

La novela gráfica como eje para la comprensión lectora

DIEGO ALEJANDRO ÁLVAREZ VALDÉS

Monografía para optar al título de Licenciatura en Español y Lenguas extranjeras  
con Énfasis en Inglés y Francés

Asesora  
SONIA SALGADO ACEVEDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS  
TRABAJO DE GRADO  
BOGOTÁ, D.C  
2020

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

*Nota de aceptación*

---

---

---

---

---

---

---

---

*Asesora*

---

*Jurado*

---

*Jurado*

*A mi papá, mi hermano y a ella;  
que desde algún lugar debe estar viendo que lo logré*

## Tabla de contenido

Introducción .....	1
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>2</b>
<b>1. Contextualización.....</b>	<b>2</b>
<b>1.1.1 Institución .....</b>	<b>2</b>
<b>1.1.2 Caracterización de las estudiantes.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1.3 Prueba diagnóstica.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Delimitación del problema .....</b>	<b>8</b>
<b>1.2.1 Pregunta problema .....</b>	<b>9</b>
<b>1.3 Objetivos.....</b>	<b>9</b>
<b>1.3.1 Objetivo General.....</b>	<b>9</b>
<b>1.3.2 Objetivos Específicos .....</b>	<b>9</b>
<b>1.4 Justificación .....</b>	<b>10</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Antecedentes.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 Marco conceptual.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2.1 Momentos en la lectura.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.1.1 Inferencias .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2.2. Narrativa.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2.3 Novela gráfica.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2.4 Lenguaje Icónico .....</b>	<b>25</b>
<b>3. DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>26</b>
<b>3.1 Investigación-acción.....</b>	<b>26</b>
<b>3.2 Unidad de análisis y matriz categorial .....</b>	<b>28</b>
<b>3.3. Población.....</b>	<b>29</b>
<b>3.4. Instrumentos y técnicas de recolección .....</b>	<b>29</b>
<b>3.4.1. Matriz de plan de intervención.....</b>	<b>30</b>
<b>3.4.1.1 Objetivo general.....</b>	<b>31</b>
<b>3.4.1.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>31</b>

3.4.4.3 Metas .....	31
3.4.4.5 Participantes .....	32
3.4.4.6 Estrategia didáctica y metodológica .....	33
3.4.4.7 Planeación de actividades .....	33
3.4.5. Talleres y rejilla de evaluación .....	33
3.4.5. 1 Rúbricas de evaluación para el proceso .....	34
3.5 Consideraciones éticas .....	35
3.6 Cronograma de actividades.....	36
<b>4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....</b>	<b>37</b>
4.1 Enfoque Pedagógico.....	37
4.2 Fases desarrolladas .....	38
<b>5. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>42</b>
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>54</b>
<b>7. LIMITACIONES .....</b>	<b>57</b>
<b>8. RECOMENDACIONES.....</b>	<b>58</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>59</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>63</b>

### Lista de tablas

Tabla 1. Rúbrica para análisis de comprensión textual.....	6
Tabla 2. Rúbrica para análisis de producción escrita.....	6
Tabla 3. Rúbrica 1: Preguntas ligadas a la introducción, la forma y la estructura de la novela.....	34
Tabla 4. Rúbrica 2: Ejercicio de escritura para inventar un final alternativo.....	35
Tabla 5 Componentes de la novela gráfica e inferencias realizadas.....	48

### Lista de fotografías

Fotografía 1. Fragmento de texto de la novela.....	45
Fotografía 2. Imagen extraída de la novela.....	45
Fotografía 3. Texto e imagen.....	46
Fotografía 4. Inferencia lexical.....	47
Fotografía 5. Inferencia lexical.....	47
Fotografía 6. Inferencia informativa.....	48
Fotografía 7. Inferencia informativa.....	48
Fotografía 8. Inferencia explicativa.....	48
Fotografía 9. Respuesta de una de las estudiantes.....	49
Fotografía 10. Respuesta de una de las estudiantes.....	50
Fotografía 11. Ejercicio de escritura del final alternativo de la novela donde se crearon inferencias elaborativas informativas y elaborativas explicativas.....	51
Fotografía 12. Ejercicio de diseño de historieta donde se crearon inferencias pragmáticas explicativas y evaluativas.....	52

### Lista de anexos

Anexo 1. Diario de campo 1.....	63
Anexo 2. Diario de campo 2.....	65
Anexo 3. Diario de campo 3.....	66
Anexo 4. Encuesta de caracterización.....	69
Anexo 5. Diagnóstico.....	71
Anexo 6. Diagnóstico realizado por una de las estudiantes.....	73
Anexo 7. Imágenes publicitarias utilizadas en la primera sesión.....	74

## RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación-acción se desarrolló durante el primer semestre del año 2019 hasta el segundo semestre del mismo año con las estudiantes del grado 604 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, tuvo como propósito fundamental mejorar los niveles de comprensión e interpretación textual a través de la realización de una secuencia didáctica que promovió espacios de participación y reflexión en ejercicios de lectura de la novela gráfica *Sin mascar palabra. Por los caminos de Tulapas*.<sup>1</sup>

Para dicho propósito, los referentes teóricos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de esta propuesta fueron los tres momentos de lectura propuestos por Isabel Solé para la comprensión de un texto, la propuesta de Will Eisner sobre la narración gráfica y el impacto de ésta en el mundo contemporáneo, los tipos de inferencias que propone Israel Chikalanga y los postulados de Rudolf Arnheim en lo que a lenguaje icónico se refiere.

**Palabras claves:** comprensión de lectura, novela gráfica, narración gráfica, inferencias, lenguaje icónico

---

<sup>1</sup> Versión digital <http://centrodememoriahistorica.gov.co/sin-mascar-palabra-por-los-caminos-de-tulapas/#:~:text=Libro-,Sin%20mascar%20palabra%3A%20Por%20los%20caminos%20de%20Tulapas,y%20San%20Pedro%20de%20Urab%C3%A1.>

## ABSTRACT

The present research-action was developed during the first semester of the year 2019 until the second semester of the same year with the students of grade 604 of the Liceo Femenino Mercedes Nariño school, whose main purpose was to improve the levels of textual understanding and interpretation through the realization of a didactic sequence that promoted participation and reflection spaces in reading exercises of the graphic novel *Sin mascar palabra. Por los caminos de Tulapas*.

For this purpose, the theoretical references that were taken into account for the development of this proposal were the three moments of reading proposed by Isabel Solé for the understanding of a text, Will Eisner's proposal on graphic narration and its impact on the contemporary world, the types of inferences proposed by Israel Chikalanga and Rudolf Arnheim's postulates regarding iconic language.

**Keywords:** reading comprehension, graphic novel, graphic narration, inferences, iconic language



## Introducción

En el ámbito educativo actual al que deben enfrentarse los maestros en sus prácticas pedagógicas y en la formación integral de seres humanos, se evidencian varias problemáticas ligadas a las condiciones sociales, culturales y económicas de los mismos. Una de las falencias más recurrentes en el área de formación del lenguaje tiene que ver con las habilidades que tienen los alumnos en los procesos de comprensión e interpretación textual. Dicha problemática se percibe en el desarrollo de las clases en el aula donde se realizan ejercicios de lectura que no promueven la capacidad de inferir y generar opiniones que los lleven a comprender el texto y a explicar con sus propias palabras la idea global del mismo. Diseñar una intervención pedagógica que facilite los procesos antes mencionados y sitúe a los estudiantes como los responsables de su propio proceso de aprendizaje, resulta necesario para cualificar sus habilidades comunicativas.

En este orden de ideas, en la presente investigación se propuso la aplicación de una secuencia didáctica en el curso 604 del Liceo Femenino Mercedes Nariño para cualificar los procesos de comprensión e interpretación textual a través de la lectura de la novela gráfica *Sin mascar palabra. Por los caminos de Tulapas*. Se presentan como bases teóricas los momentos de la lectura para la comprensión de un texto, la novela gráfica como texto que se sirve de la narración gráfica y el lenguaje icónico; y una taxonomía de inferencias aplicadas al proceso de comprensión e interpretación textual. De este modo, los capítulos que aquí se presentan son la contextualización y caracterización de las participantes, el problema a investigar y los objetivos (I); los antecedentes y el marco de referencia (II); el tipo y enfoque de investigación con los respectivos instrumentos y técnicas de recolección de datos y la matriz categorial (III); la propuesta de intervención con las fases implementadas (IV), el análisis de resultados (V), las conclusiones (VI), las limitaciones (VII) y las recomendaciones (VII).

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1. Contextualización**

#### **1.1.1 Institución**

El Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño fue fundado el 5 de octubre de 1916 por Diego Garzón, párroco de las Cruces, durante la administración del doctor Abadía Méndez Ministro de Educación. En el año de 1941 fue trasladado a la Avenida Caracas No. 23-24 sur, lugar que ocupa actualmente. Entre 1966 y 1972, se crearon las jornadas paralelas, el Jardín Infantil y se constituyó la asociación de padres de familia. Luego, en el 2001 cambia su nombre al de Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño y en el 2002 el colegio pasa a ser propiedad del Distrito Capital, adoptando el nombre de Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. En el año 2004 se inicia el trabajo de la Educación Media Especializada con énfasis en Lenguas (inglés y francés), programa apoyado por la Universidad Pedagógica Nacional (Melo, s.f.). Esta institución tiene un calendario tipo A y cuenta con las jornadas mañana, tarde, noche, horario sabatino y globalizado 40x40; ofreciendo cupos a niñas, adolescentes y mujeres desde grado preescolar hasta el grado 11° en los ciclos de Primera Infancia y Preescolar (grado 0), Educación Básica Primaria (grados 1° a 5 °), Educación Básica Secundaria (grados 6° a 9°) y Educación Media Académica (grados 10° y 11°).

El Proyecto Educativo Institucional del Liceo Femenino Mercedes Nariño: “Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de contextos”, se basa en determinar qué mujer se desea

formar, qué valores se deben rescatar, cómo redimensionar la cultura y el quehacer de la mujer de manera que impulse a participar en la adquisición del conocimiento, en armonía con una conciencia crítica, responsable y creativa en el medio donde se desenvuelve (Reyes, 2015).

La misión del colegio está orientada a propiciar la formación integral de la mujer liceísta promoviendo los valores de respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que generen la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúan, garantizando el disfrute de una vida plena y feliz. Por otro lado, respecto a la visión del colegio, en el año 2021, el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño será reconocido a nivel nacional por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresadas en el dominio de los saberes necesarios para la sociedad del conocimiento, el manejo de lenguas extranjeras: inglés y francés, ciencias de la salud y de las Tic; como constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro (PRAE Liceo Femenino Mercedes Nariño, s.f.).

En cuanto a los proyectos institucionales que promueven procesos de aprendizaje enfocados en la lectura se destacan los proyectos FILOSOFÍA PARA NIÑOS, DESARROLLO DE PENSAMIENTO, LEO, OLE y LITERATUYA, entre otros, los cuales fortalecen los procesos lectores, escritores y orales en las estudiantes de primaria y bachillerato.

### **1.1.2 Caracterización de las estudiantes**

Luego de un proceso de observación continuo en el curso 604 de la jornada tarde del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, se aplicó una encuesta con el objetivo de caracterizar a la población de dicho curso. La encuesta contó con 17 preguntas que buscaban clasificar la información de las estudiantes en cuanto a sus condiciones socioeconómicas, sus núcleos familiares, medios de transporte utilizados, pasatiempos, hábitos de estudio en el hogar,

percepciones sobre la clase de español y las dificultades que presentaban en los procesos de aprendizaje en escritura y lectura. (Ver Anexo 4).

