrar la relación de un texto con otros textos anteriores relacionados con él. También aparecen las definiciones dadas por Beaugrande & Dressler (1997) quienes definen la intertextualidad como el hecho que la interpretación de un texto depende del conocimiento que se tiene de textos anteriores y de Genette (1989), para explicar la intertextualidad y las categorías que se desprenden de ella como son la cita, la alusión y el plagio.

Bajo la perspectiva semiótica se remite a Barthes (1993) para referir a la lectura de imágenes demostrando que esta es una forma de texto, a Eco (1993) para contextualizar los medios audiovisuales, gráficos y editoriales en la cultura de masas, que entre ellos se encuentra la tira cómica. Para referir el cómic se destacan autores como Gubern (1974) quien da a conocer sus elementos para lograr una mejor comprensión, Barbieri (1993) quien establece la relación que tiene las tiras cómicas con otras formas artísticas

como el cine, la fotografía, entre otras, y Lomas & Osorio (1998) para enmarcar el enfoque semiótico, la tira cómica y su aplicación en el aula.

2.1 Enfoque psicolingüístico de la lectura

La perspectiva psicolingüística de la lectura es particularmente sajona, Rosenblatt (1983) refiere la lectura como "La lectura de cualquier obra literaria es, necesariamente, un hecho único e individual que se percibe sólo en la mente y en las emociones de un lector en particular" (p. 1), este concepto gira en torno a su teoría transaccional en la que relaciona la triada texto, contexto y lector, allí se pone en juego lo afectivo, lo cognitivo y lo sociocultural. También el autor alude que "El proceso de lectura se inicia a partir de lo emotivo, las expectativas, las ideas que se transforman en un constante proceso de revisión autocritica que guía la selección, la síntesis y organización por lo que la transacción no es lineal, recurrente y autocritica puesto que la percepción depende de la selección y organización de pautas visuales del observador según sus intereses, necesidades, expectativas y experiencias" (p.43) es decir la interpretación de una lectura varía según el contexto, los sentimientos, las expectativas, las vivencias y el conocimiento del lector.

Por su parte, Dubois (1991), se fundamenta en los estudios psicolingüísticos realizados en los últimos 50 años, específica los cambios en las concepciones sobre lectura que señala en tres teorías: La primera, como conjunto de habilidades, la segunda, la lectura es el producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje, la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto. En la primera teoría, la autora refiere

> Esta concepción proponía el reconocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura seguido de la comprensión como el segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel (…), la comprensión se consideraba compuesta a su vez por distintos subniveles jerárquicos que incluían, básicamente, la comprensión literal o habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto o las ideas o propósito del autor" (p.9)

La segunda concepción la señala como proceso interactivo entre el pensamiento y el lenguaje, estudiado por Goodman (citado en Dubois, 1991) quien comenzó su trabajo bajo los siguientes supuestos: “1) la lectura es un proceso de lenguaje; 2) los lectores son usuarios del lenguaje; 3) los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y 4) nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es el resultado de la interacción con el texto”. (p. 10)

Smith (citado en Dubois, 1991) quien afirma que “en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto. En ese proceso de interacción el lector construye el sentido del texto”. Se concluye de esta concepción que la interacción se da en que el sentido del texto no está en lo que significan las palabras y oraciones, sino en lo que el lector conoce, a partir de este conocimiento reconstruye el texto y le da su propio sentido. (p.11)

Para la tercera concepción como lo es el proceso transaccional entre el lector y el texto, la autora cita de Rosenblatt (citado en Dubois, 1991) “Mi punto de vista del proceso de la lectura como “transaccional” afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión de lector y texto en una síntesis única que constituye el “significado”, ya se trate de un informe científico o un poema”. (p. 16)

A partir de las tres concepciones anteriores se vislumbran los avances dados frente a la lectura como proceso, inicia el recorrido como un proceso meramente de significado gramatical, donde el lector es tan solo un receptor del texto; continua con la interacción que se da del texto dada desde la relación que tiene la lectura como una acción dirigida por el lector, que hace un proceso de predicción activando sus conocimientos previos para lograr la significación y comprensión de un texto, por último la teoría transaccional en donde intervienen pensamientos, sentimientos, y lo que el lector retiene después de realizada la lectura.

Por otro lado, Ferreiro & Teberosky (1999) afirman que “la lectura es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados” (p.14). Esto quiere decir que

la lectura debe tener un sentido y un significado, convertirlo en una herramienta que no sólo de información, sino que sea de interés para el lector.

Por su parte Cassany (2006) señala una lectura más contemporánea, donde “Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra” (p.10). Es evidente que para leer se necesita la relación del código lingüístico con el contexto, los saberes previos, la capacidad del lector de inferir, pues la pluralidad de significados hace que esta relación con el texto sea más subjetivo y su interpretación varíe, es hacer una lectura profunda buscando los detalles que no están a simple vista en el texto.

No obstante, Solé (2011) dice que: “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [*obtener una información pertinente para*] los objetivos que guían su lectura” (p.17). Este tipo de lectura es más de carácter lineal, el lector busca obtener una información determinada por su necesidad y el contexto no es relevante para la información que se desea obtener del texto.

Las afirmaciones anteriores permiten inferir que la lectura ya no es una forma de alfabetización en reconocimiento de signos lingüísticos, sino que es un proceso en el cual es importante reconocer qué, para qué y cómo se lee. Esta perspectiva, además, propone la activación de conocimientos previos, el entablar una relación íntima y mutua con el texto, asimismo tener en cuenta el contexto que lo rodea, despertar en el lector emociones, sensaciones y sentimientos que le permite crear un nuevo texto, cumpliendo con el propósito de generar nuevos significados con sentido para el lector.

2.1.1 Comprensión lectora.

Desde la perspectiva de Cassany (2006) la comprensión lectora emana de los procesos cognitivos: “Leer es comprender, y para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (p.21). De esta forma el autor traduce la comprensión lectora como alfabetización funcional, es decir la aplicabilidad de lo leído, en una mancomunada relación de la triada texto, lector y

contexto. Muestra como el lector está en constante interacción con la lectura para darle un sentido que conlleva a transformar lo que sabe y acomodarlo a las nuevas situaciones.

Por otro lado, Jurado & Bustamante (2002) refieren al proceso evaluativo de comprensión lectora al poner en prueba las competencias que tiene el lector para interpretar un texto desde tres niveles clasificados de la siguiente manera:

Primero, las lecturas de carácter literal-primario, en el cual se trata de identificar las frases y palabras que se consideran claves en el texto, es decir aquel nivel que denota las respuestas en el mismo texto.

El segundo nivel corresponde a las lecturas de carácter literal-en modo de paráfrasis en la que aluden a un nivel mayor de cualificación porque implica explicar con otras palabras lo que el texto manifiesta en su base; es decir, parafrasearlo o resumirlo, en este nivel el estudiante está en la capacidad de expresar lo que dice el texto con sus propias palabras.

Como tercer nivel están las lecturas de carácter inferencial, donde el lector construye inferencias cuando comprende por medio de relaciones y asociaciones de significado, es decir, deduce y presupone, a partir de las inferencias el estudiante puede predecir lo que dice el texto, crear hipótesis, etc.

Por último, están las lecturas de carácter crítico-intertextual, aquí se esperan lecturas que señalen valoraciones y juicios donde se establezcan relaciones con otros textos y el texto leído. También se explota la competencia conjetural del lector, en donde pone en actividad la enciclopedia o la competencia intelectual, que va desde la reconstrucción del esquema textual hasta llegar a los puntos de vista del enunciador textual. En este último nivel el estudiante puede establecer relaciones entre dos o más textos no sólo de carácter escrito sino también gráfico, para ello recurren a los conocimientos previos que posee. Muestra como la lectura va incrementando su nivel de exigencia en la comprensión en la medida que el lector adquiere más conocimientos y experiencia.

Por su parte, frente a este proceso lector Sánchez (2010) cuestiona como se evalúan los logros en el aula respecto a la comprensión lectora y la concreta en la forma de una persona alfabetizada, más específicamente, “se espera que un alumno sea capaz de extraer información de los textos, de interpretar esa información desde sus conocimientos y metas personales, y de reflexionar sobre los conocimientos elaborados

o interpretados y sobre el proceso seguido para obtenerlos-entenderlos" (p. 42). Es decir, la evaluación de la comprensión lectora es la estimulación de diferentes procesos mentales que llevan al lector a activar sus conocimientos previos y relacionarlos con el texto y el contexto que le rodea para dar una respuesta nueva a partir de la reflexión elaborada, es volver una lectura aplicable a la cotidianidad que su información sea transformada acorde a las necesidades del lector.

2.2 Intertextualidad

La intertextualidad es la segunda categoría de análisis a la que se hace referencia en este capítulo. Para ello se presenta un análisis del concepto intertextualidad que permite conocer de qué manera un lector se enfrenta a un texto y lo comprende, qué implicaciones tiene el hecho de existir una interrelación estrecha entre texto y lector, cómo desde el nivel intertextual hay un acercamiento más directo para entender que no hay textos por si solos. Respecto a esta categoría se abordan autores como Bajtín (1988) utilizó el término dialogismo por primera vez

> La réplica de cualquier diálogo importante y profundo es análogo a la polémica oculta, cada una de sus palabras dirigida hacia su objeto reacciona al mismo tiempo a la palabra ajena, contestándola y anticipándola; el momento de respuesta y anticipación penetra profundamente en el interior de la palabra dialógicamente intensa, ésta parece absorber las réplicas ajenas transformándolas inmediatamente. La semántica de la palabra del diálogo es muy especial. (Los cambios más sutiles de sentido, que tienen lugar en un dialogismo intenso, desgraciadamente no han sido estudiados hasta ahora) (p. 275)

Explica como este dialogismo inicia con una reflexión con la conciencia, esto conlleva a dar diferentes significados y sentidos cuando se toma la palabra de otros por las transformaciones que sufre la lengua. Cuando existe un diálogo lo que el interlocutor emite deja registro en el receptor, no recibe el mensaje de forma literal sino que durante esta interacción de significados pueden condicionar el resto de sentidos esto para concluir que los enunciados están relacionados entre sí. A partir de este concepto Kristeva (1997) relaciona la intertextualidad como "la existencia en un texto de discursos anteriores como precondición para el acto de significación" (p. 31), es decir una relación

de un texto con otros textos anteriores relacionados con él. Esta concepción tiene sus raíces en el dialogismo de Bajtín, la autora usó este concepto para definir la intertextualidad como “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es la absorción y transformación de otro. En el lugar de la noción de subjetivad se instala la intertextualidad, y el lenguaje poético se lee al menos como doble” (p. 3)

Igualmente, Beaugrande & Dressler (1997) se basan en la teoría de Kristeva y lo explican como que “indaga en el hecho de que la interpretación de un texto depende del conocimiento que se tenía de textos anteriores” (p .45).

Posteriormente surge Genette (1989), quien define la intertextualidad como “Todo aquello que pone a un texto en relación manifiesta o secreta con otros textos” (p.10).

Para el autor, el objeto de estudio es el texto denominado la transtextualidad o trascendencia textual del texto y señala cinco tipos de relaciones transtextuales:

1. La intertextualidad que la define como “una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente[1] y frecuentemente; como la presencia efectiva de un texto en otro” (p.10). Para Genette, “la cita, como una expresión de la intertextualidad que señala de forma literal con o sin referencia precisa, con comillas; el plagio, que refiere a una copia no declarada pero literal; y la alusión, es un enunciado donde su comprensión está en la relación con otro enunciado lo remite necesariamente tal cual de sus inflexiones”. (p.10). Cada una de estas formas de intertextualidad relacionan la manera como el autor refiere las palabras de otros autores. Si es una cita lo hace de manera literal, puede ser de obras de otros autores o de sí mismo; el plagio lo puede hacer literal también con la diferencia que no nombra el autor, esto conlleva en la actualidad a penas legales en varios países, y la alusión es similar al plagio sólo que para comprenderla se debe tener conocimiento del texto anterior.
2. El paratexto, el cual define como “Título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, etc.; notas al margen, a pie de página, finales; epígrafes; ilustraciones; fajas, sobrecubierta, y muchos otros tipos de señales accesorias,

[1] Ideictico: aquello que guarda la relación con los conocimientos. Se trata de un término griego (formado a partir de eidos, o sea “forma”) que se emplea en el ámbito filosófico para describir lo relacionado con la esencia. Por lo tanto, puede decirse que lo eidético es un concepto opuesto a lo fáctico y a lo sensible) La palabra también abarca la idea de aquel individuo que es capaz de proyectar aquellas imágenes o vivencias que vió o imaginó con anticipación.

autógrafas y ológrafas, que procuran un entorno (variable) al texto y a veces un comentario oficial u oficioso del que el lector más purista y menos tendente a la erudición externa no puede siempre disponer tan fácilmente como lo desearía y lo pretende" (Genette, pp.11-12). Hay que entender que el paratexto puede estar conformado por los textos anteriores elaborados por el autor como borradores, esquemas, proyectos también denominados pre-textos. Otra forma es la correspondiente a los accesorios dentro del texto como son la portada, la contraportada, títulos, entre otros.

3. La metatextualidad, a la que refiere "Es la relación – generalmente denominada "comentario"- que une un texto a otro texto que habla de él sin citarlo (convocarlo), e incluso, en el límite, sin nombrarlo" (p.13). Una de las formas más conocidas de metatextualidad es el comentario, en el cual se da la opinión o punto de vista de carácter crítico sobre un texto dando como resultado otro texto.
4. La hipertextualidad, "Entiendo por ello toda relación que une un texto B (que llamare intertexto) a un texto anterior A (al que llamare hipotexto) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario" (p.14). Según Genette (1989) el hipotexto "También es, desde luego un aspecto universal de la literalidad: no hay obra literaria que, en algún grado y según las lecturas, no evoque otra, y, en este sentido, todas las obras son intertextuales" (p.19), es decir el hipotexto es la obra original que para el lector en muchas ocasiones puede llegar de forma implícita; en la que refiere al hipertexto "Es considerado, más generalmente que el metatexto como una obra propiamente literaria" (p.15), hace referencia a la derivación de un texto que contiene características propias debido a las transformaciones que puede sufrir ya sea por imitación como lo es la caricatura o por transformación directa como la parodia.
5. La architextualidad, "Se trata de una relación completamente muda que, como máximo, articula una mansión paratextual […], de pura pertenencia taxonómica" (p.13). Esta forma de transtextualidad implica una relación estrecha entre los diferentes géneros líterarios o tipos de textos a partir de las características comunes acorde a la función que cumplen.

Como se puede concluir la intertextualidad es la relación que hay entre un texto y otro texto que pudo ser producido antes o después de este, lo cual indica que no hay un texto que sea nuevo, siempre tendrá la influencia de otro ya existente, esto se puede dar a través de citas, plagios o alusiones.

2.3 Enfoque semiótico de la lectura de imagen

La tercera categoría está relacionada con el aspecto semiótico y la lectura de imágenes de la cual deriva la tira cómica. Barthes (1993) inicia su texto refiriéndose al signo, desde la perspectiva lingüística de Saussure, sin embargo, más adelante retoma este término con otro sentido, como lo señala en el apartado La cocina del sentido:

> Un vestido, un automóvil, un plato cocinado, un gesto, una película cinematográfica, una música, una imagen publicitaria, un mobiliario, un titular de diario, de ahí objetos en apariencia totalmente heróclitos.
> ¿Qué pueden tener en común? Por lo menos esto: son todos signos. Cuando voy por la calle – o por la vida- y encuentro estos objetos, les aplico a todos, sin darme cuenta, una misma actividad, que es la de cierta *lectura*: el hombre moderno, el hombre de las ciudades, pasa su tiempo leyendo. Lee, ante todo y sobre todo, imágenes, gestos, comportamientos (p. 223).

Este último permite interpretarlo como el hecho que un texto no es sólo lo escrito, respecto al código lingüístico, sino también lo que rodea al lector, a la existencia de otros signos no verbales (imágenes, sonidos, olores, etc.) que también admiten realizar una lectura, en la cual se tiene en cuenta lo que conoce el lector y el contexto que lo rodea. Barthes (1993) además relaciona los valores sociales, morales, ideológicos que se encuentran implícitos en este tipo de “lectura” para reflexionar sistemáticamente con base en ellos. A esta reflexión es a lo que el autor denomina semiología.

El autor también alude al mensaje publicitario, donde el mensaje denotado (texto) puede evaluar la eficiencia de la publicidad, apoyado en las imágenes que muestran los temas oníricos de la humanidad, estas contienen el mensaje connotado. Para él, el lenguaje publicitario contiene criterios de la poesía como figuras retóricas, metáforas,

juegos de palabras, que, de igual manera, estos criterios entre otros, están presentes en la tira cómica.

Otro teórico que hace parte de esta perspectiva es Eco (1993) se refiere a la cultura de masas que emerge de los medios audiovisuales, gráficos y editoriales, tales como radio, cine, televisión, diarios, revistas, best sellers, etc., de los cuales se elaborarán nuevos modelos éticos y pedagógicos y definen los sistemas de valores, deja de ser el texto escrito el único medio de lectura. En su texto “Apocalípticos e integrados” menciona algunas investigaciones universitarias que se han llevado a cabo a partir de los mass media como son:

1. Una investigación técnico retórica sobre los lenguajes típicos de los medios de masa, entre ellos los cómics, de los cuales se tienen en cuenta las posibilidades narrativas, las onomatopeyas, el topoi, y otras formas de sintaxis del lenguaje de los cómics, la televisión desde la gramática y sintaxis de la toma directa, temporalidad, etc.; y las novelas policiacas o de ciencia ficción a partir de la estructura informativa de la trama, recursos a diversos tipos de escritura, diferencias estilísticas, relación con otros modelos literarios.
2. Una investigación crítica sobre las modalidades y sobre los éxitos del trasvase de estilemas desde el nivel superior al nivel medio.
3. Un análisis estético-psicológico-sociológico de cómo las diferenciaciones de postura de fruición pueden influir sobre el valor del producto degustado.
4. Análisis crítico-sociológicos de los casos en que novedades formales, aunque dignas, actúan como simples artificios retóricos y como vehículo de un sistema de valores que en realidad nada tiene que ver con ellas. (pp.76-80)

Como se puede analizar, los mass media, en este caso los cómics, pueden ser empleados como fuentes pedagógicas, inicialmente en la educación superior, pero pueden ser aplicados también en el aula de escuela, aunque su origen haya sido de tipo periodístico durante el auge del capitalismo industrial.

Al mismo tiempo, Eco (1993) se refiere al comic como una de las expresiones de la cultura de masas “Por un lado los comics ponen en circulación formas estilísticas originales, y bajo este punto se estudia no solo como hecho estético sino también como modificador de la costumbre, por otro cumplen una acción de homologación y difusión

de estilemas, ya sea a título de mera depauperación, ya a título de recuperación.” (p. 163). Además, el autor da a conocer como la imagen se hace simbólica, universal y representa un modelo en el momento en que es conocida por un grupo de personas, pero también muestra como esta imagen solo se convierte y es puesta al servicio con un fin comercial. (Mac Donald y Coca cola).

2.3.1 Tira cómica

El origen del cómic facultó la integración del lenguaje literario con el lenguaje icónico y gracias a la estructura que los cómics poseen, permiten incluirlos en los textos narrativos, Gubern (1983) en su estudio toma como lenguaje el estudio de los signos icónicos y lo expone como “un lenguaje es un conjunto de signos plurisituacionales con significados interpersonales comunes a los miembros de una familia de intérpretes y susceptibles de ser combinados de ciertos modos y no de otros para formas signos compuestos” (p.116). Es de entender que como toda lectura la interpretación del lenguaje icónico está sujeto al contexto y conocimientos del lector, de acuerdo a ello es el tipo de lenguaje que empleara al replantear el mensaje recibido, aunque a diferencia de la arbitrariedad del signo lingüístico de Saussure, el signo icónico si presenta una gran semejanza con lo que está denotado.

Otro aspecto del signo icónico consiste en que es concreto y representa exactamente lo que quiere decir, no permite crear ideas o representaciones de lo que se quiere decir, lo que Gubern (1974) denomina un pictograma “un conjunto de signos icónicos que representan gráficamente el objeto que se trata de designar” (p.108)

Respecto a los cómics específicamente, el autor los define como “una estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética” (p.107). Años más tarde, Gasca y Gubern (1994), reforman esta definición dejándola en “medio escrito-icónico basado en la narración mediante secuencias de imágenes fijas que integran en su seno textos literarios” (p.14). Contienen una concatenación de palabras o gestos, es decir de la escritura fonética con el signo icónico como Barbieri (1993) lo expresa en la siguiente cita “La idea generalmente más difundida del lenguaje del comic es que se trata de una

yuxtaposición de un lenguaje << de las palabras >> con un << lenguaje de las imágenes >>" (p. 203).

Este carácter icónico-literario del lenguaje, permite que se relacione con otras formas de expresión como el teatro, el cine, la novela, la pintura, la fotografía, etc. De la misma forma lo confirma Barbieri (1993) con la siguiente afirmación "El lenguaje del cómic forma parte del lenguaje general de la narrativa, así como el cine y muchos otros lenguajes que nos son familiares" (p.14). Aunque el autor no lo específica, esta relación que establece entre el cómic y otras formas de lenguaje como el cine, la fotografía, la pintura, entre otras, es intertextualidad

También señala que "los lenguajes no son solamente instrumentos con los cuales comunicamos lo que pretendemos: son también y sobre todo, ambientes en los que vivimos y que en buena parte determinan lo que queremos, además de lo que podemos comunicar" (p.13).

Después de hacer este recorrido se puede enmarcar la tira cómica dentro del texto narrativo, contenedor de significado, sentido propio, poseedor de denotaciones y connotaciones compuesta de dos elementos: el texto (lo denotado, signo lingüístico) y la imagen que le subyace (lo connotado, signo icónico).

Por último frente al uso de lo icónico y lo verbal en el aula, Lomas & Osorio (1998) enuncian la necesidad de utilizar los medios de comunicación masiva en el aula, propuesta que en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* es visible y que él alude a la alfabetidad icono verbal en donde los alumnos deben "construir una destreza escolar orientada a la lectura comprensiva de los signos verbales y no verbales de los textos iconográficos y, en consecuencia, al desarrollo de una competencia comunicativa que conduzca a una clara conciencia de las estrategias discursivas puestas en juego" (p.107). Así mismo, Lomas (2011) presenta un capitulo acerca de la lengua y los medios de comunicación de masas, donde enseña los signos, morfología, sintaxis y retórica de la imagen para aprender a leer y pensar la imagen, se vale de la prensa, la radio, el cómic, la televisión y la publicidad, acercando a diversas estrategias didácticas para abordarlas.

Respecto al cómic señala la importancia de conocer y analizar los códigos icónicos y los narrativos para llevar al estudiante a asumir posición crítica frente a sus contenidos

ideológicos relacionándolos con su contexto y otros textos a través del lenguaje oral y escrito, partiendo de los conocimientos previos, análisis de la secuencia narrativa, elaboración del guion y diseño de una tira cómica.

El autor también especifica que, en estos discursos, su lectura (tanto de lo verbal como lo no verbal), conlleva a que el lector haga una imagen de lo real, creando un estereotipo de la misma para lograr comprenderla. El destinatario hace una integración de experiencias, textos verbales y no verbales, cuyas imágenes tienen connotaciones que son interpretadas por un colectivo.

A partir de lo anterior se busca que en el aula el lector mantenga una conciencia lectora frente a la referencia que hace del texto iconoverbal ya que es algo que sucedió y puede afectar la reproducción.

No es una novedad traer el cómic como instrumento de comprensión de lectura al aula, sin embargo se debe ser cuidadoso al implementarlo como estrategia de enseñanza, porque como lo menciona Lomas (2011) “las imágenes aparecen ante nuestros ojos como textos de naturaleza iconográfica, orientados a guiar el intercambio comunicativo entre un enunciador y un enunciatario mediante instrucciones de uso lector que se organizan sobre un plano, en contextos culturales de recepción concretos y con arreglo a convenciones perceptivas y a normas sintácticas muy precisas” (p.109). Asimismo, si se busca una real y más cercana interpretación y relación con otros conocimientos deben brindarse al estudiante las herramientas necesarias para su lectura (signos, morfología, sintaxis y retórica de la imagen) para que la historia de la imagen sea un complemento de la historia verbal que permita generar inferencias, intertextualidades y críticas frente a la temática planteada en la tira cómica.

Finalmente, tras una serie de reflexiones, se concluye que esta revisión exhaustiva del marco teórico anterior para la investigación sobre lectura, intertextualidad y tira cómica, permitió reconocer la importancia de cada uno de los autores y sus teorías que fundamentan y aclaran conceptos muy específicos como la relación de la triada texto, contexto y lector, que la intertextualidad no solo se da en la línea texto-texto, sino que se genera entre texto y otros lenguajes de comunicación como la tira cómica, ésta a su vez establece otras relaciones con más lenguajes comunicativos (cine, fotografía, teatro, etc.).

2.4 Categoría emergente: Producción escrita

A través de la implementación emerge como categoría el proceso de la producción escrita basado en Flower & Hayes (1996) mencionan que pueden presentarse tres etapas: la pre-escritura, la escritura y la reescritura, sin embargo, aseguran que esto puede distorsionar la función del proceso. Así mismo, Sommers (citado por Flower & Hayes, 1996) quien refiere que la revisión es una acción constante del escritor experimentado que se liga con los procesos de la planificación y la revisión, el fragmentar este proceso en etapas apuntan al producto final siendo este una descripción superficial de lo que se pretende escribir.

Respecto a lo anterior, para los autores, la planificación es “la representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura” (p.7), es decir, es representar lo que sabe, puede ser ideas abstractas, imágenes, etc., con la intención de recuperar esta información a largo plazo, para ello se presentan subprocesos como la organización, la agrupación de ideas, la categorización, el resumen del tema, la presentación y ordenamiento del texto sin dejar de lado los objetivos propuestos por el escritor y que generan nuevas ideas a lo largo de la composición.

Otra etapa es la traducción, aquí el escritor compone su texto dando un significado a lo realizado durante la etapa de la planificación, no propiamente lo hace con una sintaxis lineal sino que establece redes de relaciones organizadas y con las exigencias de la lengua escrita. Posteriormente está la revisión la cual tiene dos procesos: la evaluación y la revisión. Durante la revisión el texto evaluado presenta cambios que permiten nuevas planificaciones y traducciones, gracias a ello el escritor controla el proceso y el progreso hasta obtener el documento final.

3. Referentes Metodológicos

El presente capítulo tiene como objetivo mostrar la metodología de la investigación, inicia con las definiciones del paradigma, el enfoque y diseño que dirigen este proyecto; posteriormente presenta el contexto que caracteriza la población de estudio a quienes se aplicará la propuesta de intervención. El segundo momento señala las fases que componen la intervención, los instrumentos para la recolección de información, por último, describe las categorías, subcategorías y unidades de análisis, como son la lectura (comprensión de lectura), la intertextualidad (cita, plagio, alusión) y la lectura de imágenes (tira cómica) que emergieron del marco teórico previstas para mejorar la lectura intertextual a partir de la tira cómica dirigido a estudiantes de grado séptimo.

3.1 Paradigma, enfoque y diseño metodológico

3.1.1 Paradigma Hermenéutico – interpretativo.

El paradigma en el que se desenvuelve este trabajo investigativo es el hermenéutico-interpretativo, Martínez (2000) lo define así

> "El enfoque interpretativo el investigador ve al escenario y al objeto de estudio en una perspectiva holística, como una totalidad ecológica, compleja y contradictoria; el investigador es sensible a los efectos que ellos mismos provocan en la interpretación del objeto de estudio; todas las perspectivas son valiosas; se afirma el carácter humanista de la investigación, y se pondera la visión intersubjetiva en el quehacer científico" (p.1).

De acuerdo a esto, la investigación hermenéutica-interpretativa involucra a los estudiantes en el desarrollo de procesos cognitivos que les permitan operar con la realidad del aula a partir de sus problemáticas las cuales son cambiantes, es decir, comprender esta realidad desde el significado que le da cada una de las personas que la comparten teniendo en cuenta lo que creen, lo que los motiva, sus intenciones, pues no están fuera de ella para crear conocimiento y estar construyendo constantemente una interacción con los demás. Dentro de este paradigma se refuerza la tarea de buscar lo implícito en lo explícito donde la intersubjetividad tiene sentido en lo interpretado.

3.1.2 Enfoque Cualitativo

Este trabajo como ya se mencionó, se desarrollará bajo el método cualitativo implica una búsqueda desde el aula, Taylor & Bogdan (1987) numeran las características de la investigación cualitativa entre las cuales está la inducción, en esta etapa se crean los conceptos a partir de los datos ya recolectados, el investigador observa el contexto para estudiar a los sujetos desde las situaciones presentadas e interactúa con los sujetos, puede experimentar la realidad de los otros, toma una posición objetiva, trabaja con métodos cualitativos humanistas, se puede conocer al sujeto en lo personal y lo cotidiano, para el investigador cualitativo todos los seres y todos los espacios son válidos como objeto de estudio.

Por su parte, a este tipo de enfoque Ruedas, Ríos & Nieves (2009) definen "La investigación cualitativa trasciende a recoger dentro, descubrir hechos, analizar fenómenos haciendo énfasis en la interpretación de los mismos en una búsqueda constante de acciones que conduzcan a transformar la realidad dentro de un contexto específico "(p. 628). En el aula es donde se encuentran diversos problemas, entre ellos el referido a la comprensión lectora en su nivel crítico-intertextual en los textos impartidos en las actividades de aula entre lo cual se da importancia a la individualidad y subjetividad, puesto que aquí se tendrá en cuenta a los sujetos actores de este trabajo, (estudiantes, docentes) partiendo de sus conocimientos previos, con lo cual se trata de comprender e interpretar cómo se comportan los estudiantes, cómo es el lugar donde se desenvuelven y cómo actúan, gracias a la flexibilidad de esta metodología.

Dentro de este proceso, basado en el enfoque cualitativo, se determinó la realidad de los estudiantes con el fin de detectar cuáles son sus problemas en el ámbito educativo para establecer el marco teórico que permitió la categorización del problema que surgió en este estudio, se consultaron antecedentes investigativos sobre estas categorías, también se indagó sobre los hábitos de lectura que tienen los estudiantes para reconocer sus dificultades, además de las estrategias que utilizan los docentes en el aula con respecto a la enseñanza de lengua materna.

3.1.3 Diseño Investigación-acción.

Por último, el diseño será el de investigación-acción (IA), pues este tiene como fin solucionar los problemas que se presentan en la cotidianidad para mejorar las prácticas pedagógicas y didácticas. En este diseño se busca que la información que surja de la investigación sirva en la toma de decisiones para mejorar en los procesos. Como menciona Martínez (2000)

> La metodología de la IA representa un procesos por medio del cual los sujetos investigadores son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado (que será algo que les afecta e interesa profundamente), la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), los métodos y técnicas a ser utilizados, el análisis e interpretación de los datos, la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para el futuro. El investigador actúa como un organizador de las discusiones, como facilitador del proceso, como catalizador de problemas y conflictos, y, en general, como un técnico y recurso disponible para ser consultado (p.29).

Por otro lado, Elliot (2000) explicó las características de la investigación acción en la escuela entre las que se señala que este tipo de investigación permite que las escuelas analicen las acciones humanas y situaciones sociales experimentadas por los docentes frente a las problemáticas, a lo contingente y lo prescriptivo. También permite el diagnóstico del problema por parte del profesor desde una “postura exploratoria”, posteriormente esta exploración es fundamentada en teóricos que permita profundizar además de comprender mejor el problema diagnosticado. Asimismo, conlleva a interpretar los puntos de vista de lo que ocurre entre los actores del problema, es decir, docentes y estudiantes. Tras realizar este proceso la IA desde la teoría de Elliot (2000) propone llevar esta descripción junto a una explicación del problema ante los demás con un lenguaje más común para poder establecer un diálogo entre los actores en el cual la información debe fluir de manera libre.

En el proceso de construcción de este proyecto investigativo la investigación- acción se marca visiblemente a partir de la observación de lo que sucede en el aula se sugiere una problemática que inicia su comprobación desde de la exploración, argumentada con

teóricos que permiten tener más claras las categorías sobre las que se enmarca el desarrollo del trabajo y permiten reflexionar sobre las prácticas didácticas que como docentes se emplean en el salón de clase.

3.2 Estrategia didáctica: el taller pedagógico

Llevar una estrategia al aula para dar soporte a esta teoría y afianzar las debilidades de los estudiantes conlleva a revisar teorías sobre técnicas de intervención. Para ello se asume el taller pedagógico definido por Ander- Egg (1991) así “Aplicado a la pedagogía el alcance es el mismo se trata de una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (p.10). Este aprender haciendo implica contextualizar los conocimientos, relacionarlos con una asignatura particular, ponerlos en práctica, experimentar, romper con el esquema de la clase cotidiana en el cual es más importante el aprendizaje que la enseñanza; es llevar a los estudiantes a la reflexión teórica de la experiencia la cual involucra una investigación.

Por otro lado, Rodríguez (2012) conceptualiza el taller pedagógico así

> Se concibe como práctica educativa centrada en la realización de una actividad específica que se constituye en situación de aprendizaje asociada al desarrollo de habilidades manuales o tareas extraescolares. También se le asume como espacio de relación entre los conocimientos escolares y la vida cotidiana de los estudiantes, en la perspectiva de promover habilidades para la vida, mediante la experimentación, la creación y la expresión artística (p.13).

De este modo, la autora concibe el taller como un Sistema de Apoyo Pedagógico (SAP) que permite el desarrollo de procesos escriturales y orales de los estudiantes, volviéndose una estrategia didáctica para mejorar procesos de enseñanza – aprendizaje además de fortalecer competencias discursivas y escriturales, convirtiéndose así el taller en un medio de construcción de destrezas narrativas, argumentativas y explicativas que se pueden trabajar en el aula de clase.

De esta manera en un taller se asumen diferentes roles tanto del estudiante como del docente, en este rol el estudiante al finalizar el taller debe haber logrado el desarrollo de acciones y aprendizajes significativos, mientras que el docente debe haber hecho metacognición de su proceso para revisar cada una de sus estrategias utilizadas, permitiendo que haya una reflexión al mismo tiempo que una participación activa de manera lúdica para así llegar a la construcción de nuevos aprendizajes.

En conclusión un taller es un medio valido para construir dentro del aula de clase nuevos saberes, parte desde los pre saberes de los estudiantes, descubren relaciones e interpretaciones del contexto sociocultural en donde se mueven cada uno de los participantes, desarrolla y mejora cada una de las habilidades comunicativas para obtener óptimos resultados no solamente en los estudiantes, sino también en los docentes al aumentar su visión de la realidad escolar igualmente al permitir que él se apropie de nuevas competencias profesionales.