Así pues, el curso 604 estaba conformado por 38 estudiantes con edades entre los 10 y los 13 años en estratos socioeconómicos 2 y 3. El 41% de ellas vivían en la localidad de San Cristóbal, el 17% se ubicaban en la localidad Rafael Uribe, el 10% en localidades como Tunjuelito y Usme, el 7% en la localidad de Ciudad Bolívar y el 3% en localidades como Los Mártires, Bosa, Kennedy y Antonio Nariño. El 59% vivían en arriendo y el 41% contaba con casa propia para vivir. En cuanto al núcleo familiar de la población en cuestión: el 60% conformaban familias nucleares; el 28% familias extendidas y el 12% conformaban familias monoparentales. El grado de escolaridad de los integrantes de la familia se clasificó en el 94% para quienes han tenido una formación académica superior frente al 6% que solo alcanzó el grado de primaria. Razón por la cual, dicha formación académica, en su mayoría, posibilitaba el acompañamiento por parte de los padres de familia en el proceso escolar y educativo de las estudiantes.

En lo que concierne a los hábitos de estudio en el hogar, el 65% de la población contaba con un espacio adecuado para estudiar, aunque el 31 % no recibía acompañamiento alguno para la realización de las actividades académicas. Respecto a los hábitos de lectura que se evidenciaron en el curso, el 85% de las estudiantes manifestaron que leían periódicamente. Los temas de interés se enmarcaban en historias de aventura, fantasía, suspenso, amor, terror y dibujos animados, pero también en temas de actualidad del país, biografías, documentales y psicología. En cuanto a los hábitos de escritura, el 86% de las estudiantes realizaban ejercicios de producción textual, tanto en la casa como en el colegio. Poemas, cuentos, experiencias personales, canciones y cartas, hacían parte de los tipos de escritos que producían. Los talleres,

lecturas, libros y actividades como el dictado y la discusión de algunas temáticas hacían parte de las actividades recurrentes en el aula, al igual que el desarrollo de actividades de manera repetitiva y cíclica (Ver anexo 3 Diario de campo # 3).

Referente a las dificultades en el proceso de aprendizaje en la clase de español, se evidenció que el 31% de las estudiantes no lograban concentrarse en clase puesto que los umbrales de atención no superaban los 15 minutos debido al diálogo constante entre las niñas y la disposición espacial del salón (Ver anexo 1 Diario de campo # 1). De igual manera, el 31% de las niñas presentaban dificultades en la escritura en términos de coherencia, cohesión y ortografía (Ver anexo 2 Diario de campo # 2). El 24% en el manejo de conceptos y la aprehensión de los mismos, puesto que no era un proceso fácil para las niñas debido a las actividades propuestas en clase que resultaban ser ejercicios de repetición y no de reflexión (Ver anexo 3 Diario de campo # 3). Por último, el 14% manifestó dificultades en el proceso de comprensión lectora, aspecto evidenciado en la aplicación del diagnóstico diseñado por la maestra (Ver anexo 1 Diario de campo # 1).

### **1.1.3 Prueba diagnóstica**

Para evidenciar las dificultades de aprendizaje descritas por las estudiantes en la encuesta y con el fin de determinar el nivel de comprensión de lectura en textos narrativos en el curso 604, se realizó una adaptación de una prueba diagnóstica del grado 5° del Colegio La Cordaire para lengua castellana. Se utilizó el texto narrativo “El viejo guardián”, una leyenda japonesa del libro “Oros viejos” de Herminio Almendros. (Ver anexo 5).

Tomando como base los lineamientos de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje (2016) para grado quinto, el diagnóstico se enfocó, en su mayoría, en los elementos de comprensión e interpretación

textual. El desarrollo del diagnóstico se llevó a cabo en una sola sesión de clase de manera individual con 33 estudiantes. Para el análisis del diagnóstico se diseñó una rúbrica dividida en dos partes. La comprensión textual, para las preguntas de selección múltiple con las siguientes variables: *clasificación del texto, identificación del tipo de historia, identificación de los personajes del texto, componente semántico, sinonimia y ortografía*.

Tabla 1. *Rúbrica para análisis de comprensión textual*

<b>Preguntas de selección múltiple</b>
Clasificación del texto
Identificación del tipo de historia
Identificación de personajes
Componente semántico
Sinonimia
Ortografía

Fuente: Elaboración propia

La producción escrita, para las preguntas abiertas, se dividió en la variable normativa del texto con los componentes de *ortografía, morfología, sintaxis y léxico* y la variable de coherencia se dividió en los componentes de *ideas claras y relevantes* y *orden lógico*.

Tabla 2. *Rúbrica para análisis de producción escrita*

<b>Preguntas abiertas/ Capacidad de argumentación e interpretación</b>	
<b>Normativa</b>	<b>Coherencia</b>
Ortografía	Ideas claras y relevantes
Morfología	
Sintaxis	Orden lógico
Léxico	

Adaptado de Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Editorial Graó.

El análisis del diagnóstico ayudó a ratificar la dificultad evidenciada en las observaciones desarrolladas y a establecer otros inconvenientes que fueron tomados en cuenta durante la

intervención desarrollada. Así pues, *la clasificación del texto* fue uno de los elementos que todas las niñas reconocieron, al igual que la *identificación del tipo de historia*. En cuanto a la *identificación de los personajes*, este componente fue uno de los más complejos para las estudiantes. El concepto de narrador, como un ente que cuenta la historia, no era un concepto apropiado por ellas, razón por la cual, su identificación generó problemas.

En lo que concierne al componente semántico el 66% de las estudiantes pudo hacer una relación de significado entre una palabra extraída del texto y una nueva y el 72% cumplió de manera satisfactoria con la identificación de sinonimia en el texto. Los errores de ortografía más recurrentes en el grupo radican en las grafías *s, z, h, v* y *b*.

Respecto a la variable normativa de la segunda parte de la rúbrica, el componente de *ortografía* evidenció que las alumnas tenían dificultades en la acentuación de los verbos en tiempo pasado y algunas palabras agudas. Los componentes de *morfología* y *sintaxis* constataron un buen manejo de ambos elementos en la escritura de las estudiantes, por ello, este componente no demostró una problemática significativa. Respecto al *léxico* solo el 27% de las estudiantes acudió a nuevas palabras y expresiones para manifestar sus ideas, el resto se limitó a copiarlas del texto presentado.

Finalmente, en la variable de *coherencia* que brindó el punto clave para evidenciar la problemática de este curso, se encontró que el 57% de las estudiantes presentaron sus ideas en un plano literal que no exponía la comprensión del texto que debían leer; la mayoría de las respuestas eran el mismo enunciado que se les presentó. Sumado a este porcentaje, el 21% de las participantes sólo desarrolló el ejercicio final de escritura, dejando el resto del diagnóstico sin respuesta (Ver anexo 6). La mayor parte de las respuestas escritas tenían un *orden lógico*

adecuado que permitía entender la idea que querían transmitir, aunque esta quedara estática en el plano de la literalidad.

## **1.2 Delimitación del problema**

A partir de las observaciones a la población y el análisis de la prueba diagnóstica, se evidenció que las estudiantes del grado 604 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, no hallaban en la lectura un interés significativo y las actividades propuestas por la profesora no fueron de su agrado, frases como: “¿Otra vez a leer?, qué pereza”, son recurrentes (Ver anexo 1 Diario de campo 1). De igual manera, la observación de las dinámicas de la clase permitió evidenciar que las estudiantes preferían ejercicios de lectura donde pudieran participar y dar su opinión (fuera ésta correcta o no) respecto a una temática o un texto determinado (Ver anexo 2 Diario de campo 2).

Adicionalmente, uno de los aspectos más recurrentes en las prácticas de lectura realizadas en el aula de clase era que las estudiantes tenían dificultades para identificar las falencias que se les presentaban al momento de leer un texto y no realizaban un ejercicio de lectura consciente y juicioso. Razón por la cual, la información que comprendían se limitaba a un plano literal donde no se evidenciaba un esfuerzo por construir un significado propio que permitiera entender el texto de una mejor manera.

Frente a esta situación, teniendo en cuenta los lineamientos de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje (2016) que enfocan los elementos de comprensión e interpretación textual en la identificación de los aspectos formales y conceptuales del texto, cabe preguntarse si la implementación de textos narrativos que vinculen las palabras y la imagen podrían, por un lado, ayudar a las estudiantes a identificar de una manera más clara la estructura de éstos, dada la combinación de componentes



lingüísticos y visuales que constituyen dos tipos de lenguajes distintos, y por otro, posibilitar la creación de inferencias a partir de los sistemas de comunicación implicados en cada lenguaje. Además, si el uso de un texto multimodal, al ser nuevo y llamativo para las estudiantes, según lo evidenciado en la caracterización y en la encuesta, puede incentivar la participación de las mismas en ejercicios de lectura y cualificar los procesos de comprensión lectora e interpretación textual.

### **1.2.1 Pregunta problema**

¿Qué incidencia tiene la lectura de novela gráfica *Sin marcar palabra. Por los caminos de Tulapas* en el desarrollo de los procesos de comprensión e interpretación textual en las estudiantes del grado 604 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo General**

Determinar la incidencia de la lectura de la novela gráfica *Sin marcar palabra. Por los caminos de Tulapas* en el desarrollo de los procesos de comprensión e interpretación textual en las estudiantes de grado 604 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

-Identificar el nivel de comprensión lectora de las estudiantes del grado 604, jornada tarde del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

-Implementar una propuesta de intervención pedagógica basada en una secuencia didáctica que tome como eje la novela gráfica y potencie la comprensión lectora.

-Analizar el impacto de la utilización de la novela gráfica como estrategia didáctica en la comprensión lectora de las estudiantes del curso descrito.

## 1.4 Justificación

La enseñanza de la lengua castellana en el ámbito educativo colombiano intenta generar procesos pedagógicos y didácticos donde los estudiantes puedan potenciar sus habilidades comunicativas y entender el lenguaje como una herramienta que posibilita la construcción de los acuerdos que permiten la consolidación de grupos sociales y, en general, de una determinada cultura (Secretaría de Educación, 2010).

En el campo de la enseñanza de la lengua castellana una de las falencias más recurrentes evidenciadas en los estudiantes de las instituciones públicas, está ligada a los procesos de comprensión e interpretación textual, es decir, la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como a la comprensión global en un escrito. Dicha comprensión implica la existencia de un lector activo que interactúe con el texto, que lo complete y lo interprete según sus vivencias, expectativas, necesidades, emociones y maneras particulares de ver el mundo (Secretaría de Educación, 2010). Cabe decir que, la actividad de lectura no debe considerarse solamente como la decodificación del lenguaje escrito de un texto, sino que es una acción en la que el lector comprende lo escrito relacionándolo con sus conocimientos previos, su motivación e intereses y los objetivos trazados al momento de iniciar la lectura (Solé, 1992). Por tal motivo, los maestros deberían propiciar y recrear espacios de aprendizaje donde la importancia de la lectura y la comprensión de textos, sean entendidas por los estudiantes como una herramienta para entender el mundo, dentro y fuera del aula de clase comprendiendo el entorno físico y simbólico que constituye la cultura.