Acorde a lo anterior se opta por el taller pedagógico para la realización de la intervención ya que los estudiantes conocen esta estrategia que facilita el desarrollo de la intervención. Con el taller pedagógico se busca que el estudiante genere nuevos conocimientos al establecer las relaciones entre el conocimiento previo, el nuevo conocimiento y la experiencia de la vida cotidiana, es decir el contexto.

3.3 Fases de la intervención

A continuación, se enumeran las fases que permitirán el desarrollo del trabajo de investigación, con el objetivo de analizar, reflexionar, comparar entre la teoría y la praxis para transformar las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lengua materna en la población que interviene en el estudio.

1. Conceptualización de categorías y subcategorías. Durante esta fase se indaga sobre los conocimientos previos que los estudiantes poseen sobre lectura, comprensión de lectura, niveles de lectura, intertextualidad, cita, plagio, alusión y tira cómica. A partir de ello se hace una explicación amplia sobre las temáticas mencionadas anteriormente.
2. Diseño de los talleres para la intervención. En esta fase se describe el contexto escolar en el que se desarrolla la práctica didáctica, por medio de la cual se

identifican los sujetos que intervienen en la investigación, el rol que asume cada uno. Después se propone el fin de la intervención a partir de los objetivos planteados. Para este diseño se determina utilizar el taller pedagógico. A continuación, se enumeran los instrumentos que permiten el análisis de la intervención.

3. Aplicación de los talleres. En esta fase se da inicio a la aplicación de los talleres que reúnen las categorías, subcategorías y unidades de análisis definidas en el marco teórico. Por lo tanto se tiene en cuenta las fechas de aplicación de los instrumentos diseñados que permiten contrastar los objetivos programados con los resultados obtenidos, sin dejar de lado una constante metacognición desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Recolección de información. Durante esta fase se reúne la información obtenida a través de los talleres aplicados para ser clasificados acorde a las categorías propuestas a partir del problema y los objetivos. Esta recolección fundamenta la obtención de datos para la fase de análisis e interpretación de la intervención.
5. Análisis, interpretación y resultados de la intervención. En esta última fase se confrontan la teoría, la praxis con la acción investigadora que permite triangular la información obtenida con los aspectos teóricos y prácticos. Esto permite relacionar la intervención con las categorías deductivas propuestas en la investigación para determinar los elementos afines y opuestos.

Tabla N° 2. Estructura de las fases

Objetivo general:
Fortalecer la capacidad de lectura intertextual de los estudiantes de séptimo grado mediante una estrategia centrada en el uso de la tira cómica

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	FASES DE LA INTERVENCION
Identificar una perspectiva teórica que potencie la lectura intertextual a partir de tiras cómicas con estudiantes de grado séptimo.	Conceptualización de categorías y subcategorías.
Diseñar y evaluar talleres pedagógicos que promuevan el reconocimiento y uso de la lectura intertextual para el análisis de la tira cómica.	Diseño de los talleres para la intervención Aplicación de la intervención Recolección de la información
Resignificar las acciones pedagógicas y didácticas para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel de lectura intertextual a partir de tiras cómicas	Análisis y resultados de la intervención
	Elaboración de conclusiones

Fuente: Elaboración propia

3.4 Contexto

La intervención se aplica en C1 y C2, instituciones educativas distritales ubicadas en la localidad Cuarta, que son los colegios que tienen sus servicios desde educación Preescolar hasta la Media Vocacional, jornadas Mañana y tarde, en el C2 cuenta con jornada nocturna. La población de estas dos instituciones son de estrato 1 y 2. El C2 posee jornada completa en Básica Primaria, en grado sexto y Media Fortalecida (Intensificación) en grados décimo y undécimo. En el C1 están en prueba piloto de Media fortalecida en convenio con la Universidad Distrital, los estudiantes de décimo y undécimo asisten dos días a la semana en contra jornada de manera completa.

Para materializar la investigación implicó tomar dos grupos de 20 estudiantes en cada colegio, con edades entre los 12 y 16 años. El contexto familiar de este grupo está compuesto así: en los dos colegios las familias son mono parentales, hay estudiantes

que viven con otro familiar o con un vecino. Hay padres y madres ya fallecidos por sobredosis o enfermedades terminales. Estos padres tienen edades entre los 30 y 52 años, cuentan en su gran mayoría con un nivel de escolaridad entre primaria y bachillerato no concluido. Son pocos los padres que son analfabetas o tienen su secundaria completa, pocos son profesionales, técnicos o tecnólogos. En cuanto a las ocupaciones los padres son conductores, aseadores, vigilantes, estilistas, oficios varios, ventas, entre otros.

En ambos contextos los padres o personas responsables de los jóvenes no permanecen en el día con ellos por tanto no tienen tiempo para revisar o colaborar con las tareas, no las realizan lo que conlleva a que los estudiantes presenten dificultades académicas, faltan hábitos de estudio lo que genera que haya poco interés por la educación.

Otro aspecto es el de hábitos lectores, a pesar que en la localidad existen varias bibliotecas públicas y los colegios también poseen bibliotecas los estudiantes frecuentemente no realizan visitas a estos sitios para consultar los temas que les asignan en las diferentes asignaturas como tareas o para leer textos de interés para ellos, como se aprecia en la Lectura etnográfica del Contexto. En las encuestas aplicadas a los estudiantes también manifiestan que para ellos la lectura que realizan es poco placentera, la consideran más de obligatoriedad ya que son los textos que les imponen en los colegios, en sus casas poseen pocos libros (2 o 3 libros), que las lecturas más realizadas son de cuentos y novelas por obligatoriedad de las instituciones pero por placer leen más cómics, no les gusta leer textos largos porque les parecen aburridos, no reconocen la lectura como un proceso ni identifican sus respectivos niveles. (Anexo N° 2)

Frente a esta situación se trabajó con los estudiantes en el reconocimiento y fortalecimiento de la capacidad lectora mediante una estrategia pedagógica centrada en el uso de la tira cómica.

3.5 Instrumentos de la intervención

Los instrumentos empleados para ejecutar, desarrollar y obtener la información necesaria para el proyecto investigativo son los siguientes:

1. Taller Pedagógico: El proceso inició con un taller de pilotaje con grupos diferentes a los de la intervención, con el resultado obtenido hubo evidencia de preguntas ambiguas, faltó claridad de los niveles de lectura a evaluar y se mezclaron, creando confusión en los estudiantes. A partir de esto, se diseñaron 10 talleres que se clasificaron en tres grupos distribuidos así: tres talleres de lectura literal, tres talleres de lectura inferencial, tres talleres de lectura intertextual y un taller de transposición. Estos fueron estructurados de esta manera: fase de sensibilización, fase de conceptualización, fase de aplicación y una fase de retroalimentación en cada uno de ellos. Se escogió el taller pedagógico por la pertinencia para el tema de investigación y la facilidad para la comprensión de los estudiantes, ya que han tenido un acercamiento previo a este tipo de estrategia pedagógica.
2. Diarios de campo: En ellos aparece el registro de las observaciones de las docentes respecto a las dificultades y fortalezas que presentaron los estudiantes durante la aplicación de cada uno de los talleres, se describe el proceso en que se desarrolló cada una de las actividades de manera detallada, organizada y coherente para relacionarlo con el trabajo investigativo y el problema planteado.
3. Rejillas: Estas permitieron que los estudiantes realizaran la coevaluación del trabajo de sus compañeros tratando que fuera objetiva, sin embargo, esto no se dio. Al momento de aplicar las rejillas los estudiantes evaluaron a sus compañeros por empatía más que por los resultados arrojados en los talleres. Fue el primer acercamiento que tuvieron los estudiantes con este tipo de instrumento.

3.6 Categorías de análisis

Dentro del capítulo de Marco teórico definimos las categorías de análisis que sirven como eje y objeto de estudio, orientador de la planeación, delimitación del problema, desarrollo y análisis del presente trabajo. Por medio del planteamiento y delimitación del problema emergen las siguientes categorías y subcategorías que se mencionan a continuación:

Tabla N° 3. Categorías y subcategorías

Categorías	**Subcategorías**
Lectura	Comprensión de lectura
Intertextualidad	Cita, plagio y alusión
Lectura de imágenes	Tira cómica

Fuente: Elaboración propia

Esta categorización permite facilitar la coherencia y cohesión de la clasificación y análisis de los datos arrojados en la intervención. Como ya se mencionó en el Marco Teórico emergen las categorías y subcategorías de la investigación, inicia con la lectura donde refleja el proceso, los momentos y los niveles que se dan para su comprensión. Como segunda categoría se amplía la conceptualización sobre lectura intertextual y las subcategorías que surgen de ella, por último, aparece la lectura de imagen desde la perspectiva semiótica señala la imagen como un texto más enfatizando específicamente en la lectura de tira cómica para la cual se hizo una revisión sobre el concepto, los elementos y las relaciones que se pueden establecer con otras formas artísticas.

A continuación, se presenta la tabla donde se establecen relaciones entre la pregunta de investigación, las categorías que emergieron, la definición, las subcategorías y las unidades de análisis.

Tabla N° 4. Categorías, subcategorías teóricas y unidades de análisis

Pregunta	Categorías	Definición operacional	Subcategorías	Unidad de análisis
¿Cómo fortalecer la capacidad de lectura intertextual de los estudiantes de séptimo grado mediante una estrategia pedagógica centrada en el uso de la tira cómica?	CT 1 LECTURA	"El proceso de lectura se inicia a partir de lo emotivo, las expectativas, las ideas que se transforman en un constante proceso de revisión autocrítica que guía la selección, la síntesis organización por lo que la transacción no es lineal, recurrente y autocritica puesto que la percepción depende de la selección y organización de pautas visuales del observador según sus intereses, necesidades, expectativas y experiencias" (Rosenblatt. 1983, p. 43)	Comprensión de lectura literal	Conocimientos previos Semántica Ideas principales y secundarias. Tema Personajes Paráfrasis Resumen
			Inferencial	Inferencias semánticas por contexto Connotación Intención comunicativa del autor Genera hipótesis
			Intertextual	Establece relaciones temáticas entre dos textos Establece relaciones de hipotexto entre dos textos
	CT 2 INTERTEXTUALIDAD	"La existencia en un texto de discursos anteriores como precondición para el acto de significación" (Kristeva, 1997, p. 3) "Una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente; como la presencia efectiva de un texto en otro" (Genette, 1989, p.10)	Cita	Concepto Características
			Plagio	Concepto Características
			Alusión	Concepto Características
	CT 3 LECTURA DE IMÁGENES	Un vestido, un automóvil, un plato cocinado, un gesto, una película cinematográfica, una música, una imagen publicitaria, un mobiliario, un titular de diario, de ahí objetos en apariencia totalmente heróclitos. ¿Qué pueden tener en común? Por lo menos esto: son todos signos. Cuando voy por la calle – o por la vida- y encuentro estos objetos, les aplico a todos, sin darme cuenta, una misma actividad, que es la de cierta *lectura*: el hombre moderno, el hombre de las ciudades, pasa su tiempo leyendo. Lee, ante todo y sobre todo, imágenes, gestos, comportamientos (Barthes, 1993, P. 223).	Tira cómica nivel literal	Estructura Elementos básicos de la tira cómica Planos y ángulos de visión
			Nivel inferencial	Establecer relaciones intertextuales entre tema y elementos de la tira cómica. Infiere el tema central de la historieta a partir de las imágenes.
			Nivel intertextual	Reconocer las semejanzas en el texto y las imágenes de dos tiras cómicas Establece relaciones entre las actitudes de los personajes de los dos textos Establece relaciones entre las figuras literarias utilizadas en dos tiras cómicas.
			Nivel inferencial	Establecer relaciones intertextuales entre tema y elementos de la tira cómica. Infiere el tema central de la historieta a partir de las imágenes.
			Nivel intertextual	Reconocer las semejanzas en el texto y las imágenes de dos tiras cómicas Establece relaciones entre las actitudes de los personajes de los dos textos Establece relaciones entre las figuras literarias utilizadas en dos tiras cómicas.

Fuente: Elaboración propia

3.7 Plan de intervención

El desarrollo de la intervención inicia con la activación de conocimientos previos de los estudiantes a partir de una prueba piloto con dos grupos de grado séptimo de cada institución diferente a los intervenidos, para identificar los conceptos, las habilidades y las dificultades que tienen ellos al realizar intertextualidad entre tiras cómicas. Se evaluó con una rejilla y la retroalimentación oral de cada una de las preguntas. Con las respuestas obtenidas en el pilotaje se diseñan y aplican diez talleres más diseñados con tiras cómicas que permiten al estudiante profundizar en los conceptos sobre las categorías establecidas de manera progresiva, que se emplean en una fase de aplicación y así mejorar sus habilidades lectoras en los diferentes niveles hasta llegar al nivel intertextual.

Se opta para la intervención del trabajo de investigación por el taller pedagógico porque como lo define Ander-Egg (1991) “El taller es un aprender haciendo en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser –necesariamente– globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada de acuerdo con la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado.” (p. 21). En el proceso del taller se deben tener en cuenta el interés, necesidades y problemas de los estudiantes que puede ser mejorado a través del taller, para incentivar la creatividad de los participantes, favorecer la aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones nuevas de aprendizaje, permite trabajar con mayor facilidad pues utilizan recursos de uso común.

Mientras que Rodríguez (2012) indica que el taller es un espacio para relacionar los conocimientos escolares con la cotidianidad, permite la participación, lo convierte en una actividad teórico-práctica y también es un instrumento utilizado por los docentes investigadores a lo que refiere: “motivan su implementación para la recolección, interpretación y sistematización de información en la investigación educativa. Existen razones de carácter investigativo, pedagógico-didáctico y lingüístico-comunicativo que indican su valor como estrategia multifuncional, interactiva y sistemática” (p.13). De acuerdo a lo anterior la intervención se programa con ocho talleres pedagógicos basados en tiras cómicas organizados así: dos para fortalecimiento y reconocimiento de la

intertextualidad de manera global, dos para reconocimiento y fortalecimiento de la cita, dos relacionados con el plagio y los dos últimos enfocados hacia la alusión.

Para lograr el objetivo propuesto y responder a la pregunta de investigación planteada en la tabla anterior se plantearon 11 talleres así: un taller diagnóstico, tres talleres sobre lectura literal, tres talleres sobre lectura inferencial, tres talleres sobre lectura intertextual y un taller de transposición. Cada uno de estos talleres consta de cuatro fases que son:

1. Fase de sensibilización: Esta fase tiene como objetivo activar los conocimientos previos de los estudiantes.
2. Fase de conceptualización: Esta fase propone la fundamentación teórica que permite el reconocimiento de los niveles de lectura y los elementos de la tira cómica.
3. Fase de aplicación: Esta fase permite que el estudiante aplique los conocimientos adquiridos en la lectura de tiras cómicas.
4. Fase de reflexión: En esta fase se realiza la reflexión de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y las dificultades que presentaron.

Tabla N° 5. Cronograma y estructura de la intervención

Fecha	**Taller**	**Objetivo**	**Acciones Investigativas**	**Objetivo pedagógico docente**	**Objetivo didáctico estudiante**	**Categorías teóricas**
Agosto 16	Prueba piloto Taller No. 1 “Explorando – ando”	Caracterizar los saberes teóricos y pedagógicos para el reconocimiento de la lectura intertextual a través de tiras cómicas en los estudiantes de grado séptimo.	Examinar los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre intertextualidad y lectura de imágenes(tira cómica)	Reconocer los conocimientos previos de los estudiantes frente a la lectura intertextual y los elementos del lenguaje del cómic.	Explorar los conocimientos previos sobre lectura intertextual y los elementos del lenguaje del cómic.	Lectura Comprensión de lectura

Agosto 23 Agosto 30 Sept. 6	Lectura literal Taller No. 2 ¿Leo Historietas? Taller No. 3 Recreándome Taller No. 4 Examino mi lectura de imagen.	Diseñar y aplicar talleres pedagógicos que promuevan el reconocimiento y uso de la lectura intertextual para el análisis crítico de la tira cómica. Resignificar las acciones pedagógicas y didácticas para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel de lectura intertextual en tiras cómicas	Fundamentar los aspectos teóricos y didácticos lectura literal y los elementos de la tira cómica, consecuentes a la intervención. Observar e interpretar los alcances teóricos y didácticos consecuentes a la implementación en lectura literal en tira cómica	Identificar los conocimientos previos del estudiante en la realización de lectura literal en tiras cómicas. Ayudar a la comprensión de lectura literal de los estudiantes a través del cómic.	Realizar la lectura de la tira cómica a nivel literal.	Lectura Lectura literal Elementos del cómic
Sept. 14 Sept. 20 Sept. 28	Lectura Inferencial Taller No. 5: Infiero causas Taller No. 6 ¿Cuestionándonos? Taller No. 7. ¡Qué dilema!		Fundamentar los aspectos teóricos y didácticos lectura inferencial y los elementos de la tira cómica, consecuentes a la intervención. Observar e interpretar los alcances teóricos y didácticos consecuentes a la implementación en lectura inferencial en tira cómica	Identificar los conocimientos previos del estudiante en la realización de lectura inferencial en tiras cómicas Ayudar a la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes a través del cómic.	Realizar la lectura de la tira cómica a nivel inferencial.	Lectura inferencial
Octubre 4 Octubre 18 Octubre 26	Lectura Intertextual Taller No. 8. ¿Realidad o ficción? Taller No. 9. ¿Cito o evoco? Taller No. 10. Comprendiendo el mundo		Fundamentar los aspectos teóricos y didácticos lectura intertextual, consecuentes a la intervención. Observar e interpretar los alcances teóricos y didácticos consecuentes a la implementación en lectura intertextual en tiras cómicas	Identificar los conocimientos previos del estudiante en la realización de lectura intertextual en tiras cómicas Ayudar a la comprensión de lectura intertextual de los estudiantes a través del cómic.	Realizar la lectura de la tira cómica a nivel intertextual.	Lectura intertextual Cita Alusión Plagio
Octubre 31	Taller No. 11 Ilustro mi realidad			Reconocer las fortalezas adquiridas en la comprensión de lectura de los estudiantes a través de la creación de una tira cómica.	Transponer los conocimientos adquiridos sobre comprensión de lectura en la realización de una tira cómica con tema la salida pedagógica.	Macrounidades significativas Microunidades significativas del cómic. Caracterización de personajes Guion técnico del cómic

Fuente: elaboración propia

4. Análisis y Discusión de Resultados

En este apartado se presenta el análisis de los resultados arrojados en la intervención didáctica según la planeación para mejorar la comprensión de lectura a nivel intertextual con estudiantes de grado séptimo del C1 y el C2, Localidad Cuarta. La Lectura etnográfica del contexto (LEC) permitió evidenciar que los estudiantes desconocen la lectura como un proceso y las estrategias de reconocimiento de la intertextualidad, lo que dificulta la lectura que los jóvenes deben aplicar en su cotidianidad y en el proceso académico.

Uno de los problemas anteriormente identificados es que los estudiantes no tienen hábitos lectores, (Anexo N° 2) consideran la lectura como poco placentera y de obligatoriedad; además, los docentes aplican actividades de comprensión lectora como resúmenes o elaboración de esquemas gráficos y no explicitan si se trata de comprensión literal, inferencial e intertextual (Anexo N° 4). Ante esta situación surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer la capacidad de la lectura intertextual de los estudiantes de séptimo grado mediante una estrategia pedagógica centrada en el uso de la tira cómica? Para responder a este interrogante, inició este capítulo con una explicación sobre la implementación pedagógica utilizada y el análisis de resultados arrojado con base en las categorías y subcategorías de la investigación que son: lectura, comprensión de lectura, intertextualidad, lectura de imágenes y tira cómica.

Tras la problemática presentada fue necesario intervenir los grupos con una estrategia didáctica en el transcurso del segundo semestre del año 2016, desde agosto hasta octubre. En consecuencia, se planeó una serie de talleres pedagógicos con el fin de mejorar las dificultades en comprensión de lectura de los estudiantes de los dos colegios distribuidos en 10 talleres pedagógicos de 110 minutos (aprox.) cada uno, un último taller de 220 minutos. El espacio utilizado fue la clase de Lengua Castellana en el C1 y Laboratorio Lector en el C2,

Esta intervención buscó fortalecer la capacidad de lectura intertextual de los estudiantes a través de la lectura de tiras cómicas lo cual atrajo el interés de ellos y permitió un trabajo poco convencional en los dos colegios en el proceso lector y

académico. Para el diseño de los talleres pedagógicos la teoría de Ander-Egg (1991) fundamentó el taller como una forma de enseñar y aprender haciendo en grupo; asimismo, de Rodríguez (2012) quien define el taller como una práctica educativa a través del trabajo en equipo para que se interrelacionen la teoría y la práctica con el fin de dar solución a un problema estudiado y se favorece la experimentación y la creatividad. El desarrollo de esta estrategia didáctica tuvo en cuenta cuatro momentos: el primero de activación de conocimientos, el segundo, momento de fundamentación, el tercero, momento de aplicación y finalmente la retroalimentación.

Se optó por la lectura de tiras cómicas, por dos razones ya explicadas en la LEC, primera, dado el interés de los estudiantes en este tipo de textos discontinuos y, además, porque están en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998) denominado como “Otros sistemas significación” y en el documento *Alineación del examen SABER 11º (2013)* que aplica el ICFES en la prueba SABER 3º, 5º, 9º y 11º.

El desarrollo de los talleres fue de la siguiente manera: definición de la finalidad de cada uno, selección de tiras cómicas acorde con los objetivos propuestos para la progresión de la intervención, estos objetivos fueron socializados con los estudiantes para concientizarlos de ser los autores del proceso de aprendizaje. Luego, inició el proceso de aplicación en donde los estudiantes construyeron los conceptos de lectura, sus niveles de comprensión y sus elementos en su relación con la tira cómica. Asimismo, estuvo la práctica en la cual los estudiantes aplicaron la teoría en la lectura de las tiras cómicas interactuando entre ellos y las docentes

. Por último, encontraron dos preguntas de reflexión frente al desarrollo de la actividad y los logros obtenidos; estas preguntas fueron: ¿cuáles fueron los nuevos aprendizajes del día? ¿Qué dificultades se presentaron en el desarrollo del taller?; entre ellos evaluaron los talleres mediante una lista de cotejo.

Para la ejecución de los talleres los jóvenes leyeron tiras cómicas de Mafalda, Calvin y Hobbes, Condorito, Superman y Gaturro, tomadas de diferentes páginas de Internet a través del buscador de Google. Con respecto a la construcción del concepto de lectura, comprensión de lectura y niveles de comprensión lectora, tanto las docentes como los estudiantes consultaron a Jurado & Bustamante (2002), Solé (2011), Kristeva (1997),

Genette (1989) y los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998) y *Referentes para la Didáctica del Lenguaje Tercer Ciclo* (2012).

Se partió utilizando una tira cómica en los talleres para la comprensión de los estudiantes, inició con la lectura literal y continuó con el nivel inferencial hasta llegar a la lectura de dos tiras cómicas donde establecieron relaciones intertextuales desde la cita, la alusión y el plagio; en otras palabras, progresaron desde lo menos complejo a lo más complejo.

De la misma forma, en la implementación de los talleres se plantearon preguntas como: ¿Qué es lectura literal?, ¿Sabes qué son las onomatopeyas, los signos cinéticos?, ¿qué haces cuando no conoces el significado de una palabra?, ¿Qué entiendes por el término intertextual?, entre otras, que activaron los conocimientos previos de los estudiantes acorde con la temática tratada en cada uno de estos. De modo que conllevó a la transposición didáctica entre la información vieja y la nueva, utilizaron estrategias cognitivas que permitieron fortalecer la comprensión de lectura en los diferentes niveles hasta llegar a la intertextualidad en el análisis de las tiras cómicas elegidas. Cada taller profundizó en la teoría y nivel de complejidad de los textos para el trabajo de comprensión lectora a través de tres momentos: el antes para activar los conocimientos previos, el durante para conocer la teoría y afianzarla en la solución de preguntas propuestas y el después con preguntas que permitieron al estudiante reflexionar sobre su nuevo aprendizaje y reconocer las dificultades en el proceso de aprendizaje. La siguiente tabla muestra las estrategias usadas durante la implementación pedagógica.

Tabla N° 6. Momentos de implementación pedagógica

Momentos	Estrategia cognitiva
Antes Activación conocimientos previos	Realizar preguntas relacionadas con la adquisición de conceptos sobre lectura, comprensión de lectura, lectura literal, inferencial, intertextual, y otros referentes a la tira cómica
Durante Adquisición de nuevos conocimientos y aplicación	Realizar lectura oral en voz baja sobre los conceptos relacionados con la lectura y elementos del cómic. Solucionar las preguntas planteadas para la lectura de la tira cómica
Después Retroalimentación	Reflexionar sobre los conceptos nuevos adquiridos y las dificultades presentadas durante el desarrollo del taller para mejorar en la comprensión lectora.

Fuente: Elaboración propia

4.1 Síntesis del primer taller Explorando-ando

A partir de la aplicación de un primer taller los estudiantes realizaron la activación de conocimientos previos lo que permitió identificar los saberes que tienen los estudiantes sobre la intertextualidad entre tiras cómicas. Este taller inició con la lectura de dos tiras cómicas acompañadas de 10 preguntas que pretendían el desarrollo de los diferentes niveles de lectura pero que no fueron explícitos a los estudiantes. Los tres momentos de la lectura: antes, durante y después a los que refiere Solé (2011) conformaron esta prueba inicial. A continuación, aparecen las dos historietas utilizadas en este taller:

Ilustración N° 4 Calvin en el colegio



Recuperado de: www.eligeeducar.cl

Ilustración N° 5 Manolito confundido



Recuperado de: https://tiracomica.files.wordpress.com

Al aplicar la prueba, los estudiantes manifestaron que estaba muy extensa, utilizaron frases como: “profe, esto está muy largo” y que no contenía la explicación teórica requerida para la solución del taller. Este taller buscó reconocer los niveles de comprensión que los estudiantes desarrollaban durante el proceso lector. Logró establecer que los estudiantes realizan una lectura literal pues al dar cuenta de lo que

observan en las tiras cómicas mencionaron que el lugar es un salón de clases o el colegio y que los personajes tienen la mano levantada porque no comprenden. Entre las inferencias que realizaron está que los personajes no comprenden porque no entendieron o están distraídos.

Una dificultad presentada en los resultados de este taller fue que los estudiantes no comprendieron el objetivo leído, por lo cual en el momento de la aplicación no tenían claro lo que se iban a realizar y tampoco pidieron aclaración del objetivo ni de lo que se debía hacer, como quedó registrado en el DC1160816C1 y DC1160819C2.

Registro de clase Nº. 5 Diario de Campo C1 y C2

DC1160816JFR: Al entregar el taller a cada estudiante lo primero que se escucho fue: "profe, esto está muy largo", a lo que se les invitó que lo iniciarán y midieran el nivel de dificultad en el desarrollo. Se leyó el objetivo sin aclarar los conceptos asumiendo que ellos comprendían que era intertextualidad. En la pregunta 1 los estudiantes describen lo que hay en la imagen o copian literal lo que está entre los globos. Al llegar al punto donde deben sustentar los argumentos de los personajes, varios estudiantes manifestaron que no entendían lo que quería decir Calvin y que Manolito no tenía argumentos. Poco recuerdan los recursos gráficos del cómic. No reconocen la intención del personaje. Se les dificulta relacionar las actitudes de los personajes con su cotidianidad. En la mayoría de las respuestas escriben lo mismo, que Manolito y Calvin levantan la mano porque no entienden la clase. No realizan más comparaciones intertextuales porque al final de la clase manifestaron que no sabían que era intertextualidad.
DC1160816JE: Los estudiantes al inicio del taller, leen el objetivo propuesto para el taller aunque no se aclararon los términos desconocidos para ellos como "intertextualidad", presentan muchas dudas y a medida del desarrollo del mismo se observa que muchas veces las dudas surgen por el desconocimiento y no manejo de un amplio vocabulario. Al leer la información de la temática, complementan la explicación inicial de la docente. Desarrollan el taller, pero a medida que lo hacen, les surgen dudas y siempre están preguntando cosas para poder guiarse y resolver el taller. Los estudiantes son muy participativos en la plenaria que se hace de evaluación grupal. A pesar de las preguntas de ellos no se obtuvieron los resultados esperados y se nota la satisfacción de los estudiantes al conocer un tema nuevo.

Fuente: Elaboración propia

Con las respuestas obtenidas en este taller, aplicado el 16 de agosto de 2016, en las dos instituciones, se diseñaron y aplicaron diez talleres más, planteados con tiras cómicas en el siguiente orden: tres talleres relacionados con lectura literal, tres de lectura inferencial, tres de lectura intertextual y uno de producción escrita, para permitirle a los estudiantes profundizar en los conceptos sobre las categorías establecidas de manera progresiva, que emplean en una fase de aplicación y así mejorar sus habilidades lectoras en los diferentes niveles hasta llegar al nivel intertextual. Seguidamente aparece la síntesis de los talleres posteriores en la implementación.

Como se mencionó anteriormente, para realizar el análisis se agruparon los talleres en 3 categorías, lectura literal, lectura inferencial y lectura intertextual, niveles a los que refiere Jurado & Bustamante (2002) entre los cuales, la intertextualidad es parte del tercer nivel, designado como crítico-intertextual. Sin embargo, los *Referentes para la Didáctica del Lenguaje del Tercer Ciclo* (2012), menciona cuatro modos de comprensión de lectura siendo la intertextualidad el cuarto modo.

4.2 Análisis de resultados de la lectura literal

El siguiente cuadro presenta las convenciones para facilitar la comprensión de los códigos empleados en este análisis de datos:

Tabla N° 7 Convenciones

Convención	Significado
T	Taller
DC	Diario de campo
C1	Colegio Juana Escobar
C2	Colegio José Félix Restrepo
E	Estudiante
D1	Docente 1
D2	Docente 2

Fuente: Elaboración propia

El primer grupo correspondiente a los talleres T2230816, T3300816 y T4060916 abarcó la lectura literal que, de acuerdo con Jurado & Bustamante (2002), presenta dos niveles: las lecturas de carácter literal-primario y las lecturas de carácter literal-en modo de paráfrasis. En el primero, “se trata de identificar frases y palabras claves del texto” (p. 91) es decir la comprensión semántica de los términos lingüísticos que aparecen en el texto, reconocer tema, en las imágenes es hacer la descripción de la misma; y en el segundo, modo de paráfrasis: “se trata aquí de explicar lo que el texto enuncia en su estructura de base; es, entonces, parafrasear el texto, glosarlo y, de cierto modo, resumirlo” (p. 92), es decir dar a conocer el contenido del texto con las propias palabras.

De otra parte, acorde con los *Lineamientos Curriculares de Lenguaje* (1998), en la literalidad transcriptiva “el lector simplemente reconoce palabras y frases con sus correspondientes significados de ‘diccionario’ y las asociaciones automáticas con su uso”

(p.74) y la literalidad en modo de paráfrasis “el sujeto desborda la mera transcripción grafémica y frástica, para hacer una traducción semántica en donde las palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido” (p.75)

Durante el desarrollo de los talleres, emergieron de los estudiantes una serie de preguntas enfocadas en estas dos formas de lectura literal basadas en una tira, ellos confrontaron su competencia enciclopédica y la comprensión básica de los textos sugeridos a partir del reconocimiento de los elementos de la tira cómica dados de forma progresiva y su función en la lectura de la historieta.

Los objetivos de estos talleres buscaron fortalecer la comprensión de lectura literal, profundizando en aspectos específicos y teniendo en cuenta los elementos como globos, onomatopeyas, metáforas visualizadas, signos cinéticos, etc., del cómic y el modo de abordar la lectura literal. A continuación, están los objetivos de los talleres y su respectivo análisis según implementación en cada colegio.

Taller No. 2 ¿Leo historietas?

Tabla N° 8 Momento Antes de la lectura. Taller 2

<table>
<tr><td colspan="2">Taller (T2230816) No.2 ¿Leo historietas?</td><td colspan="2">Fecha de aplicación: 23 de Agosto de 2016</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora a nivel literal respecto a las dificultades que se puedan generar en los estudiantes en la identificación de tema, idea principal, idea secundaria, vocabulario a través de la tira cómica.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Antes de la lectura: Los estudiantes activaron los conocimientos previos por medio de dos preguntas con el fin de saber que conocían teóricamente sobre lectura literal y la estructura de la tira cómica. A continuación aparecen algunas de las respuestas que dieron los estudiantes de las dos instituciones:</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>C1</td><td>C2</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Activación de conocimientos previos</td><td>Lectura literal</td><td>E1: es la explicación de aquello que dice el texto de manera explícita.
E2: es la lectura donde se identifica frases y palabras que se consideran como claves temáticas del texto.
E3: es la exploración de aquello que dice el texto de manera explicativa.</td><td>E1: Lo que está explicando en el texto
E2: inicia el recorrido desde el conocimiento del significado gramatical.
E3: es aquello que dice el texto en manera explícita</td></tr>
<tr><td>Estructura de la tira cómica</td><td>E1: Personajes, globos de texto, viñetas, efectos de sonido.
E2: Es un texto narrativo que tiene imágenes, personajes, etc.
E3: Un texto narrativo que comunica de una o varios personajes.</td><td>E1: Inicio, nudo y desenlace
E2: Inicio, nudo y desenlace
E3: Mediante las viñetas y los diálogos</td></tr>
</table>

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Respecto a la lectura literal, las respuestas de los jóvenes evidenciaron que los estudiantes del C1 saben que esta guarda relación con lo explícito del texto. Ellos establecieron una definición entre lo explícito, el reconocimiento de la temática, el significado de las frases y palabras presentadas en el texto. Por su parte, los jóvenes del C2 no cumplieron el objetivo previsto, tan sólo uno relacionó la literalidad con lo explícito sin argumentar que entiende por explícito, podría inferirse que, por desconocimiento del término, lo lee más no lo define.

Frente a la estructura de la tira cómica Gubern (1974) la define como “estructura narrativa formada por una secuencia progresiva de pictogramas o imágenes en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética” (p.35), los estudiantes del C1 y C2 no la definieron con estos términos, pero si la reconocieron como un texto narrativo cuya estructura tiene inicio, nudo y desenlace que está acompañada de unas imágenes y unos elementos como los globos, las viñetas, los personajes, entre otros.

Al contrastar las respuestas de las dos instituciones se infirió que conocen lo que es lectura literal y cuál es la estructura del cómic pero no saben expresarlo por escrito, existen debilidades entre lo que manifiestan de manera oral y lo que escriben.

Ante esta situación las docentes consultaron a Sommers (citado en Flower y Hayes, 1996), menciona que el escritor experimentado es aquel que constantemente hace una revisión de sus composiciones unido a la planificación, si se sigue esta pauta se descubre que los estudiantes no planean ni corrigen sus producciones convirtiéndose en escritores inexpertos, simplemente presentan el primer borrador sobre el tema y no lo retoman para complementarlo o refutarlo, razón por la cual las respuestas de cualquier actividad que realicen quedan incompletas. De manera oral expresan con más detalle lo que observan o comprenden de una situación o texto mientras que en forma escrita dejan las ideas inconclusas o se remiten a la parte más estricta de lo solicitado. Este aspecto fue visible durante el desarrollo del resto del taller.

Ilustración N° 6. Mafalda y sus convicciones



Recuperado en: www.todohistorietas.com.ar

A continuación, se presenta la tabla que muestra las respuestas de los estudiantes de las dos instituciones en el segundo momento del taller.

Tabla N° 9 Momento Durante de la lectura. Taller 2

Taller 2		
Durante la lectura: Este momento pretendió que los estudiantes identificaran el tema, los personajes, de cuantas viñetas está compuesta la historieta, cual es la función del globo dentro de la historia.		
	C1	C2
Tema	E 1:- que Mafalda no quiere comer sopa pero al final se la come. E 2: - la comida. E 3: - Trata de que Mafalda no quería tomar la sopa pero le mencionaron panqueques y se la comió.	E 1: - El soborno. E 2:- Que Mafalda no va a vender sus convicciones pero luego su madre le da panqueques. E 3:- Mafalda no quiere tomar la sopa.
Personajes	E. 1: - Mafalda. E. 2: - Mafalda. E. 3: - Mafalda	E. 1:- Mafalda E. 2: - Mafalda. E 3: - Mafalda.
Viñeta	E 1: - 4 viñetas. E. 2: - 4 viñetas. E. 3: - 4 viñetas.	E. 1: - 4 viñetas. E. 2: - 4 viñetas. E. 3: - 4 viñetas.
Vocabulario desconocido	E 1: No presenta vocabulario desconocido E 2: Viñeta E 3: Convicciones	E 1: No presenta vocabulario desconocido E 2: convicciones E. 3: No presenta vocabulario desconocido

Globo	E 1: - El globo con delta hacia la viñeta es de alguien hablando lejos. E 2: - cuando está hablando la otra persona pero no la muestran. - Un sonido. - Cuando alguien grita. - Pensamiento. E 3: - globo con puntos y delta en forma de rayo: grito. - Globo con delta en círculos: pensamiento. - Delta hacia la viñeta: personaje fuera del recuadro.	E 1: -En off: la persona que habla no aparece en la viñeta. - De rayos: es de gritos. - Nube: pensativa. E 2:- dibuja globo con puntas: cuando está alegando. - En off: cundo está dudando. - Delta en círculos: pensando. E 3:- delta hacia la viñeta: le dialoga otra persona. - Globo con puntas: es el globo que se utiliza cundo el personaje grita. - Globo con delta en círculos: cundo el personaje está pensando lo que dice el globo.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Durante la lectura los estudiantes del C1 para la identificación del tema ellos resumieron en una frase el contenido literal de la historieta, en cambio los estudiantes del C2, realizaron inferencias sobre lo que muestra la tira cómica como es el decir “el soborno”, o el vender sus convicciones.

En ambas instituciones reconocieron el personaje, el número de viñetas que constituyen la tira cómica propuesta como parte de la estructura narrativa de este tipo de texto. De igual modo, coinciden en la palabra desconocida, para ellos es ‘convicciones’, esto muestra que a nivel literal no poseen la competencia enciclopédica requerida para comprender la totalidad del texto ya que los estudiantes habitualmente preguntan al docente y no están acostumbrados al uso del diccionario. Por último, se evidenció que reconocen la función comunicativa del globo, lo describieron en su forma y explicaron cuál era el significado, acorde a las definiciones que da Gubern (1974).

Tabla N° 10 Momento Después de la lectura. Taller 2

Taller 2		
C. Después de la lectura: En la última etapa del taller realizaron una retroalimentación sobre los conocimientos nuevos que adquirieron los estudiantes respecto a la temática tratada en el mismo. El siguiente cuadro muestra algunos de los aportes.		
	C1	C2
Conocimientos nuevos adquiridos	E. 1: Que la lectura literal es lo que se ve en el texto directamente. Que la lectura necesita un proceso. Que el globo es el parlamento de los personajes. E 2: Que la lectura es un proceso para entender un texto. Que la viñeta es el espacio en donde aparecen los personajes con sus diálogos. E. 3: Que la comprensión de lectura se puede ver como un proceso para entender cualquier texto. Que la lectura tiene cuatro niveles y uno de ellos es el literal. Que en la tira cómica se utilizan varias clases de globos para expresar los sentimientos de los personajes.	E 1 La comprensión de lectura es un proceso en donde se tiene en cuenta el entorno y se relaciona con los conocimientos que aprendemos, lo que sabemos y las experiencias pueden cambiar la interpretación. Que cada globo sirve para expresar algo distinto Que en la lectura literal se reconoce el significado de las palabras, las respuestas de las preguntas se encuentran directamente en el texto. E 2: Que la viñeta tiene los lugares y los personajes y en el globo esta lo que dicen los personajes. Que una lectura literal se puede demostrar con un resumen E. 3: Que la lectura tiene cuatro niveles: Literal, inferencial, intertertextual y crítico. Con la lectura literal se contesta sobre personajes, lugares y fechas. Que la viñeta es lo más significativo del comic.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Al revisar las respuestas del C1, los estudiantes expresaron que la comprensión de lectura es un proceso más no lo describen y que la literalidad consiste en lo que refleja directamente en el texto. Los estudiantes de C2 respondieron que para la comprensión de lectura hay que tener en cuenta el contexto, la relación entre los conocimientos adquiridos y los nuevos, asimismo las experiencias afectan la interpretación en el proceso de lectura. Además, explicaron que la literalidad se hace cuando las preguntas planteadas tienen su respuesta directamente en el texto. Mencionan cómo la lectura es un proceso formado por cuatro niveles y definen específicamente el literal.

Con estas respuestas se infirió que los estudiantes ampliaron sus conocimientos frente a los diferentes conceptos después de aplicado el taller y haber recibido la explicación teórica sobre lectura literal, resumen, viñeta, globo, clases de globo, función e intención comunicativa del mismo. Respecto a la función del globo la manifiestan como la expresión de sentimientos y emociones de los personajes en la tira cómica lo cual ayuda a entender más fácil el texto siendo un primer paso para el avance en mejorar la comprensión de lectura.

Taller No. 3: Recreándome.

Se explicó a los estudiantes que todo lector está en la capacidad de realizar un resumen entendiendo este como una macroestructura que permite formar la idea global del texto partiendo de lo más general a los más específico como lo señala Van Dijk (citado en Solé, 2011), refiere que "los hablantes son capaces de hacer un resumen del texto, es decir, de producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido" (p. 127) para crear esta macroestructura del texto señala cuatro macrorreglas que son la omisión, la selección, la generalización y por último construir o integrar.

Tabla N° 11 Momento Antes de la lectura. Taller 3

Taller (T3300816) No. 3: Recreándome.			Fecha de aplicación: 30 de agosto de 2016
Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora a nivel literal respecto a las dificultades que se puedan generar en los estudiantes en identificación de personajes y significado de algunos elementos de la tira cómica.			
Antes de la lectura: Al iniciar el taller los estudiantes contestaron cómo realizan un resumen y qué saben sobre los elementos de la tira cómica como onomatopeya, signo cinético y color.			
		C1	C2
Activación de conocimientos previos	Resumen	E1: Lo describo de diferente manera pero sin perder la idea. E2: Solo que se saca resumen pero se debe entender lo mismo. E3: Un resumen se trata de explicar con las propias palabras lo que entendió.	E1: Primero leo y después cojo lo más importante. E2: Conservo un poco el texto y agrego un poco de lo que entiendo y lo más importante en la información. E3: Solo se está aclarando o describiendo lo más importante del texto.
	Onomatopeya	E1: es el sonido en la tira cómica E2: es la descripción de un sonido escribiendo una series de fonemas E3: es la descripción de un sonido similar a lo que se escucha en la calle	E1: sonidos representados en letras. E2: descripción de algún sonido: ej.: Boom E3: descripción de un sonido de una serie de fonemas
	Signos cinéticos	E1: son usados para dar sensación del movimiento E2: son los signos que dan la sensación de movimiento E3: signos usados para dar la sensación de movimiento	E1: Nubes y líneas que representan movimiento. E2: son signos que se refuercen al movimiento de los objetos en la historieta E3: es para dar sensación de movimientos.
	Color	E. 1: da vida y es más atractiva al ojo humano E 2: el color para resaltar algo importante. E. 3: no porque el color casi nunca sale en tiras cómicas.	E 1: para diferenciar las cosas en el comic. E. 2: para darle realismo a la imagen. E. 3: para reconocer las cosas u objetos en la historieta.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Al analizar las respuestas de los estudiantes del C1 se infirió que ellos identifican que para hacer un resumen se deben conservar lo esencial del contenido del texto. En el C2 los estudiantes refieren a extraer del texto la información relevante después de haberlo leído. Sin embargo, no manifiestan realizar borradores previos a la entrega final.

Respecto al reconocimiento de los elementos de la tira cómica como la onomatopeya, los signos cinéticos y la función del color, los estudiantes coinciden que la onomatopeya es la representación de los sonidos a través de letras. Para ellos los signos cinéticos son la representación del movimiento, en el C2 un estudiante menciona algunas formas como las nubes y las líneas de trayectoria. Entre las definiciones sobre el color expresan que es una forma de darle más realismo a la historia presentada en la imagen, lo cual confirma que ellos conocen los conceptos sobre las temáticas propuestas.

Ilustración N° 7. El truco de Garfield



Recuperado de: www.todohistorietas.com.ar

Tabla N° 12 Momento Antes de la lectura. Taller 3

Taller 3		
Durante la lectura: En lo concerniente al desarrollo del taller sobre lectura literal los estudiantes respondieron por personajes, elementos de la viñeta, onomatopeyas, signos cinéticos, al final narraron la historia.		
	C1	C2
Personajes	E. 1: Jhon. Y Garfield. E 2: Garfield y el dueño. E. 3: Garfield y el amo.	E. 1: Garfield - Jhon E. 2: Jhon y Garfield E. 3: Garfield y Jhon.
Viñeta	E. 1: 8 viñetas. E 2: 8 viñetas. E. 3: 8 viñetas.	E. 1: 8 viñetas. E. 2: 8 viñetas. E. 3: 7 viñetas.
Onomatopeyas	E 1: cuando prende la cámara, cuando ya está lista, cuando Garfield se machuca y hace la reverencia y Jhon aplaude. E 2: cuando se mueve el objeto E 3: que Garfield distrajo a su compañero para robarse la comida	E 1: chick, doink, clap. E. 2: chick, doink, clap. E 3: viñetas, circulo en forma de nubes
Signos cinéticos	E 1: - cuando Garfield saca la cabeza, cuando se cambia de pie, se machuca hace la reverencia y Jhon aplaude. E 2: - cuando se mueve el objeto es un signo cinético E 3: -los movimientos que hace Garfield para distraer a Jhon: Viñeta 4 y 5: Garfield mueve su pie para distraer a Jhon – líneas alrededor del pie de Garfield. Viñeta 6: Garfield abre la boca para comer la galleta- líneas alrededor del cuerpo.	E 1: Viñeta2: Jhon sacude la caja – líneas alrededor de la caja. Viñeta 3: el movimiento de la galleta- línea de trayectoria. Viñeta 4 y 5: los golpes que le da Garfield a la galleta - líneas alrededor de la pierna. Viñeta 6: acrobacias que hace Garfield con la galleta.- líneas de trayectoria. Viñeta 7: aplausos- líneas alrededor de las manos. Viñeta 8: pocos aplausos- menos líneas en las manos y nubes de trayectoria. E 2:- lanzamiento, rebote, aplaudir, nube E 3:- viñeta 1: líneas cinéticas en la caja. Viñeta 2: líneas cinéticas hacia Garfield Viñeta 3: líneas cinéticas en pie y en la pelota Viñeta 4: líneas cinéticas en el pie de Garfield Viñeta 5: líneas cinéticas del pie a la boca de Garfield Viñeta 6: líneas cinéticas en las manos de Jhon Viñeta 7: líneas cinéticas en las manos y nubes.

Narrar la tira cómica	E 1: Jhon tenía unas galletas y se las iba a comer, entonces Garfield también quiere comer. Echan las galletas a la suerte y Garfield empieza a hacer trucos con la moneda, Jhon le aplaude y Garfield sale corriendo con las galletas. E. 2: Jhon está moviendo una caja luego llega Garfield porque él quiere de lo que hay en la caja y Jhon le tira un pedazo de lo que hay en la caja y Garfield hace trucos con esto, luego se lo come, Jhon comienza a aplaudir y luego Garfield se va. E 3: De que Jhon tiene una caja de galletas y le dio una a Garfield pero Garfield se puso a jugar con la galleta para distraer a Jhon para coger toda la caja y salir corriendo.	E. 1: Que el dueño le lleva comida a Garfield y le dice murmurando que la huela y Garfield la huele y la saborea y el dueño le aplaude a Garfield de lo obediente que es. E. 2: que el Amo lleva la comía y le dice a Garfield que si le hace maromas se la da Garfield las realiza y el amo le aplaude y supongo que le da su comida. E. 3: Jhon destapa la comida y Garfield con una pelota lo empieza a distraer haciendo movimientos raros hasta hacerlo dormir para robarse la comida.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

En esta fase los estudiantes reconocieron los personajes, el número de viñetas que componen la historieta, excepto la del título. Referente a la onomatopeya los estudiantes del C1, lo definen como la representación de los sonidos, pero en la aplicación no lo identifican, señalan lo que interpretan de la imagen, pero en ningún momento señalan las onomatopeyas que allí hay, mientras que los estudiantes del C2 reconocieron que aparecen como representación de sonidos las onomatopeyas “chick, doink, clap” sin especifican en que viñeta se ven reflejadas.

Frente a signos cinéticos como líneas de trayectoria, nubes, líneas de desplazamiento, los estudiantes reconocieron que el signo expresa el movimiento. Los estudiantes del C1, uno especifica las viñetas en las que están y el signo que aparece, mientras que los del C2 son más específicos en la descripción de la viñeta con el movimiento presentado y el signo que lo representa.

Cuando se les pidió que narraran la historia, más que una narración hicieron una descripción de lo presentado a lo largo de la secuencia de viñetas. Probablemente los conceptos entre narración y descripción no están claros en los jóvenes, el narrar exige añadir a la historia elementos que permitan la secuencia de la misma. En la descripción mostraron que señalan la acción principal de cada viñeta, pero no existen elementos que hilen una acción con la otra.

Tabla N° 13 Momento después de la lectura. Taller 3

Taller 3		
A. **Después de la lectura:** En este momento hubo una retroalimentación acerca de los conceptos que repasaron y fortalecieron durante el desarrollo dela actividad.		
	C1	C2
Conocimientos nuevos adquiridos	E 1: que las onomatopeyas son importantes para entender con claridad los movimientos de un personaje. Que los signos cinéticos son las rayas que se marcan para saber si hay movimiento o no. Que un dibujo se puede leer. E. 2: que una tira cómica se puede narrar de forma literal. Que las onomatopeyas sirven para describir los sonidos. Que una tira cómica tiene varias viñetas en donde se narra una historia. E. 3: Que los signos cinéticos muestran los efectos de movimiento utilizando rayas en la parte que se mueve. Que una tira cómica al leerla se puede hacer también por niveles de lectura.	E.1: la importancia de las onomatopeyas y los signos cinéticos ya que le dan mayor entendimiento a la tira cómica. Las imágenes también se pueden leer también literalmente diciendo lo que se ve. E: 2 Las onomatopeyas, los signos cinéticos y las metáforas visualizadas ayudan a entender el ánimo de los personajes. Al narrar la historieta se hace una lectura literal E. 3 Las imágenes tienen varios elementos que ayudan en su lectura como las onomatopeyas y las metáforas visualizadas

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

En este segundo taller (T3300816) de lectura literal a partir de los conocimientos aplicados en la actividad, los estudiantes empezaron a transformar la manera como abordan el reconocimiento del uso y función de las onomatopeyas, los signos cinéticos, es decir, lograron hacer una transposición didáctica que define Chevallard (1998) como:

> Un contenido de saber que se ha designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma este objeto en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (p. 45)

Una de las formas que los estudiantes demuestran que están logrando esta transposición de conocimientos es cuando manifiestan que al narrar la historia de una tira cómica lo hacen contando de forma literal lo que ven en la imagen, es decir la descripción de la misma lo que correspondería a la lectura literal en el lenguaje icónico.

Taller No. 4: Examino mi lectura de imagen.

Tabla N° 14 Momento Antes de la lectura. Taller 4

Taller (T4060916) No. 4: Examino mi lectura de imagen.		Fecha de aplicación: 6 de septiembre de 2016	
Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora a nivel literal respecto a las dificultades que se puedan generar en los estudiantes en la comprensión e interpretación de la tira cómica en cuanto: gesticulación de personajes, posición, planos y ángulos de visión a través de la lectura de la tira cómica.			
Antes de la lectura: Al continuar con la indagación sobre los conocimientos previos de los jóvenes sobre los elementos del cómic respondieron por la gesticulación y posición de los personajes, el encuadre, compuesto por los planos y ángulos de visión.			
		C1	C2
ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	Gesticulación y posición de personajes	E1: por sus gestos o miradas. E2: respecto a los gestos, los dibujantes tienen un código que permiten conocer el significado. E 3: la forma de ojos, cejas, labios, nariz, dientes, cabello.	E1: se puede determinar por sus expresiones. E2: con los gestos de los personajes. E3: con los gestos y con las formas del globo.
	Planos	E1: es algo que permite observar el ambiente o lugar donde se desarrolla la acción y es diferente a todos. E2: es la forma de recuadro y la forma como dibujan los personajes. E3: si son diferentes viñetas.	E1: general, medio, panorámico, americano, primer plano, plano medio, plano detalle. E2: como se ubica el personaje en la tira cómica. E3: es la representación gráfica de la tira cómica para entender más.
	Ángulos de visión	E 1: buscan mostrar una realidad pero también transmitir el mensaje. E 2: - ángulo medio, picado, contrapicado, ángulo central. E 3: - son los planos que hay en las tiras cómicas.	E 1: -contrapicado, normal, plano medio, etc. E 2:- normal o ángulo, medio, ángulo cenital o picado absoluto, picado, ángulo nadir o ángulo contrapicado E 3:- normal, ángulo medio, picado, contrapicado, ángulo absoluto y ángulo contrapicado absoluto.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

En este taller se evaluó los conocimientos de los estudiantes respecto al gestuario de los personajes, planos y ángulos de visión descritos por Gubern (1974) en su obra *El lenguaje de los cómics.* Con relación a la lectura literal mide la capacidad de los estudiantes en realizar la comprensión desde la descripción de los diferentes elementos que componen la tira cómica. De las respuestas escritas por los estudiantes demostraron que no describen en detalle la forma de las cejas, ojos, boca, etc., para dar a conocer la gesticulación del personaje que refuerza la intención del autor de mostrar el estado anímico de los mismos.

Respecto al encuadre, es decir planos y ángulos de visión, iniciaron con el concepto de plano lo relacionaron con que en la viñeta se muestra el lugar donde ocurre la acción,

el enfoque que le hacen al personaje en su acercamiento, nombran las clases de planos, pero no los explican.

Por otro lado, en el C2 los estudiantes enumeraron las diferentes clases de ángulos de visión que existen, pero tampoco los definieron, por su lado los estudiantes del C1 intentaron conceptualizar el término en lo cual mostraron que confunden ángulo de visión con plano.

Ilustración N° 8 Magnar vs. Superman



Recuperado de: www.arkivperu.com

Tabla N° 15 Momento durante de la lectura. Taller 4

Taller 4		
Durante la lectura: La tira cómica a leer en este taller fue la siguiente: En esta etapa identificaron personajes, tema, viñetas que la constituye, plano y ángulo de visión que presentado en cada viñeta.		
	C1	C2
Personajes	E 1: Superman y el villano. E 2: Villano y súper héroe. E 3: Súper héroe - villano.	E 1: Superman – Magnar. E 2: Magmar – superman. E 3: Superman y Magnar.
Tema	E. 1: que Superman dice que le va a ganar al villano pero el villano gana. E 2: Enfrentarse del uno al otro. E 3: Una pelea.	E. 1: Que a superman lo derrotan y él no lo puede creer E 2: Que el villano quiere derrotar a Superman E 3: que Superman dice que le va a ganar al villano pero pierde.
Vocabulario desconocido	E 1: No presenta vocabulario desconocido E 2: ninguno E 3: ninguno	E. 1: No presenta vocabulario desconocido E 2: No hay ninguna palabra E 3: No hay
Planos y ángulos	E 1: - 1: plano Americano 2: plano primer plano 3: plano panorámico 4: plano medio 5: plano picado. E 2: - Medio, picado, detalle y panorámico E 3: - Americano 1. Primer plano 2. Paronímico 3. medio 4. Picado	E 1: - Viñeta 1: plano americano y frontal Viñeta 2: primer plano y frontal Viñeta 3: plano panorámico y frontal Viñeta 4: plano medio y frontal Viñeta 5: plano general y aberrante. E 2: - Viñeta 1: plano medio y frontal Viñeta 2: plano primero y nadir Viñeta 3: plano americano y cenital Viñeta 4: plano general y aberrante Viñeta 5: plano detalle y contrapicado. E 3: - Frontal 1. Aberrante 2. Contrapicado 3. Frontal Contrapicado
No. Viñetas	E 1: 5 viñetas E 2: 5 viñetas E 3: 5 viñetas	E. 1: 5 viñetas E 2: 5 viñetas E 3: 5 viñetas
Interpretación frase “te venceré con la fuerza de cien galaxias juntas”	E 1: eso quiere decir soy mucho más fuerte que tú. E 2: Que lo vencerá con toda su fuerza E 3: Que le va a pegar con toda la fuerza	E 1: que lo va a derrotar con mucha fuerza. E 2: que le gana y no lo podrá vencerlo. E 3: Trata de decir que lo va a golpear muy fuerte.

Gesticulación de los personajes	E 1: - Superman y el villano En la primera va a pensar que le va a ganar al villano. Se cree mucho con mucha confianza. El villano lo amenaza. E 2: - Villano quiere destruir la tierra, superhéroe Quiere salvar la tierra. E 3: - Superman, el villano, el desfrutamiento de haberlo vencido.	E 1: - Superman: expresión no tener miedo y sorprendido Magnar: cara de aire con mascara serio y feliz. E 2: - Superman se ve confiado pero al final tiene una cara que no puede se me derroto Magmar: sebe confiado pero estaba seguro que le iba a ganar a superman y le gano E 3: - Superman – rabia Superman _seriedad Superman – estrés Magnar – enojo Superman – enojo Magnar – ganador Superman – perdedor

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Durante este momento del taller T4060916, los estudiantes reafirmaron su capacidad para dar información de manera literal sobre la identificación de los personajes, la composición de la tira cómica, refirieron que el tema tiene que ver con una pelea entre un superhéroe y un villano, esto lo mencionaron apoyados en lo que observaron en la imagen.

Los estudiantes del C1 señalaron que cada viñeta está encuadrada en un plano: americano, primer plano, panorámico, medio respectivamente, mencionan plano picado, al contrastar las respuestas de los jóvenes mostraron confusión entre las funciones del plano con ángulo de visión, al referir al plano nombraron clases de planos y ángulos sin discriminación y dedujeron el aspecto anímico de los personajes por observación en la imagen.

Por su parte los jóvenes del C2 señalaron tanto los planos como los ángulos de visión revelando confusión en la relación establecida además que la posición de los personajes dentro de la viñeta no concuerda con lo que ellos escribieron, de igual forma se observó dificultad al tratar de describir el estado emocional como estrés, enojo, miedo, etc., de los personajes porque ninguno contó la forma de cejas, ojos, boca, cabello, etc., que caracterizan la gesticulación de cada personaje.

Tabla N° 16 Momento Después de la lectura. Taller 4

Taller 4		
Después de la lectura: Los estudiantes expresaron de manera escrita los aprendizajes nuevos que adquirieron después de aplicado el taller.		
	C1	C2
Conocimientos nuevos adquiridos	E. 1: Que para entender bien lo que dice una viñeta se necesitan los planos y los ángulos. Que los personajes se pueden diferenciar por sus gestos. Que hay varias clases de planos para mostrar a un personaje. E 2: Que los ángulos son las maneras para ver una escena en una viñeta. Que la expresión de rabia, tristeza o felicidad se expresa en los personajes a través de los gestos. Que en la viñeta se pueden combinar los ángulos y los planos. E 3: Que hay varias clases de ángulos para contar la historia de la tira cómica. Que la lectura literal muestra palabras importante para conocer el tema de la historieta.	E 1 En las imágenes la lectura literal se da al mirar la expresión de la cara, las manos, posición del cuerpo. E 2 Los planos muestran el espacio donde están las acciones. Los ángulos de visión es donde se observa la acción. E 3 para leer una imagen hay que ver la posición de los personajes, que parte del cuerpo muestran es decir el plano y desde donde se mira (el ángulo)

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Para los estudiantes del C1 fue difícil explicar qué entienden por lectura literal, cuáles son los ángulos de visión y los planos, además de explicar cuál es la importancia de los gestos en los personajes para transmitir el mensaje. Los estudiantes del C2 fueron más asertivos en las respuestas que escribieron pues involucraron aspectos relevantes a tener en cuenta en la gesticulación que Gubern (1974) define como “el gestuario constituye, para los personajes de comics, el modo primordial de expresión junto con los diálogos” (p.136). También refiere el autor que “en un código gestual dado tendremos gestos y actitudes que serán únicamente ‘funcionales’: serán efectuados de modo idéntico por todos los personajes cuando se encuentren comprometidos en la situación correspondiente, como tal ve la mímica de la cólera, del miedo y de todos los sentimientos fundamentales” (p.136), a este código gestual refiere la forma de los ojos, la posición de las cejas, la nariz, la boca, variando la expresión que se quiere manifestar.

Los conceptos de plano y ángulo de visión fueron explicados desde la teoría de Gubern (1974) entendido el plano como “el espacio representado donde toma como referencia empírica el cuerpo humano” (p.124) por otro lado, un ejemplo del encuadre es

la angulación, este término tiene su origen en el cine y refiere al ángulo del eje del objetivo de los personajes, es decir, cuál es la posición de la ‘cámara’ para cinematografiar a los personajes, en la tira cómica sería el ángulo donde se ubica el lector para leer la profundidad de los personajes. Esta forma de encuadre y lo que representa la relación entre la viñeta, el personaje, el lugar, los estudiantes lo definieron con términos más sencillos y comunes que la teoría, pero asertivos en sus conceptos.

A partir de lo anterior se observó que, en la activación de los conocimientos previos de los estudiantes, ellos comprendieron en qué consiste la lectura literal pero no supieron cómo explicarla al escribir sus respuestas, como lo menciona Maldonado (2016)

> Los escritores inexpertos son egocéntricos y apresurados, suponen que la producción de un texto no demanda demasiado esfuerzo ni que derive un ejercicio complejo: los inexpertos se parecen a un niño en tránsito a la escritura. Pasan rápidamente del plano de la oralidad y de las ideas al plano del texto, ocupándose de modo especial en los contenidos y dejando de lado un problema particular, unos objetivos o un trazado previo que denote las ideas principales de las secundarias (p. 140).

Durante la lectura de los tres talleres los jóvenes mostraron avances en el reconocimiento de los elementos del cómic. Al explicarlos acorde a las preguntas, dieron sus respuestas de manera literal a partir de la observación que realizaron en las viñetas de cada historieta.

Sin embargo al hacer el recorrido por la teoría retomada de Jurado & Bustamante (2002) sobre lo que comprende la lectura literal, los L*ineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998) respecto a lectura literal y uso de otros sistemas simbólicos y las preguntas de los talleres definieron, reconocieron y aplicaron los diferentes elementos de la tiras cómicas sugeridas para finalizar haciendo una retroalimentación de lo adquirido en el transcurso de los tres talleres de manera progresiva a lo que dieron respuestas más precisas y concretas sobre lo que es lectura literal, los modos como se puede dar este tipo de lectura y el reconocimiento de elementos en la tira cómica como la viñeta, el globo, las onomatopeyas, los signos cinéticos, las metáforas visualizadas y el encuadre dado en las mismas (ángulos de visión y planos) siendo este último el más difícil en definir.

4.3 Análisis sobre la lectura inferencial

Con el propósito de lograr una progresión en la comprensión de lectura de los estudiantes, el segundo grupo de talleres enfocó sus preguntas hacia la lectura inferencial. Este propósito quedó establecido en los talleres T5140916, T6200916 y T7280916. Para Jurado & Bustamante (2002) “el lector construye inferencias cuando comprende por medio de ‘relaciones y asociaciones de significado’, lo cual conduce a identificar en los textos las distintas formas de implicación, causa, temporalidad, espacialidad, inclusión, exclusión, etc., inherentes a todo texto. Aquí el lector infiere lo no dicho, deduce, presupone” (p.92), esta misma definición está en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998).

En el documento del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES (2007), para definir la lectura inferencial: “En este modo de lectura se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita. Este tipo de lectura supone una comprensión parcial y/o global de contenido del texto lo que permite establecer vínculos (…) entre porciones del texto” (p. 52), esto quiere decir que este nivel de lectura conlleva a leer entre líneas, a realizar conjeturas, hipótesis, supuestos, deducciones, a comprender la temática global del texto, identificar tipos de textos, intenciones del autor, del texto y del lector, entre otros.

Este grupo de talleres tienen sus objetivos enfocados a fortalecer la comprensión de lectura inferencial. A continuación, se enumeran los objetivos de los talleres y su respectivo análisis según implementación en cada colegio.

Taller No. 5: Infiero causas.

Tabla N° 17 Momento Antes de la lectura. Taller 5

Taller (T5140916) No. 5: Infiero causas.		Fecha de aplicación: 14 de septiembre de 2016	
Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora a nivel inferencial respecto a las dificultades que se puedan generar en los estudiantes en el planeamiento de hipótesis, y establecer relaciones de causa y efecto sobre las acciones de los personajes en la lectura de la tira cómica.			
Antes de la lectura: Al inicio del taller, los estudiantes explicaron cómo determinan las razones o causas de un suceso en el texto y si ellos plantean hipótesis sobre el contenido del texto a partir del título.			
		C1	C2
Activación de conocimientos previos	Determina razones (causas) de un suceso en la lectura	E. 1: Si diciendo el por qué de algo. E 2: Si, leyendo el texto y buscándolas en él. E. 3: Si, buscando el origen del suceso.	E. 1: una de las formas es encontrando la respuesta al por qué. E 2: buscar que origino el problema. E 3: mirar porque ocurre la acción.
	Plantea hipótesis de lo que trata el texto a partir del título	E 1: Si, el titulo nos cuenta el tema. E 2: Si; porque el título nombra el tema. E. 3: Si, por el texto. Contenido de lo que dice en él.	E 1: Un título da la idea del contenido del texto E. 2: Con el título se pueden dar ideas de lo que trata el texto. E. 3: A partir del título se imagina lo que sucede en el texto

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

En este taller se buscó que los estudiantes generaran inferencias al indagar sobre cómo se determinan las causas, en la lectura los estudiantes se aproximaron en sus respuestas al indicar que es importante dar a conocer el porqué de la situación planteada en el texto. También infirieron que el título da a conocer la idea global del texto y que lo utilizan para dar a conocer el contenido o tema de la lectura. Esto está relacionado con la teoría construccionista sobre las inferencias de carácter global retomados por Chivatá (2015) con el supuesto de la asunción de explicación donde el lector trata de dar una razón de los sucesos que acontecen en el texto.

Ilustración N° 9. Volumen



Recuperado de: www.taringa.net

Tabla N° 18 Momento durante de la lectura. Taller 5

Taller 5		
Durante la lectura: En relación con el trabajo desarrollado durante la lectura realizaron inferencias basadas en la función de las metáforas visualizadas, la intención del autor y las causas que originaron la situación problemática del texto		
	C1	C2
Tema	E. 1: condorito le pide al sobrino que le traiga el radio ara escuchar el partido. E. 2: la pereza. E 3: condorito le pide al sobrino que le traiga el radio para escuchar el partido y le rompieron la cabeza	E. 1: El bullying. E 2: condorito manda a Coné como si fuera un sirviente y a Coné no le gusta. E. 3: de un tío aprovechándose y al final el segundo se venga.
Metáforas visualizadas (función)	E 1: cuando Coné piensa y el tío grita gol. E 2: cuando condorito llama al sobrino en la viñeta 6. E 3: cuando condorito llama a su sobrino en la viñeta tercera y seis.	E 1: nube de humo cuando él está molesto, signo de admiración significado es cuando llaman a Coné y le molesta. E 2: sorpresa se encuentra en la viñeta 3 y 6, se sorprende que su tío lo coja de sirviente, y es de rabia: viñeta 4 y 5, siente rabia de que el tío se aproveche de él. E 3: viñeta 4 y 7: un signo de exclamación es que está sorprendido.

		Viñeta 5 y 6: un signo negro es que está enojado.
Intención del autor uso de metáforas visualizadas	E 1:- par poder entender el pensamiento, habla sonido y lugar. E 2: - para dar a saber las soluciones. E 3: - porque le dice que es rápido y por eso le habla fuerte.	E 1: - para demostrar los gestos y lo que siente. E 2:- para reforzar el estado emocional del personaje. E 3:- para dar a entender más la gesticulación del personaje
Causa-efecto de la situación	E. 1: Coné se disgusta porque el tío está sentado y él tiene que hacer todo y a condorito le explota la cabeza porque en el partido del equipo favorito hace gol. E. 2: Coné se disgusta porque condorito está pidiendo muchos favores de manera muy prepotente. A condorito se le explota la cabeza porque Coné le sube el volumen y gritan gol. E. 3: Coné se disgusta porque le habla fuerte ya condorito se le explota la cabeza porque gritaron muy fuerte gol.	E. 1: Coné se disgusta porque le mandan a hacer muchas cosas al tiempo, a condorito le explota la cabeza porque Coné le subió el volumen al radio. E 2: Coné se disgusta porque Condorito lo coge de sirviente, a condorito le explota la cabeza porque tenía el volumen muy alto. E 3: Coné se disgusta porque el tío le manda a hacer cosas que él puede, condorito le explota la cabeza porque Coné le sube mucho el volumen.
Sugerir título	E. 1: condorito y su sobrino. E 2:"relax" E 3: el no hace nada.	E. 1: la venganza de Coné. E. 2: la explotación infantil. E 3: condorito y su sobrino.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Al revisar las respuestas, los estudiantes del C1 reconocieron el tema contando brevemente la idea global del texto, uno de ellos infirió que el tema es la pereza por la situación que presentada a través de las imágenes. En el C2 mencionaron como tema el bullying, y la venganza expresado a través de una idea. Al sugerir el título, los estudiantes señalaron posibilidades relacionadas con lo que se halla implícito en la tira cómica como: la venganza, la explotación infantil y el "relax".