En cuanto al tipo de texto narrativo utilizado en la presente intervención, éste se concibe como un medio donde, si bien las palabras constituyen uno de sus componentes vitales, son las

imágenes las que cargan con el peso de la descripción y la narración; imágenes comprensibles para todo el mundo, realizadas con la intención de imitar o exagerar la realidad (Eisner, 1998). Por tal motivo, esta intervención tomó como punto de partida la situación actual de las nuevas generaciones que evidenciaron un cambio en cuanto a la definición de la alfabetización, puesto que la proliferación del uso de imágenes fue promovida por el crecimiento de una tecnología que exigía cada vez menos letra para leer, de ahí que hablemos de una “generación de la imagen”. Desde las señales de tránsito, hasta los folletos de un supermercado, la imagen respalda a la palabra y en ocasiones llega a sustituirla; el alfabeto visual se ha incorporado a la colección de habilidades que requiere la comunicación de este siglo y la novela gráfica está inmersa en este fenómeno (Eisner, 1998).

La novela gráfica implementada en este proyecto funcionó como un texto llamativo que incentivó el gusto por la lectura en las estudiantes por el diseño y la claridad de las imágenes, además, al contener un sentido social e histórico basado en los acontecimientos que sucedieron en la década de los 90 en las zonas campesinas de Colombia que sufrieron la violencia y el destierro a causa del conflicto armado, la lectura de esta novela se constituyó en un ejercicio de memoria que no solo concientizó a las estudiantes de la realidad política y social de nuestro país, sino que también generó espacios de discusión frente a la lectura realizada.

Así pues, la herramienta didáctica elegida para esta intervención estuvo enmarcada en un lenguaje icónico; un sistema de representación, tanto lingüístico como verbal, que representa la realidad y se compone de imágenes o iconos que suelen reconocerse con facilidad, puesto que son universalmente reconocidos. En virtud de ello, la novela gráfica generó interés en las estudiantes por su carácter multimodal, posibilitando la creación de inferencias en ejercicios de lectura que implicaron solo la imagen, luego solo el texto y, por último, la combinación de

ambos lenguajes. De igual manera, al tratarse de un tipo de texto que era nuevo para las estudiantes, éste actuó como un texto que les permitió acercarse a la literatura de una forma más libre e interactiva y aumentó el interés por la lectura ya que se aleja de la forma convencional que las prácticas comunes de la escuela fijan en lo que a literatura se refiere.

## 2. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico está dividido en dos secciones conformadas por los antecedentes tenidos en cuenta al momento de la elaboración de esta investigación, agrupados en *Comprensión e interpretación textual* y *Narración gráfica*; y el marco conceptual que brinda una aproximación teórica a la concepción de lenguaje, lectura, momentos de lectura, inferencias, narración gráfica y lenguaje icónico.

### 2.1 Antecedentes

Se realizó una revisión de ocho investigaciones de pregrado y postgrado, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. A nivel nacional se revisaron cuatro investigaciones, tres de la Universidad Pedagógica Nacional y una de la Universidad del Tolima; a nivel internacional se revisaron cuatro investigaciones, dos de la Universidad de Chile, una de la Universidad Andrés Bello de Viña del Mar y una de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. A continuación, se presentan los antecedentes agrupados en las dos categorías antes mencionadas.

#### *Comprensión e interpretación textual*

La investigación *Estrategias metodológicas aplicadas por la docente en el desarrollo de la comprensión lectora en la disciplina de Lengua y Literatura de los alumnos de sexto grado "A" del turno matutino del Centro Escolar Público José Dolores Estrada, distrito VI de Managua*, del año 2017, fue una propuesta desarrollada para identificar las estrategias

metodológicas que se aplican en la práctica de aula por parte de la docente en el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora. Luego de la intervención, se concluye que las estrategias metodológicas que aplica la docente para el desarrollo de la comprensión son pocas e ineficaces y no promueven una aprehensión de los contenidos estudiados. Esta investigación permite evidenciar la necesidad de implementar nuevas prácticas pedagógicas y didácticas que contribuyan al desarrollo de los niveles de la comprensión lectora y promuevan la participación de la maestra y de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El segundo antecedente encontrado es una monografía del año 2017 desarrollada por Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional. Lleva como título *Creación de inferencias, desde el Aprendizaje Significativo, para la comprensión lectora* y es una propuesta que buscaba determinar la influencia de la creación de inferencias, desde el aprendizaje significativo, en la comprensión lectora de textos narrativos, descriptivos y expositivos. Se pudo concluir que los textos con mayor facilidad de comprensión resultaron ser los narrativos, seguidos de los descriptivos, mientras que los expositivos implicaron un reto mayor por la organización de la información en dichos textos. Esta investigación demuestra la necesidad de diseñar y aplicar estrategias para la lectura donde la creación de inferencias sean el núcleo de la comprensión lectora de diferentes tipos de texto, teniendo en cuenta que las inferencias pueden generarse en diferentes momentos de la lectura, en ejercicios colectivos o individuales.

La tercera investigación que hace parte de esta categoría es un trabajo de grado elaborado por Ruth Silva Chacón de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado *La lectura inferencial: eje de la comprensión propuesta de una estrategia didáctica para su desarrollo* realizada en el año 2016. Tuvo como objetivo analizar la incidencia del uso de una estrategia didáctica soportada en textos e imágenes para mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial de los

estudiantes de grado séptimo. La estrategia didáctica se basó en talleres de lectura, presentaciones, discusiones grupales, resúmenes, organizadores gráficos, cómics, canciones y diferentes tipos de textos que reforzaron la lectura literal y fomentaron la lectura inferencial. La aplicación de la estrategia didáctica mejoró los procesos de lectura literal y la lectura inferencial fue introducida a través de dicha estrategia trayendo consigo buenos resultados. La realización de este proyecto resalta la importancia de implementar diversos tipos de recursos didácticos con el fin de responder a los objetivos trazados en la intervención pedagógica.

Como cuarto antecedente se encontró el trabajo de grado *La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación* desarrollado por Diana Marcela Muñoz Moreno de la Universidad del Tolima en el año 2015. La investigación se enfocó en la comprensión lectora mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y tuvo como objetivo mejorar los niveles de comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de grado séptimo. En los resultados se evidenció que la aplicación de las guías didácticas virtuales mejoró el nivel de comprensión lectora. Así pues, resulta interesante apreciar el trabajo desarrollado en este proyecto, puesto que se emplearon elementos tecnológicos, que no solo van más allá de las prácticas escolares tradicionales, sino que cualifican el desempeño de los estudiantes en ejercicios de comprensión lectora y evidencian un trabajo en conjunto entre maestro y alumnos.

Finalmente, se tomó como antecedente la tesis *Relación entre estrategias de lectura literal e inferencial y la comprensión lectora en estudiantes de segundo año medio*, presentada por en el año 2018 Paulina Melero Riveros de la Universidad de Chile. La investigación analizó la utilización de estrategias de comprensión lectora por medio de la aplicación de un test de lectura y de una entrevista individual a un grupo de estudiantes de séptimo grado. La

intervención evidenció que el uso de conocimientos previos en los ejercicios de lectura posibilitó la comprensión del texto y que los conocimientos sobre la vida y el mundo y las representaciones mentales sobre este, desarrolló en los lectores más competentes una comprensión elevada del texto. El valor agregado que presenta esta investigación es que se tiene en cuenta la voz y la opinión de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Dicho factor, es de suma importancia para cualquier tipo de intervención, puesto que el maestro debe posibilitar el diálogo y la expresión de sus estudiantes para que sean ellos quienes sean conscientes de su progreso.

#### *Narración gráfica*

La primera investigación encontrada es el proyecto de grado elaborado por Constanza Larraín Antúnez de la Universidad Andrés Bello de Chile del año 2018 titulado *Enseñanza de las habilidades de comprensión lectora en alumnos de quinto básico. Un programa de intervención basado en el libro álbum y la instrucción directa*. El programa se desarrolló durante seis sesiones utilizando como recurso didáctico dos herramientas: el libro álbum y la metodología de instrucción directa propuesta por David Cooper. Los resultados obtenidos en la implementación del programa evidencian que los estudiantes lograron potenciar su pensamiento explícito, inferencial y reflexivo. Se pudo concluir que para desarrollar en los estudiantes las habilidades de comprensión lectora es necesario enseñarlas de forma explícita y lúdica y que una buena herramienta para fomentar la lectura es el libro álbum, puesto que combina texto escrito con imágenes y presenta temáticas actuales. Este proyecto acercó a los estudiantes a la lectura con textos coherentes, ligados a sus intereses y a su contexto por medio del libro álbum que funcionó como una herramienta de motivación a la lectura y de modelado de las habilidades de comprensión lectora.



La segunda investigación agrupada en esta sección es la monografía desarrollada por Diego Mauricio Delgadillo de la Universidad Pedagógica Nacional del año 2016. El proyecto *El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica*, presenta una propuesta que tenía como objetivo fomentar los procesos de lectura crítica de los estudiantes empleando el cómic como recurso didáctico. Los resultados de esta investigación reportaron que al trabajar con cómics que eran conocidos por los estudiantes, se facilitó el desarrollo y la comprensión de la lectura inferencial y crítica, pues a partir de su conocimiento cultural y de su contexto, ellos relacionaban los acontecimientos de la historia con su realidad, y de esta manera iban planteando sus puntos de vista. Este proyecto aporta a las prácticas pedagógicas de lengua castellana, al proponer un trabajo enfocado en la lectura, el análisis y la comprensión de textos propios de la sociedad actual que no han sido contemplados en la escuela.

Finalmente, se encontró como antecedente la tesis para optar al grado de magíster que lleva como título *La discusión sobre el valor literario en la narrativa juvenil actual*. Este trabajo es un intento por describir, discutir y reflexionar sobre el campo de la literatura juvenil en la actualidad, considerando las distintas aproximaciones críticas que se han postulado en esta área. Esta tesis concluye, por un lado, que el valor literario es el resultado de un proceso experiencial de lectura y no está intrínseco al texto; depende de la comunidad en la que surge y fluctúa en relación a la necesidad que la misma comunidad tiene de esa literatura. Si bien esta tesis no da cuenta de un proyecto desarrollado en un contexto educativo, resulta pertinente agregarla a este compilado puesto que presenta una aproximación al campo de la literatura juvenil y a lo que ésta implica como herramienta para trabajar en el aula de clase.

La revisión de antecedentes en el presente proyecto permitió evidenciar que una de las grandes dificultades que se presentan en la enseñanza del español, tiene que ver con los procesos

de comprensión e interpretación textual; ésta resulta ser una falencia en las prácticas pedagógicas y en los ambientes escolares nacionales e internacionales. Por otro lado, si bien se han implementado investigaciones que utilizan el texto multimodal para cualificar los procesos de comprensión lectora, como el cómic y el libro-álbum, no se evidencian proyectos que hayan utilizado la novela gráfica como recurso didáctico para mejorar los procesos antes mencionados, razón por la cual, este proyecto resulta innovador por el hecho de utilizar dicho tipo de texto para trabajar en el marco de la problemática establecida en el contexto educativo actual.

## **2.2 Marco conceptual**

El siguiente marco conceptual brinda una aproximación a los conceptos y autores trabajados en la realización de este proyecto. Según Tafur (2008) el marco conceptual es el conjunto de conceptos que expone un investigador cuando hace el sustento teórico de su problema y su tema de investigación; es un conjunto de conceptos que deben ser enfocados y apreciados de una forma clara. De este modo, los referentes teóricos aquí presentados son la concepción de lenguaje y lectura, los tres momentos de lectura propuestos por Isabel Solé para la comprensión de un texto, la propuesta de Will Eisner sobre la narración gráfica y el impacto de ésta en el mundo contemporáneo, la narrativa, los tipos de inferencias que propone Israel Chikalanga y los postulados de Rudolf Arnheim en lo que a lenguaje icónico se refiere.

Entender la complejidad de la enseñanza del lenguaje en el contexto educativo actual supone un desafío para los maestros que se desenvuelven en este campo del conocimiento. El lenguaje, ofrece la posibilidad a cualquier ser humano de afirmarse como persona y constituirse como un ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y le permiten conocer la realidad natural y sociocultural de la que hace parte (Ministerio de Educación, 2006).

En este sentido, Vygotski (1995) manifiesta que el lenguaje es un proceso psicológico superior que humaniza y potencia el pensamiento; es una herramienta para aprender e interactuar socialmente. Por medio del lenguaje, entramos en contacto con la cultura y con sus significados, a través de las relaciones con los otros (las familias, los adultos, los pares, los docentes).

En tal perspectiva, resulta necesario implementar prácticas pedagógicas que enfoquen la enseñanza del lenguaje a un ejercicio de interacción entre el individuo y su contexto sociocultural. Vygotsky (1997) considera la escuela como una fuente de crecimiento del ser humano, donde se fomentan contenidos contextualizados, con sentido y orientados a la zona de desarrollo próximo del estudiante. Para él lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos, sino es el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido (Moll, 1993).

Para poder desarrollar cabalmente las competencias que permiten a los estudiantes comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad, se considera que la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la lengua castellana (como tradicionalmente ha sido abordada) sino sus particularidades como sistema simbólico (MEN, 2010). Uno de los componentes que hacen parte de la enseñanza del lenguaje está enfocado en los procesos de comprensión e interpretación textual, es decir, la capacidad que tiene el alumno de comprender y apropiar los contenidos que se presentan en un texto. Para el caso de los estudiantes del tercer ciclo resulta interesante acudir a temáticas que tengan que ver con su cotidianidad, con la etapa de transición que viven, con la necesidad de reafirmar su identidad, de explorar caminos diversos, de tener fuertes contactos con sus pares y con sus parejas, entre otros (MEN, 2010).

### 2.2.1 Momentos en la lectura

Tomando la lectura como un objeto de conocimiento en sí mismo y como instrumento necesario para la realización de nuevos aprendizajes, Isabel Solé (1987), la define como un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde el lector intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura. De esta manera, el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que tiene en cuenta el texto inicial, los conocimientos previos del lector y los objetivos trazados por el mismo (Solé, 1992). Asumiendo que “el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto” (Solé, 1992, p. 20), se proponen tres momentos de lectura: *pre-lectura, durante la lectura, post-lectura*.

**Pre-lectura:** lo primero que debe lograrse en esta etapa es que la actividad de lectura sea significativa para los estudiantes y responda a una finalidad que ellos puedan comprender y compartir. Se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto y ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él. En el curso de la lectura, el lector se ve inmerso en un proceso que le lleva a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos Solé (1992).

De igual manera, en el acercamiento inicial al texto, los estudiantes crean inferencias, hipótesis y predicciones sobre el texto, fijándose en la superestructura, los títulos, las ilustraciones y los encabezados (Solé, 1992). La tarea del maestro consiste en motivar a los estudiantes para que encuentren el placer por la lectura y promover diálogos que les permitan expresar sus ideas acerca de lo que han comprendido del texto.

**Durante la lectura:** una primera condición para que se mejoren los procesos de comprensión lectora, es que los alumnos hagan parte de un proceso modelado de lectura que les permita ver las estrategias en acción en una situación comunicativa y funcional. Es decir, que los alumnos puedan ver y entender cómo procede el maestro para elaborar una interpretación del texto (Solé, 1992). Además, los propios alumnos deben formular hipótesis para verificarlas y construir interpretaciones. El maestro debe “dirigir ejercicios de lectura que conduzcan a los alumnos a una comprensión del texto, a pedir aclaraciones o explicaciones sobre las dudas que plantea el texto y, por último, establecer predicciones sobre lo que queda por leer” (Solé, 1992, p.104). Lo importante de la guía del educador no es seguir una secuencia fija y estática en las clases de lectura, sino propiciar espacios de participación donde los alumnos mejoren sus problemas de comprensión en los aspectos más generales y globales del texto.

**Después de la lectura:** en este último proceso, el alumno debe transformar el conocimiento que ha adquirido en función de los objetivos de lectura previstos en los dos procesos anteriores; dicho proceso no debe ser independiente del contraste entre lo que sabe y lo que aporta al texto. Conviene que estas situaciones de lectura sean lo más cercanas posibles a lo que significa leer en la vida cotidiana (Solé, 1992). Dentro de las estrategias empleadas en este proceso, la elaboración de resúmenes resulta ser un buen ejercicio para hacer una revisión conjunta y una discusión de las ideas retenidas, de los motivos que indujeron a identificar unas y no otras, de los procesos que cada estudiante siguió, de los conocimientos que aportaron al texto y los aprendidos. En este sentido, Solé (1992) afirma que “es importante que los alumnos entiendan por qué necesitan resumir, que asistan a los resúmenes que realiza su profesor, que resuman conjuntamente, y que puedan usar estrategias de forma autónoma para realizarlo” (p. 129).

### 2.2.1.1 Inferencias

En todos los procesos de lectura que se describieron anteriormente, el lector construye significado al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto. Toda esta actividad mental capaz de conectar la información explícita del texto con la implícita se produce gracias a lo que se denomina inferencia. Éstas establecen la coherencia necesaria de una representación mental al rellenar los vacíos o lagunas de información que no aparecen de manera explícita en el texto (León, 2006). Las inferencias son fundamentales porque tienen un altísimo valor adaptativo para predecir conductas, para entender la realidad y para comprender mensajes abstractos. De este modo, podemos develar lo “oculto” de un mensaje, leer entre líneas y hacer explícita en nuestra mente la información implícita de un texto (León, 2003).

Así pues, la generación de inferencias se refiere siempre a la inclusión de información en la representación mental del texto sin que exista mención explícita en este, en otras palabras, generar inferencias es establecer vínculos no explícitamente indicados entre partes del texto (Marotto y Duarte, 2007). De esta manera, el lector debe combinar la información dada en el texto con un conocimiento previo que se activa al momento de la lectura (Johnston, 1984).

Existen distintas taxonomías elaboradas desde los campos de la ciencia y la investigación que dan cuenta de los tipos de inferencias que se pueden realizar en un proceso de comprensión textual. Para el caso de la lectura en el aula, Chikalanga (1991), propone una taxonomía compuesta por tres categorías de inferencias: *lexicales*, *proposicionales* y *pragmáticas*.

Para el caso de las inferencias lexicales, estas se refieren a las inferencias realizadas por el lector al encontrar en el texto expresiones o palabras desconocidas que no son claras para él,

pero a las cuales puede atribuirle un significado ya sea por conocimiento previo o por la información que proporciona el texto.

En cuanto a las inferencias proposicionales Chikalanga (1991), las define como las inferencias que se derivan lógicamente del contenido semántico del texto. Éstas a su vez se dividen en dos: informativas y explicativas. Las inferencias informativas son aquellas que pueden ser elaboradas cuando existen personajes, objetos, lugares y eventos que se desenvuelven en el texto y, además, aportan información al lector sobre quién, qué, dónde y cuándo. Por otro lado, las inferencias explicativas son aquellas que involucran sentimientos y emociones de los personajes, causas y consecuencias de los eventos ocurridos en la historia y las condiciones que permiten el desarrollo de la misma, estas inferencias aportan al lector información sobre el cómo y el por qué.

Referente a las inferencias pragmáticas, éstas se centran en los conocimientos que tiene el lector y que pueden ser aplicados al texto. Chikalanga (1991), las divide en elaborativas informativas, elaborativas explicativas (que funcionan igual que las inferencias proposicionales, con la diferencia que aquí surgen del conocimiento del lector), e inferencias evaluativas, es decir, los juicios que el lector puede realizar sobre la moralidad o la ética del comportamiento de los personajes.

### **2.2.2. Narrativa**

Dentro de las posibilidades didácticas que pueden ser empleadas por los maestros para mejorar los procesos de comprensión e interpretación textual, se encuentran los ejercicios de lectura enfocados en la novela. Según Goldmann (1964) la novela es la evidencia imaginaria de las condiciones históricas y las formas de pensar de un individuo que constituye una actitud o toma de posición frente a su propia visión de mundo bajo una concepción social. Por tal razón,

Goldmann (1964) plantea la hipótesis de que entre la estructura de la novela y la estructura de la sociedad existe una relación de homología. Esta relación está dada por la propiedad narrativa de la novela que Genette (1972) define como el conjunto de hechos o acontecimientos narrados, presentados de acuerdo a un orden lógico y cronológico; es un relato oral o escrito que se materializa en la historia. En este sentido, la narración es el hecho o acción verbal que convierte a la historia en relato; es el hecho narrativo productor; y, por extensión, la situación real o ficticia en que se produce el acto narrativo.

### **2.2.3 Novela gráfica**

Entre los múltiples textos narrativos que se pueden implementar en el aula de clase, se encuentra la novela gráfica que, en palabras de García (2010) es un estudio que aparece en el momento de mayor madurez del cómic, en el que la evolución de su lenguaje particular ha alcanzado niveles de sofisticación técnica que le permite trabajar, no sólo una amplia variedad temática, sino discursiva donde existe una “solidaridad icónica” entre texto e imagen. En este sentido, la novela gráfica es un libro escrito desde el mundo del cómic que intenta fundamentar el potencial artístico-expresivo del medio. Cabe aclarar que, aunque la palabra constituye uno de sus componentes vitales, son las imágenes las que cargan con el peso de la descripción y la narración; imágenes comprensibles para todo el mundo, realizadas con la intención de imitar o exagerar la realidad (Eisner, 1998). Dentro de la narración gráfica uno de los elementos relevantes es la relación entre lector-narrador. Los recursos usados en la narración atan al lector a la historia desarrollada. Eisner (1998), afirma:

La clave del control del lector se basa en su interés y comprensión. Hay un puñado de temas fundamentales que podemos llamar universales. Éstos comprenden historias que satisfacen nuestra curiosidad sobre pequeñas cosas de la



vida; historias que proporcionan un aspecto del proceder humano en determinadas condiciones; historias que describen fantasías; historias que sorprenden; e historias que entretienen. (p.50).

#### **2.2.4 Lenguaje Icónico**

El lenguaje icónico es un elemento fundamental en la construcción de la narración gráfica donde la mutua complementación entre ambos lenguajes –verbal y visual– resulta obvia. El lenguaje verbal es analítico: divide y compara, en etapas que suceden en el tiempo. El lenguaje visual, al contrario, es más sintético: se percibe de forma significativa en su globalidad. Se puede decir por lo tanto que, el lenguaje visual tiene una vocación más universal que el verbal, aunque el acompañamiento de este último puede ser de vital importancia para una interpretación correcta. En síntesis, el lenguaje visual tiene su propio eje de generalidad-especificidad, con un modo de desplazamiento y umbrales diferentes de lo que ocurre con el lenguaje verbal y donde la abstracción opera de modo igualmente diferente. La razón es que la imagen proporciona la cosa "en sí" sólo mediante la indicación de algunas de sus propiedades: la silueta característica de un pájaro, el color de una sustancia química o el número de capas geológicas. Estas propiedades constituyen todo lo que se desea saber. Esto significa no sólo que la mejor imagen es la que deja de lado todo detalle innecesario e indica las características fundamentales, sino también que los hechos pertinentes deben revelarse claramente ante la visión. (Arnheim, 1971).