En el C1 los estudiantes reconocieron en qué viñeta estaban las metáforas visualizadas sin explicar su función, mientras que los estudiantes del C2 además de indicar en qué viñeta se encontraban las metáforas visualizadas, las describieron y dijeron cuál era su función, reconocieron que la intensión del autor al usarlas ayuda a reforzar el estado emocional de los personajes. Respecto a identificar las causas de una situación, los estudiantes de los dos colegios explicaron el por qué Cine se disgusta, lo que hace en contra de su tío y la consecuencia que este sufre.

La metáfora visualizada según Gubern (1974), es "una convención gráfica propia de los cómics, que expresa el estado psíquico de los personajes, mediante signos icónicos de carácter metafórico" (p.148) a partir de esta definición se analizó las respuestas dadas

por los estudiantes para evaluar ¿Qué aprendieron? Y ¿Cómo lo aplican en la lectura de imagen?

Tabla N° 19 Momento después de la lectura. Taller 5

Taller 5		
Después de la lectura: Posteriormente se realizó la retroalimentación para indagar los conocimientos nuevos de los estudiantes:		
	C1	C2
Conocimientos nuevos adquiridos	E 1: que la lectura inferencial es hacer diferentes tipos de relaciones. Que las metáforas visualizadas representan el pensamiento de los personajes. E. 2: Que al leer una tira cómica y observar los personajes y situaciones se puede nombrar un título. Que las imágenes visualizadas permiten mostrar lo que se piensa. E 3: que inferir es imaginar algo que no está pero que puede ser. Que un personaje en una tira cómica así no hable puede expresar lo que piensa por medio de una imagen visualizada.	E. 1: Que la lectura inferencial se hace de lo que uno identifica en el texto pero que no se ve. E. 2: las suposiciones que se hacen del texto es lo que entiendo como lectura inferencial. E 3: la inferencia se hace desde el texto escrito y la imágenes diciendo lo que dice el texto que no está a simple vista.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Al indagar sobre la lectura inferencial, los estudiantes mencionaron los diversos tipos de inferencias que existen, lo definieron como lo que se encuentra en el texto, pero no se ve a simple vista, refirieron a la suposición como una forma de inferencia. Esto permitió evidenciar que los jóvenes se acercaron al reconocimiento de realizar una lectura inferencial de manera consciente.

Por otro lado, respecto a la metáfora visualizada aprendieron que es una manera de representación del pensamiento de los personajes, frente a esta respuesta en la retroalimentación se les explicó que la metáfora visualizada cumple como función el mostrar las emociones de los personajes. Para apoyar la explicación se tomó a Gubern (1974) quien define “La metáfora visualizada se define como una convención gráfica de los cómics, que expresa el estado psíquico de los personajes mediante signos icónicos de carácter metafórico” (p.148), entre estas metáforas están las estrellas que representan el golpe, el serrucho mostrando el sonido del ronquido, el corazón como símbolo de amor, entre otros.

Taller (T6200916) No. 6 ¿Cuestionándonos?

Tabla N° 20 Momento Antes de la lectura. Taller 6

Taller (T6200916) No. 6 ¿Cuestionándonos?		Fecha de aplicación: 20 de septiembre de 2016	
Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora a nivel inferencial respecto a las dificultades que se puedan generar en los estudiantes en elaborar conjeturas sobre el significado de términos no explícitos en la lectura de la tira cómica.			
Antes de la lectura: En esta primera parte se cuestionó qué hacen los estudiantes cuando desconocen una palabra.			
Activación de conocimientos previos		C1	C2
	Cuando desconoce palabra busca en el diccionario o infiere	E. 1: consulto en un diccionario. E. 2: consulto en internet. E 3: Pregunto a la docente.	E 1 Cuando no conozco una palabra la busco en el diccionario E 2 la busco en el diccionario E 3 La busco en el diccionario

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

En este estadio se buscó conocer sobre los mecanismos que utilizan los estudiantes cuando desconocen el vocabulario de un texto para lo cual las respuestas escritas por los estudiantes manifestaron que cuando desconocen una palabra usualmente recurren al diccionario o consultan con el docente, pero ninguno expresó dar sentido a la palabra por la idea global del texto, es posible que esto se dé porque su competencia enciclopédica no es muy amplia por eso se les dificulta inferir el significado de las palabras en los diferentes textos que reciben en sus asignaturas.

Ilustración N° 10. Pichiruchi



Recuperado de: tiracomica.files.wordpress.com

Tabla N° 21 Momento durante de la lectura. Taller 6

Taller 6		
Durante la lectura: Durante la lectura de este taller número 6, los estudiantes realizaron inferencias respecto a tema, significado de términos e intensión comunicativa del personaje:		
	C1	C2
Tema	E 1: Felipe critica a Mafalda porque no sabe explicar lo que dice y el tampoco. E. 2: el alma pichiruchi. E. 3: estaban hablando de unas palabras que no sabían que significaban.	E 1: la ignorancia E. 2: descifrar el significado Pichiruchi. E. 3: Felipe quiere saber qué es Pichurichi.
Inferencia de significados de términos	E 1: Pichiruchi: que es bobo o porque es una palabra ofensiva como tonto bobo, inútil. No define el término alma porque desconoce su significado E 2: Pichiruchi: como alguien que queda en duda. No define el término alma porque desconoce su significado E 3: Pichiruchi: como una grosería. No define el término alma porque desconoce su significado	E 1: Pichiruchi: el que no sabe nada No define el término alma porque desconoce su significado. E 2: Pichiruchi: quedar como ignorante. No define el término alma porque no existe de forma concreta y lo abstracto es difícil de definir. E 3: Pichiruchi: como si fuera bobo. No define el término alma porque desconoce su significado
Intención comunicativa del personaje	E 1: saber que significa la palabra Pichiruchi. E. 2: dar un significado de alma. E. 3: entender la palabra Pichiruchi.	E 1: Saber el significado de Pichiruchi. E. 2: saber el significado de las palabras que decimos. E. 3: de que Felipe le quiso explicar a Mafalda sobre que era el alma.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Con las respuestas dadas por los estudiantes sobre el tema que trata la tira cómica lo dedujeron por el texto lingüístico, es decir, por el mensaje que aparece verbal en los globos de diálogo, presentado en la tira cómica y señalaron que el tema es la ignorancia o la dificultad para explicar los términos poco cotidianos para ellos. Realizaron una aproximación de definir un término sin necesidad de recurrir al diccionario, sino por el contexto que frece la lectura. Respecto a la intensión comunicativa del personaje, presentaron dificultad al deducirla, pues sus respuestas intentaron definir lo que significa la palabra ‘Pichiruchi’ y la palabra ‘alma’, dejando de lado la posibilidad de generar hipótesis o suposiciones frente a la intensión del personaje. En este tipo de inferencias los estudiantes lograron en cierta forma, lo que Eco (1987) denomina lector modelo, es decir leer para interpretar lo que dice el texto y lo que no está allí explicito, es decir los huecos blancos, deben ser rellenos por el lector.

Tabla N° 22 Momento después de la lectura. Taller 6

Taller 6		
Después de la lectura: La tercera parte de este taller indagó los conocimientos nuevos de los estudiantes.		
	C1	C2
Conocimientos nuevos adquiridos	E 1: - que una palabra se puede definir desde lo que dice el texto. - Que el tema de un texto así sea visual se puede sacar a partir del conocimiento que se tiene del mismo. E 2: - que todo texto tiene una intensión para enseñar. - Que leyendo imágenes se puede inferir el tema. E 3: - que para entender un texto se necesita entender algunas palabras desconocidas. - Que al buscar el significado de las palabras que no se entienden se vuelve a leer el texto y se entiende el mensaje.	E 1: que un significado se puede inferir por lo que dice el resto de la frase. Una lectura inferencial permite hacer suposiciones del texto E. 2: que al buscar las causas y consecuencias en un texto se está haciendo una inferencia. E 3: un término se define por la idea general del texto a eso también se le puede llamar inferencia.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

En la fase del después de la lectura, los estudiantes señalaron que en la adquisición de conocimientos nuevos, aprendieron que una palabra se puede definir por el contexto del texto, que todo texto tiene una intensión para enseñar y que realizar una inferencia se hace desde la suposición, el identificar causa - efecto y el hallar la idea global del texto, también mencionaron que para comprender una lectura es necesario conocer el significado de las palabras y establecer las relaciones que se puedan dar entre ellos; reafirmando la teoría de Jurado & Bustamante (2002) al afirmar “El lector construye inferencias cuando comprende por medio de relaciones y asociaciones de significado, lo cual conduce a identificar en los textos las distintas formas de implicación, causa, temporalidad, espacialidad, inclusión, exclusión, etc., inherentes a todo texto” (p.92).

Taller (T7280916) No. 7. ¡Qué dilema!

Tabla N° 23 Momento Antes de la lectura. Taller 7

<table>
<tr><td colspan="2">Taller (T7280916) No. 7. ¡Qué dilema!</td><td colspan="2">Fecha de aplicación: 28 de septiembre de 2016</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora a nivel inferencial respecto a las dificultades que se puedan generar en los estudiantes referente a la comprensión global de la situación comunicativa a través de la lectura de la tira cómica.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Antes de la lectura: En el proceso de activación de los conocimientos previos posibilitó saber si los estudiantes comprenden o no una frase que lean o escuchen con una significación diferente a la literal como por ejemplo los refranes. Ante lo que contestaron.</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>C1</td><td>C2</td></tr>
<tr><td>Activación de conocimientos</td><td>Interpretación de frases con otro sentido o significado</td><td>E. 1: No todas las veces. Hay cosas que no entiendo.
E 2: Si es un refrán puedo dar su significado.
E. 3: No es fácil, se me dificulta pero con ayuda de alguien lo entiendo mejor.</td><td>E. 1: a veces no porque toca que me expliquen
E 2: es fácil cuando son por ejemplo refranes
E. 3: no es fácil porque puedo entender mal.</td></tr>
</table>

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

A partir de la aplicación de este taller los estudiantes manifestaron que se les dificulta comprender una frase con otro significado, es decir que contenga un sentido metafórico o doble, excepto los refranes que son más conocidos por ellos. De esta respuesta las docentes dedujeron que los estudiantes aun no son conscientes de que es una inferencia y los tipos que hay, ya que en su cotidianidad realizan varias de ellas, en el ambiente escolar muchas de las frases que emiten son de doble sentido y en ocasiones se convierten en ofensa para ellos mismos como por ejemplo que les digan “lámpara”, no se inclinan por el sentido literal de la palabra sino por la connotación que su contexto les ha enseñado.

Un aspecto que los jóvenes omitieron es que las imágenes también promueven a la generación de inferencias, constantemente las ven en centros comerciales, en la calle, en los parques, los museos o cualquier lugar donde se encuentren. No es necesario que alguien le diga que significa la señal para deducir cual es la intención comunicativa que ella emite.

Ilustración N° 11 El dilema de Calvin



Recuperado de: earnestgarcimunoz.blogspot.com.co

Tabla N° 24 Momento durante de la lectura. Taller 7

Taller 7		
Durante la lectura: Durante la lectura se les pidió a los estudiantes hacer resúmenes, inferencias de términos, identificar el dilema presentado en el texto, identificar la comprensión global del texto y la intensión del autor.		
	C1	C2
Resumen de la tira cómica	E. 1: que Calvin no sabía si hacer trampa o no en clase de ética. E. 2: hoy en la escuela trate de hacer trampa pero no lo hice. E 3: Calvin estaba hablando con Hobbes sobre su prueba sobre si no sabía hacer trampa o no y al final tuvo que entregar el papel en blanco.	E. 1: que el niño se complicó tanto en no hacer trampa, se quedó tanto tiempo pensando que le toco entregar una evaluación en blanco. E. 2: Calvin tiene duda si hace trampa o no en la prueba de ética. Si la hace puede tener éxito. No presenta la prueba por estar pensando en si hace o no la trampa Es 3: de que Calvin estaba pensando en hacer trampa en la clase de ética pero también pensaba que estaba mal y a la final no hizo ninguna de las dos porque se le acabó el tiempo.
Inferencia de términos	E 1: dilema: un problema o algo difícil de resolver. E 2: dilema: un problema o duda de una persona cuando no sabe qué hacer. E 3: dilema: un problema o algo difícil de resolver.	E 1: dilema: un problema donde debe tomar una decisión difícil. E 2: dilema: como si fuera un problema E 3: dilema: que es un problema.

Tema dilema presentado	E 1: el dilema es: que Calvin no sabe si hacer o no trampa en la prueba. E 2: - el dilema es: que Calvin no sabía si hacer o no copia en la evaluación. E 3: - el dilema es: que Calvin no sabe si hacer trampa o no en la clase.	E 1: el dilema es: que el niño no sabe si copiarse o no de la evaluación. E 2:- el dilema es: hacer lo correcto y fallar en la prueba o hacer la trampa y pasar la prueba. E 3:- el dilema es: que a Calvin se le acabó el tiempo para hacer la prueba.
Deducir significado de frases. Comprensión global de la situación	E. 1: la frase refiere a: prefieren tener dinero y éxito aunque tenga que hacer cosas malas. E 2: la frase refiere a: que ahora la gente no le importa hacer trampa siempre en cuanto gane éxito. E. 3: la frase refiere a: porque la gente hace trampa y gana los éxitos.	E. 1: la frase refiere a: "en el mundo real la gente da más importancia al éxito que a los principios": que la gente no se basa en los principios de las personas sino que se enfocan en lo que se hace y lo que gana. E 2: la frase refiere a: la gente hace lo más posible, así sea lo malo por hacer todo bien. E. 3: la frase refiere a: que a la gente le interesa ser exitosa y fracasada a tener principios y buena educación.
Intención del autor	E 1: que es mejor no hacer trampa y aunque a uno le vaya mal tiene que hacer las cosas bien. E 2: dar una forma de pensar buena. E 3: hacer reflexionar a las personas sobre sus actos.	E. 1: que uno nunca debe hacer trampa en la escuela. E. 2: no hacer trampa. E. 3: dar a entender que no hay que hacer trampa.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

El análisis de las respuestas demostró que los estudiantes resumen el texto teniendo en cuenta los aspectos más importantes de la historia. Se evidencio que los jóvenes ya no redactan de manera literal, sino que lo hacen más desde la globalidad del texto, es decir, mantienen la información importante y la explican con sus propias palabras. Otro aspecto solicitado fue inferir el significado de la palabra dilema definido como un problema difícil de resolver, esto mostró que los estudiantes iniciaron en el uso de inferencias para dar un significado a un término o frase a partir de lo presentado en el texto los muchachos interpretaron que el éxito de muchos depende de las malas obras que le hacen a los demás. En cuanto a la intensión del autor asumieron la moraleja "No se debe hacer trampa".

Tabla N° 25 Momento después de la lectura. Taller 7

Taller 7	
Después de la lectura: Cuando se indagó por los conocimientos nuevos, esto fue lo que contestaron.	
C 1	C 2
E 1: - que una tira cómica se puede resumir. - que a partir de la lectura se puede predecir el significado de ella misma. E. 2: - Que una tira cómica también tiene una intensión comunicativa. - que para entender lo que no se ve en el texto se deben hacer inferencias. E. 3:- que las hipótesis son inferencias. - que la lectura inferencial es la que hace suposiciones.	E. 1: en la tira cómica esta la inferencia desde pensar en las causas y consecuencias de la decisión que tome Calvin. E 2: la inferencia es tratar de encontrar las razones y consecuencias en un texto E 3: lo inferencial es que en un texto se pueden identificar los tiempos y los espacios aunque no estén visibles

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Al evaluar lo que aprendieron después del taller se demostró que los estudiantes reconocieron que la lectura inferencial aborda las hipótesis, suposiciones, causas, efectos, identificación de tiempo y espacio no visibles en el texto, mencionadas más no definidas por los jóvenes. Se pudo inferir que ellos refieren a que no es necesario que en el texto establezcan fechas o lugares específicos, sino que los infieren por el contenido del texto, un ejemplo es la tira cómica de Olafo, en ningún momento el texto menciona la época, pero por el vestuario y las acciones dedujeron que pertenecen a la etapa de los vikingos.

Antes de iniciar este proceso de lectura en este grupo de talleres de lectura a nivel inferencial se observó que los estudiantes no eran conscientes de este nivel. Durante el proceso lector ellos reconocieron que la inferencia existe desde diferentes aspectos como las hipótesis, las conjeturas, las suposiciones y demás dentro de actividades prácticas y aplicadas, teniendo como resultado al final la capacidad de enumerar y definir estos aspectos inferenciales. Al finalizar este proceso las docentes constataron la afirmación de Eco (citado en García, 2015)

> "Enseña que la lectura es un proceso en el que el lector coopera con el texto, proporcionándole una interpretación; solo que para llegar a esa interpretación se vale de su competencia circunstancial y su enciclopedia, fundamentados por medio de los cuales actualiza el contenido del texto; es decir completa los espacios en blanco que encuentra mientras lee (leerstellen), el cual está plagado de elementos no dichos en la superficie, además de espacios de indeterminación (unbestimmtheit) que exigen ser actualizados para llegar al sentido".(p.133)

Realizan inferencias de deducir significados de palabras por contexto, para dar sentido a lo que leen, suponen cuál es la intención del autor y la intención del mensaje del texto de acuerdo a sus vivencias y al conocimiento que tienen del tema.

4.4 Análisis de la lectura intertextual

El tercer grupo corresponde a los talleres T8041016, T9181016 y T10261016 comprende la lectura intertextual que, según Jurado & Bustamante (2002), pertenece al nivel crítico-intertextual, siendo este el nivel más complejo ya que implica valoraciones y juicios, respecto a lo intertextual refiere a que “puedan movilizar otros textos que entran en red con el texto leído” (p. 94) es decir que pueden relacionarse los textos por la temática, contenidos literales, entre dos o más autores.

Según Kristeva (1997) la intertextualidad es “la existencia en un texto de discursos anteriores como precondición para el acto de significación” (p. 31), de acuerdo a esto cada texto contiene rastros de otro u otros textos, no hay textos totalmente originales y se necesita conocer los anteriores para darle un significado a lo que se está leyendo.

Por su parte Genette (1989) refiere a “una relación de copresencia entre dos o más textos” (pág. 10) y la presenta en tres formas de expresión que son la cita, la alusión y el plagio, entendido como la relación que hay entre los textos cuando un autor cita o menciona lo que otros han escrito, ya sea reconociendo o no al autor.

En este grupo de talleres los estudiantes encontraron con dos tiras cómicas en cada uno, dentro de ellos establecieron relaciones entre los contenidos icónicos y lingüísticos para el reconocimiento de la alusión, la cita y el plagio.

Los objetivos de estos talleres fueron enfocados a fortalecer la comprensión de lectura intertextual, profundizando en categorías específicas como la cita, la alusión y el plagio. A continuación se enumeran los objetivos de los talleres y su respectivo análisis según implementación en cada colegio.

Taller (T8041016) No. 8. ¿Realidad o ficción?

Tabla N° 26 Momento Antes de la lectura. Taller 8

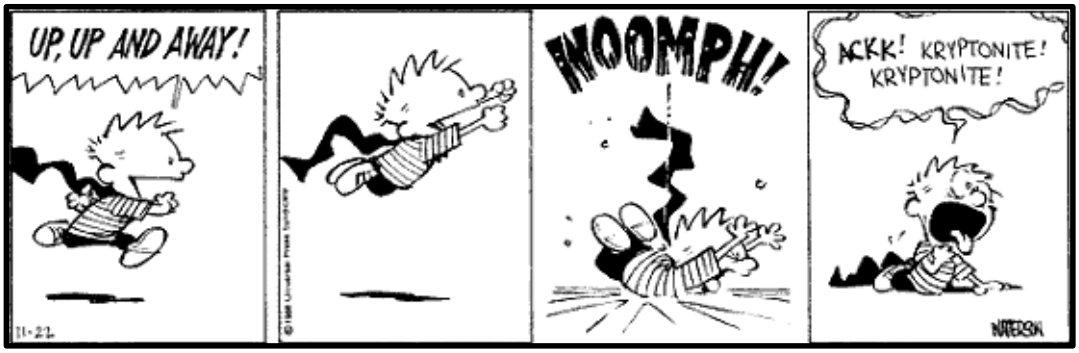
Taller (T8041016) No. 8. ¿Realidad o ficción?		Fecha de aplicación: 4 de octubre de 2016	
Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora a nivel intertextual poniendo en diálogo un texto con otro texto para crear conexiones y relaciones de sentido respecto a la alusión que se presenta entre ellos a través de la lectura de la tira cómica.			
Antes de la lectura: Para la activación de los conocimientos previos los estudiantes definieron lo que entendían por intertextualidad.			
		C1	C2
Activación de conocimientos previos	Definición de intertextual	E. 1 Relaciones de un texto en otro. E 2 La relación de un texto con otro texto. E 3 Proceso donde se presencia diferentes voces, épocas y autores.	E 1 que se relaciona un texto con otro por temas o personajes E. 2 es que un texto tiene partes de otro texto E. 3 que se parecen dos textos

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Los estudiantes definieron la intertextualidad de acuerdo a la teoría expuesta (Anexo N° 12) como la relación de un texto con otro texto, que esta relación se puede dar por épocas, autores o personajes. A través de estas respuestas los jóvenes mostraron que comprendieron al identificar la idea principal del tema y tienen claro el concepto de intertextualidad, aunque les falta especificar las categorías que la conforman.

Por otro lado, los estudiantes del C1 presentaron sus definiciones de manera literal extraída de la teoría de la guía, mientras que los jóvenes del C2 explicaron con sus propias palabras. Es claro que así literal o parafraseado ellos reconocieron en qué consiste la intertextualidad sin mencionar las categorías que se desprenden de ella.

Ilustración N° 12 Calvin superhéroe



Recuperado de: www.vix.com

Ilustración N° 13. Superman



Recuperado de: static.vix.com

Tabla N° 27 Momento durante de la lectura. Taller 8

Taller 8		
Durante la lectura: Durante la lectura se le pidió a los estudiantes establecer relaciones intertextuales a partir de los aspectos comunes o similares en tema, actitud de los personajes, tipología textual y la alusión que se reflejó en el par de textos presentados.		
	C1	C2
Tema	E. 1 La kriptonita. E. 2 Súper héroes E 3 Súper héroes	E 1 Es sobre superman y su debilidad es la criptonita. E 2 " Que son súper héroes" E. 3 representación del superhéroe
Actitud de los personajes	E. 1 Que a los dos les afecta la kryptonite. E 2 A los dos le afecta bastante la kriptonita. E 3 El dolor.	E 1 Son iguales porque el niño hace lo que le pasa a superman. E. 2 La debilitación. E 3 que pierden sus poderes al tener contacto con la criptonita
Tipología textual	E 1 Informativo. E. 2 Narrativo. E. 3 Es un texto narrativo.	E 1 Narrativa. E 2 Tira cómica – narrativa E 3 que los dos son tiras cómicas que son textos narrativos
Conocimiento del texto anterior	E 1: se hace necesario para conocer el principio y el final del texto. E. 2: Para comparar los textos y ver sus diferencias e igualdades. E. 3: La historia se conoce mejor conociendo el texto anterior.	E 1 Así uno puede conocer más el texto y resolviendo mejor los trabajos. E 2 Para saber las raíces de los problemas o situaciones que le sucedieron al personaje, y así entender más sobre la historia. E 3 al conocer el texto original se entiende más fácil el otro texto
¿A que hace alusión?	E. 1: A que el niño le gusta superman y lo imita. E 2: Ha superman porque es un icono. E. 3: Se cree súper héroe.	E 1 : A Superman porque el niño utiliza una capa y a lo último dice "no! criptonita" E 2: A un súper héroe porque tiene capa y cree que puede volar. E. 3: A superman por que tiene una capa y quiere volar.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Al analizar las respuestas de los estudiantes señalaron que el tema de las dos tiras cómicas alude al superhéroe Superman. Respecto a la actitud de los personajes mencionaron que el niño imita los movimientos de lo que le pasa a Superman y en los dos textos representan el efecto de debilitación del personaje ante la criptonita. Hasta el momento los estudiantes realizaron intertextualidad desde la alusión, tuvieron en cuenta las similitudes presentadas en los personajes de las dos historietas.

Con respecto a la identificación de la tipología textual de las lecturas asignadas, los estudiantes reconocieron que la tira cómica es un texto narrativo, pero no argumentaron su respuesta. Además, señalaron la importancia de conocer el texto anterior u original para comprender el texto nuevo o hipotexto dando crédito a la teoría expuesta por Beaugrande & Dressler (1997) donde señalan que: “la interpretación de un texto depende del conocimiento que se tenía de textos anteriores” (p. 8). Por último, establecieron las características de la alusión desde el rol de superhéroe, entre tanto los estudiantes del C2 mencionaron el uso de la capa, el intento de volar y la reacción del superhéroe ante la criptonita.

Tabla N° 28. Momento después de la lectura. Taller 8

Taller 8		
Después de la lectura: Se solicitó a los estudiantes que escribieran lo que habían aprendido durante este taller.		
	C1	C2
Conocimientos nuevos adquiridos	E 1: que la alusión es nombrar a una persona con características similares. E 2: Que para hacer alusión solo se necesita referir a alguien o a algo. E. 3: Que la alusión es una figura literaria.	E. 1: la alusión es cuando recuerda o menciona algo ya conocido. E. 2: Una figura literaria que da un significado a través de una característica. E 3: Es relacionar una persona, lugar o situación por características comunes que ya habían ocurrido.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Los estudiantes explicaron que la alusión es una figura literaria que presenta características similares para nombrar personas, lugares, situaciones, recuerdos, etc.; desde esta perspectiva, los estudiantes dieron inicio a su primer contacto consciente de una lectura intertextual.

Taller (T9181016) No. 9. ¿Cito o evoco?

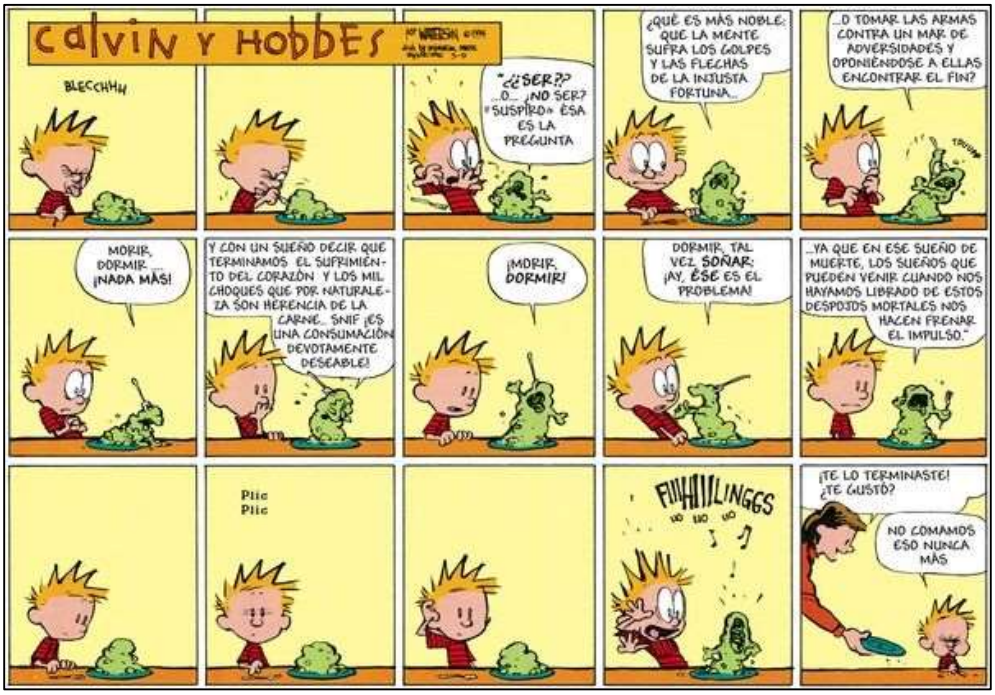
Tabla N° 29 Momento antes de la lectura. Taller 9

Taller (T9181016) No. 9. ¿Cito o evoco?			Fecha de aplicación: 18 de octubre de 2016
Objetivo: Mejorar la comprensión lectora a nivel intertextual estableciendo relaciones de contenidos a partir de la tipología textual e intención comunicativa, identificando las características de la cita a través de la tira cómica.			
Antes de la lectura: En la activación de los conocimientos previos del taller número 9, se les pregunto a los estudiantes si mencionaban las fuentes en los trabajos que realzaban.			
		C1	C2
Activación de conocimientos previos	Mención de fuentes de información en trabajos	E 1 No porque a veces no nos valen sacados de internet, o porque no las buscamos. E 2 No porque no me parece necesario. E 3 No porque algunas veces se me olvida.	E. 1: No, porque creo que no será necesario. E 2: si porque al mencionar la fuente de todo estamos propagando información a las personas que les guste la información E 3: no porque no lo tengo en cuenta.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

En las dos instituciones los estudiantes manifestaron que no consideran importante o necesario referir las fuentes, también dicen que no la remiten porque no les reciben los trabajos sacados de Internet; una conjetura sobre este comentario es que los docentes no reciben estos trabajos porque los jóvenes están cometiendo plagio porque no leen la información que bajan de Internet y en ocasiones no cumple con los requisitos solicitados por los docenes además los estudiantes desconocen las sanciones legales que este conlleva. De acuerdo con estas respuestas se les dio la explicación teórica sobre lo que es el tema y las demás formas de intertextualidad que existen, además la diferencia que hay entre estas categorías.

Ilustración N° 14. Parodia de Hamlet



Recuperado de: quedateaki.com

Ser o no ser... es la primera línea de un soliloquio de la obra de William Shakespeare *Hamlet* (escrita alrededor de 1600), en el acto tercero, escena primera. Es una de las citas más famosas de la literatura universal y la más conocida de esta obra en particular:

> *Ser o no ser*, ésa es la cuestión. ¿Cuál es más digna acción del ánimo, sufrir los tiros penetrantes de la fortuna injusta, u oponer los brazos a este torrente de calamidades, y darlas fin con atrevida resistencia? Morir es dormir. ¿No más? ¿Y por un sueño, diremos, las aflicciones se acabaron y los dolores sin número, patrimonio de nuestra débil naturaleza?... Este es un término que deberíamos solicitar con ansia. Morir es dormir... y tal vez soñar. Sí, y ved aquí el grande obstáculo, porque el considerar que sueños podrán ocurrir en el silencio del sepulcro, cuando hayamos abandonado este despojo mortal, es razón harto poderosa para detenernos.

Recuperado de: es.wikipedia.org

Los textos anteriores son para realizar el proceso de lectura a nivel intertextual sobre la alusión que se puede hacer entre ellos. En la tira cómica el personaje de la comida representa un fragmento de la obra de Hamlet donde se refleja el monólogo conocido como Ser o no ser.

Tabla N° 30 Momento durante de la lectura. Taller 9

Taller 9		
Durante la lectura: Durante la lectura se les solicito a los estudiantes que establecieran relaciones intertextuales por tipología textual, contenido, tipo de lector al que se dirigen, etc., para ello analizaron una tira cómica y un fragmento de la obra de Hamlet de William Shakespeare.		
	C1	C2
Tipología textual	E. 1 narrativo E. 2 es un texto narrativo E 3 informativo	E 1 el primero es tira cómica de texto narrativo y el segundo es texto narrativo de una obra dramática E. 2 narrativo E. 3 tira cómica-texto narrativo
Conocimiento del texto anterior	E 1 Si porque el segundo se copia del primero solo que el primero tiene dibujo y el otro no. E. 2 Porque el 1 es el mismo sino que esta con dibujos y el segundo solo está escrito. E 3 Calvin le da asco comer. No quiere comer.	E 1 Por que resume lo que dice el texto. E 2 Si porque tratan de lo mismo solo que el 2 explica o expresa mejor. E 3 el texto 1 es igual al texto 2 solo que con palabras más comunes. Ej. Ser o no ser… morir, dormir.
Alusión y cita	E. 1 Porque el texto 1 lo muestra en tira cómica y el 2 lo hace de una manera copiando del primero pero escrito. E. 2 Porque el texto 1 lo muestra en tira cómica y el 2 lo hace de una manera copiándose del primero pero escrito. E. 3 Le da asco comer y le da asco. Sabe que es algo feo con tocarlo.	E 1 1. Porque es como una historieta que representa un texto. 2. Porque es un texto del autor. E. 2 el texto 1 representa la obra. El texto 2 es un fragmento de la obra, está entre comillas y nombra el autor. E. 3Alusion: porque eta en viñeta. Cita: está en cuento y nombra el autor
Tipo de lector	E 1 Personas que les gusta el teatro. E 2 Lectores poéticos. E 3 Personas que les gusta el teatro.	E 1 A lectores enterados en el tema. E 2 Un lector que le guste las tiras cómicas. E 3 el primero es para todo mundo y el segundo a los que les gusta la literatura

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Cuando se hizo la revisión de las respuestas de los estudiantes de los dos colegios, se encuentra que mencionan que tanto la tira cómica como el fragmento de Hamlet son textos narrativos, uno de ellos amplió señaló que el fragmento de la obra es dramático. Respecto al contenido de los textos, mencionaron que los dos tratan de lo mismo con la diferencia que el primero es con dibujos y el segundo es escrito, es decir utiliza únicamente el código lingüístico.

Al establecer la relación intertextual entre los dos textos, mencionan que el texto 1 muestra lo que contiene el texto 2 pero a través de la historieta. Que el texto 1 tiene palabras más comunes que el fragmento de la obra y un estudiante da ejemplos de términos iguales en los dos textos: “ser o no ser” “morir, dormir”.

***La cita y la alusión*.** Referente a la alusión y a la cita indicaron que la tira cómica es una alusión del segundo texto, porque copia el contenido, en el segundo texto señalaron que es una cita porque nombra al autor y de dónde salió la información, esto indica que los estudiantes aplicaron correctamente la teoría de Genette (1989) donde señala las tres formas de intertextualidad, cita, alusión y plagio, explicadas en el marco teórico. Al solicitarles que reconocieran el tipo de lector específico para cada texto, los estudiantes del C1 escribieron que era para los que les gusta el teatro y la poesía, mientras que los estudiantes del C2 hicieron referencia a lectores interesados en el tema, el gusto por las tiras cómicas y otro estudiante argumento que el primero es para todo el mundo y el segundo solo para los que les gusta la literatura.

Tabla N° 31 Momento después de la lectura. Taller 9

Taller 9		
Después de la lectura: Los estudiantes manifestaron que los conocimientos nuevos adquiridos apuntaron hacia la cita y la alusión.		
	C1	C2
	E 1: 1. Que la cita tiene varios usos como el de copiar un texto o una nota de la misma forma. 2. Que para que sea cita se deben colocar comillas. E. 2:1. Que la alusión es hacer referencia a algo igual de lo que se tiene. 2. que la cita es importante para reforzar un texto. E 3: que al hacer una cita, esta argumenta un texto y al hacer una alusión esta evoca otro texto.	E. 1 Hoy aprendí que la cita es una forma de intertextualid ad. El texto debe tener comillas y decir el autor, libro o página web donde se copio E. 2 la cita es copiar el texto igual diciendo el autor E 3 la cita es copiar textualmente y la alusión es hacer referencia al texto

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Los jóvenes demostraron mayor claridad en lo que es la alusión como un referente o evocación de otro texto y que la cita es una forma de intertextualidad en donde escriben el texto igual colocándolo ente comillas y mencionando el autor o fuente. Al terminar este taller los estudiantes demostraron que son más conscientes de la lectura que realizan y fueron capaces de realizar relaciones intertextuales entre dos textos con diferente esquema.

Taller (T10261016) No. 10. Comprendiendo el mundo.

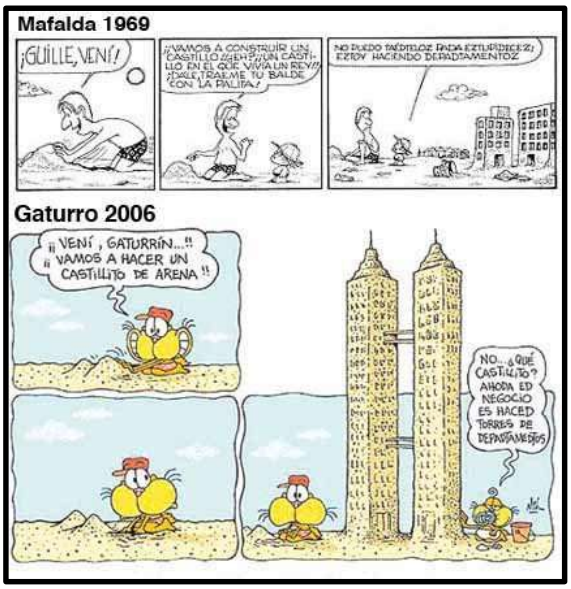
Tabla N° 32 Momento antes de la lectura. Taller 10

Taller (T10261016) No. 10. Comprendiendo el mundo.			Fecha de aplicación: 26 de octubre de 2016
Objetivo: Afianzar la comprensión lectora a nivel intertextual a partir de tiras cómicas estableciendo relaciones de similitud en contenido icónico y lingüístico para reconocer el plagio.			
Antes de la lectura: Antes de iniciar la conceptualización y la aplicación los estudiantes definieron plagio y lo ejemplificaron:			
		C1	C2
Activación de conocimientos previos	Definición de plagio. Ejemplo	E 1 Plagio: es cuando trato de imitar a alguien y no reconozco su autoría. E. 2 Plagio: Si es copiar algo de alguien si son consentimiento E 3 Plagio: copiar en lo sustancial obras ajenas dándolas como propias.	E. 1 Plagio: es como mi amigo hace un cuento y yo lo cojo y lo hago pasar que yo lo escribí. E 2 Plagio: cuando uno se copea de algo. E. 3 presentar un texto o información sin mencionar su fuente

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

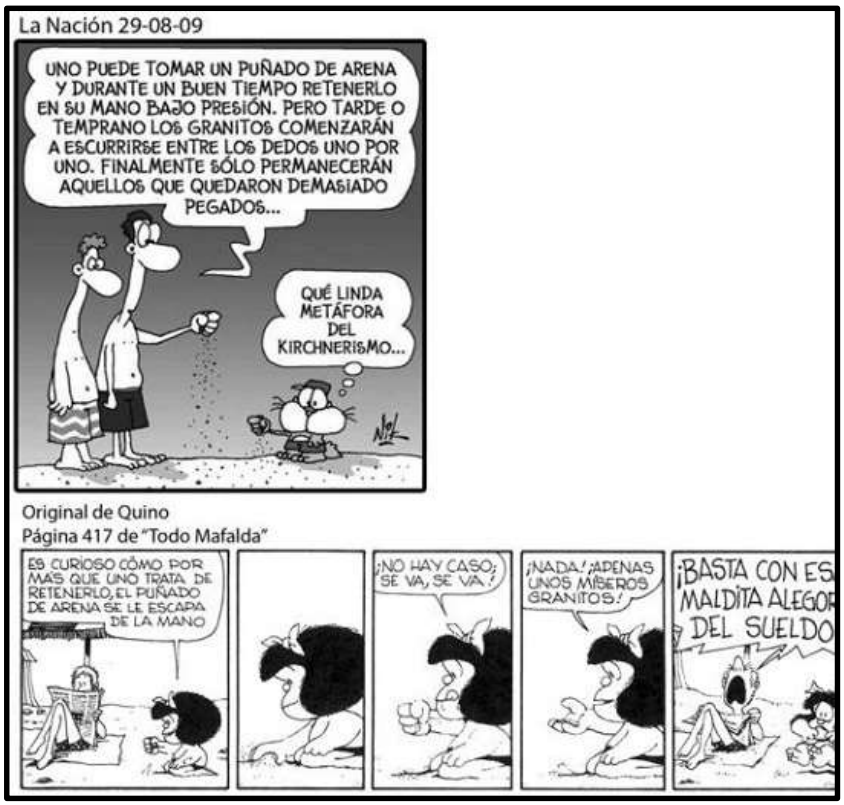
El plagio. En el momento de revisar las respuestas que dieron los estudiantes demostraron que tienen claro que un plagio es cuando un autor en este caso un caricaturista imita, copia, o presenta una información sin reconocer la autoría o fuente utilizada. Con esta actividad los estudiantes completaron su aplicación de las formas de intertextualidad categorizadas por Genette (1989).

Ilustración N° 15 Mafalda Vs. Gaturro. En la playa



Recuperado en: www.loseternautas.com

Ilustración N° 16. Analogía



Recuperado de: eldiario24.com

Tabla N° 33 Momento antes de la lectura. Taller 10

Taller 10		
Durante la lectura: Durante la lectura los estudiantes identificaron el vocabulario desconocido, la intensión comunicativa, establecieron relaciones intertextuales por similitudes, explicaron las metáforas que se presentan y las consecuencias si se comete plagio.		
	C1	C2
Vocabulario desconocido en los textos	E 1 metáfora: figura retórica que compara Alegoría: cuando una idea, o frase quiere decir algo diferente a lo que se escribe. E1. 2 kirschnerismo: fue un movimiento político en Argentina donde le daba prioridad a la economía pero sin ganancias hasta que el país quebró. Metáfora tipo de analogía o sucesión de elementos que comparten una similitud de significado. E. 3 mísero, Alegoría: pretende dar una imagen algo que no tiene imagen para que pueda ser mejor entendida por la generalidad. Metáfora. Figura poética que comparte semejanzas entre dos objetos.	E. 1 Kirschnerismo: movimiento político de argentina durante el periodo del presidente Kirschner que dejo ventajas frente a derechos humanos, igualdad, economía entre otros, pero dejó otros vacíos por ejemplo creció económicamente sin crear fondos para multiplicar el dinero hasta que quedo en quiebra. Metáfora Relación de correspondencia entre un significado y otro Alegoría: representa una idea valiéndose de formas humanas, animales o de objetos cotidianos. E. 2 metáfora es la comparación de similitudes entre dos objetos

		E 3 analogía: es una sucesión de metáforas
Intención comunicativa	E 1 Textos 1 y 2 el pensamiento del hombre cambia de acuerdo a situaciones Textos 3 y 4: Es 2 Textos 1 y 2: que los niños muestran deseos diferentes a los de los padres Textos 3 y 4: hace una crítica a la situación económica E. 3 Textos 1 y 2: el pensamiento de economía es más grande el de los niños que el de los adultos Textos 3 y 4: la arena representa la economía	E 1 en el texto 1 y 2 muestra como la modernidad influye en los niños. En los textos 3 y 4 critican situaciones sociales el kirchnerismo y el sueldo E. 2 Textos 1 y 2: Muestra como los intereses de los niños no son iguales a los de los adultos Textos 3 y 4: el puñado de arena muestra como la economía esta mala E. 3 Textos 1 y 2: los niños tienen mayor creatividad que los adultos Textos 3 y 4: la arena en la mano representa como el dinero se acaba rápido
Similitudes (Descubrimiento del plagio de parte de los estudiantes)	E. 1: Texto 1 y 2: en las dos tiras cómicas hay un adulto y un niño pequeño (en el texto 1 El papá de guille y guille y en el texto 2 Gaturro y gaturrin) el personaje adulto quiere hacer un castillo de arena en compañía del niño pero ya el niño había hecho 2 torres de apartamentos. Texto 3 y 4: el puñado de arena que tiene el personaje en su mano se desvanece. E. 2: texto 1 y texto2: en ambos textos aparece un adulto que es padre y un pequeño que es el hijo. Ambos adultos ponen cara de alegría al invitar al niño a hacer un castillo y cara de aburridos al ver lo que su hijo ha construido. Texto 3 y 4: en ambos textos intentan retener la arena con su mano pero solo les queda un poco. E 3: texto1 y texto 2: los dos niños son bebés y llevan chupete, los dos niños tienen un balde. La posición de los cuerpos de los papás es similar. Texto 3 y 4: La cara de desilusión de Gaturro y su comparación con la economía y el grito de desesperación del padre a su hija por comparar la arena con el sueldo.	E. 1: Textos 1 y 2: hay un adulto acomodando la arena. Llama a un niño y lo invita a construir un castillo. El niño hizo con la arena dos torres de apartamentos. Textos 3 y 4: en cada uno hay un personaje que toma un puñado de arena. Hablan de retener la arena y como se escapa o escurre de la mano hasta quedar unos granos. En una menciona la metáfora y en la otra la alegoría que son figuras literarias de comparación. E. 2: Texto 1: Esta el papá de guille con la arena, le dice a guille que construyan un castillo, guille construyo dos torres de apartamentos Textos 3 y 4: el contenido de las viñetas del texto 4 está en una sola viñeta en el texto 3. Los personajes se ubican en una playa por la arena, hay un personaje en cada texto, que tiene un puñado de arena y mirando fijamente la arena ve como se cae de la mano hasta quedar poquitos granos. El otro personaje decepcionado menciona la comparación que se hace con la situación económica. Texto 2: Gaturro en la arena llama a gaturrin para construir un castillo. Gaturrin ya hizo dos torres de apartamentos altas E 3: Textos 1 y 2: los personajes adultos de cada texto están en la playa y quieren construir un castillo con ayuda del niño pero el niño ya hizo apartamentos altos en dos torres. La representación de niño tiene el balde para la arena y el chupo en la boca. Texto 3 y 4: En ambos textos la arena se usa para compararla con la situación

		económica que están pasando cogiendo en la mano un puñado de arena.
Metáfora	E. 1: metáfora comparando la economía de Kirchnerismo con la forma como se va la arena de las manos. Y alegoría compara la caída de la arena con la manera como el sueldo desaparece. E 2: Se compara la arena con la parte económica en ambos textos. Est.3: en ambos textos muestran la desilusión de los personajes al comparar la manera como desaparece tanto la economía de un país como la economía de una persona.	E 1: La metáfora se usa comparando la situación económica del gobierno de Krisner con la arena y La comparación de la arena con la poca duración del sueldo. E. 2: En ambos textos se compara el puñado de arena con lo poco que dura la economía E. 3: El puñado de la arena es el elemento que se utiliza para decir que la economía esta escaza.
¿Qué pasa si se comete plagio?	E 1: Si una persona comete plagio: se lo califican mal. E. 2 Si una persona comete plagio: una persona se copea y lo meten a un problema o cosas peores. E. 3 Si una persona comete plagio: tienen que poner de donde lo saco o si no se considera delito y pueden llevárselo a la cárcel.	E. 1: Si una persona comete plagio: lo pueden demandar ´por derechos de autor. E. 2 Si una persona comete plagio: Puede recibir una demanda del autor original. E. 3 Si una persona comete plagio: lo pueden demandar y lo podrían estar metiendo a la cárcel.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Con el análisis de las respuestas de los estudiantes, señalaron como términos desconocidos las palabras: Kirschnerismo, metáfora y alegoría, con la diferencia de los talleres anteriores, que en esta ocasión si consultaron el significado de estas palabras. Para la intensión comunicativa las respuestas fueron variadas acorde a los sucesos presentadas como: situación económica, influencia de la modernidad, creatividad de los niños, etc.

Por otro lado, los estudiantes asumieron las similitudes entre los textos tanto desde el código lingüístico como el código icónico, en ellos señalan espacio (la playa), expresiones (construir un castillo, hacer apartamentos, puñado de arena retenerlo en la mano, etc.), gesticulación (adulto feliz, niño con chupo) y posición de los personajes (personaje con el puño cerrado), elementos que poseen los personajes (el balde), entre otros. Coincidieron en señalar que en el segundo grupo de textos la arena es usada como metáfora para mostrar la situación económica de las dos historias.

Respecto a las consecuencias del plagio, mencionaron que pueden meterse en problemas, ganarse una demanda o llevarlos a la cárcel. Para corroborar las respuestas de los estudiantes se consultó el artículo 270 del Código Penal el cual señala que la

violación de los derechos morales del autor conlleva a sanciones como la prisión entre 32 a 90 meses y multa hasta de 300 salarios mínimos legales mensuales vigentes pues en Colombia el término plagio no es contemplado como tal.

Tabla N° 34 Momento antes de la lectura. Taller 10

Taller 10			
Después de la lectura: Por ultimo cuando respondieron sobre los aprendizajes nuevos, estas fueron sus respuestas.			
		C1	C2
DESPUÉS	Aprendizajes nuevos	E. 1 que la metáfora y la alegoría son figuras literarias usadas para hacer comparaciones. E 2 Quien somete plagio se ve enfrentado a problemas judiciales E 3 El plagio hace que una obra pierda su valor	E. 1 que el plagio se puede cometer al no comentar la fuente de una información dada. E 2 Que todo texto consultado debe decir de donde fue sacado Es 3 que el plagio se da entre textos verbales, imágenes, música, logos, etc.

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Los estudiantes de las dos instituciones coincidieron en resaltar que su aprendizaje nuevo está en el reconocimiento del plagio dado desde diferentes formas de comunicación como textos escritos, logos, música, imágenes, etc. Sólo un estudiante hizo referencia a la metáfora y la alegoría como dos formas de comparación. Con este taller tuvieron un acercamiento al nivel crítico al contestar las razones que encontraron en la intención comunicativa de las tiras cómicas, las críticas que allí se realizaron ya que son mensajes que no se expresan literalmente sino que requiere de una interpretación más profunda, es decir leer detrás de las líneas como lo menciona Cassany (2006) “es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor” (p. 52), es decir encontrar lo implícito en lo explícito.

Tabla N° 35 Síntesis de los momentos de lectura

Antes del proceso	Durante el proceso	Después del proceso
Los estudiantes presentaron dificultades en la comprensión de la temática y la lectura de las tiras cómicas que se les presentaron. Aunque comprendían algunos aspectos no los plasmaban en sus respuestas de manera clara. Se inclinaban por contestar lo que a nivel semántico comprendían. Hacían una lectura de las líneas según Cassany (2006), de lo explícito. Escribían sus respuestas sin una revisión de lo que plantearon.	Se evidenció que los estudiantes empezaron a preocuparse por indagar más sobre lo que se proponían los talleres, consultaban el diccionario o se preguntaban entre ellos. Iniciaron con una lectura entre líneas, es decir, realizaron inferencias, hicieron presuposiciones, encontraron la ironía en los textos tanto en su parte lingüística como en la icónica. Sin embargo la sintaxis de sus respuestas seguía con errores de redacción o no daban a entender su respuesta situación que se mejoró al llegar al nivel intertextual ya que allí fueron más específicos y detallistas en sus respuestas.	Al finalizar estos talleres los estudiantes mostraron avances en su redacción, pues en sus respuestas se evidenció mejor estructuración de las mismas, las comparaciones que se dieron fueron detalladas, encontraron los aspectos relevantes que sustentaran la adquisición de los conocimientos, realizaron una lectura detrás de las líneas ya que la interpretación que realizaron estaba más involucrada con las ideologías que se presentaban en las tiras cómicas. Presentan mayor interés en referir las fuentes que utilizan en su cotidianidad

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

4.5 Análisis de transposición

Taller (T11311016) No.11. Ilustro mi realidad.

Objetivo: Incorporar la lectura que se realizó de la salida en el diseño de una tira cómica.

Con la realización de este taller nació la categoría emergente de producción escrita teniendo en cuenta las etapas que se presentan para lograr el producto final de la intervención con el propósito de analizar si los talleres pedagógicos tuvieron el efecto esperado para mejorar la comprensión de lectura intertextual de los estudiantes de grado séptimo. Demostró que no sólo adquirieron la teoría sobre lectura lineal, lectura inferencial, lectura intertextual, elementos del cómic, sino que lograron hacer transferencia didáctica de esos conceptos a través de la creación de una tira cómica.

Para la planificación los estudiantes recibieron dos formatos: uno para la caracterización de los personajes y otro para la elaboración del borrador del guion técnico de la tira cómica.

Iniciaron con la consulta previa sobre los lugares que visitaron en la salida pedagógica que cada colegio realizó, en el C1 realizaron un recorrido por la localidad San Cristóbal y en el C2 fueron a Nemocón, Suesca y Guatavita, de estas salidas

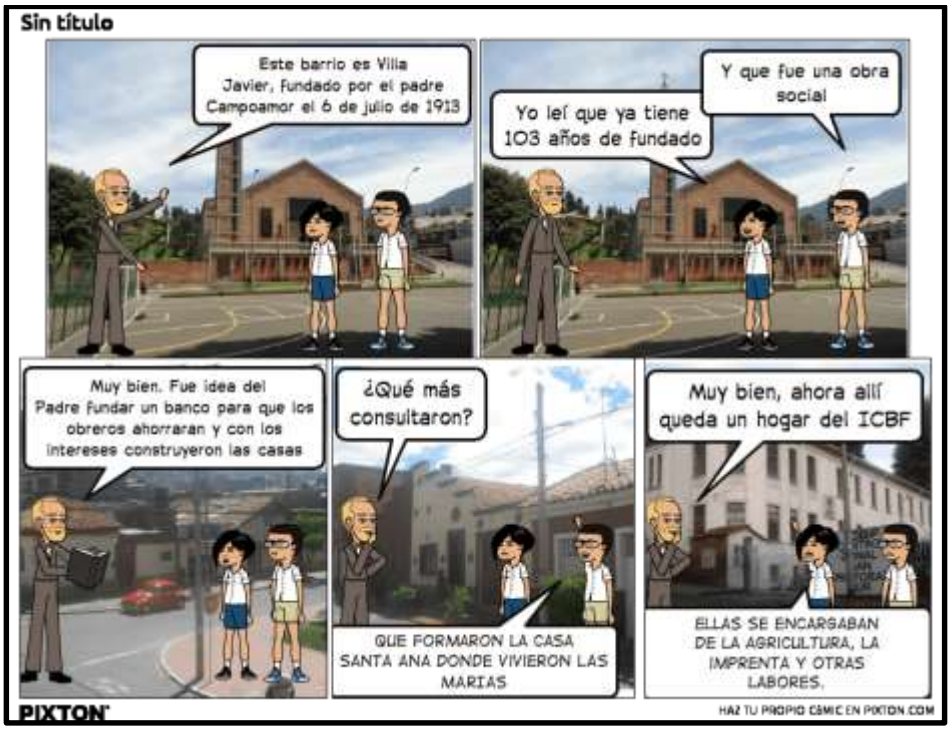
escogieron un lugar para recrearlo en la tira cómica demostrando la aplicación de la intertextualidad entre los conocimientos previos, la consulta y el resultado de la salida. Este trabajo lo realizaron en computador apoyados en el programa PIXTON, software que se utiliza online. En este último momento los estudiantes crearían su tira cómica a partir de elaborar un guion técnico, este no lo realizaron y muchos de ellos tampoco hicieron el cómic, se les dio la posibilidad de hacerlo a mano, pero no lo presentaron, sin embargo, las siguientes tiras cómicas son muestras de lo que se logró con los jóvenes:

Ilustración N° 17. Los 33

Fuente: Estudiantes de grado séptimo

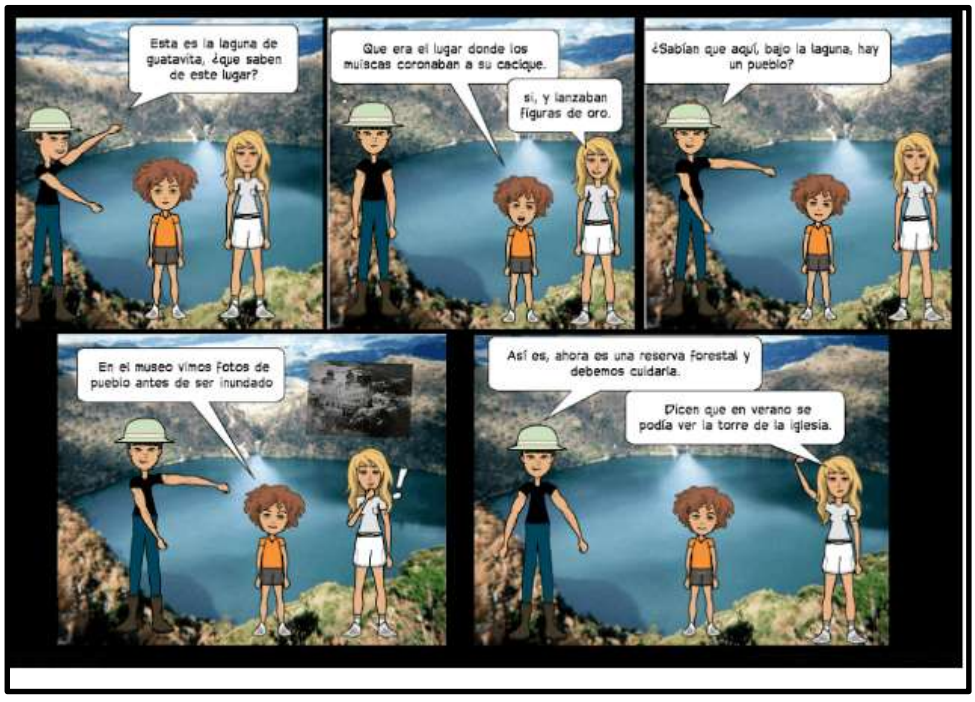


Ilustración N° 18. Villa Javier



Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Ilustración N° 19. Laguna de Guatavita



Fuente: Estudiantes de grado séptimo

Los estudiantes recibieron como instrucción realizar la tira cómica entre 5 y 6 viñetas, definir el lugar, los personajes, el diálogo, el encuadre y demás elementos necesarios para su construcción. Aunque no realizaron el guion técnico propuesto tuvieron claro los roles de los personajes, los espacios acordes al lugar seleccionado, la mayoría de las viñetas fueron presentadas en un plano general y un ángulo de visión frontal ya que el programa no da muchas opciones para principiantes.

Otro aspecto solicitado era mostrar la aplicación de la intertextualidad desde el contenido de la consulta realizada, las tiras cómicas y lo aprendido en la salida pedagógica. Al revisar las tiras cómicas elaboradas por ellos se refleja desde la consulta previa que hicieron con su experiencia en la salida y los escenarios ya que fueron las fotos que tomaron de estos recorridos. En el momento de aplicar la segunda etapa de traducción, ellos no presentaron sus borradores, sino que pasaron directamente al producto final consistente en la tira cómica.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo investigativo propuso como objetivo fortalecer la capacidad de lectura intertextual de los estudiantes de séptimo grado mediante una estrategia pedagógica centrada en el uso de la tira cómica en dos grupos de 20 estudiantes de dos instituciones ubicadas en la Localidad Cuarta de San Cristóbal, después de haber realizado el planteamiento del problema, la fundamentación teórica y metodológica, la intervención se da respuesta a la pregunta de investigación planteada en el capítulo uno.

Para cumplir con nuestro objetivo general respondiendo a la pregunta de investigación se adelantó una intervención mediante talleres pedagógicos de los cuales los era importante que los estudiantes hicieran una apropiación de conceptos sobre la lectura en todos sus niveles, especialmente en el nivel intertextual, apropiación del concepto de comic con todos sus elementos icónicos y adoptaran el taller pedagógico como una estrategia didáctica adecuada para la resignificación del proceso enseñanza aprendizaje en lectura haciendo énfasis en el nivel intertextual a través de la tira cómica.

De otra parte, el uso de la tira cómica permitió que los estudiantes reconocieran otros tipos de texto como el icónico con el que de modo consciente pudieron interactuar y mejorar sus procesos lectores, además les permitió salirse del texto convencional lingüístico en el aula. Aprovechando que la imagen es parte de la cotidianidad y cómo se mencionó en el trabajo es un signo merecedor de lectura, esta requiere de atención, observación y detalle por parte de sus lectores, en este caso los estudiantes y docentes. Asimismo, permitió que los jóvenes se identificaran con lo que les gusta y lograran establecer relaciones intertextuales no sólo entre el contenido de los textos, sino con sus experiencias. Además, la tira cómica les permitió reflexionar sobre valores, opiniones y puntos de vista.

Por otro lado, atendiendo al primer objetivo específico concerniente a la perspectiva teórica los estudiantes reconocieron que la lectura desde el enfoque psicolingüístico es un proceso dinámico que se da entre la transacción texto, contexto, lector porque los conocimientos, la experiencia, expectativas, sentimientos del lector permiten la construcción del texto y el sentido del mismo. Respecto a la intertextualidad se reconoció

que es inherente al texto en la medida que no hay texto original, su interpretación depende del conocimiento que el lector tenga de otros textos similares para reconocer las voces de otros autores presentes en el texto. También les permitió establecer relaciones intertextuales desde la cita, la alusión y el plagio, con la capacidad de demostrarlo y argumentarlo a partir de la activación de los conocimientos previos, la identificación de la temática, las intenciones de autor y texto, el sentido del texto construido en relación entre el contexto y otros textos. En la perspectiva semiótica de lectura de imagen y los elementos de la tira cómica permitió que los estudiantes identificaran que su comprensión se logra a partir del análisis de contenidos y las intenciones que el autor transmite.

Lo anteriormente expuesto permitió concluir que:

- ✓ La fundamentación teórica acerca de la lectura con sus niveles y elementos relacionados con la tira cómica permitió la transposición didáctica y que los estudiantes realizaran lecturas intertextuales.
- ✓ Aproximarse a la lectura intertextual desde la tira cómica demostró que esta no corresponde únicamente al texto literario, sino que puede abordar textos icónicos.
- ✓ Durante la investigación se evidenció que la lectura de imágenes ayuda a mejorar la comprensión lectora y a desarrollar procesos cognitivos como la observación, el análisis y la comparación.

Frente al segundo objetivo el diseño de talleres pedagógicos como estrategia didáctica permitió despertar el interés de los estudiantes hacia la lectura de una manera progresiva que inició con una prueba de pilotaje llevando a la reflexión para hacer la planeación de los talleres pedagógicos y la agrupación de los mismos por niveles de comprensión lectora. Esto comenzó con procesos de menor complejidad de comprensión de lectura literal como identificación de temas, personajes, lugares, vocabulario; para avanzar al nivel inferencial se utilizaron tiras cómicas de mayor complejidad que invitaban al planteamiento de hipótesis, establecer relaciones de causa – efecto, generar inferencias en el nivel inferencial, crear hipótesis; y para alcanzar el objetivo propuesto que era el reconocimiento y uso de la lectura intertextual a partir del análisis de tiras cómicas, se implementaron talleres con dos textos en los cuales los estudiantes lograron establecer relaciones intertextuales a partir de similitudes entre

intención de personajes, intención comunicativa del texto y del autor, lugares, tiempo y otros aspectos dados según los textos planteados. Reconocer que la cita, la alusión y el plagio son formas de intertextualidad poco promovidas y aplicadas de manera consciente en el aula de clase.

El taller pedagógico contribuyó a consolidar el proceso, desde los aspectos investigativo, pedagógico y didáctico, sirvió para recolectar los datos, sistematizarlos, planificarlos de manera progresiva y contribuir a mejorar las falencias de los estudiantes en su proceso lector. Con la sistematización de datos posibilitó observar que los estudiantes se apropiaron de los conocimientos relacionados a la lectura de tiras cómicas y la identificación de sus elementos para lograr una mejor comprensión consciente en todos los niveles.

Además, conllevó a que los estudiantes reconocieran el texto icónico como instrumento en su aprendizaje y le dieran la importancia que hoy día tiene el texto de imagen en la cotidianidad de los jóvenes y en las exigencias del Estado para su evaluación en pruebas internas y externas. La sistematización de esta investigación invita a considerar la implementación de la lectura de imagen en los colegios desde las diferentes áreas del conocimiento, pues como se mencionó anteriormente son parte de la cultura de los jóvenes y el impacto que tiene en ellos es alto. Asimismo, hace que su aprendizaje sea significativo ya que le permite aplicar sus conocimientos no sólo con lo académico sino con sus experiencias cotidianas.

Para cumplir con el tercer objetivo los talleres pedagógicos permitieron que las docentes investigadoras adoptaran una estrategia didáctica adecuada para resignificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura intertextual a partir de tiras cómicas lo que conllevó a reflexionar sobre el quehacer docente y el rol del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que muestra una alternativa diferente de hacer una clase pues el concepto de taller era erróneo en nuestra práctica docente, es en otras palabras cualificar esta práctica porque nos llevó a replantear cómo enseñamos a los jóvenes a leer su contexto.

Otros aspectos para destacar entre los logros obtenidos como resultado de la investigación son:

a) Reconocimiento por parte de los estudiantes de la cita y forma de utilizarla en trabajos escritos.
b) Reconocimiento del plagio como el desconocimiento de los derechos de autor contemplado en la legislación penal de Colombia.
c) Reconocimiento de la alusión como una forma de evocar las palabras de otra persona y el uso que le pueden dar en su proceso académico.
d) El análisis y resultados comprobó que el taller pedagógico contribuye a mejorar la comprensión de lectura de manera progresiva y sistemática.
e) Al finalizar la intervención los estudiantes mostraron mejores resultados en lectura intertextual a través del uso de la tira cómica como herramienta didáctica.

Dentro de las dificultades presentadas en el desarrollo de la intervención fue el tiempo corto para cumplir con los objetivos propuestos, la falta de asistencia constante por parte de los estudiantes y que no todos alcanzaron la comprensión de lectura en el nivel intertextual, objetivo de este trabajo investigativo, algunos se quedaron en el nivel literal y otros avanzaron al nivel inferencial.

El presente trabajo queda como la semilla para próximas investigaciones que busquen integrar los diferentes medios de comunicación en la formación de los estudiantes como lectores críticos, con el fin de mejorar su calidad académica y asumir posiciones frente a las diferentes problemáticas que la cotidianidad les presenta generando como inquietud implementarlo desde el nivel de preescolar a partir de los procesos de enseñanza aprendizaje aplicados en el aula.

Bibliografía

Libros

Bajtín, M. (1988). Problemas de la poética de Dostoievski. México: Fondo de Cultura Económica

Barbieri, D. (1993). *Los lenguajes del cómic.* España: Ediciones Paidós.

Barthes, R. (1993). *La Aventura semiológica*. Barcelona. España: Traducción de Ramón Alcande. 2a Edición. Ediciones Paidós.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona. España: Editorial Anagrama.

Dubois, M. (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. 2a Edición. Argentina: AIQUE Grupo Editor.

Eco, U. (1987). Lector in Fabula. Barcelona: Editorial LUMEN.

Eco, U. (1993). *Apocalípticos e integrados*. Edición 11. Traducción de Andrés Boglar. Barcelona: Editorial LUMEN.

Elliot, J. (2000). La Investigación-Acción en educación. España: Ediciones Morata.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C. V.

García, E. (2015). *Investigación en lengua Materna. Camino y fundamentos.* Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Distrital.

Gasca, L. & Gubern R. (1994). *El discurso del cómic.* 3ª Edición. España: Ediciones Cátedra. Signo e Imagen.

Gubern, R. (1974). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona, España: Ed. Península.

Gubern, R. (1983). *La imagen y la cultura de masas*. España: Editorial LUMEN.

Jolibert, J. (1995). Formar niños lectores de texto. Chile: Editorial Dolmen.

Jurado, F. & Bustamante, G. (2002). *La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos*. En: Entre la lectura y la escritura. Bogotá: Ed. Magisterio.

Lomas, C. (2011). *Cómo hacer cosas con palabras.* Vol. II. Barcelona: Editorial Paidós.

Lomas, C. & Osorio, A. (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* 3ª edición. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Maldonado, M. (2016). *El concepto de pedagogía de la lectura en la modernidad: de la Real academia al plebeyo Microsoft.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de* Lengua Castellana. Dirección General de Investigación y Desarrollo. Grupo de Investigación Pedagógica.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Estándares Básicos de Competencias, Lenguaje*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Parodi, G.; Peronard, M. & Ibañez, R. (2013). *Saber leer*. México: Editorial Aguilar.

Sánchez, E. (2010). La lectura en el aula. Barcelona. España: Editorial Grao.

Secretaria de Educación Distrital. (2012). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo.* Bogotá.

Solé, I (2011). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.

Trabajos de Grado Maestría

Angulo, K. (2011). *Volver a leer y escribir en la escuela: principales dificultades en las aulas de primeras letras y aceleración del colegio distrital Débora Arango Pérez School.* Universidad Distrital.

Caicedo, S. & Enciso, D. (2015). La intertextualidad en la formación de lectores. Universidad Distrital.

Chivatá, A. (2015). *"Ver para leer" Propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos".* Universidad Distrital.

Martínez, C. & Guerrero, A. (2016). Estudio de las Relaciones de la intertextual con el desarrollo de competencias Literarias en estudiantes de Ciclo III. Universidad Distrital.

Pico, A, (2015) El periódico virtual y la intertextualidad, estrategia didáctica para la producción de textos informativos. Universidad Distrital.