Los conceptos y autores abordados en este apartado se consolidaron como la base teórica que se tuvo en cuenta en la elaboración y el desarrollo de este proyecto de investigación, cabe aclarar que, muchos de los conceptos aquí estipulados se trabajaron de manera transversal en la ejecución de la intervención pedagógica con la población seleccionada.

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1 Investigación-acción

Esta propuesta de intervención que tuvo como objetivo analizar la incidencia de la lectura de la novela gráfica *Sin marcar palabra. Por los caminos de Tulapas* en el desarrollo de los procesos de comprensión e interpretación textual, presentó un enfoque mixto ya que tuvo en cuenta el análisis cuantitativo y cualitativo de la información recolectada. Según Johnson y Christensen (2004) toda investigación tiene fortalezas y debilidades dadas por la naturaleza de las mismas, por lo que es adecuado optar por combinar los dos tipos de investigación más usados en educación, la cuantitativa y la cualitativa; en un modelo mixto donde las carencias de una sean solucionadas por las fortalezas de la otra y viceversa. Así, la investigación cuenta con métodos inductivos y deductivos, hipótesis de comportamiento que se pueden predecir y ampliar por la variación de la población, la observación en más de un contexto o condición, múltiples formas de recolectar datos, resultados cualitativos y cuantitativos; y en general, una visión más grande de la realidad de la que se quiere aprender. De igual manera, Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos de investigación representan el más alto grado de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas; si bien agrega complejidad al diseño de estudio, contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques.

En este sentido, el presente trabajo estuvo enmarcado en la investigación- acción (IA), en la cual se detectó una situación problema en una población determinada, se trazó un plan para resolverla, se analizó el proceso y las acciones que dieron resultado y las que no, y finalmente, se reflexionó al respecto. Según (Elliott J., 2000) la IA tiene como propósito permitir que el profesor tenga una mayor comprensión de su práctica, al acercarse a la realidad y al diagnosticar problemas bajo una postura exploratoria que cuestione el quehacer docente.

En la IA, las participantes tuvieron un rol activo, reflexionaron sobre su situación y fueron agentes dinámicos en la investigación. El observador llevó a cabo su práctica reflexionando sobre ella y reconstruyendo individual y colectivamente el conocimiento gracias al acceso que tiene a los acontecimientos y a las interpretaciones que se hagan sobre ésta (Elliott J., 2000).

Con el fin de posibilitar espacios de aprendizaje y enseñanza donde se promuevan construcciones conjuntas de conocimientos, esta investigación utilizó como estrategia metodológica la implementación de una secuencia didáctica que buscaba potenciar y cualificar los procesos de comprensión lectora e interpretación textual, realizando ejercicios de lectura de la novela gráfica *Sin marcar palabra. Por los caminos de Tulapas*.

Según Barriga (2013), la secuencia didáctica promueve situaciones de aprendizaje constituidas por un conjunto de actividades, relacionadas entre sí, organizadas en tres fases específicas: *inicio o apertura, fase de desarrollo y fase de cierre*, basándose en un aprendizaje esperado, un desempeño o un tema a lograr. De este modo, las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo (Barriga, 2013). Así

pues, la presente estrategia metodológica resulta ser la más pertinente para establecer una serie de actividades que vinculen los conocimientos y las experiencias previas de las estudiantes.

### 3.2 Unidad de análisis y matriz categorial

La matriz establecida para esta investigación está constituida por dos categorías principales: *Comprensión lectora* y *Novela gráfica*. La primera categoría contempla dos subcategorías ligadas a los momentos de lectura que realizan las estudiantes y a los procesos inferenciales que surgen en el ejercicio de lectura; la segunda categoría abarca dos subcategorías enfocadas en los elementos de la novela gráfica y la solidaridad icónica presente en la misma.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Fuentes
Comprensión lectora	Momento de la lectura: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pre-lectura</li> <li>✓ Durante la lectura</li> <li>✓ Post-lectura</li> </ul>	<p>Establece predicciones sobre el texto</p> <p>Es consciente de los problemas y dificultades que presenta al momento de leer un texto</p> <p>Comprende y apropia las ideas principales presentadas en el texto</p>	Isabel Solé
	Procesos inferenciales en la comprensión lectora	<p>Reorganiza la información leída por medio de oraciones que permitan darle significado al texto</p> <p>Propone y elabora inferencias lexicales, proposicionales y pragmáticas.</p>	<p>José Antonio León</p> <p>Israel Chikalanga</p>
Novela gráfica	La narración gráfica	<p>Identifica los componentes de un texto narrativo en la estructura de la novela gráfica</p> <p>Integra los conocimientos abordados para llegar a una comprensión inferencial, mediante la combinación de los elementos lingüísticos y visuales que presenta la novela gráfica</p>	Will Eisner
	Lenguaje icónico	<p>Comprende que la imagen por sí misma es un sistema de comunicación que construye significado</p> <p>Identifica la relación existente en el texto entre componentes lingüísticos y visuales</p> <p>Comprende la idea principal del texto encontrando la relación entre el lenguaje visual y el lenguaje verbal.</p>	Rudolf Arnheim

### **3.3. Población**

La investigación *La novela gráfica como eje para la comprensión lectora* se realizó en el curso 604 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño en la jornada de la tarde, conformado por 38 estudiantes con edades que oscilaban entre los 10 y los 13 años. Dicho grupo contaba con algunas alumnas que manifestaban gusto por la lectura y un hábito hacia el acto de leer. Sin embargo, la mayoría de ellas no encontraba en la lectura una actividad de provecho que llegara a ser una tarea significativa para su formación personal y académica. En cuanto a la convivencia, los vínculos de amistad y compañerismo creados en el aula clase, fue un factor que mejoró en el desarrollo de cada una de las sesiones de la intervención pedagógica; las estudiantes encontraron en los ejercicios de lectura realizados, un espacio para compartir ideas, pensamientos y emociones con sus compañeras y una forma de mejorar las relaciones interpersonales a través del trabajo en grupo. Así pues, se pudo evidenciar que la implementación de un texto multimodal contribuyó no solo al acercamiento de las estudiantes a este tipo de texto, sino también al mejoramiento de sus procesos de comprensión e interpretación textual en ejercicios de lectura individual y colectiva que posibilitaron la aprehensión de hábitos de lectura dentro y fuera del aula de clase.

### **3.4. Instrumentos y técnicas de recolección**

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron claves en el registro de información puesto que se recolectaron datos que permitieron determinar las condiciones sociales, educativas y pedagógicas del grupo elegido. El primer instrumento que se aplicó fueron los diarios de campo que permitieron al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación puesto que en él se tomó nota de aspectos importantes para organizar, analizar e interpretar la información recolectada (Bonilla y Rodríguez, 1997). De esta manera, se optó por

la observación participante, llevando registro escrito en cada una de las sesiones (Ver anexo 1,2,3), identificando específicamente aspectos que intervenían en la comprensión lectora de las participantes y registrando de igual forma las actividades y acciones de la práctica escolar.

En segundo lugar, se realizó una entrevista con el fin de generar una comunicación interpersonal entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto (Canales, 2006). Dicha entrevista se realizó con la docente titular para conocer su postura frente a su quehacer pedagógico, sus estudiantes y las dificultades presentes en su labor diaria.

Por último, se realizó una encuesta que, en palabras de García Ferrando (1993), es una técnica de investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población. La encuesta permitió caracterizar a las estudiantes antes de conocer el problema de investigación; a través de ella se pudo estar al tanto de la percepción del grupo frente a la escritura y la lectura, y se pudieron rastrear los datos relacionados al estrato, la organización familiar y los hobbies de las estudiantes.

#### **3.4.1. Matriz de plan de intervención.**

Para el desarrollo de esta propuesta fue necesario construir una matriz de intervención constituida por el objetivo general, los objetivos específicos, las metas y los propósitos de aprendizaje. Todo esto, teniendo en cuenta estrategias didácticas y metodológicas puestas en acción durante la ejecución de las tres fases que constituyen esta propuesta.

#### **3.4.4.1 Objetivo general**

- Cualificar los procesos de comprensión e interpretación textual por medio de ejercicios de lectura de la novela gráfica *Sin mascar palabra. Por los caminos de Tulapas* a través de una secuencia didáctica.

#### **3.4.4.2 Objetivos específicos**

-Realizar ejercicios de lectura de imágenes cotidianas que permitan la creación de inferencias en las estudiantes

- Acercar a las estudiantes a un nuevo tipo de texto narrativo para que a partir de éste se formulen reflexiones propias sobre el concepto de comprensión lectora.

- Cotejar los niveles de comprensión lectora de las estudiantes por medio de la lectura de la novela gráfica.

- Realizar una autobiografía gráfica que permita a las estudiantes integrar los conocimientos desarrollados en la propuesta pedagógica y reconocerse a sí mismas como sujetos de una comunidad.

#### **3.4.4.3 Metas**

- Generación de la capacidad de escucha y las actitudes de atención y respeto.

- Generación de hábitos en el aula ligados a la organización espacial y al buen uso de los elementos de la clase.

-Mejoramiento de las relaciones interpersonales de las estudiantes fomentando valores de responsabilidad, honestidad y tolerancia.

#### **3.4.4.4 Propósitos de Aprendizaje**

Los propósitos de aprendizaje tenidos en cuenta para la intervención desarrollada fueron agrupados en tres categorías: comprensión e interpretación textual, componentes que integran la

narración gráfica y conocimientos que deben activarse en ejercicios de lectura que involucran el lenguaje icónico.

Para el caso de la comprensión e interpretación textual, se buscaba que las estudiantes comprendieran los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior del texto leído. Además, hubo un intento porque las estudiantes identificaran la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos, utilizando estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para los procesos de producción y comprensión textual.

En cuanto a los elementos que integran la narración gráfica, el propósito de aprendizaje estuvo enfocado en que las estudiantes identificaran los componentes de un texto narrativo en la estructura de la novela gráfica e integraran los conocimientos abordados durante las sesiones de clase, para llegar a una comprensión inferencial, mediante la combinación de los elementos lingüísticos y visuales presentes en la novela gráfica.

En lo que se refiere al lenguaje icónico, esta propuesta impulsó a las estudiantes para que comprendieran que la imagen por sí misma es un sistema de comunicación que construye significado e identificaran la relación existente en la novela gráfica entre componentes lingüísticos y visuales comprendiendo la idea principal del texto.

Es importante mencionar que los subprocesos aquí mencionados se realizaron de manera paralela en la intervención, y no en función de una sola fase o sesión.