Piñeros, J. & Mayorga, N. (2016). La intertextualidad en la narrativa oral en niños de preescolar. Universidad Distrital.

Artículos

Lomas, C. (2003). *Leer para entender y transformar el mundo*. En: Revista Enunciación. Vol. 8. No. 1. pp. 57-67

Lozano, I. (2002). *La lectura y la escritura: una aproximación desde la teoría de la actividad*. En: Revista Enunciación. Vol.7. pp. 46-50

Mantilla, J. (2007). *El mundo de sentido simio-lingüístico de Mafalda*. En: Revista Enunciación. Vol. 12. No. 1. pp. 80-86

Valencia, M; Rodríguez, D. & Caro, M. (2014). *La lectura intertextual en la universidad. Apuntes didácticos sobre la relación literatura-cómic.* En: Revista Enunciación. Vol. 19. pp. 184-198

Cibergrafía

Libros

Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica.* 2ª Edición. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata
Recuperado de https://docs.google.com/file/d/0B1pw8VI9-o8mbEFndFp1MmFJUms/edit

Beaugrande & Dessler, W. (1997). *Introducción la lingüística del texto.* Traducción Sebastián Bonilla. Editorial Ariel S.A.
Recuperado de http://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/beaugrande-dressler.pdf

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* AIQUIE Grupo Editor.
Recuperado de http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Chevallard%20que%20es%20la%20transposicion%20didactica.pdf

Flower & Hayes. (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. Asociación internacional de lectura*. Lectura y vida. Buenos Aires. Argentina.
Recuperado de http://isfd87.bue.infd.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf

Genette, G. (1989). Palimpsestos. *La literatura en segundo grado.* Traducción de Cecilia Fernández Prieto. Ed. Taurus.
Recuperado de https://profesorsergiogarcia.files.wordpress.com/2011/07/7363573-genette-palimpsestos-i-a-vii.pdf

Kristeva, J. (1997). *Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela*. En: *Intertextualité*. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto. Traducción de Desiderio Navarro. UNEAC. Casa de las Américas. Embajada de Francia en Cuba. La Habana.
Recuperado de https://es.scribd.com/document/86927649/Luz-Aurora-Pimentel

Rodríguez, M. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar.* En: Lenguaje y Educación perspectivas, metodologías y técnicas. Capítulo 1. Bogotá.
Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf

Rosenblatt, L. (1983). *El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura.*
Recuperado de https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-rosemblatt.pdf

Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significado. Traducción de Jorge Piatigorsky. España. Editorial Paidós.
Recuperado de https://eugeniawagner.files.wordpress.com/2012/08/taylor-bogdan-intr-met-cuali-1.pdf

Tesis Doctorales

Aradas, D. (2014). Universalidad e intertextualidad en Gastón Baquero (La raíz, el tronco y las ramas: España, Cuba e Hispanoamérica en el árbol de su poesía). Universidad de Salamanca. España.
Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/125345/1/DLHE_Aradas%20Blanco_Universalidad.pdf

Arrieta, D, (2015). Intertextualidad, dialogismo y poética cognitiva en la novela contemporánea: Bernardo Carvalho, Eduardo lago y Mario Bellatín. Universidad Complutense de Madrid. España.
Recuperado de http://eprints.ucm.es/33887/1/T36599.pdf

Cantero, J. (2001). *El cómic: plástica y estética de un arte figurativo y cotidiano*. Universidad Complutense de Madrid. España.
Recuperado de http://eprints.ucm.es/1696/1/AH1009801.pdf

Escobar, M. (2010). *Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria*. Universidad de Murcia. España.
Recuperado de https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/17581/1/EscobarMartinezMDolores.pdf

Goldchluk, G. (2003). *Intertextualidad y génesis en los textos mexicanos de Manuel Puig: Novelas, guiones, comedias musicales (1974-1978)*. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.
Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.157/te.157.pdf

Gómez, D. (2013). *Tebeo, cómic y novela gráfica: la influencia de la novela gráfica en la industria del cómic en España.* Universidad Ramón Llull. Barcelona. España. Recuperado http://www.academia.edu/3849080/Tebeo_c%C3%B3mic_y_novela_gr%C3%A1fica_La_influencia_de_la_novela_gr%C3%A1fica_en_la_industria_del_c%C3%B3mic_en_Espa%C3%B1a

Montesdeoca, M. (2003). *La intertextualidad en Peter Ackroyd.* Universidad de la Laguna. España.
Recuperado de
https://es.slideshare.net/nilalaferre/la-intertextualidad-en-peter-ackroyd

Trabajos de Grado de Maestría

Martínez, C. (2003). La novela virtual: Intertextualidad y Posmodernismo La Cita Neobarroca. Universidad Autónoma de Nuevo León México.
Recuperado de
http://eprints.uanl.mx/1354/1/1020149855.PDF

Mora, L. (2012). Intertexto y poder en averno de Gabriel Jiménez Eman. Universidad de Los Andes. “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”. Venezuela.
Recuperado de
https://es.slideshare.net/lmballesteros/proyecto-de-trabajo-de-grado-maestra

Romero, Y. (2010). Estética e Intertextualidad de la Literatura. Una invitación a reconocer la voz del lector en el aula. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
Recuperado de
http://www.bdigital.unal.edu.co/8813/1/04868046.2010.pdf

Artículos

Arango, J; Gómez, L. & Gómez, M. (2009). *El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza de la educación superior*. Universidad de Medellín. Vol. 7. N° 14. pp. 13-32
Recuperado de
http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v7n14/v7n14a02.pdf

Barrada, A. (2007). Intertextualidad y traducción: la alusión como elemento primordial en la traducción de los textos literarios del árabe al español. Tonos Revista electrónica de estudios filológicos. Vol. 2. No 13. Julio -2007. Universidad Autónoma de Madrid.
Recuperado de
http://www.tonosdigital.es/ojstest/index.php/tonos/article/viewFile/101/86

Camba, M. (2010). La importancia de la lectura de imágenes. Las imágenes, recurso invalorable para incorporar a la tarea áulica. Revista La Lectura. Edición Online. No.10.
Recuperado de
https://aal.idoneos.com/revista/ano_10_nro._10/lectura_de_imagenes/

García, E; Cuadrado, J.; Amor García, M. & Argudo, M. (2010). *El cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de las actividades físicas en el medio natural en el 2º ciclo de la educación primaria española REXE.* Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 9. Núm. 17 2010. pp. 117-133. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile.
Recuperado de
http://www.redalyc.org/pdf/2431/243116388007.pdf

González, J. (2012) *Intertextualidad y desarrollo de competencias comunicativas y narrativas*. Revista Iberoamericana de Educación. RIE Digital. Boletín 60/3. pp. 1-10.
Recuperado de
www.rieoei.org/deloslectores/5086Glez.pdf

Luzón, M. (1997). Intertextualidad e interpretación del discurso. Universidad Jaume I de Castellón. EPOS, XIII. Revista de Filología. No.13. pp. 135-149. España. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-D8D7B06F-F74B-1E46-546F-05A6E271BE2F&dsID=Documento.pdf

Martínez, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. En: Agenda económica. Volumen 7. No.1. pp. 23-39.
Recuperado de http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf

Montoya, D; Vásquez, M. & Salinas, H. (2013). Sistemas intertextuales transmedia: exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas. Revista Coherencia. Vol. 10. No.18. Medellín. Universidad EAFIT. pp. 137-159. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v10n18/v10n18a05.pdf

Plan Nacional Decenal de Educación. (2014). Noticias Online. Artículo 347822. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-347822.html

Ruedas, M; Ríos, M. & Nieves, F. (2009). *Epistemología de la investigación cualitativa*. En: Revista Educare. Vol. 13. No. 46. Universidad de los Andes. Venezuela. pp. 627-635.
Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/356/35613218008.pdf

Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa*: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit. Revista de Psicología. Vol. 13. pp. 71-78. Universidad de San Martín de Porres. Lima. Perú.
Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309

Ponencia

Aguilar, L. (2012). La intertextualidad. Estrategia para el desarrollo de competencias comunicativas. Universidad de Guadalajara. Revista Iberoamericana de Educación. No.60/3. Ponencia.
Recuperado de: http://www.academia.edu/4239216/La_intertextualidad_estrategia_para_el_desarrollo_de_competencias_comunicativas

Otros documentos

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2007). Marco teórico de la prueba de Lenguaje. En: Sobre las pruebas Saber y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Bogotá.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2013). *Sistema de Evaluación Estandarizada de la Educación.* Alineación del examen SABER 11°. Bogotá.

Lista de Anexos

Anexo 1. Encuesta a estudiantes 146
Anexo 2. Resultado de encuesta a estudiantes 147
Anexo 3. Encuesta para docentes 152
Anexo 4. Resultado de encuesta a docentes 154
Anexo 5. Taller 1. Explorando-ando 158
Anexo 6. Taller 2. ¿Leo historietas? 161
Anexo 7. Taller 3. Recreándome 164
Anexo 8. Taller 4. Examino mi lectura de imágenes 167
Anexo 9. Taller 5. Infiero causas 171
Anexo 10. Taller 6. ¿Cuestionándonos? 174
Anexo 11. Taller 7. ¡Qué dilema! 176
Anexo 12. Taller 8. ¿Realidad o ficción? 178
Anexo 13. Taller 9. ¿Cito o evoco? 182
Anexo 14. Taller 10. Comprendo el mundo 185
Anexo 15. Taller 11. Ilustro mi realidad 188

ANEXO 1. ENCUESTA A ESTUDIANTES SOBRE HÁBITOS LECTORES

OBJETIVO: Valorar los hábitos lectores de los estudiantes

Fecha: _____ Grado:_____ Edad:_____ Sexo: M____ F____

Estimado Estudiante: Su opinión es importante para evaluar el proceso de comprensión de lectura que viene recibiendo y aplicando durante el año. Esto nos permitirá conocer los aspectos que debemos mejorar para obtener mejores resultados, por favor se invita a contestar la siguiente encuesta:

1. Disfrutas de la lectura
   Siempre ____ Casi siempre ____ Pocas veces _____ Nunca _____
2. ¿Realizas alguna lectura diariamente?
   Sí _____ No _____
3. ¿La lectura que realizas es por iniciativa propia o solamente por una obligación por estudio?
   Iniciativa _____ Lectura obligatoria _____
4. ¿Quién te orienta la elección de libros de lectura?
   Profesores _____ familia _____ amigos o compañeros de clase _____
   Otros _____ ¿Quién? _____
5. ¿Qué tipo de textos lees?
   Cuentos _____ Novelas _____ historietas _____
   Caricaturas _____ Periódico_____ Avisos publicitarios _____
   Otro _____ ¿Cuál?
6. ¿De los anteriores tipos de texto cuál te gusta más?
   _____
7. ¿Acudes a bibliotecas para leer o sacar prestado algún libro?
   Sí ____ No ____
8. ¿Cuántos libros estimas que tienes en tu biblioteca familiar?
   _____
9. ¿Cuál de las siguientes caricaturas te gusta más?
   a. Política b. costumbrista c. Social







d. simbólica **e. persona**





Adaptación de: http://es.slideshare.net/Teresa1961/estrategias-fomento-de-

ANEXO 2. RESULTADO ENCUESTA A ESTUDIANTES

ENCUESTA A ESTUDIANTES SOBRE HÁBITOS LECTORES

	Hombres			Total	Mujeres				Total	Frecuencia	Total
1. DISFRUTAS DE LA LECTURA	14	15	16		13	14	15	16		SIEMPRE	2
SIEMPRE	1			1		1			1	CASI SIEMPRE	8
CASI SIEMPRE	2		1	3	1	1	2	1	5	POCAS VECES	8
POCAS VECES	1	1	1	3	2		2	1	5	NUNCA	4
NUNCA		3	1	4							



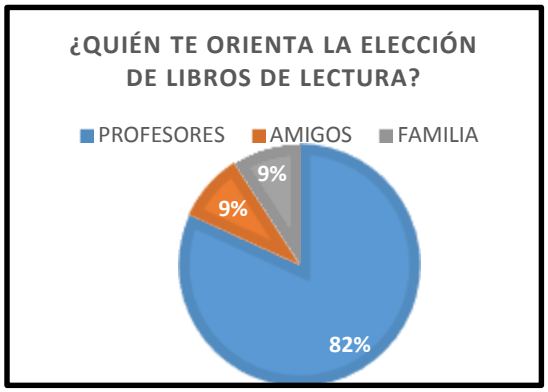
2. ¿REALIZAS ALGUNA LECTURA DIARIAMENTE?											
	Hombres			Total	Mujeres				Total		
SI	2		1	3			1		1	SI	4
NO	2	4	2	8	3	2	3	2	10	NO	18



3. ¿LA LECTURA QUE REALIZAS ES POR INICIATIVA PROPIA O SOLAMENTE POR UNA OBLIGACIÓN POR ESTUDIO?											
	Hombres			**Total**	**Mujeres**				**Total**		
INICIATIVA	4		1	5	3	1	3	2	9	INICIATIVA	14
LECTURA OBLIGATORIA		4	2	6		1	1		2	LECTURA OBLIGATORIA	8

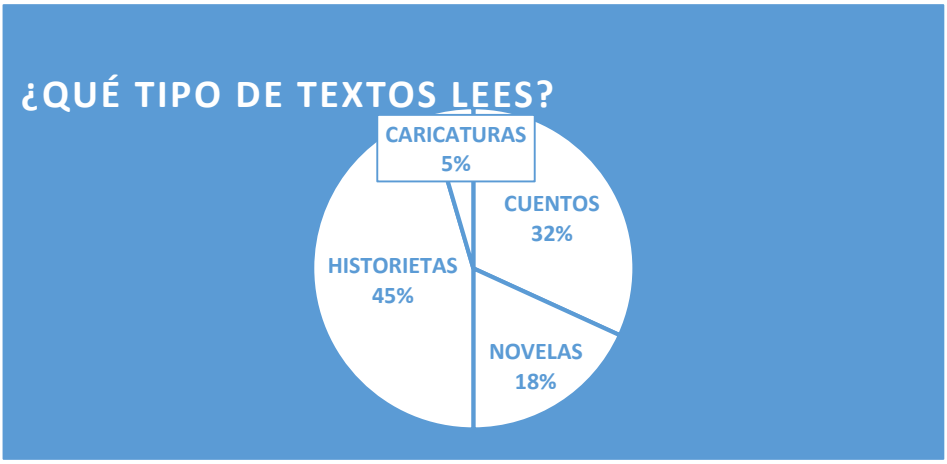


4. ¿QUIÉN TE ORIENTA LA ELECCIÓN DE LIBROS DE LECTURA?											
	Hombres			**Total**	**Mujeres**				**Total**		
PROFESORES	3	4	2	9	2	2	3	2	9	PROFESORES	4
AMIGOS	1			1	1				1	NO	18
FAMILIA			1	1			1		1	AMIGOS	
OTROS										FAMILIA	
¿QUIÉN?											



5. ¿QUÉ TIPO DE TEXTOS LEES?

	Hombres			Total	Mujeres				Total		
CUENTOS	2	1		3	3			1	4	CUENTOS	7
NOVELAS	2			2			1	1	2	NOVELAS	4
HISTORIETAS		2	3	5		2	3		5	HISTORIETAS	10
CARICATURAS		1		1						CARICATURAS	1
PERIÓDICO											
AVISOS PUBLICITARIOS											
OTRO											
¿CUÁL?											

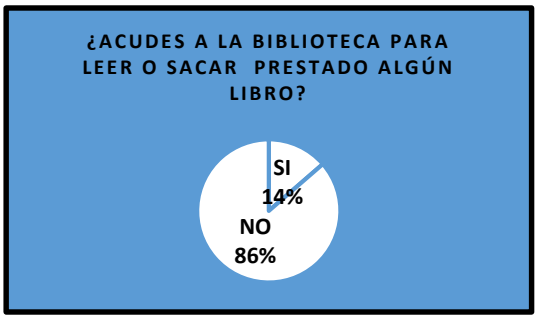


6. DE LOS ANTERIORES TIPOS DE TEXTOS ¿CUÁL TE GUSTA MÁS?

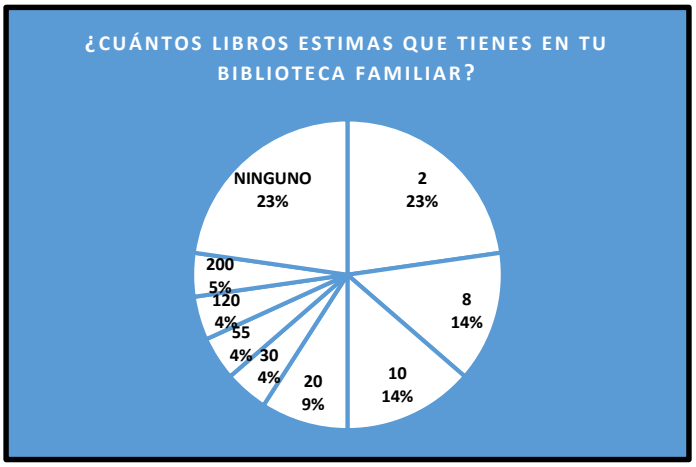
	Hombres			Total	Mujeres				Total		
CUENTOS	1	1		2	1			1	2	CUENTOS	4
NOVELAS	1			1	2	1	1	1	5	NOVELAS	6
HISTORIETAS	1	2	2	5		1	2		3	HISTORIETAS	8
CARICATURAS		1	1	2						CARICATURAS	2
PERIÓDICO											
AVISOS PUBLICITARIOS											
OTRO	1			1			1		1		
¿CUÁL?				2							



7. ¿ACUDES A BIBLIOTECAS PARA LEER O SACAR PRESTADO ALGÚN LIBRO?											
	Hombres			**Total**	**Mujeres**				**Total**		
SI	2		1	3			1		1	SI	4
NO	2	4	2	8	3	2	3	2	10	NO	18



8. ¿CUÁNTOS LIBROS ESTIMAS QUE TIENES EN TU BIBLIOTECA FAMILIAR?											
	Hombres			**Total**	**Mujeres**				**Total**		
20	2			2						2	5
120	1			1						8	3
8	1			1		1	1		2	10	3
2		1	2	3	1			1	2	20	2
10			1	1		1		1	2	30	1
30					1				1	55	1
55							1		1	120	1
200							1		1	200	1
NINGUNO		3		3			2		2	NINGUNO	5



9. ¿CUÁL DE LAS SIGUIENTES CARICATURAS TE GUSTA MÁS?											
	Hombres			**Total**	**Mujeres**				**Total**		
POLÍTICA	1	1		2				1	1	POLÍTICA	3
COSTUMBRISTA							1		1	COSTUMBRISTA	1
SOCIAL	2			2	1		1	1	3	SOCIAL	5
SIMBÓLICA							1		1	SIMBÓLICA	1
PERSONA	1	3	3	7	1	2	1		4	PERSONA	11



ANEXO 3. ENCUESTA PARA DOCENTES SOBRE ESTRATIGAS DE LECTURA EN EL AULA

OBJETIVO: Identificar los procesos de comprensión lectora en nuestra asignatura para mejorar nuestro proyecto Píleo y demás actividades afines a nuestra área.
Fecha: _____
Estimado Docente: *Su opinión es importante para conocer como estamos incorporando los procesos de comprensión lectora en nuestra asignatura. Esto permitirá mejorar nuestro*
.- Marque con "x" la opción que más se acerca al trabajo que realizan los y usted en sus cursos.
1.- ¿En qué nivel de logro de comprensión lectora, ubica a la mayoría de sus estudiantes? Elija sola una opción.
_____a) Pueden leer, pero presentan dificultades para utilizar la lectura como herramienta que amplíe sus conocimientos.
_____b) Pueden ubicar un fragmento de información e identificar el tema principal de un texto.
_____c) Reconocen dentro del texto la información directa, realizan inferencias sencillas e identifican lo que significa una parte de un texto.
_____d) Son capaces de trabajar con diferentes tipos de textos y relacionar partes de un texto con conocimientos familiares o cotidianos.
_____e) Evalúan críticamente un texto.
_____f) Muestran una comprensión detallada de textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para responder a situaciones reales.
_____ g) Otros: _____.
2.- ¿Qué dificultades considera que presentan con mayor frecuencia, sus estudiantes en torno a la comprensión lectora? Puede elegir hasta tres opciones.
_____ a) No identifican idea principal.
_____ b) No identifican la intención del autor.
_____ c) Dificultad en resumir el texto en una idea principal.
_____ d) Problemas en la identificación de la estructura textual (introducción, desarrollo, conclusión).
_____ e) Déficit en conocimientos léxicos y semánticos.
_____ f) Carencia en conocimientos textuales.
_____ g) No identifican las tipologías textuales.
_____ h) Dificultad en distinguir hechos y opiniones
_____ i) Otros: _____.
3.- ¿Qué estrategia sigue cuándo desea evaluar la comprensión lectora en un texto? Puede elegir hasta tres opciones.
_____ a) Solicita un escrito en donde el alumno escriba la opinión personal.
_____ b) Elabora un cuestionario con preguntas abiertas.
_____ c) Elabora un cuestionario con preguntas cerradas.
_____ d) Solicita una síntesis y abstracción relevante del texto
_____ e) Pide mapas conceptuales en donde represente jerárquicamente los conceptos.
_____f) Solicita un discurso oral en donde se presente una estructura textual (introducción, desarrollo y conclusión).
_____ g) Pregunta conceptos, explicaciones o proposiciones de manera oral a los estudiantes.
d) Otros: _____ .
II.- Marque con una X la opción con la que más se identifica
.4.- ¿Con qué frecuencia cuando inicia un tema, explica a sus estudiantes la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de texto?
a) Siempre. b) Casi siempre. c) Algunas ocasiones. d) Nunca.
5.- ¿Con qué frecuencia sus estudiantes comprenden la noción y las propiedades del texto?
a) Siempre. b) Casi siempre. c) Algunas ocasiones. d) Nunca.
6.- ¿Con qué frecuencia sus estudiantes utilizan procedimientos para reconocer la importancia de evaluar las producciones (ajenas y propias) con criterios objetivos de corrección, coherencia, propiedad y creatividad?
a) Siempre. b) Casi siempre. c) Algunas ocasiones. d) Nunca.
7.- ¿Con qué frecuencia sus estudiantes reconocen a la lectura como el resultado de la interacción entre el texto y el lector?
a) Siempre. b) Casi siempre. c) Algunas ocasiones. d) Nunca.

III.- Conteste brevemente las siguientes preguntas

.8.- ¿Cuáles son las estrategias que aplica para que sus estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos (experiencias personales, escolares o extraescolares)?

_____
_____

9.- ¿Cuáles estrategias utilizan sus estudiantes para desarrollar la comprensión, análisis e interpretación de textos?

_____
_____
_____

10.- ¿Qué estrategias ha implementado en clase con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión
lectora?_____
_____

Adaptado de: ***http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf***

ANEXO 4. RESPUESTA ENCUESTA A DOCENTES

PREGUNTA	RESPUESTA	TOTAL
1. ¿En qué nivel de logro de comprensión lectora, ubica a la mayoría de sus estudiantes?	a) Pueden leer, pero presentan dificultades para utilizar la lectura como herramienta que amplíe sus conocimientos	4
	b) Pueden ubicar un fragmento de información e identificar el tema principal de un texto	1
	c) Reconocen dentro del texto la información, realizan inferencias y reconocen el significado del texto	
	d) Son capaces de realizar diferentes tipos de textos y relacionar las partes de un texto con sus conocimientos familiares o cotidianos	2
	e) Evalúan críticamente un texto	
	f) Muestran una comprensión detallada de textos y pueden deducir qué información del texto es relevante para responder a situaciones reales	
	Otros: Leen pero no logran identificar los errores gramaticales, lexicales.	
2. ¿Qué dificultades considera que presentan con mayor frecuencia, sus estudiantes en torno a la comprensión lectora?	a) No identifican la idea principal	3
	b) No identifican la intención del autor	4
	c) Dificultad en resumir el texto en una idea principal	4
	d) Problemas en la identificación de la estructura y tipología del texto	4
	e) Déficit en conocimientos léxicos y semánticos	3
	f) Carencia de conocimientos textuales	3
	g) Dificultad en distinguir hechos y opiniones	
	Otra: Relacionar las partes al todo Intereses en asuntos diferentes a la educación por influencia familiar	
3. ¿Qué estrategia sigue cuando desea evaluar la comprensión lectora en un texto?	a) Solicita un escrito donde el alumno escriba la opinión personal	3
	b) Elabora un cuestionario con preguntas abiertas	3
	c) Elabora un cuestionario con preguntas cerradas	2
	d) Solicita una síntesis y abstracción relevante del texto	3
	e) Pide mapas conceptuales en donde represente jerárquicamente los conceptos	6
	f) Solicita un discurso oral en donde se presente una estructura textual	1
	g) Pregunta conceptos, explicaciones o proposiciones de manera oral a los estudiantes	4
	Otro: Expone, lo explica y contextualiza en el aula	
4. ¿Con qué frecuencia, explica a sus estudiantes la intención y	Siempre	3
	Casi siempre	3
	Algunas ocasiones	1

propósito comunicativo de los diversos tipos de texto	Nunca	
5. ¿Con qué frecuencia sus estudiantes comprenden la noción y las propiedades del texto?	Siempre	1
	Casi siempre	1
	Algunas ocasiones	7
	Nunca	
6. ¿Con qué frecuencia sus estudiantes evalúan las producciones (ajenas y propias) con criterios objetivos de corrección, coherencia, propiedad y creatividad?	Siempre	
	Casi siempre	
	Algunas ocasiones	4
	Nunca	1
7. ¿Con qué frecuencia sus estudiantes reconocen la lectura como el resultado de la interacción entre el texto y el lector?	Siempre	1
	Casi siempre	
	Algunas ocasiones	6
	Nunca	2
8. ¿Cuáles son las estrategias que aplica para que sus estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos (exp. Personales, escolares o extraescolares)?	Narración de historias leídas	
	Narración de películas	
	de libros leídos	
	de historias contadas por los abuelos,	
	lectura de noticias de actualidad	
	se desarrolla el tema relacionando el contexto familiar	
	Preguntas abiertas sobre lo que saben acerca del texto.	
	Lluvia de ideas.	
	Lluvia de ideas.	
	Esquemas.	
	Gráficos	
	Videos.	
	Preguntas.	
	Preguntas Problematizadoras.	
	Estudios de casos particulares.	
	Talleres de análisis.	
	Síntesis.	
	Inferencias	
	Proponer resolución de problemas de manera individual.	
	Socialización en grupo.	

	Al iniciar una temática , realizo una serie de preguntas para visualizar los conocimientos previos y de ahí corregir los errores que contengan	
	pregunta problémica	
	exposiciones	
	textos cortos	
	trabajo en equipo	
	Identificar vocabulario nuevo.	
	Ideas principales y secundarias.	
	Intencionalidad del texto.	
	El subrayado.	
	Analogía de párrafos.	
	Identificación de vocabulario.	
	Mapas mentales.	
	Preguntas intercaladas.	
	Generación de hipótesis.	
	Párrafos	
	Lectura de textos	
	Búsqueda de significados	
	Identificación	
	Clasificación	
	Identificar ideas principales.	
	Encontrar súper-estructuras textuales.	
	Cuando se propone como actividad en el aula, uso del diccionario.	
	Un formato donde escribe lo que entendió sobre lo leído, donde escribe una pregunta.	
	Pregunta que espera el texto lo va a responder.	
10. ¿Qué estrategias ha implementado en clase con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora?	Parafrasear párrafos,	
	identificar ideas principales y secundarias	
	identificar el propósito del autor	
	relacionar el contenido con otros textos	
	plantear alternativas distintas a las del autor	
	Consultas	
	aplicación de textos pequeños	
	lectura en el aula	

	desarrollo de preguntas	
	Solución de cuestionarios sobre la lectura.	
	Subrayado.	
	Generación de hipótesis.	
	Elaboración de esquemas.	
	Gráficos.	
	Lluvia de ideas.	
	Intertextualidad.	
	Propósitos de lectura Vs Propósitos del autor.	
	Tipos de ideas.	
	Estrategias de pre-lectura.	
	Lectura colectiva con identificación.	
	Identificar ideas principales párrafo por párrafo o a partir de la súper-estructura del texto	
	Actividades donde se de retroalimentación del texto	
11. ¿Cómo podría definir el acto de leer?	Leer es comprender el propósito de un autor al escribir determinado texto	
	ser capaz de inferir lo explícito y lo implícito	
	relacionar el contenido con otros textos y asumir una posición crítica frente a lo leído	
	Habilidad y capacidad del ser humano que se comunica y expresa su pensamiento, ideas, construyendo el saber específico o general	
	De su realidad las funciones permite comprender el mundo	
	Interpretación.	
	Comprensión de un texto escrito.	
	Proceso creativo en el que el lector y el texto aportan para la reconstrucción y nuevo sentido del mismo. El lector usa sus conocimientos previos y los relaciona con el que el texto	
	Es una habilidad propia del ser humano, que involucra: presaberes, comprensión de ideas principales y secundarias, del texto, entre otras, para la producción de nuevo conocimiento	
	Es la acción de establecer un vínculo entre el mundo que propone el libro y la visión de mundo que posee el lector.	
	Proceso metacognitivas que permite decodificar información.	
	Proceso donde se activan unas categorías cognitivas.	

ANEXO 5. Taller 01. EXPLORANDO - ANDO

Tiempo previsto: 110 minutos

- **Motivación:** Proponer una imagen de tira cómica y a partir de ella generar una lluvia de ideas que le permita al estudiante interrogar el texto sobre el contenido explícito**.** (5 min)
- **Objetivo:** Fortalecer la comprensión lectora respecto a las dificultades que se puedan generar en los estudiantes en la identificación de tema, idea principal, ideas secundarias y vocabulario, relación entre imágenes a través de la lectura de la tira cómica.
- **Justificación:** Este taller tiene como fin que los estudiantes realicen de manera consciente una lectura de la tira cómica a nivel literal, inferencial e intertextual.
- **Rol del docente:** El docente es la persona encargada de motivar, orientar y acompañar el proceso de lectura. Debe despertar en el estudiante la curiosidad por querer saber, conocer otros mundos que brindan los textos (verbales o icónicos). Construir instrumentos para la evaluación
- **Rol del estudiante:** Realizar la lectura de manera individual pues debe asumir el aprendizaje como propio. El realizar una lectura previa le ayudará a comprender mejor la clase y hacerse participe activo de la misma.
  Socializar sus respuestas con los compañeros.
  Realizar correcciones sugeridas
- **Descripción:**

El taller busca aplicar estrategias para mejorar los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes de grado séptimo de los colegios Juana Escobar y José Félix Restrepo. Inicialmente indaga sobre los elementos de la tira cómica.

Planeamiento del taller

El taller se desarrollará en cuatro fases:

a. Primera fase: Presentación

La docente inicia el taller explicando la intención los objetivos y otras especificaciones de orden formal de la actividad.

b. Segunda fase: Exploración

¿Qué entiendes por comprensión de lectura?
¿Conoces cuáles son los elementos de una tira cómica?

CONOCIMIENTOS COGNITIVOS:

La comprensión es el proceso de elaborar un significado al aprender las ideas relevantes de un texto, es también la decodificación de un texto y relacionarlas con los conceptos que ya tienen un significado para el lector. Es importante para cada persona entender y relacionar el texto con el significado de las palabras. Es el proceso a través del cual el lector "interactúa" con el texto, sin importar la longitud o brevedad del párrafo.

La lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje; el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases. Sin embargo, cuando se lee no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto; es posible, incluso, que se comprenda de manera equivocada. Como habilidad intelectual, comprender implica captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos. Es un proceso donde se dan decodificaciones de acuerdo al contexto, a las ideas secundarias, etc.

La comprensión lectora es un proceso más complejo que identificar palabras y significados; esta es la diferencia entre lectura y comprensión. Es una habilidad básica sobre la cual se despliega una serie de capacidades conexas: manejo de la oralidad, gusto por la lectura y pensamiento crítico. Es una tarea cognitiva que entraña gran complejidad ya que el lector no solo ha de extraer información del texto e interpretarla a partir de sus conocimientos previos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JURADO, F Et. Al. (2001). *Lectura, Incertidumbre, Escritura*. En: Los procesos de la lectura. Bogotá. Ed. Magisterio.
https://es.wikipedia.org/wiki/Comprensi%C3%B3n_lectora

C. Tercera Fase: Aplicación

OBJETIVO: reconocer la intertextualidad desde la idea global del mensaje entre imágenes a partir del texto y la gesticulación de los personajes como sintaxis del lenguaje de los cómics.

Conformar grupos de cinco estudiantes, nombrar un relator y un secretario. El relator se encargará de asignar los turnos de la palabra y el secretario consignará los aportes que hagan los demás y las conclusiones a las que llegue el grupo. Con la finalidad de iniciar un proceso de reconocimiento de la intertextualidad de textos apoyados en la tira cómica, analizar las siguientes imágenes a partir de estas preguntas:

ANTES DE LA LECTURA

1. Observar las imágenes de las tiras cómicas, ¿Qué sugieren las imágenes?
2. ¿En qué lugar se narran las historias?
3. ¿Por qué crees que Calvin y Manolito tienen la mano levantada?



Recuperado de: www.eligeeducar.cl



1. Recuperado de: https://tiracomica.files.wordpress.com

Durante la lectura

Leer con cuidado los textos que aparecen en los globos y contestar:

2. ¿Qué situación en el colegio se presenta en las dos tiras cómicas? Argumentar

3. ¿Qué recursos gráficos se utilizan para apoyar la historia? (gesticulación, signos cinéticos, formas de los globos, etc)

4. ¿Qué argumentos utiliza cada uno de los personajes (Calvin y Manolito) para su intervención? Justificar

5. ¿Por qué crees que no comprenden la clase?

6. ¿Cuál es la intención de estos personajes al levantar la mano?

Después de la lectura

7. ¿Has estado en una situación similar? Coméntala con tus compañeros y escríbela en tu hoja.

8. ¿Cuál es la actitud de Calvin y de Manolito? ¿Qué opinas de estas actitudes?

Las respuestas serán compartidas por el relator al curso y entregadas posteriormente a la docente. Tiene una nota del 5% de trabajo en clase.

d. Cuarta fase: recapitulación y Evaluación

- ¿Cuáles fueron los nuevos aprendizajes del día?

- Los estudiantes intercambian las respuestas con otro compañero para la retroalimentación.
- Se hace socialización grupal de las respuestas para retroalimentación de fortalezas y dificultades en la aplicación de los conceptos.

ANEXO 6. TALLER 02. ¿LEO HISTORIETAS?

Tiempo previsto: 110 minutos

Motivación: Proponer una imagen de tira cómica y a partir de ella generar una lluvia de ideas que le permita al estudiante interrogar el texto sobre el contenido explícito**.** (5 min)

Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora a nivel literal respecto a las dificultades que se puedan generar en los estudiantes en la identificación de tema, idea principal, ideas secundarias y vocabulario a través de la lectura de la tira cómica.

Justificación: Este taller tiene como fin que los estudiantes realicen de manera consciente una lectura de la tira cómica a nivel literal, les ayudará a identificar más fácilmente el tema central de la historieta, pondrá en juego el conocimiento que tenga sobre el significado de palabras y elementos de la tira cómica como la viñeta, las clases de globo, conocer qué es una cartela o cartucho.

Rol del docente: El docente es la persona encargada de motivar, orientar y acompañar el proceso de lectura. Debe despertar en el estudiante la curiosidad por querer saber, conocer otros mundos que brindan los textos (verbales o icónicos). Construir instrumentos para la evaluación

Rol del estudiante: Realizar la lectura de manera individual pues debe asumir el aprendizaje como propio. El realizar una lectura previa le ayudará a comprender mejor la clase y hacerse participe activo de la misma.

Socializar sus respuestas con los compañeros.

Realizar correcciones sugeridas

Descripción:

El taller busca aplicar estrategias para mejorar los procesos de lectura a nivel literal de los estudiantes de grado séptimo de los colegios Juana Escobar y José Félix Restrepo. Inicialmente indaga sobre la temática de la historieta, su composición en número de viñetas, sentido de los globos dentro del diálogo.

Planeamiento del taller

El taller se desarrollará en cuatro faces

c. Primera fase: Presentación

La docente inicia el taller explicando la intención los objetivos y otras especificaciones de orden formal de la actividad.

d. Segunda fase: Exploración

¿Conoces cómo se estructura una tira cómica?

¿Sabes que es la lectura literal?

CONOCIMIENTOS COGNITIVOS:

Para dar continuidad a la contextualización sobre comprensión lectora vamos a definir lectura, lectura literal y tira cómica.

LECTURA: la lectura es un proceso, inicia el recorrido desde el reconocimiento del significado gramatical de las palabras y frases, donde el lector es tan solo un receptor del texto; continua con la interacción entre texto y lector dada desde la relación que tiene la lectura como una acción dirigida por el lector, permite hacer un proceso de predicción activando los conocimientos previos para lograr la significación y comprensión de un texto, por último se presenta una transacción en donde intervienen pensamientos, sentimientos, y lo que el lector retiene después de realizada la lectura.



Un proceso de lectura tiene cuatro niveles: literal, inferencial, intertextual y crítico. Este proceso lector se iniciará con el afianzamiento en la comprensión de lectura a nivel literal, para ello se definirá en qué consiste la literalidad de un texto.

La lectura literal de acuerdo a los Referentes para la Didáctica del lenguaje consiste en "la exploración de aquello que dice el texto de manera explícita. Privilegia la función denotativa del lenguaje y permite asignar a los términos del texto, su significado de diccionario y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo". (p. 43). El profesor Fabio Jurado lo divide en dos: lecturas de carácter literal primario y lecturas de carácter literal en modo de paráfrasis. Para este taller se retomara la primera división. Las lecturas de carácter literal primario son aquellas en donde se identifican frases y palabras que se consideran como claves temáticas del texto. Para el caso de la tira cómica es el reconocimiento del tema y comprender el sentido comunicativo de los elementos básicos del cómic.

TIRA CÓMICA: La tira cómica es un texto narrativo verbo-icónica que comunica historias de uno o varios personajes. Se trata de una "narración secuencial mediante imágenes fijas". La historieta es un sistema semiótico, que tiene una denotación (habla e imagen) y una connotación (imagen simbólica). Para Gubern 81988) la tira cómica es un: "medio escrito-icónico basado en la narración mediante secuencias de imágenes fijas que integran en su seno textos literarios" (p. 14).

Los elementos que componen la tira cómica y que sirve para hacer la lectura literal son:

Viñeta: Es la unidad mínima de la significación en el cómic. Representa la parte que contiene el espacio y el tiempo (cronotopo); también muestra la cohesión y coherencia del texto ya que a través de los montajes organiza los planos y la secuencia como se relata la historia.

Otro elemento está compuesto por los signos convencionales entre los que están:

☞ *Bocadillos: Es el espacio que rodea el texto, es donde se escribe lo que dicen o piensan los personajes que en algunas ocasiones pueden ser ideogramas (convenciones gráficas para expresar una idea). Está constituido por el globo y delta. La forma del globo tiene un significado diferente:*

☺ El globo con forma de nube expresa que el personaje está pensando

☺ El globo con tornas temblorosas, significa voz temblorosa y expresa debilidad, temor, frío, etc.

☺ El globo en forma de dientes de serrucho, significa que el personaje grita, está irritación, estallido, etc.

☺ El globo con líneas discontinuas significa que el personaje está susurrando o habla en voz baja.

☺ Un globo está en off cuando el delta del globo señala un lugar fuera del cuadro, significa que quien habla no aparece en la viñeta.

☺ El bocadillo incluido en otro bocadillo señala los turnos de habla (las pausas) que realiza el personaje en su conversación.

☺ Para expresar una pelea se representa con una sucesión de globos que envuelven a los personajes

☺ El globo con varios deltas indica que el contenido es pronunciado a la vez por varios personajes.

☺ Cuando se trata de un aparato electrónico, el globo está en zizzag

☞ *Cartelera y cartucho:* La cartela es la voz del narrador y es externa a la imagen de la acción. Se coloca en la parte superior de la viñeta de forma rectangular, puede o no aparecer. El cartucho enlaza dos viñetas consecutivas.

☞ *Tipografía:* Es decir, el tipo de letra. Generalmente se utiliza el tipo imprenta. Todo depende del personaje y el tono que quiera expresarse. En un grito las letras son mayúsculas, en negrilla o grandes, por ejemplo.

C. Tercera Fase: Aplicación

Con la finalidad de iniciar un proceso para potenciar la comprensivo de lectura a nivel literal, de manera individual observar la siguiente tira cómica y analizar la semántica y sintaxis de la tira cómica a través de las siguientes preguntas:



Recuperado en: www.todohistorietas.com.ar

1. En la tira cómica encontramos dos formas de lenguaje: El lingüístico y el icónico. Señala en la tira cómica cuál corresponde al lingüístico y cuál al icónico
2. ¿Cuál es el tema central de la historieta?
3. Si existe vocabulario nuevo o desconocido hacer una lista y buscar su significado en el diccionario
4. ¿De cuántas viñetas está constituida esta historieta?
5. ¿Cuál es la función de cada uno de los globos que aparecen en las viñetas (delta hacia la viñeta, globo con puntas y delta en forma de rayo, globo con el delta en círculos?
6. ¿Por qué en la segunda viñeta la letra está en negrilla y más grande?

d. Cuarta fase: recapitulación y Evaluación

¿Cuáles fueron los nuevos aprendizajes del día?

¿Qué dificultades se presentaron en el desarrollo del taller?

Los estudiantes intercambian las respuestas con otro compañero para la retroalimentación.

Se hace socialización grupal de las respuestas para retroalimentación de fortalezas y dificultades en la aplicación de los conceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTILLO VIDAL, Jesús. (2004, julio-agosto). “Fundamentos teóricos del análisis de contenido en la narración secuencial mediante imágenes fijas: el cómic”. En: *El profesional de la información,* 13(4) pp. 248-271

GUBERN, R. (1974) *El lenguaje de los cómics*. Ed. Península. Barcelona. Págs. 184

GUZMÁN, R, Et. Al. (2012). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo.* Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.

JURADO, F Et. Al. (2001). *Lectura, Incertidumbre, Escritura*. En: Los procesos de la lectura. Bogotá. Ed. Magisterio.

RÍOS HIDALGO, Salvador. (2013). *Análisis semiológico del comic X-Men (hombres-x) como portador de ideología: un reflejo de la realidad social*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional Autónoma de México. Consultada el 25 de septiembre de 2015 en: http://132.248.9.195/ptd2013/julio/0696859/Index.html

ANEXO 7. Taller 03. RECREANDOME

Tiempo previsto: 110 minutos

Motivación: Con el recorrido teórico-práctico que se ha realizado sobre tira cómica vamos a revisar los aspectos que recuerdas de la sesión anterior (5 min)

Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora a nivel literal respecto a las dificultades que se puedan generar en los estudiantes en la identificación de personajes, el significado de algunos elementos de la tira cómica.

Justificación: A partir de este taller los estudiantes realizarán una lectura más detallada de la tira cómicaa nivel literal, ahora podrán identificar además de ideas principales, secundarias, tema, personajes, espacios, significado de signos cinéticos y onomatopeyas para comprender la intención comunicativa de la tira cómica. Estará en la capacidad de explicar el contenido de la tira cómica de forma parafraseada.

Rol del docente: El docente es la persona encargada de motivar, orientar y acompañar el proceso de lectura. Debe despertar en el estudiante la curiosidad por querer saber, conocer otros mundos que brindan los textos (verbales o icónicos)

Construir instrumentos para la evaluación

Rol del estudiante: Realizar la lectura de manera individual pues debe asumir el aprendizaje como propio. El realizar una lectura previa le ayudará a comprender mejor la clase y hacerse participe activo de la misma.

Socializar sus respuestas con los compañeros

Realizar correcciones sugeridas

Descripción:

El taller busca aplicar estrategias para mejorar los procesos de lectura a nivel literal de los estudiantes de grado séptimo de los colegios Juana Escobar y José Félix Restrepo. Después de haber realizado un barrido por conceptos como viñeta, globo, encuadre, completarás tu recorrido con el uso de metáforas visualizadas, onomatopeyas, signos cinéticos, color, para completar y comprender mejor la intención comunicativa del cómic.

Planeamiento del taller

El taller se desarrollará en cuatro faces

e. Primera fase: Presentación

La docente inicia el taller explicando la intención los objetivos y otras especificaciones de orden formal de la actividad.

f. Segunda fase: Exploración

¿Al resumir conservas el contenido del texto?

¿Sabes qué son las onomatopeyas y los signos cinéticos?

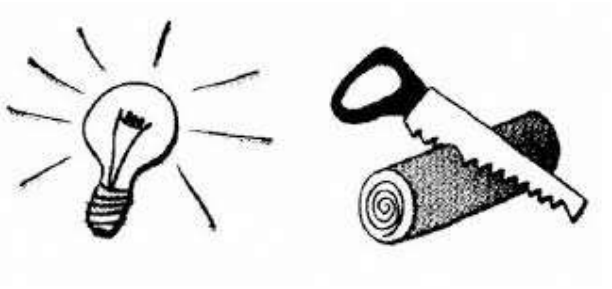
¿Reconoces la importancia del color en el cómic?

CONOCIMIENTOS COGNITIVOS:

LECTURA: Ampliando nuestro conocimiento sobre lectura literal los Lineamientos Curriculares de Castellano (1998) señalan que este tipo de lectura "En las postulaciones semióticas, se trataría aquí de lo que Hjelmslev denominó funcionamiento de una semiótica denotativa, en donde a una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro, o lo que también identificó como el paso de las figuras percibidas (la notación gráfica) hacia la constitución sígnica". (Pág. 74) En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer Ministerio de Educación Nacional una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido. Se trata del

“reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje”, según Eco, y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee. (pág 75)
En otras palabras en la literalidad el estudiante es capaz de resumir un texto, recrea con sus palabras lo leído manteniendo el sentido, tema central o mensaje del texto.

TIRA CÓMICA: Ya en el primer taller conociste las metáforas visualizadas, los signos cinéticos y las onomatopeyas, sin embargo vale la pena recordarlas:



☞ Metáfora visual: Corresponde a la representación de una idea a través de una imagen. Por ejemplo un enamoramiento hacia alguien se representa con un corazón, una idea con un bombillo.

☞ Signos cinéticos: Estos signos son usados para dar la sensación de movimiento. En la mayoría de los casos se utilizan líneas para estos efectos y se clasifican como de trayectoria, de impacto, nubes, de origen fotográfico.

La línea recta es utilizada para representar la trayectoria recorrida por un objeto o personaje, la línea en oscilación representa temblor, vibración. Las líneas de trayectoria pueden estar acompañadas de nubes que muestran, por ejemplo, el movimiento de un carro. Por último están las situaciones sucesivas que son la descomposición del movimiento, por ejemplo, un brazo arriba, en el medio y abajo da la apariencia que se mueve.

☞ *Onomatopeya*

Es la descripción de un sonido escribiendo una serie de fonemas que producen una sensación similar a la que se podría escuchar en la cotidianidad.

Colores



Dentro de la composición visual del cómic, la aplicación de color puede cumplir cuatro funciones, a saber: figurativa, estética, psicológica y significante.

- Figurativa para darle realismo a la imagen.
- Estética, embellece la imagen.
- Psicológica, provocar emociones, estimular sentimientos.
- Significante para connotar significados distintos de acuerdo a un contexto.

El significado de los colores no es fijo, permite varias combinaciones que den paso a interpretaciones distintas. Un color puede usarse para significados distintos.

C. Tercera Fase: Aplicación

Para dar continuidad al objetivo de fortalecer la comprensión lectora en el nivel literal, de manera individual observar la siguiente tira cómica y parafrasear su mensaje. Para facilitar su comprensión guíate a través de las siguientes preguntas:



Recuperado de: www.todohistorietas.com.ar

1. ¿De cuántas viñetas está constituida esta historieta?
2. ¿Cuál es el tema central de la historieta?
3. ¿Quiénes son los personajes?
4. En la tira cómica encontramos signos cinéticos y onomatopeyas. Ubícalas dentro de la tira cómica y señálalas indicando: Número de viñeta, tipo de signo cinético, onomatopeya y significado.
5. Narra la historia planteada en la tira cómica

d. Cuarta fase: recapitulación y Evaluación

¿Cuáles fueron los nuevos aprendizajes del día?

¿Qué dificultades se presentaron en el desarrollo del taller?

Los estudiantes intercambian las respuestas con otro compañero para la retroalimentación.

Se hace socialización grupal de las respuestas para retroalimentación de fortalezas y dificultades en la aplicación de los conceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTILLO VIDAL, Jesús. (2004, julio-agosto). “Fundamentos teóricos del análisis de contenido en la narración secuencial mediante imágenes fijas: el cómic”. En: *El profesional de la información,* 13(4) pp. 248-271

GUBERN, R. (1974) *El lenguaje de los cómics*. Ed. Península. Barcelona. Págs. 184

GUZMÁN, R, Et. Al. (2012). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo.* Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.

JURADO, F Et. Al. (2001). *Lectura, Incertidumbre, Escritura*. En: Los procesos de la lectura. Bogotá. Ed. Magisterio.

RÍOS HIDALGO, Salvador. (2013). *Análisis semiológico del comic X-Men (hombres-x) como portador de ideología: un reflejo de la realidad social*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional Autónoma de México. Consultada el 25 de septiembre de 2015 en: http://132.248.9.195/ptd2013/julio/0696859/Index.html

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1986). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza* .Ed. Gustavo Gili: Barcelona

ANEXO 8. TALLER 04. EXAMINO MI LECTURA DE IMAGEN

Tiempo previsto: 110 minutos

Motivación: Los superhéroes son los personajes que en la actualidad están de moda, se invita a los estudiantes a dar las cualidades físicas de su personaje favorito, con base en sus respuestas explicar porque es importante los códigos que se emplean para personificarlos. También se mostrarán tiras cómicas de estos personajes para ver los planos y ángulos de visión utilizados en el espacio. (5 min)

Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora a nivel literal respecto a las dificultades que se puedan generar en los estudiantes en la comprensión e interpretación de la tira cómica en cuanto: gesticulación de personajes, posición, planos y ángulos de visión a través de la lectura de la tira cómica.

Motivación: Proponer una imagen de tira cómica y a partir de ella generar una lluvia de ideas que le permita al estudiante interrogar el texto sobre el contenido explícito**.** (5 min)

Justificación: Este taller tiene como fin que los estudiantes realicen de manera consciente una lectura de la tira cómica a nivel literal, les ayudará a comprender la intención comunicativa con el reconocimiento de gesticulación, planos y ángulos de visión (encuadre)

Rol del docente: El docente es la persona encargada de motivar, orientar y acompañar el proceso de lectura. Debe despertar en el estudiante la curiosidad por querer saber, conocer otros mundos que brindan los textos (verbales o icónicos). Construir instrumentos para la evaluación

Rol del estudiante: Realizar la lectura de manera individual pues debe asumir el aprendizaje como propio. El realizar una lectura previa le ayudará a comprender mejor la clase y hacerse participe activo de la misma.

Socializar sus respuestas con los compañeros.

Realizar correcciones sugeridas

Descripción:

El taller busca aplicar estrategias para mejorar los procesos de lectura a nivel literal de los estudiantes de grado séptimo de los colegios Juana Escobar y José Félix Restrepo. Inicialmente indaga sobre la temática de la historieta, su composición en número de viñetas, sentido de los globos dentro del diálogo, gesticulación del personaje, tamaño y forma de la letra.

Justificación: Dando continuidad a este proceso de lectura literal con el presente taller se busca que los estudiantes identifiquen el personaje, su rol, el plano y ángulo de visión como lo presentan en la tira cómica.

Rol del docente: El docente es la persona encargada de motivar, orientar y acompañar el proceso de lectura.

Construir instrumentos para la evaluación

Rol del estudiante: Realizar la lectura de manera individual.

Socializar sus respuestas con los compañeros

Realizar correcciones sugeridas

Descripción: Al avanzar en el taller el estudiante encontrará que además de determinar los aspectos ya conocidos por ellos, van a ampliar sus conocimientos respecto al personaje, rol, plano y ángulo de visión de las viñetas para comprender mejor la lectura que realiza.

Planeamiento del taller

El taller se desarrollará en cuatro faces

g. **Primera fase:** Presentación

La docente inicia el taller explicando la intención los objetivos y otras especificaciones de orden formal de la actividad.

h. **Segunda fase:** Exploración

¿Sabes qué es un plano en tira cómica?

¿Reconoces los ángulos de visión en las tiras cómicas?

¿Cómo determinar las emociones y sentimientos de los personajes en la tira cómica?

CONOCIMIENTOS COGNITIVOS:

LECTURA: Es importante recordar que el nivel de lectura que se refuerza en este taller es en el nivel literal. Las lecturas de carácter literal primario son aquellas en donde se identifican frases y palabras que se consideran como claves temáticas del texto. Para el caso de la tira cómica es el reconocimiento de los elementos básicos del cómic.

TIRA CÓMICA: Los creadores de tiras cómicas buscan mostrar una realidad en las viñetas para transmitir el mensaje, para ello se valen también de la expresión de los personajes y las diferentes clases de planos y ángulos de visión que existen.

LOS GESTOS: Respecto a los gestos, los dibujantes tienen un código que permite conocer el significado de los gestos de los personajes, a través de ellos se pueden conocer los estados de ánimo y sentimientos de los personajes. Estas son algunas características por las cuales se pueden reconocer estas expresiones:



El pelo erizado: terror, cólera
Cejas altas: sorpresa
Cejas fruncidas: enfado
Cejas con la parte exterior caída: pesadumbre
Mirada ladeada: maldad, traición
Ojos muy abiertos: sorpresa
Ojos cerrados: sueño, confianza
Ojos desorbitados: cólera, terror
Nariz oscura: borrachera
Boca muy abierta: sorpresa
Boca sonriente: confianza
Boca sonriente que muestra los dientes: hipocresía
Comisuras de los labios hacia abajo: pesadumbre
Comisuras de los labios hacia abajo mostrando los dientes: cólera

Tomado de: http://micoleluiscernudacampanillas.blogspot.com.co/p/t11-el-comic.html

Otro aspecto importante para comprender una tira cómica es el Encuadre.

El encuadre es la limitación del espacio de la realidad donde la acción se ejecuta dentro de la viñeta. Dentro de este espacio se muestra un espacio seleccionado (planos), los ángulos de visión o su espacio en el papel (formato).



Dentro de los planos están:

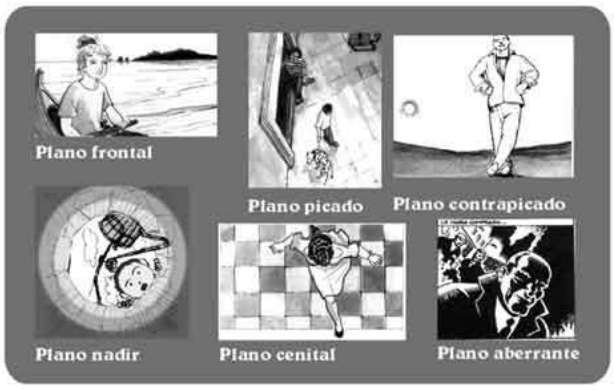
Gran Plano General o panorámico (GPG) permite observar el ambiente o lugar donde se desarrolla la acción. Presenta el contexto de la situación y apenas se ven los personajes. Es el paisaje en general.

Plano General (PG) su tamaño es semejante al tamaño del personaje. Presenta de la cabeza a los pies y presenta información del contexto en el que está el personaje. Estas referencias al ambiente son menores pues se busca el protagonismo al personaje. También conocido como plano entero o de conjunto.

Plano Americano (PA) es la figura humana desde las rodillas, muestra la parte física del personaje o acciones detalladas de éste.

Plano Detalle (PD) encuadra una parte de la figura humana de cerca. Incluso llega a ocupar toda una viñeta.
Plano Medio (PM) encuadra desde la cintura y destaca la acción más que el contexto, la expresión del personaje es importante para el plano medio.
Primer Plano (PP) va de los hombros a la cabeza. El estado emocional, psicológico y expresiones faciales son los que se remarcan.
Ángulos
Punto de vista desde el que se observa la acción. Otorga profundidad y volumen a la viñeta, puede connotar grandeza o pequeñez.
Tipos de ángulos

- Normal o ángulo medio: a la altura de los ojos.
- Picado: de arriba hacia abajo y connota inferioridad.
- Contrapicado: de abajo hacia arriba. Connota superioridad.
- Ángulo cenital o picado absoluto: visión perpendicular absoluta de la realidad.
- Ángulo nadir o ángulo contrapicado absoluto.



Se busca dar efectos distintos según sea el plano y ángulo elegido.

C. Tercera Fase: Aplicación
Con la finalidad de iniciar un proceso para potenciar la comprensión de lectura a nivel literal, de manera individual observar la siguiente tira cómica y analizar la semántica y sintaxis de la tira cómica a través de las siguientes preguntas:



Recuperado de: www.arkivperu.com

1. ¿Cuál es el tema central de la historieta?
2. ¿De cuántas viñetas está constituida esta historieta?

3. ¿Existe vocabulario desconocido? Escríbelo y busca su significado en el diccionario.
4. ¿Qué planos y ángulos de visión aparecen en esta tira cómica? Enúncialos viñeta por viñeta
5. ¿Qué quiere decir la frase “te venceré con la fuerza de cien galaxias juntas”?
6. ¿Quiénes son los personajes? Explica el sentir de los personajes en cada una de las viñetas a través de la gesticulación.

d. Cuarta fase: recapitulación y Evaluación

¿Cuáles fueron los nuevos aprendizajes del día?

¿Qué dificultades se presentaron en el desarrollo del taller?

Los estudiantes intercambian las respuestas con otro compañero para la retroalimentación.

Se hace socialización grupal de las respuestas para retroalimentación de fortalezas y dificultades en la aplicación de los conceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUBERN, R. (1974) *El lenguaje de los cómics*. Ed. Península. Barcelona. Págs. 184

GUZMÁN, R, Et. Al. (2012). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo.* Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.

RÍOS HIDALGO, Salvador. (2013). *Análisis semiológico del comic X-Men (hombres-x) como portador de ideología: un reflejo de la realidad social*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional Autónoma de México. Consultada el 25 de septiembre de 2015 en: http://132.248.9.195/ptd2013/julio/0696859/Index.html

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1986). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza* .Ed. Gustavo Gili: Barcelona

http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS_LITERARIOS/COMIC/pagina3.htm

ANEXO 9. TALLER 05. INFIERO CAUSAS

Tiempo previsto: 110 minutos

Motivación: Después de haber conocido que es la comprensión de lectura y su nivel literal, además de los elementos básicos que constituyen el cómic vamos a iniciar con otro nivel de comprensión lectora, el nivel inferencial. Con una lluvia de ideas se definirá lo que consideran es este nivel.(5 min)

Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora a nivel inferencial respecto a las dificultades que se puedan generar en los estudiantes en el planeamiento de hipótesis, y establecer relaciones de causa y efecto sobre las acciones de los personajes en la lectura de la tira cómica.

Justificación: A partir de este taller los estudiantes realizarán una lectura más a fondo de la tira cómicaa nivel inferencial, ahora podrán generar hipótesis, anticipar, hallar las ideas implícitas de la tira cómica. Estará en la capacidad de leer el texto e ir más allá del texto, es decir completarlo con el conocimiento previo que tiene o por el contexto.

Rol del docente: El docente es la persona encargada de motivar, orientar y acompañar el proceso de lectura. Debe despertar en el estudiante la curiosidad por querer saber, conocer otros mundos que brindan los textos (verbales o icónicos)

Construir instrumentos para la evaluación

Rol del estudiante: Realizar la lectura de manera individual pues debe asumir el aprendizaje como propio. El realizar una lectura previa le ayudará a comprender mejor la clase y hacerse participe activo de la misma.

Socializar sus respuestas con los compañeros

Realizar correcciones sugeridas

Descripción:

El taller busca aplicar estrategias para mejorar los procesos de lectura a nivel inferencial de los estudiantes de grado séptimo de los colegios Juana Escobar y José Félix Restrepo. Ya conocidos los criterios que se evalúan a nivel literal vas a iniciar con generar hipótesis, reconocer causas y efectos de la situación comunicativa que se transmite en el cómic.

Planeamiento del taller

El taller se desarrollará en cuatro faces

A. **Primera fase:** Presentación

La docente inicia el taller explicando la intención los objetivos y otras especificaciones de orden formal de la actividad.

B. **Segunda fase:** Exploración

¿Puedes determinar las razones (causas) de un suceso en una lectura? ¿Cómo?

¿A partir de un título haces hipótesis de lo que puede tratar un texto?

CONOCIMIENTOS COGNITIVOS:

En los talleres anteriores conociste los elementos del cómic, también aprendiste que la lectura es un proceso y que su comprensión está compuesta de niveles. Como ya trabajaste el nivel literal ahora vas a iniciar la lectura enfocándola hacia el nivel inferencial, pero primero deberás conocer en qué consiste este nivel.

NIVEL INFERENCIAL: El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la

funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto. Se infiere lo no dicho en el acto de decir (cf. Ducrot, 1988), pues el acto de leer, entendido como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a completaciones de los intersticios textuales (cooperación textual, lo llama Eco), como una dimensión básica y fundamental para avizorar las posibilidades de la lectura crítica (o lectura de un tercer nivel). Se puede afirmar que si en las lecturas de carácter literal predominan los mecanismos de asociaciones automáticas y detección de lugares comunes (o hipercodificación), en la inferencia se hallan los procedimientos propios de la presuposición (o hipocodificación). Y, desde la perspectiva del enfoque semántico comunicativo (cf. Baena, 1990).

C. Tercera Fase: Aplicación

Con la finalidad de continuar con el proceso de comprensión lectora vamos a inciar la lectura a nivel inferencial, de manera individual observar la siguiente tira cómica y vas a realizar inferencias a través de las siguientes preguntas:



Recuperado de: **www.taringa.net**

1. **¿Cuál es el tema central del texto?**

2. **¿Qué metáforas visualizadas aparecen en la historieta? Indica en qué viñeta se encuentra y cuál es su significado**

3. **¿Por qué crees que el autor utilizó estas metáforas visualizadas?**

4. **¿Cuál es la razón por la que Coné se disgusta?**

5. **¿Por qué crees que le explota la cabeza a Condorito en la última viñeta?**

6. **¿Cuál sería el título apropiado para esta tira cómica?**

d. Cuarta fase: recapitulación y Evaluación
¿Cuáles fueron los nuevos aprendizajes del día?

¿Qué dificultades se presentaron al solucionar el taller?

Los estudiantes intercambian las respuestas con otro compañero para la retroalimentación.
Se hace socialización grupal de las respuestas para retroalimentación de fortalezas y dificultades en la aplicación de los conceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUZMÁN, R, Et. Al. (2012). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo.* Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.
JURADO, F Et. Al. (2001). *Lectura, Incertidumbre, Escritura*. En: Los procesos de la lectura. Bogotá. Ed. Magisterio.
MINISTERIO DE EDUCACION (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana.* Bogotá

ANEXO 10. TALLER 06. ¿CUESTINANDONOS?

Tiempo previsto: 110 minutos

Motivación: Después de haber conocido que es la comprensión de lectura y su nivel literal, además de los elementos básicos que constituyen el cómic vamos a iniciar con otro nivel de comprensión lectora, el nivel inferencial. Con una lluvia de ideas se definirá lo que consideran es este nivel. (5 min)

Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora a nivel inferencial respecto a las dificultades que se puedan generar en los estudiantes en elaborar conjeturas sobre el significado de términos no explícitos en la lectura de la tira cómica.

Justificación: A partir de este taller los estudiantes realizarán una lectura más a fondo de la tira cómica a nivel inferencial, ahora podrán generar hipótesis, anticipar, hallar las ideas implícitas de la tira cómica. Estará en la capacidad de leer el texto e ir más allá del texto, es decir completarlo con el conocimiento previo que tiene o por el contexto.

Rol del docente: El docente es la persona encargada de motivar, orientar y acompañar el proceso de lectura. Debe despertar en el estudiante la curiosidad por querer saber, conocer otros mundos que brindan los textos (verbales o icónicos)

Construir instrumentos para la evaluación

Rol del estudiante: Realizar la lectura de manera individual pues debe asumir el aprendizaje como propio. El realizar una lectura previa le ayudará a comprender mejor la clase y hacerse participe activo de la misma.

Socializar sus respuestas con los compañeros

Realizar correcciones sugeridas

Descripción:

El taller busca continuar con la aplicación de estrategias para mejorar los procesos de lectura a nivel inferencial de los estudiantes de grado séptimo de los colegios Juana Escobar y José Félix Restrepo. En el taller anterior determinaste la temática del texto icono-verbal y causa-efecto de su contenido, además propusiste un título a partir de lo que leíste, ahora vas a ir conociendo y aplicando más de este nivel inferencial.

Planeamiento del taller

El taller se desarrollará en cuatro faces

A. Primera fase: Presentación

La docente inicia el taller explicando la intención los objetivos y otras especificaciones de orden formal de la actividad.

B. Segunda fase: Exploración

¿Qué haces cuando no conoces el significado de una palabra, lo buscas en el diccionario o lo infieres por contexto?

CONOCIMIENTOS COGNITIVOS:

En este taller vas a conocer el concepto que dan los Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo sobre lectura a nivel inferencial.

NIVEL INFERENCIAL: "Se refiere a la posibilidad de establecer relaciones de causa-efecto o de sacar conclusiones que no están expresadas en el texto. Supone comprender globalmente la situación comunicativa: reconocer el público al que se dirige y las intenciones que subyacen al texto. Implica además, la comprensión global de la comunicación y de los significados del texto, así como de las relaciones entre sus partes. En este proceso se recurre a los saberes previos del lector, así como a la capacidad de identificar el tipo de texto: narrativo, argumentativo, explicativo, etc". (pág.43)

C. Tercera Fase: Aplicación

Con la finalidad de continuar con el proceso de comprensión de lectura a nivel inferencial, de manera individual observar la siguiente tira cómica y vas a realizar inferencias a través de las siguientes preguntas:



Recuperado de: tiracomica.files.wordpress.com

1. ¿Cuál es el tema de la historieta?

2. Felipe quiere saber el significado del término Pichiruchi, aún sin definirlo lo utiliza en la última viñeta. De acuerdo al contexto de la historieta ¿cómo podrías definir Pichiruchi?

3. ¿Por qué crees que Felipe no pudo definir el término ALMA?
   a. Porque desconoce su significado
   b. Porque no existe de forma concreta y lo abstracto es difícil de definir
   c. Porque el alma no existe
   d. Porque el alma y el cuerpo son uno solo

4. ¿Cuál es la intención del texto?
5. Cuando Mafalda le dice a Felipe "Estuviste clarísimo, Felipe." Ella está:
   a. diciéndole la verdad
   b. siendo irónica
   c. burlándose de él
   d. quedó conforme con la respuesta

d. Cuarta fase: recapitulación y Evaluación

¿Cuáles fueron los nuevos aprendizajes del día?

¿Qué dificultades se presentaron en el desarrollo del taller?

- Los estudiantes intercambian las respuestas con otro compañero para la retroalimentación.
- Se hace socialización grupal de las respuestas para retroalimentación de fortalezas y dificultades en la aplicación de los conceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUZMÁN, R, Et. Al. (2012). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo.* Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.

JURADO, F Et. Al. (2001). *Lectura, Incertidumbre, Escritura*. En: Los procesos de la lectura. Bogotá. Ed. Magisterio.

MINISTERIO DE EDUCACION (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana.* Bogotá

ANEXO 11. TALLER 07. ¡QUÉ DILEMA!

Tiempo previsto: 110 minutos

Motivación: Después de haber conocido que es la comprensión de lectura y su nivel literal, además de los elementos básicos que constituyen el cómic vamos a iniciar con otro nivel de comprensión lectora, el nivel inferencial. Con una lluvia de ideas se definirá lo que consideran es este nivel. (5 min)

Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora a nivel inferencial respecto a las dificultades que se puedan generar en los estudiantes referente a la comprensión global de la situación comunicativa a través de la lectura de la tira cómica.

Justificación: A partir de este taller los estudiantes realizarán una lectura más a fondo de la tira cómica a nivel inferencial, ahora podrán generar hipótesis, anticipar, hallar las ideas implícitas de la tira cómica. Estará en la capacidad de leer el texto e ir más allá del texto, es decir completarlo con el conocimiento previo que tiene o por el contexto.

Rol del docente: El docente es la persona encargada de motivar, orientar y acompañar el proceso de lectura. Debe despertar en el estudiante la curiosidad por querer saber, conocer otros mundos que brindan los textos (verbales o icónicos)

Construir instrumentos para la evaluación

Rol del estudiante: Realizar la lectura de manera individual pues debe asumir el aprendizaje como propio. El realizar una lectura previa le ayudará a comprender mejor la clase y hacerse participe activo de la misma.