#### **3.4.4.5 Participantes**

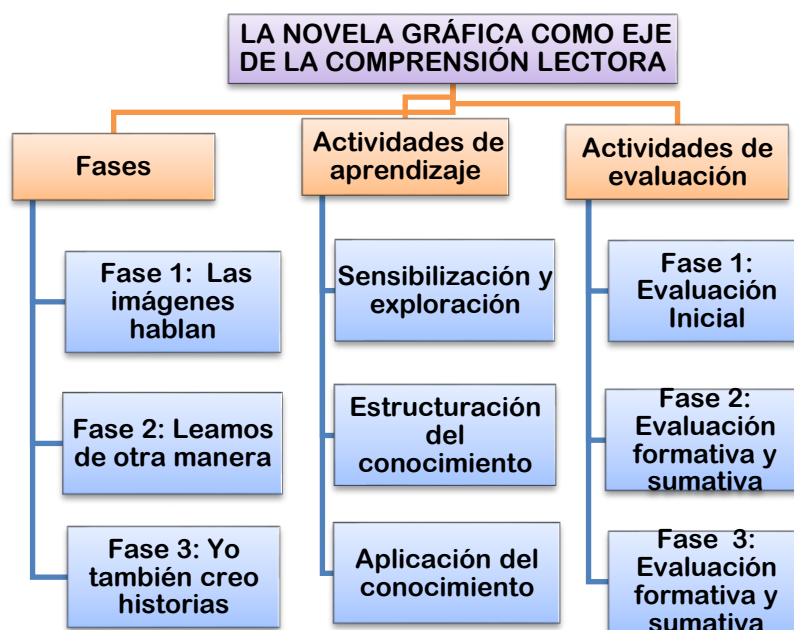
La presente intervención se llevó a cabo con 36 estudiantes del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño del curso 604 jornada tarde.



### 3.4.4.6 Estrategia didáctica y metodológica

Con el fin de posibilitar espacios de aprendizaje y enseñanza donde se promuevan construcciones conjuntas de conocimientos, esta intervención utilizó como estrategia metodológica la implementación de una secuencia didáctica para potenciar y cualificar los procesos de comprensión lectora, realizando ejercicios de lectura de la novela gráfica *Sin mascar palabra. Por los caminos de Tulapas*. La secuencia didáctica según Barriga (2013), promueve situaciones de aprendizaje constituidas por un conjunto de actividades, relacionadas entre sí, organizadas en tres fases específicas: *inicio o apertura, fase de desarrollo y fase de cierre*, basándose en un aprendizaje esperado, un desempeño o un tema a lograr.

### 3.4.4.7 Planeación de actividades



### 3.4.5. Talleres y rejilla de evaluación

Las estudiantes y el docente realizaron ejercicios de lectura que permitieron mejorar la comprensión lectora del grupo, por medio de distintas actividades enfocadas en los niveles de lectura literal e inferencial. Para lograrlo, inicialmente, se llevaron a cabo ejercicios de lectura de

imágenes con el fin de identificar la capacidad de las estudiantes para crear inferencias e identificar los mensajes representados por las mismas. Después, a través de ejercicios de lectura guiados de la novela gráfica *Sin mascar palabra. Por los caminos de Tulupas*, se buscó cualificar los procesos de comprensión lectora e interpretación textual. Finalmente, las estudiantes debían realizar una autobiografía gráfica donde integraran los conocimientos ligados a la narración gráfica; **actividad que no pudo ser desarrollada por falta de tiempo en la intervención pedagógica en cuestión.**

### 3.4.5. 1 Rúbricas de evaluación para el proceso

En la intervención desarrollada en este proyecto se utilizaron dos rúbricas de evaluación aplicadas en distintas sesiones. La primera rúbrica estuvo orientada a evaluar las capacidades de las estudiantes para identificar las características formales del texto, crear hipótesis e inferencias lexicales, proposicionales y pragmáticas, identificar los componentes de la novela gráfica y establecer relaciones entre este tipo de texto y los textos trabajados anteriormente en el aula. La segunda rúbrica evaluó un ejercicio de escritura que surgió de la interpretación de las estudiantes sobre la historia presentada en la novela en términos de contenido, organización, vocabulario y gramática, ortografía, acentuación y puntuación; y pertinencia y sentido. Ambas rúbricas fueron creación propia del investigador.

Tabla 3. *Rúbrica 1: Preguntas ligadas a la introducción, la forma y la estructura de la novela*

Indicador	5	4	3	2	1
Identifica las características formales del texto	Identifica todas las características formales del texto	Identifica algunas características formales del texto	Identifica dos elementos formales del texto	Identifica una característica formal del texto	No identifica ninguna característica formal del texto
Propone hipótesis predictivas acerca del texto literario e inferencias lexicales,	Realiza varias inferencias que tienen sentido con	Realiza algunas inferencias que tienen sentido con lo	Realiza inferencias, pero algunas de éstas no tienen sentido	Realiza inferencias, pero ninguna tiene sentido con lo	No realiza ninguna inferencia en el ejercicio propuesto

proposicionales y pragmáticas.	lo presentado en el texto	presentado en el texto	con lo presentado en el texto	presentado en el texto	
Identifica los componentes de la novela gráfica	Da cuenta de todos los componentes de la novela gráfica	Da cuenta de algunos de los elementos de la novela gráfica	Da cuenta de los elementos de la novela gráfica, pero algunos no pertenecen a ésta	Da cuenta de solo un elemento de la novela gráfica	No da cuenta de ninguno de los elementos de la novela gráfica
Establece relaciones de semejanza y diferencia entre la novela gráfica y otras tipologías textuales	Establece varias relaciones de semejanza y diferencia	Establece algunas relaciones de semejanza y diferencia	Establece relaciones de semejanza, pero no de diferencia (o viceversa)	Establece solo una relación	No establece ninguna relación

Fuente: Creación propia

Tabla 4. *Rúbrica 2: Ejercicio de escritura para inventar un final alternativo*

<b>Evaluación del texto: 5=Excelente 4=Muy bueno 3= Bueno 2=Deficiente 1=Pobre</b>				
<b>Contenido:</b> Crea inferencias lexicales, proposicionales y pragmáticas dentro de su escrito	<b>Organización:</b> las oraciones y los párrafos presentan ideas claras; el escrito, en general, presenta una secuencia lógica de las ideas (inicio, desarrollo y cierre).	<b>Vocabulario y gramática:</b> Usa adecuadamente el vocabulario y las reglas gramaticales	<b>Ortografía, acentuación y puntuación:</b> la escritura de las palabras y el uso de los signos de puntuación son correctos.	<b>Pertinencia y sentido:</b> el final inventado se relaciona con la idea global de la novela leída

Fuente: Creación propia

### 3.5 Consideraciones éticas

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006- Código de la Infancia y la Adolescencia-, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente para este proyecto investigativo, se entregó un consentimiento informado que presentó la información general del proyecto que se pretende aplicar y registró la autorización de los padres y acudientes de las estudiantes participantes en esta investigación.

### 3.6 Cronograma de actividades

SESION	FECHA	SEMANA	FASE	TEMA
1	26 - 30 Agosto	1	1	La imagen es un sistema de comunicación que construye significado por sí misma
2	2 - 6 Septiembre	2	1	
3	9-13 septiembre	3	2	La comprensión de la intención comunicativa del lenguaje verbal y visual.
4	16-20 septiembre	4	2	La novela gráfica: un nuevo tipo de texto que promueve el gusto y el interés por la lectura
5	30 septiembre- 4 octubre	5	2	La relación de los componentes lingüísticos y visuales en la novela gráfica
6	7- 11 Octubre	6	2	El valor del lenguaje icónico en los procesos de comprensión e interpretación textual
7	14- 18 Octubre	7	3	Un ejercicio de escritura para jugar a ser escritoras
8	21-15 octubre	8	3	El lenguaje icónico como instrumento de información y disfrute y como medio para comunicar deseos, emociones e informaciones.

## **4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

### **4.1 Enfoque Pedagógico**

La presente propuesta de intervención se desarrolló dentro del enfoque constructivista donde el aprendizaje se concibe como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. En otras palabras, “el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias” (Ormrod, 2003). En este sentido, los conocimientos previos de las estudiantes fueron un punto partida para la realización de los diferentes ejercicios de lectura llevados a cabo en el aula de clase; hipótesis, inferencias, juicios de valor y diversas opiniones surgieron en cada uno de los ejercicios propuestos donde las estudiantes eran partícipes de su propio proceso de aprendizaje.

Además, en el desarrollo de esta propuesta se tuvieron en cuenta los postulados de Rueda (1995) sobre las construcciones activas, estratégicas y afectivas que realiza cada estudiante en su acercamiento al texto y en su ejercicio de lectura particular donde se utiliza información visual y no visual para construir el significado global del texto. Así pues, hablamos de una construcción (dada sobre la base de los conocimientos previos y los esquemas de conocimiento existentes) activa (porque se regula y depende de la atención), estratégica (puesto que exige el planteamiento de objetivos y de las formas de conseguirlos) y afectiva que se incorpora como una dimensión cognitiva más del lenguaje.

## 4.2 Fases desarrolladas

Teniendo en cuenta las tres fases propuestas por Barriga (2013) para ejecutar una secuencia didáctica: *inicio o apertura, fase de desarrollo y fase de cierre*, la presente intervención pedagógica se desarrolló con un grupo de 38 estudiantes del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño del curso 604 en ocho sesiones de clase.

La primera fase *Las imágenes hablan*, se llevó a cabo en dos sesiones de clase y tuvo como objetivo lograr que las estudiantes *realizaran inferencias a partir de ejercicios de lectura de imágenes publicitarias*, entendiendo que la imagen por sí misma es un sistema de comunicación que construye significado; logrando así, que las estudiantes *comprendieran que la imagen es un medio de narración que puede transmitir distintos mensajes*.

En la primera sesión las estudiantes se organizaron en grupos de trabajo con el fin de que cada grupo trabajara una imagen publicitaria distinta. El ejercicio estuvo orientado por el investigador proponiendo algunas preguntas que permitieron a las alumnas la identificación de los elementos que hacían parte de cada publicidad (color, formas, dibujos, personajes, texto, intención comunicativa de la imagen), luego, debían discutir en grupo cuáles eran todos estos elementos analizando cada una de las imágenes, para luego socializar sus puntos de vista en el espacio de la clase. Se utilizaron imágenes publicitarias relacionadas con el contexto en el que ellas se desenvolvían (Ver anexo 7) que posibilitaron la creación de inferencias lexicales (Chikalanga, 1991), puesto que las estudiantes le atribuyeron un significado a los elementos de la imagen tomando como punto de partida su conocimiento previo y, además, la creación de inferencias informativas, ya que los objetos y las situaciones presentadas en las imágenes fueron componentes que las alumnas analizaron para descifrar la intención comunicativa de las mismas.

En la segunda sesión, se realizó un ejercicio de escritura donde las alumnas eligieron una fotografía que sirvió como insumo para crear una historia. Allí los objetos y los eventos presentados en cada una de las fotografías fueron tomados en cuenta para la creación de la historia; este fue un ejercicio individual donde las estudiantes pudieron *identificar el valor del lenguaje visual en la comunicación*, la solidaridad icónica que puede existir entre una imagen y el texto que la acompaña y cómo una situación cotidiana puede volverse una historia cuando el texto y la imagen se unifican.

La segunda fase *Leamos de otra manera*, se desarrolló en cuatro sesiones de clase que buscaban aproximar a las estudiantes al concepto de narración gráfica por medio de la novela gráfica trabajada en este proyecto, vista como un nuevo tipo de texto que promoviera el gusto y el interés por la lectura.

Como primera medida, se propuso que las estudiantes *crearan inferencias pragmáticas evaluativas* (Chikalanga 1991), *hipótesis y predicciones sobre el texto, fijándose en la superestructura, los títulos, las ilustraciones y los encabezados* (Solé, 1992). Los ejercicios de lectura fueron orientados por el investigador con el propósito de que las estudiantes pudieran identificar cómo procede el maestro para elaborar una interpretación del texto y generaran hipótesis e interpretaciones individuales. A medida que se avanzaba en la lectura de la novela gráfica, las alumnas *realizaron inferencias lexicales, proposicionales (informativas y explicativas) y pragmáticas (elaborativas informativas y elaborativas explicativas)*, en distintos momentos de las sesiones de lectura. Así pues, en el plano inferencial los elementos como el tiempo, el espacio, los objetos y los personajes que se presentaban en las imágenes promovieron la creación de inferencias de todo tipo y la activación de conocimientos que la imagen, por su

carácter visual, generó en las estudiantes al momento de interpretar las distintas secuencias que se presentaban en la novela gráfica.