Socializar sus respuestas con los compañeros

Realizar correcciones sugeridas

Descripción: El taller busca continuar con la aplicación de estrategias para mejorar los procesos de lectura a nivel inferencial de los estudiantes de grado séptimo de los colegios Juana Escobar y José Félix Restrepo. En el taller anterior determinaste la temática del texto icono-verbal y causa-efecto de su contenido, además propusiste un título a partir de lo que leíste, ahora vas a ir conociendo y aplicando más de este nivel inferencial.

Planeamiento del taller

El taller se desarrollará en cuatro faces

A. Primera fase: Presentación

La docente inicia el taller explicando la intención los objetivos y otras especificaciones de orden formal de la actividad.

B. Segunda fase: Exploración

¿Interpretas con facilidad cuando te aparece una frase que te quiere dar otro sentido o significado? Escribe un ejemplo

CONOCIMIENTOS COGNITIVOS:

En este taller vas a conocer el concepto que dan los Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo sobre lectura a nivel inferencial.

NIVEL INFERENCIAL: Según Pérez Abril, en documento del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES de Colombia (2003; p.37), la inferencia es una modalidad entendida como “la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, o en la situación de comunicación”, que supone una comprensión global del texto por parte del REDIPE VIRTUAL 825, Julio de 2013 ISSN 2256-1536 7 lector, quien, para el efecto, utiliza saberes de diferente índole que ya tiene (saberes enciclopédicos) y permite evaluar el dominio de saberes específicos (contenidos lingüísticos).

En cuanto al nivel de lectura inferencial, al evaluar la dimensión textual (¿Qué dice?, ¿Cómo lo dice?), se consideran estas competencias: la identificación del significado y la temática global del texto (macroestructura, coherencia, progresión temática); la inferencia del tipo de texto, su estructura y el tipo de información; los mecanismos de textualización que se usan: conectores, pronombres, signos de puntuación y unidades de significado, entre otros; inferencia de conclusiones que REDIPE VIRTUAL 825, Julio de 2013 ISSN 2256-1536 8 no están dichas expresamente; utilización de saberes enciclopédicos que hacen parte de los conocimientos previos del lector (ICFES; p. 26)

C. Tercera Fase: Aplicación

Con la finalidad de continuar con el proceso de comprensión lectora a nivel inferencial, de manera individual vas a observar la siguiente tira cómica y vas a realizar inferencias orientándote por las siguientes preguntas:



Recuperado de: earnestgarcimunoz.blogspot.com.co

1. ¿Cómo resumirías el contenido de la tira cómica?
2. ¿Qué quiere decir la palabra dilema?
3. ¿Cuál es el dilema que está presentando la historieta?
4. De la tira cómica puedes deducir que _____
5. ¿A qué hace referencia la frase –"en el mundo real la gente da más importancia al éxito que a los principios?
6. ¿Qué crees que pretende el autor con esta tira cómica?

d. Cuarta fase: recapitulación y Evaluación

¿Cuáles fueron los nuevos aprendizajes del día?

¿Qué dificultades se presentaron al desarrollar el taller?

Los estudiantes intercambian las respuestas con otro compañero para la retroalimentación.

Se hace socialización grupal de las respuestas para retroalimentación de fortalezas y dificultades en la aplicación de los conceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUZMÁN, R, Et. Al. (2012). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo.* Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.

JURADO, F Et. Al. (2001). *Lectura, Incertidumbre, Escritura*. En: Los procesos de la lectura. Bogotá. Ed. Magisterio.

MINISTERIO DE EDUCACION (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana.* Bogotá

ANEXO 12. TALLER 08. ¿REALIDAD O FICCIÓN?

Tiempo previsto: 110 minutos

Motivación: Después de haber conocido que es la comprensión de lectura y sus niveles literal e inferencial, familiarizados con los elementos básicos que constituyen el cómic darán inicio a otro nivel de comprensión lectora, el nivel intertextual. Con una lluvia de ideas se definirá lo que consideran es este nivel.(5 min)

Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora a nivel intertextual poniendo en diálogo un texto con otro texto, para crear conexiones y relaciones de sentido respecto a la alusión que se presenta entre ellos a través de la lectura de la tira cómica teniendo en cuenta el contenido.

Justificación: A partir de este taller los estudiantes realizarán una lectura más a fondo de la tira cómica a nivel intertextual, ahora podrán establecer relaciones entre textos por temáticas, estructura, tipología, intenciones comunicativas, etc, que podrás llevar a la vida cotidiana con diferentes tipos de textos y situaciones cotidianas.

Rol del docente: El docente es la persona encargada de motivar, orientar y acompañar el proceso de lectura. Debe despertar en el estudiante la curiosidad por querer saber, conocer otros mundos que brindan los textos (verbales o icónicos)

Construir instrumentos para la evaluación

Rol del estudiante: Realizar la lectura de manera individual pues debe asumir el aprendizaje como propio. El realizar una lectura previa le ayudará a comprender mejor la clase y hacerse participe activo de la misma.

Socializar sus respuestas con los compañeros

Realizar correcciones sugeridas

Descripción:

El taller busca continuar con la aplicación de estrategias para mejorar los procesos de lectura a nivel intertextual de los estudiantes de grado séptimo de los colegios Juana Escobar y José Félix Restrepo. En el presente taller se pretende que inicien la lectura intertextual estableciendo relaciones temáticas entre las imágenes.

Planeamiento del taller

El taller se desarrollará en cuatro faces

A. **Primera fase:** Presentación

La docente inicia el taller explicando la intención los objetivos y otras especificaciones de orden formal de la actividad.

b. **Segunda fase:** Exploración

¿Qué entiendes por el término “intertextual”?

CONOCIMIENTOS COGNITIVOS:

En este taller vas a conocer el concepto que dan los Lineamientos curriculares y de Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo sobre lectura a nivel intertextual.

NIVEL INTERTEXTUAL: Procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria.

En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee. Explicado en términos semióticos, en la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación. (p. 75).

La cita es un procedimiento explícito y literal de referencia: el texto anterior está presente con sus palabras originales y se indica su procedencia. El plagio es una referencia literal pero no explícita: las palabras de la obra anterior aparecen en la presente, pero no se menciona cuál es tal obra anterior.

La alusión es explícita pero no es literal: el texto anterior es mencionado, pero ninguna de sus palabras es reproducida.

Alusión es un concepto vinculado al verbo **aludir** (nombrar, señalar o referirse a una **persona** o a una cosa). Una alusión (que proviene del latín ***allusĭo***), por lo tanto, es una **referencia** hacia un objeto, una cuestión simbólica o un individuo.

Por ejemplo: *“Quiero aclararte una cosa: cuando dije que había gente incapaz en esta empresa, no era una alusión para ti”*, *“Me dolieron tus palabras en alusión a mis padres”*, *“El entrenador hizo alusión al conflicto y manifestó que no iba a tolerar otra situación de violencia dentro del equipo”*.

Las alusiones, por lo tanto, son **reseñas o indicaciones sobre algo**. Si un periodista analiza el proceso electoral de un **país**, podrá decirse que hace alusión a las elecciones en su programa. De igual forma, cuando una joven habla con su amiga sobre su novio, estará aludiendo al muchacho en cuestión.

Resulta evidente que es posible hacer una alusión sobre un **ser humano**, un objeto, una situación o algo de cualquier otra índole. Todo lo que puede expresarse a través del **lenguaje**, por lo tanto, es susceptible de ser aludido.

En el ámbito de la **retórica**, una alusión es una **figura literaria** cuyo contenido apunta a un concepto de manera indirecta. La alusión, de este modo, sugiere o insinúa un significado a través de la mención de ciertos rasgos o propiedades.

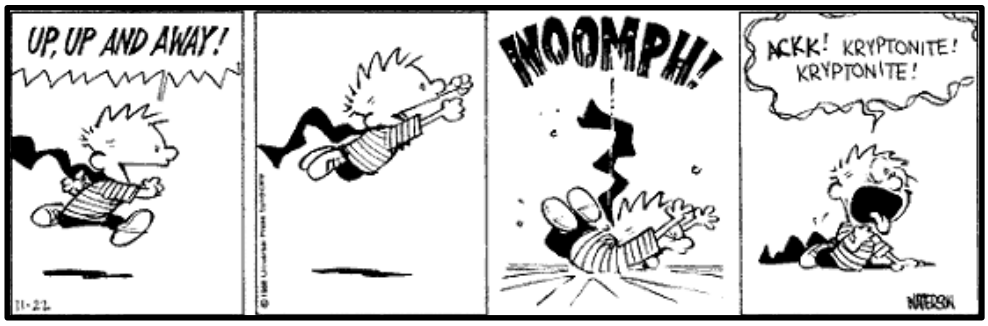
La expresión *"el mejor amigo del hombre"* es una alusión retórica para nombrar a un **perro**, por ejemplo. Otras alusiones de esta clase son *"el gran queso"* (por la **luna**) o *"el traje de madera"* (por **ataúd**).

Definición de alusión - Qué es, Significado y Concepto http://definicion.de/alusion/#ixzz4OskBIdpw

Por otro lado Genette define la intertextualidad como "una relación de copresencia entre dos o más textos", y menciona que en ella se da la cita, el plagio y la alusión así: "Su forma más explícita y literal es la práctica tradicional de *la cita* (con comillas, con o sin referencia precisa); en una forma menos explícita y menos canónica, el plagio (en Lautréaumont, por ejemplo), que es una copia no declarada pero literal, *la alusión,* es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo" (pág. 10)

C. Tercera Fase: Aplicación

Este taller marca un nuevo inicio frente a la comprensión lectora, ahora te vas a familiarizar con la intertextualidad. Por parejas observar detenidamente la siguiente imagen. Leer con cuidado las tiras cómicas que se presentan a continuación. Analizar la relación de intertextualidad que se establece entre ellos a partir de las siguientes preguntas:



Recuperado de: www.vix.com



Recuperado de: static.vix.com

1. ¿Qué tema comparten los textos 1 y 2?

2. ¿Qué actitudes de los personajes son comunes entre los textos 1 y 2?

3. ¿A qué tipología textual pertenecen los anteriores textos?

4. Es posible afirmar que para comprender la totalidad del texto es necesario conocer antes la historia original ¿Por qué?

5. El texto 1 ¿A qué o a quién hace alusión? Explique su respuesta

d. Cuarta fase: recapitulación y Evaluación

¿Cuáles fueron los nuevos aprendizajes del día?

¿Qué dificultades se presentaron al desarrollar el taller?

Los estudiantes intercambian las respuestas con otro compañero para la retroalimentación.
Se hace socialización grupal de las respuestas para retroalimentación de fortalezas y dificultades en la aplicación de los conceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GENETTE, G. ( ). Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Taurus.
GUZMÁN, R, Et. Al. (2012). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo.* Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.
JURADO, F Et. Al. (2001). *Lectura, Incertidumbre, Escritura*. En: Los procesos de la lectura. Bogotá. Ed. Magisterio.
MINISTERIO DE EDUCACION (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana.* Bogotá

ANEXO 13. TALLER 09. ¿CITO O EVOCO?

Tiempo previsto: 110 minutos

Motivación: Ya iniciaste en el conocimiento de la lectura intertextual, ahora empezaras a reconocer cada una de las clases de intertextualidad que se da, cita, plagio y alusión, para lograrlo recordemos lo que se trabajó en el taller anterior (5 min)

Objetivo: Mejorar la comprensión lectora a nivel intertextual estableciendo relaciones de contenido a partir de la tipología textual e intención comunicativa, identificando las características de la cita a través de la tira cómica.

Justificación: A partir de este taller los estudiantes realizarán una lectura más a fondo de la tira cómica a nivel intertextual, ahora podrán establecer relaciones entre textos por temáticas, estructura, tipología, intenciones comunicativas, etc, que podrás llevar a la vida cotidiana con diferentes tipos de textos y situaciones cotidianas.

Rol del docente: El docente es la persona encargada de motivar, orientar y acompañar el proceso de lectura. Debe despertar en el estudiante la curiosidad por querer saber, conocer otros mundos que brindan los textos (verbales o icónicos)

Construir instrumentos para la evaluación

Rol del estudiante: Realizar la lectura de manera individual pues debe asumir el aprendizaje como propio. El realizar una lectura previa le ayudará a comprender mejor la clase y hacerse participe activo de la misma.

Socializar sus respuestas con los compañeros

Realizar correcciones sugeridas

Descripción:

El taller busca continuar con la aplicación de estrategias para mejorar los procesos de lectura a nivel intertextual de los estudiantes de grado séptimo de los colegios Juana Escobar y José Félix Restrepo. En el presente taller se pretende que inicien la lectura intertextual estableciendo relaciones temáticas entre las imágenes.

Planeamiento del taller

El taller se desarrollará en cuatro faces

B. Primera fase: Presentación

La docente inicia el taller explicando la intención los objetivos y otras especificaciones de orden formal de la actividad.

c. Segunda fase: Exploración

¿Cuándo preparas una exposición o elaboras un trabajo para el colegio mencionas las fuentes de donde sacaste la información? ¿Por qué?

CONOCIMIENTOS COGNITIVOS:

Intertextual: se refiere a la posibilidad de relacionar el contenido de un texto con otro u otros. Tiene que ver con reconocer características del ámbito en que aparece un texto y que están implícitas o relacionadas con su contenido. (pág. 43)

Como aprendiste en el taller pasado para el autor Genette, la intertextualidad es una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro. Entre las formas de presentar la intertextualidad menciona tres categorías, recordemos la cita del taller anterior “Su forma más explícita y literal es la práctica tradicional de la cita (con comillas, con o sin referencia precisa); en una forma menos explícita y menos canónica, el plagio, que es una copia no declarada pero literal; la alusión, es decir, un

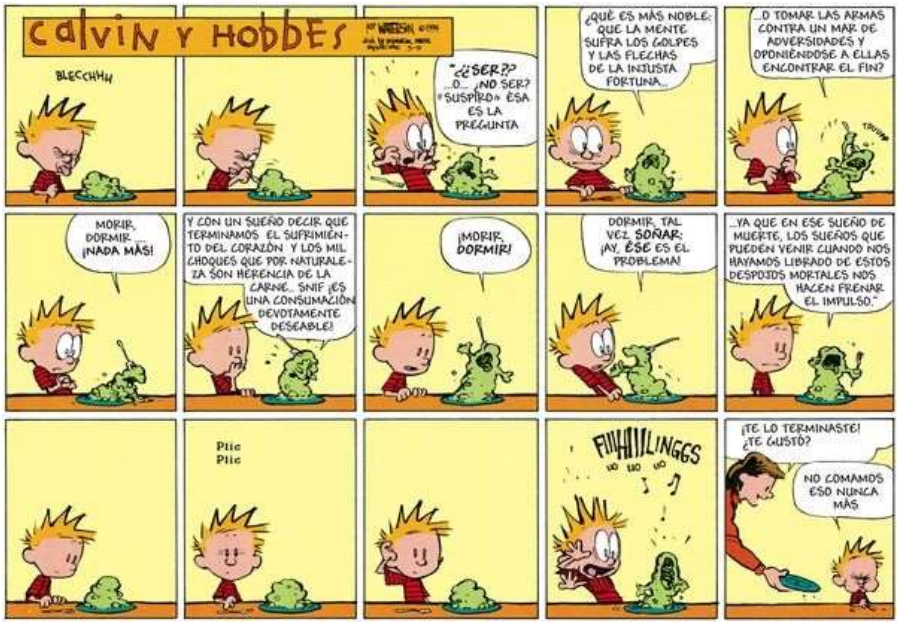
enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo" (p. 10).

La noción de **cita** tiene varios usos. En este caso nos interesa su acepción como una **mención** o una **nota** que sirve como prueba de algo que se señala. **Textual**, por su parte, es aquello propio de un **texto** o conforme con él.
Una **cita textual**, por lo tanto, consiste en la **reproducción exacta de una expresión**, la cual se inserta en un **discurso propio**. La principal característica de la cita textual es que se mantiene su formulación original, a diferencia de lo que ocurre con la **paráfrasis**.
Las citas textuales se utilizan para aportar un **contexto** de referencia y como **fuente adicional** de datos. También es un **mecanismo de divulgación** de otros autores. La forma de incluir una cita textual obtenida de una **obra** protegida por derechos de propiedad intelectual está regulada por la ley para evitar **plagios**.
De este modo, cuando una **persona** incluye una cita textual de otro individuo en un texto propio, debe mencionar con exactitud de dónde extrajo la expresión en cuestión, incluyendo el nombre del autor, la publicación de donde tomó la frase y otras informaciones. Además existen límites que fijan qué cantidad de palabras se pueden citar sin caer en una simple copia.

Lee todo en: Definición de cita textual - Qué es, Significado y Concepto http://definicion.de/cita-textual/#ixzz4Osiq6mCH

C. Tercera Fase: Aplicación

Este taller vas a identificar dos formas de darse la intertextualidad como son la cita y la alusión. Por parejas observar detenidamente la siguiente imagen. Leer con cuidado la tira cómica y el fragmento posterior. Analizar la relación de intertextualidad que se establece entre ellos a partir de las siguientes preguntas:



Recuperado de: quedateaki.com

Ser o no ser... es la primera línea de un soliloquio de la obra de William Shakespeare *Hamlet* (escrita alrededor de 1600), en el acto tercero, escena primera. Es una de las citas más famosas de la literatura universal y la más conocida de esta obra en particular:

> *Ser o no ser*, ésa es la cuestión. ¿Cuál es más digna acción del ánimo, sufrir los tiros penetrantes de la fortuna injusta, u oponer los brazos a este torrente de calamidades, y darlas fin con atrevida resistencia? Morir es dormir. ¿No más? ¿Y por un sueño, diremos, las aflicciones se acabaron y los dolores sin número, patrimonio de nuestra débil naturaleza?... Este es un término que deberíamos solicitar con ansia. Morir es dormir... y tal vez soñar. Sí, y ved aquí el grande obstáculo, porque el considerar que sueños podrán ocurrir en el silencio del sepulcro, cuando hayamos abandonado este despojo mortal, es razón harto poderosa para detenernos.

Recuperado de: es.wikipedia.org

1. ¿A qué tipología textual pertenece cada uno de los textos?

2. ¿Cuál información del texto 1 se relaciona directamente con el contenido del texto 2?

3. Una cita es copiar literalmente y mencionar el autor o procedencia del texto… y una alusión hace referencia a la evocación que se hace de un texto pero no de forma literal ¿Por qué el texto 1 es una alusión y el texto 2 es una cita?

4. Se puede afirmar que el texto 1 sirve para ejemplificar el texto 2. ¿Por qué?

5. Teniendo en cuenta que el contenido de los dos textos es un fragmento de una obra de Shakespeare, ¿a qué tipo de lector se dirigen los textos?

d. Cuarta fase: recapitulación y Evaluación

¿Cuáles fueron los nuevos aprendizajes del día?

¿Qué dificultades se presentaron en el desarrollo del taller?

Los estudiantes intercambian las respuestas con otro compañero para la retroalimentación.
Se hace socialización grupal de las respuestas para retroalimentación de fortalezas y dificultades en la aplicación de los conceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUZMÁN, R, Et. Al. (2012). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo.* Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.

JURADO, F Et. Al. (2001). *Lectura, Incertidumbre, Escritura*. En: Los procesos de la lectura. Bogotá. Ed. Magisterio.

MINISTERIO DE EDUCACION (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana.* Bogotá

GENNETE, G. ().Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Taurus

ANEXO 14. TALLER 10. COMPRENDIENDO EL MUNDO

Tiempo previsto: 110 minutos

Motivación: Después de haber conocido que es la comprensión de lectura y sus niveles literal e inferencial, familiarizados con los elementos básicos que constituyen el cómic darán inicio a otro nivel de comprensión lectora, el nivel intertextual y dentro de este nivel reconocerán la categoría del plagio. Con una lluvia de ideas se definirá lo que entienden con el término plagio. (5 min)

Objetivo: Afianzar la comprensión lectora a nivel intertextual a partir de tiras cómicas estableciendo relaciones de similitud en contenido icónico y lingüístico para reconocer el plagio.

Justificación: A partir de este taller los estudiantes realizarán una lectura más a fondo de la tira cómica a nivel intertextual, ahora podrán establecer relaciones entre textos por temáticas, estructura, tipología, intenciones comunicativas, etc., que podrás llevar a la vida cotidiana con diferentes tipos de textos y situaciones cotidianas.

Rol del docente: El docente es la persona encargada de motivar, orientar y acompañar el proceso de lectura. Debe despertar en el estudiante la curiosidad por querer saber, conocer otros mundos que brindan los textos (verbales o icónicos)

Construir instrumentos para la evaluación

Rol del estudiante: Realizar la lectura de manera individual pues debe asumir el aprendizaje como propio. El realizar una lectura previa le ayudará a comprender mejor la clase y hacerse participe activo de la misma.

Socializar sus respuestas con los compañeros

Realizar correcciones sugeridas

Descripción:

El taller busca continuar con la aplicación de estrategias para mejorar los procesos de lectura a nivel intertextual de los estudiantes de grado séptimo de los colegios Juana Escobar y José Félix Restrepo. En el presente taller se pretende que inicien la lectura intertextual estableciendo relaciones temáticas entre las imágenes.

Planeamiento del taller

El taller se desarrollará en cuatro faces

C. **Primera fase:** Presentación

La docente inicia el taller explicando la intención los objetivos y otras especificaciones de orden formal de la actividad.

d. **Segunda fase:** Exploración

¿Sabes qué es plagio?

¿Qué casos de plagio conoces?

CONOCIMIENTOS COGNITIVOS:

Plagio es "copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias"

(Real Academia Española)

El plagio es usar el trabajo, las ideas, o las palabras de otra persona como si fueran propias, sin acreditar de manera explícita de donde proviene la información.

La información ajena es propiedad de otra persona (como lo es un coche o cualquier otra cosa que poseemos), independientemente de que sea gratis o no, o de la forma en que hayamos accedido a ella (en Internet, una revista, un libro). Nuestras palabras nos pertenecen y no pueden utilizarse sin nuestro permiso.

Por eso, el plagio es una infracción del derecho de autor sobre una obra de cualquier tipo, que se produce mediante la copia de la misma, sin autorización de la persona que la creó o que es dueña o que posee los derechos de dicha obra, y su presentación como obra original.

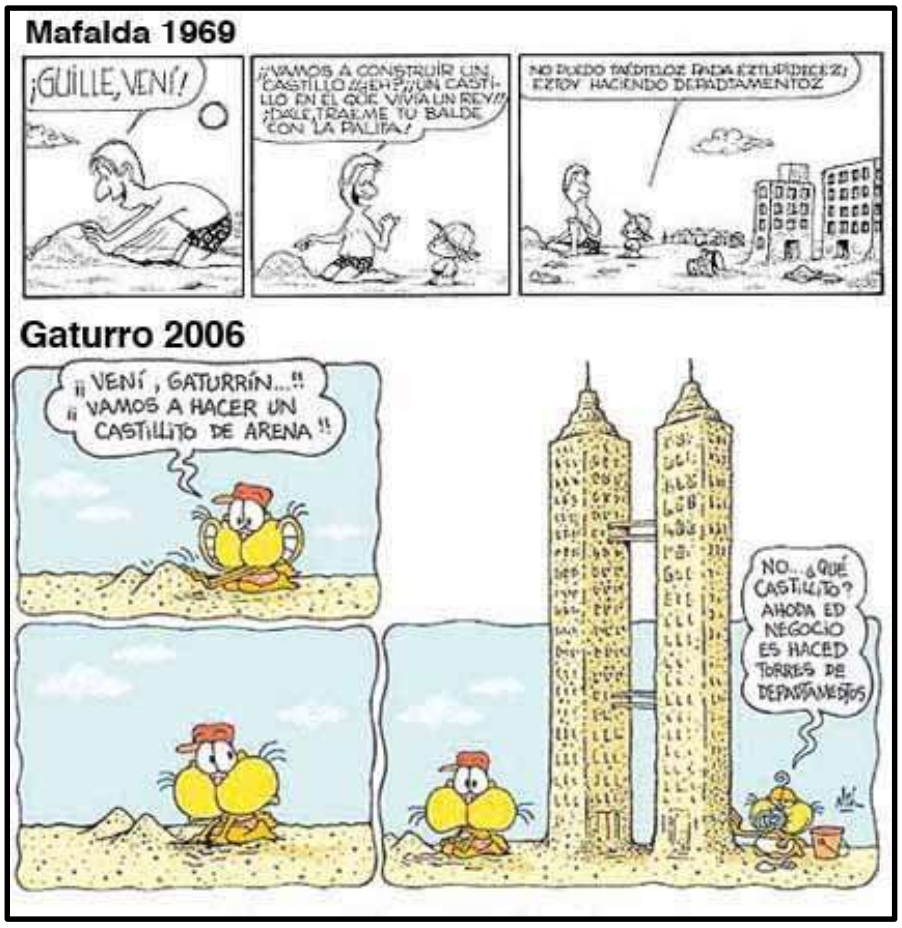
El plagio posee dos características:
- La copia total o parcial no autorizada de una obra ajena
- La presentación de la copia como obra original propia, suplantando al autor verdadero

Es decir, se comete plagio cuando se divulga, publica y reproduce una obra a nombre de un autor distinto del verdadero, atentando a sus derechos morales y patrimoniales, ya que se usurpa su autoría y se defraudan sus intereses económicos.

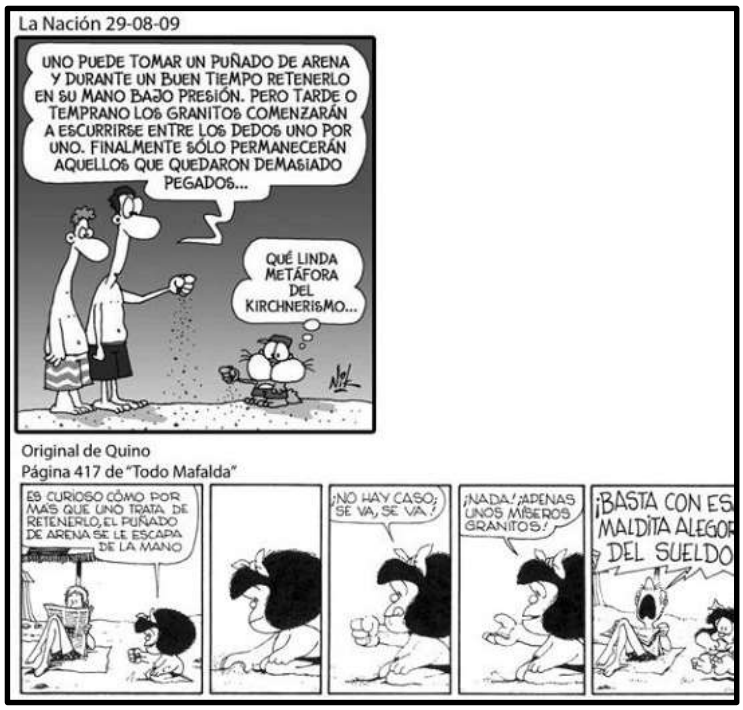
La **intención comunicativa** es el propósito que perseguimos cuando emitimos algún mensaje. Si queremos informar, nuestro mensaje tendrá ciertas características, si queremos convencer o persuadir a alguien, la estructura y características del mensaje cambiarán.

C. Tercera Fase: Aplicación

Este taller vas a reconocer como se presenta el plagio como forma de intertextualidad. Por parejas observar detenidamente la siguiente imagen. Leer con cuidado las tiras cómicas. Analizar los aspectos que muestran el plagio como forma de intertextualidad que se establece entre ellos a partir de las siguientes preguntas:



Recuperado en: www.loseternautas.com



Recuperado de: eldiario24.com

El texto 2 es plagio del texto 1 y el texto 3 es plagio del texto 4.

1. Revisa los textos e identifica el vocabulario que desconoces en ellos. Busca su significado en el diccionario y escribe la definición en tu guía.
2. ¿Qué intención comunicativa tiene cada pareja de textos?
   Texto 1 y 2:
   Texto 3 y 4:
3. ¿Qué actitudes similares adoptan los personajes de las diferentes parejas de textos?
   Texto 1: Texto 2:
   Texto 3: Texto 4:
4. La metáfora es una figura literaria que consiste en realizar una comparación entre dos elementos. Y la alegoría es la representación simbólica de ideas abstractas por medio de figuras o atributos. ¿Cómo se utiliza este recurso en los textos 3 y 4? Explica tu respuesta
5. ¿Qué pasa si una persona comete plagio en un trabajo escrito?

d Cuarta fase: recapitulación y Evaluación

¿Cuáles fueron los nuevos aprendizajes del día?
¿Qué dificultades se presentaron en el desarrollo del taller?
Los estudiantes intercambian las respuestas con otro compañero para la retroalimentación.
Se hace socialización grupal de las respuestas para retroalimentación de fortalezas y dificultades en la aplicación de los conceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JURADO, F Et. Al. (2001). *Lectura, Incertidumbre, Escritura*. En: Los procesos de la lectura. Bogotá. Ed. Magisterio.

MINISTERIO DE EDUCACION (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana.* Bogotá.

GENETTE, G. Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Traducción de Cecilia Fernández Prieto. Ed. Taurus. Recuperado en: https://literaturaargentinaii.files.wordpress.com/2012/12/genette-palimpsestos-i-a-vii.pdf

ANEXO 15. TALLER 11. ILUSTRO MI REALIDAD

Tiempo previsto: 220 minutos (4 horas académicas)

MOTIVACIÓN: Para culminar el año el colegio realizó una salida pedagógica, de la cual la mayor parte de ustedes fueron participes. Para esta salida se les solicitó realizar una consulta previa a la salida sobre los sitios que se visitarían y durante la salida recolectaron información como toma de notas, fotos y grabaciones del recorrido. Ahora con este material van a socializar la experiencia vivida en esta salida.

OBJETIVO: Incorporar la lectura que realizaste de tu salida en el diseño de una tira cómica.

JUSTIFICACIÓN: Durante la salida se hicieron muchas lecturas, inicialmente la documental para contextualizar la salida, posteriormente la semiótica, lectura de todo lo que observaron y fotografiaron. Una de las maneras de demostrar que una lectura fue comprendida es la de paráfrasis. Para incorporar los conocimientos adquiridos durante este proceso de comprensión lectora van a utilizar la tira cómica como insumo de la paráfrasis de su recorrido, esta historieta tendrá como fin servir de guía turística, específicamente del lugar que más les llamó la atención, en ella se deberá ver la intertextualidad que ustedes realizan entre los conocimientos previos, la consulta realizada y lo que vivenciaron en la salida.

ROL DEL DOCENTE: Durante este proceso el docente será el encargado de guiar, orientar, motivar y acompañar el proceso de construcción de la tira cómica. Debe generar en el estudiante la curiosidad por relacionar lo que conocen con los nuevos conocimientos.

ROL DEL ESTUDIANTE: El proceso lo realizarán de manera individual para que se apropien de su aprendizaje y su socialización ante los demás compañeros de grupo sea más asertiva.

DESCRIPCIÓN: Durante este taller pondrán a prueba todos los conocimientos que adquirieron sobre lectura y elementos de tira cómica. En su ejecución los estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas Juana Escobar y José Félix Restrepo aprenderán a crear un personaje, un guion técnico para la construcción de tira cómica, en este guion pondrán a prueba su capacidad de realizar intertextualidad entre lo que consultaron y vivenciaron de la salida.

PLANTEAMIENTO DEL TALLER

A. **PRIMERA FASE:** Presentación
   En esta fase se explicará a los estudiantes cuáles son los objetivos de la actividad y demás especificaciones que se requieran para la actividad
B. **SEGUNDA FASE**: Exploración
   ¿Qué pasos sigues para la construcción de una tira cómica?

CONOCIMIENTOS COGNITIVOS

Para la construcción de la tira cómica además de la información obtenida en la consulta y en la salida tendrán en cuenta:

a. La Macrounidad significativa: es decir, si la historieta será construido en una o dos páginas.
b. Unidades significativas: cuántas viñetas constituirán cada página y cómo será su distribución.

c. Las microunidades significativas. Dentro de esta definirás el encuadre que quieres manejar para cada viñeta. Recuerda que el encuadre está constituido por el plano y el ángulo de visión.
   Otro aspecto que debes tener en cuenta son los tipos de globo que vas a utilizar según la intención del mensaje que quieres transmitir y otros elementos de la tira cómica como onomatopeyas, signos cinéticos, metáforas visualizadas.

En este momento ya tienes claro el tema sobre el cual vas a construir tu historieta, ahora piensa a quién vas a dirigir la información de tu cómic. Estas preguntas te ayudarán a orientar tu trabajo:

- ¿Cuántos personajes tendrán la historia?
- ¿Qué relación existe entre los personajes?
- ¿Cuáles son las características principales de cada uno de los personajes? En estas características debes definir nombres, género (masculino o femenino), edad, rasgos físicos, profesión, estado civil, cualidades como generoso, honesto, cobarde, valiente, sabio, egoísta, etc.,
- ¿En qué lugar se desarrollará la historia? Este lugar surge del paso uno al seleccionar el espacio de mayor interés tuyo.
- ¿Cuál es la acción principal de los personajes? Aquí debes tener claro cuál rol tendrá cada uno de los personajes y en que viñetas entrará a actuar.

Al resolver los aspectos mencionados en la planeación se tendrá claro el mensaje que se pretende transmitir a los demás y los elementos necesarios para la construcción del cómic, para constatarlo redactarán un texto narrativo corto, en el cual debe estar claro el tema, el inicio, el nudo y el desenlace. De este texto seleccionarán las acciones principales que les ayudará en la estructuración del guion de la tira cómica, cada acción será la representación en cada viñeta. Posteriormente planearán el guión señalando: Personaje, gesticulación y posición, espacio, plano, ángulo de visión y el texto narrativo que se insertará en el globo. Se pueden guiar con el siguiente ejemplo.

Viñeta 1. Juanito, expresión alegre, brazos hacia arriba abiertos, en el patio del colegio, plano general

Narración: ***¡Gooool!!!!!***

C. **TERCERA FASE**: Aplicación
   Para la construcción de la tira cómica tendrán en cuenta dos aspectos importantes:
   1. La caracterización de personaje
   2. El guion técnico para el diseño de la tira cómica

Para la caracterización de personaje se van a orientar por el formato que se anexa al final de este taller. Tengan presente que el personaje que escojan debe estar acorde a la intención de la tira cómica, debe representar una persona que tenga conocimiento del lugar (histórico, características, etc.), puede ser un guía turístico, el viejo sabio del pueblo, un profesor, etc.

Para la construcción del guion técnico encontrarán los formatos que les ayudarán a planearlo.

La tira cómica que vas a construir será mínimo de 6 viñetas.

D. **CUARTA FASE:** Recapitulación y evaluación

¿Cuáles fueron los aprendizajes adquiridos en la construcción de la historieta?

¿Qué dificultades se presentaron en la realización de la tira cómica?