En una de las sesiones de esta fase las estudiantes recrearon algunos eventos presentados en la novela gráfica. Se crearon grupos de trabajo y por medio de un juego de rol, se realizó un pequeño *sketch* donde mostraban al resto de la clase su interpretación de la lectura de la novela; en este punto, las alumnas *crearon inferencias evaluativas*, es decir, los juicios que el lector puede realizar sobre la moralidad o la ética del comportamiento de los personajes (Chikalanga, 1991), plasmadas no en el plano de la escritura, sino en el plano de la oralidad que permitieron evidenciar la comprensión de las estudiantes en cuanto a las acciones y decisiones tomadas por los personajes de la novela gráfica.

Cabe decir que, todos los ejercicios de lectura contaron con la intervención de las estudiantes en discusiones y socializaciones que surgieron a medida que se avanzaba en la novela. En este punto, ellas trabajaron en grupo en actividades que fomentaron la participación y promovieron la comprensión de los hechos narrativos presentados en la novela; lecturas individuales, grupales, fuera del aula de clase, juegos de rol y mesas redondas fueron las actividades que se desarrollan en esta parte de la intervención propuesta.

Así pues, en esta fase se buscó que las estudiantes *comprendieran la relación entre los componentes lingüísticos y visuales que hacían parte de la novela gráfica*, proponiendo hipótesis predictivas acerca del texto literario, creando distintos tipos de inferencias que permitieron la construcción de conceptos y la comprensión del texto en un sentido global y, por último, aplicando a su propio contexto los elementos narrativos trabajados y los conocimientos adquiridos en lo que a comprensión inferencial se refiere.



La última fase *Yo también creo historias*, se realizó en dos sesiones de clase y estuvo enfocada en que las estudiantes aplicaran sus conocimientos en cuanto a la comprensión global de la novela, su interpretación y, también, a la *utilización del lenguaje icónico como medio de expresión que puede ser utilizado en la cotidianidad*.

De esta manera, la primera actividad fue un ejercicio de escritura individual que estuvo enfocado en que las alumnas escribieran un texto que les permitiera tomar el rol de escritoras para inventar un final alternativo de la novela gráfica leída. En este ejercicio se crearon inferencias evaluativas (Chikalanga, 1991) puesto que cada estudiante escribía, según su interpretación e imaginación el rumbo que la historia debería tener. Igualmente, se realizó un ejercicio de socialización donde algunas estudiantes compartían su escrito y a partir de éste se generaban pequeñas discusiones en torno al trabajo realizado.

En la segunda actividad, las estudiantes diseñaron una historieta donde utilizaron algunos de los elementos identificados en la novela gráfica (títulos, imágenes, texto, personajes) para ilustrar el mensaje captado al finalizar la lectura de la novela. Algunas alumnas decidieron trabajar en forma individual y otras realizaron el ejercicio en parejas o en grupos, puesto que para este momento las relaciones interpersonales de las estudiantes habían mejorado considerablemente.

Así pues, la fase final de esta intervención buscó que las estudiantes *comprendieran que el lenguaje icónico funciona como un instrumento de información y como un medio de comunicación para expresar deseos y emociones*.

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presente investigación propuso una intervención pedagógica para cualificar los procesos de comprensión lectora e interpretación textual, por medio de la lectura de la novela gráfica *Sin marcar palabras Por los caminos de Tulapas*. Las actividades propuestas para alcanzar dicho objetivo se basaron en sesiones de lectura grupales e individuales, juegos de roles, discusiones grupales, lecturas al aire libre, ejercicios de escritura y el diseño de una historieta.

Dicho esto, la organización y análisis de la información implica un procedimiento que le permite al investigador interpretar los datos recogidos a lo largo de la investigación, para dar cuenta de los hallazgos encontrados, responder al objetivo de la investigación y construir sentido y conocimiento. Según Bonilla & Rodríguez (1997), la organización de los datos permite evidenciar la lógica subyacente en estos, estableciendo categorías pertinentes que se relacionan entre sí. Esto significa, ordenar, examinar y analizar los datos en función del problema y los objetivos de la investigación. De igual manera, Cisterna (2005) afirma:

como es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. Para ello debe definir categorías que respondan a los tópicos planteados en su investigación. (p. 64).

En este sentido, pueden tomarse categorías que denoten un tópico en sí mismo, categorías que Cisterna (2005) define como categorías apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información. Así pues, los resultados aquí expuestos se presentan en función de cada una de las tres fases desarrolladas en esta intervención y se proponen como categorías de resultados los tres momentos de lectura propuestos por Isabel Solé (1992), la taxonomía de Chikalanga (1991) en lo que a tipos de inferencias se refiere y el lenguaje icónico como fundamento principal presente en todas las fases.

### **Resultados Fase *Las imágenes hablan***

Las dos sesiones realizadas en esta fase evidenciaron que las estudiantes en el ejercicio de lectura de imágenes publicitarias lograron identificar dichas imágenes como parte del contexto en el que se desenvuelven *reconociéndolas como sistemas de comunicación que son utilizados en la vida cotidiana* para inducir a las personas al consumo de los productos que allí son patrocinados. De esta manera, las alumnas realizaron inferencias lexicales de las imágenes presentadas analizando los componentes que constituían la imagen como el color, los objetos, el texto y el sentido retórico que cada imagen transmitía. Analizando todos estos componentes, las estudiantes *explicaron el sentido que tienen los mensajes no verbales en su contexto* y las implicaciones que tienen éstos en los procesos de comunicación actuales.

La actividad de la fotografía desarrollada en la segunda sesión logró que las estudiantes comprendieran que la imagen es un medio de narración que transmite distintos mensajes y que el texto, como componente lingüístico, funciona como un elemento adicional que complementa el mensaje transmitido por la imagen. De esta forma, las alumnas *reconocieron el valor del lenguaje visual en el proceso de comprensión lectora*, puesto que la imagen posibilitó la creación de inferencias informativas y explicativas al analizar los elementos que componían la fotografía.

## **Resultados Fase *Leamos de otra manera***

Las cuatro sesiones que se llevaron a cabo en esta fase apuntaron, por una parte, a la comprensión de la novela gráfica seleccionada para este proyecto, por medio de ejercicios de lectura individuales, grupales, fuera del aula de clase, juegos de rol y mesas redondas; y por otra, a que las estudiantes alcanzaran el nivel inferencial de lectura posibilitado por el lenguaje icónico presente en la novela.

### **Pre-lectura**

En los ejercicios de lectura desarrollados en este momento se presentó a las estudiantes la novela gráfica como un nuevo tipo de texto que promovió el gusto y el interés por la lectura. Aquí, las alumnas *identificaron las principales características formales de la novela gráfica* como lo son el formato de presentación, los títulos, los gráficos e imágenes, la división por capítulos, la organización, y *propusieron hipótesis predictivas acerca del texto literario*, partiendo de aspectos como el título, las ilustraciones del texto, la portada y contraportada y algunas preguntas orientadoras que surgieron en la explicación del maestro. De igual manera, las participantes lograron establecer relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de textos que habían leído y el formato que les fue presentado.

En este sentido, el momento de *Pre-lectura* posibilitó la creación de inferencias a partir de elementos que no hacían parte del contenido narrativo de la novela, razón por la cual, se evidenció que este momento dedicado a analizar los elementos de la macroestructura de la novela resultó un ejercicio fundamental para la comprensión inicial del texto por medio de las inferencias que resultaron de la interpretación de las estudiantes.

### Durante la lectura

Este momento estuvo encaminado en el ejercicio que se da en el curso de la lectura, donde el lector se ve inmerso en un proceso que le lleva a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe y a revisar los términos que le resultan nuevos (Solé,1992). Así pues, la lectura llevada a cabo logró que las estudiantes *identificaran la relación existente en la novela entre componentes lingüísticos y visuales* y, además, comprendieran la intención comunicativa del lenguaje verbal y la intención comunicativa del lenguaje visual. En este punto, se pudo evidenciar que la creación de inferencias por parte de las estudiantes dependía en gran medida del tipo de lenguaje que se les presentara; solo texto, solo imagen o texto acompañado de imagen.

ERA SALIR PARA SALVAR LA VIDA Y EXPONERSE EN ESE CAMINO QUE ESTABA LLENO DE GENTE ARMADA.

Fotografía 1. Fragmento de texto de la novela



Fotografía 2. Imagen extraída de la novela



Fotografía 3. Texto e imagen

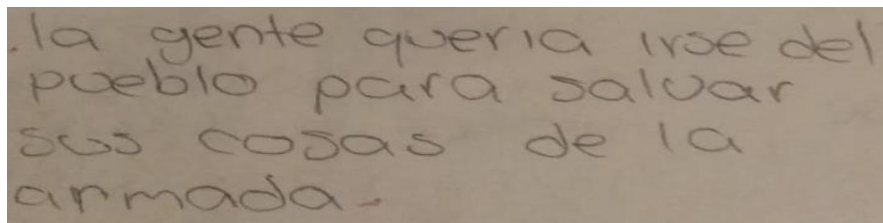
En este orden de ideas, se pudo constatar que cuando se les presentó solo el texto a las estudiantes el 85% de ellas creó inferencias de tipo lexical, es decir, las inferencias realizadas al encontrar en el texto expresiones o palabras desconocidas que no fueron claras para ellas, pero a las cuales pudieron atribuirle un significado ya sea por su conocimiento previo o por la información que proporcionaba el texto Chikalanga (1991). La rúbrica 1 permitió analizar el ejercicio desarrollado.

*Rúbrica 1: preguntas ligadas a la introducción, la forma y la estructura de la novela*

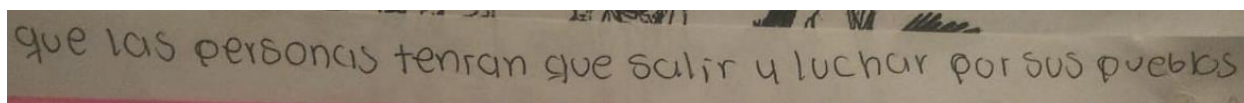
<b>Indicador</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Identifica las características formales del texto	Identifica todas las características formales del texto	Identifica algunas características formales del texto	Identifica dos elementos formales del texto	Identifica una característica formal del texto	No identifica ninguna característica formal del texto
Propone hipótesis predictivas acerca del texto literario (Inferencias lexicales, proposicionales y pragmáticas)	Realiza varias inferencias que tienen sentido con lo presentado en el texto	Realiza algunas inferencias que tienen sentido con lo presentado en el texto	Realiza inferencias, pero algunas de éstas no tienen sentido con lo presentado en el texto	Realiza inferencias, pero ninguna tiene sentido con lo presentado en el texto	No realiza ninguna inferencia en el ejercicio propuesto
Identifica los componentes de la novela gráfica	Da cuenta de todos los componentes de la novela gráfica	Da cuenta de algunos de los elementos de la novela gráfica	Da cuenta de los elementos de la novela gráfica, pero algunos no	Da cuenta de solo un elemento de la novela gráfica	No da cuenta de ninguno de los elementos de la novela gráfica

			pertenecen a ésta		
Establece relaciones de semejanza y diferencia entre la novela gráfica y otras tipologías textuales	Establece varias relaciones de semejanza y diferencia	Establece algunas relaciones de semejanza y diferencia	Establece relaciones de semejanza, pero no de diferencia (o viceversa)	Establece solo una relación	No establece ninguna relación

Fuente: Creación propia



Fotografía 4. Inferencia lexical



Fotografía 5. Inferencia lexical

En lo que se refiere a la lectura con imagen y con imagen y texto, las inferencias proposicionales que se derivan lógicamente del contenido semántico del texto fueron las más recurrentes. El 80% de las estudiantes realizaron inferencias informativas que como lo expone Chikalanga (1991) son aquellas que pueden ser elaboradas cuando existen personajes, objetos, lugares y eventos que se desenvuelven en el texto y, además, aportan información al lector sobre quién, qué, dónde y cuándo; el 75% realizaron inferencias explicativas, aquellas que involucran sentimientos y emociones de los personajes, causas y consecuencias de los eventos ocurridos en la historia y las condiciones que permiten el desarrollo de la misma, estas inferencias aportan al lector información sobre el cómo y el por qué.

la gente la obligaban a cargar el cargamento las cosas los niños solos para salvar las casas de uno mismo.

Fotografía 6. Inferencia informativa

Que la guerrilla pudo sacar a las personas del pueblo y en la imagen están cogiendo todas sus cosas para marcharse

Fotografía 7. Inferencia informativa

13. que hay están echando la guerrilla a los del pueblo y alguien le dice que lucho por lo que es de ellos.

Fotografía 8. Inferencia explicativa

La siguiente tabla hace alusión a los tipos de inferencias que se generaron dependiendo de los componentes de la novela.

Tabla 5 Componentes de la novela gráfica e inferencias realizadas

Componente de la novela	Ejemplo	Tipo de inferencia
Texto	POCO A POCO UNO VUELVE A ARMAR TODO.	Lexical
Imagen		Informativa



Imagen y  
texto



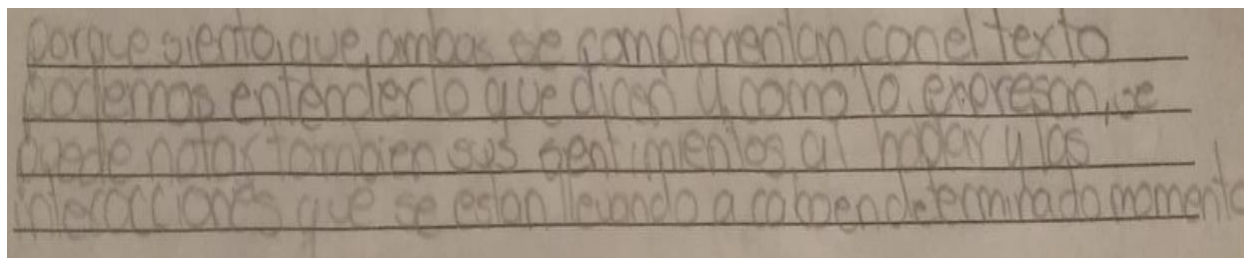
Explicativa

### Post-lectura

En este último momento, las actividades que se llevaron a cabo centradas en la discusión y reflexión de los contenidos presentados en la novela gráfica llevaron a las estudiantes a *relacionar la temática presentada en la novela con su contexto y con otros textos leídos anteriormente*. Asimismo, lograron integrar los elementos lingüísticos y visuales que se presentan en la novela gráfica para posibilitar la creación de inferencias en distintos momentos de la lectura y comprender el valor del lenguaje icónico en los procesos de comprensión e interpretación textual. Las figuras nueve y diez dan cuenta de la percepción de las estudiantes donde el 75% manifestó que comprendía mejor un texto cuando el lenguaje icónico estaba presente.

uno no puede entender de con solo  
la imagen porque uno no sabe que  
están diciendo en cambio si hay texto e  
imagen entiende mejor

Fotografía 9. Respuesta de una de las estudiantes



Fotografía 10. Respuesta de una de las estudiantes

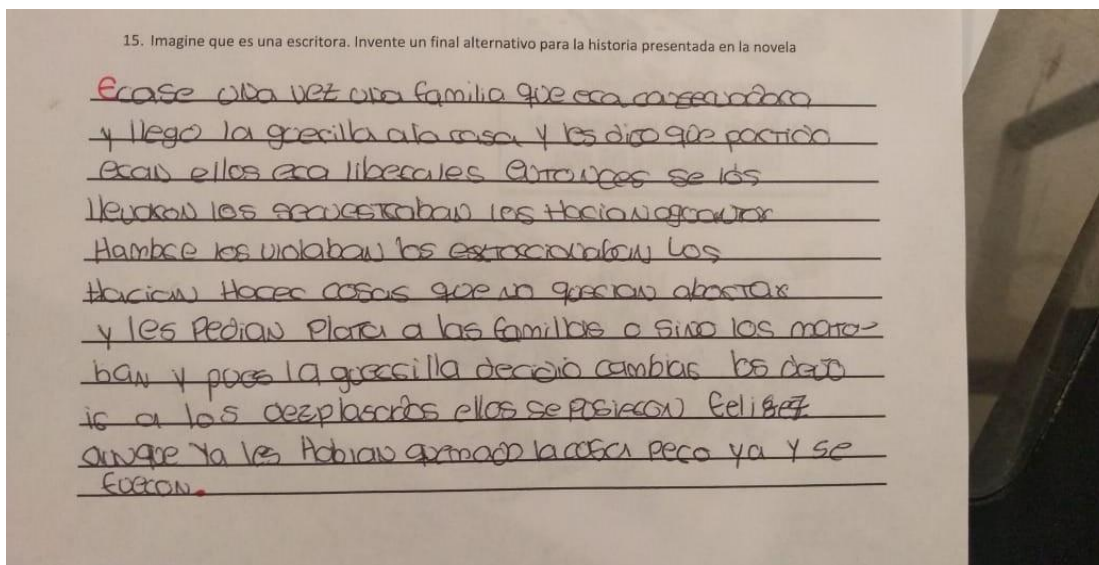
### Resultados Fase *Yo también creo historias*

Las dos sesiones que constituyeron esta fase estuvieron ligadas a la creación de inferencias pragmáticas centradas en los conocimientos que tiene el lector y que pueden ser aplicados al texto. Teniendo en cuenta la división propuesta por Chikalanga (1991), el ejercicio de escritura final donde las estudiantes comprendieron el sentido global de la historia narrada en la novela e inventaron un final alternativo, generó en el 65% de las alumnas la creación de inferencias elaborativas informativas y elaborativas explicativas (que funcionan igual que las inferencias proposicionales, con la diferencia que aquí surgen del conocimiento del lector). La rúbrica 2 permitió analizar el ejercicio desarrollado.

#### *Rúbrica 2: ejercicio de escritura para inventar un final alternativo*

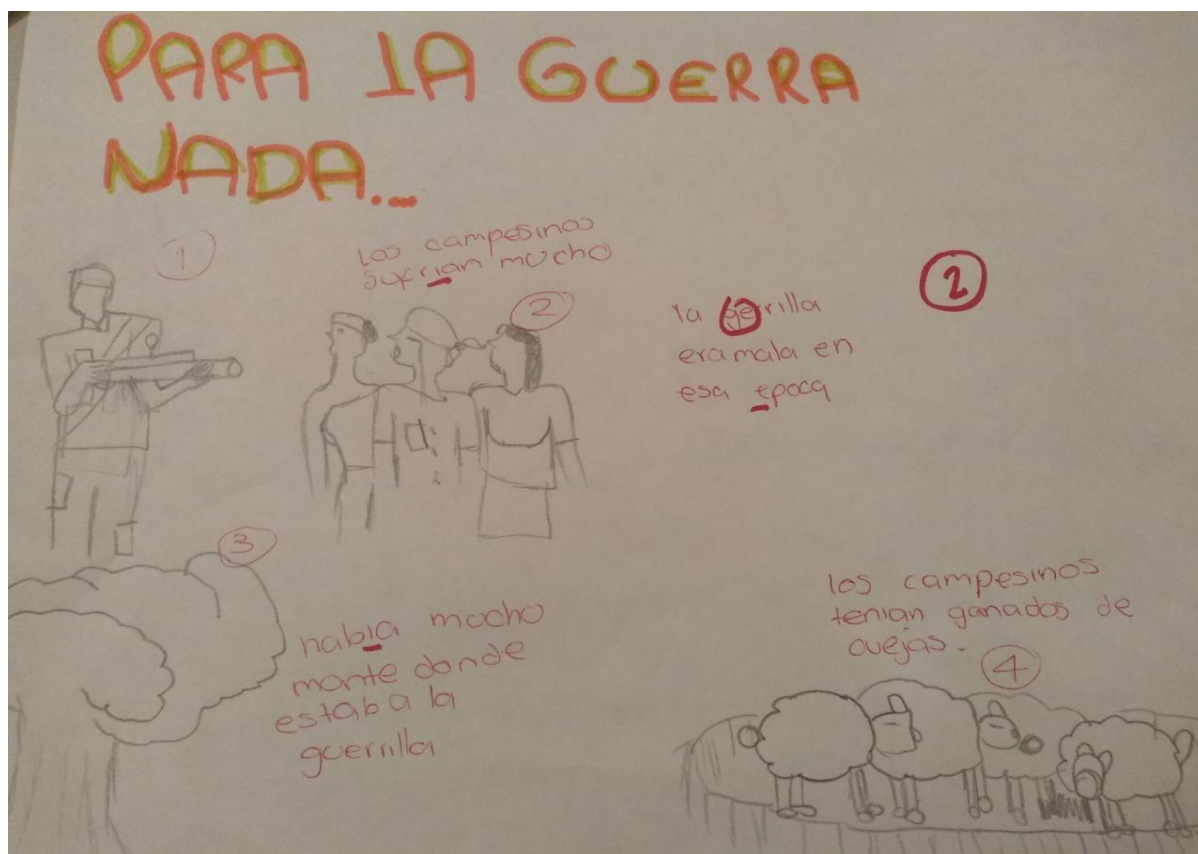
<b>Evaluación del texto: 5=Excelente 4=Muy bueno 3= Bueno 2=Deficiente 1=Pobre</b>				
<b>Contenido:</b> Creación de inferencias lexicales, proposicionales y pragmáticas	<b>Organización:</b> las oraciones y los párrafos presentan ideas claras; el escrito, en general, presenta una secuencia lógica de las ideas (inicio, desarrollo y cierre).	<b>Vocabulario y gramática:</b> Uso adecuado del vocabulario y las reglas gramaticales	<b>Ortografía, acentuación y puntuación:</b> la escritura de las palabras y el uso de los signos de puntuación es correctos.	<b>Pertinencia y sentido:</b> el final inventado se relaciona con la idea global de la novela leída

Fuente: Creación propia



*Fotografía 11.* Ejercicio de escritura del final alternativo de la novela donde se crearon inferencias elaborativas informativas y elaborativas explicativas

De igual manera, el diseño de la historieta permitió que utilizaran elementos identificados en la novela gráfica (título, imagen y texto) para ilustrar el mensaje captado al finalizar la lectura de la novela y resaltó el valor del lenguaje icónico como un instrumento de información y como medio para comunicar deseos, emociones e informaciones. Además, posibilitó la creación de inferencias evaluativas en el 70% de las estudiantes, es decir, los juicios que ellas realizaron sobre la moralidad o la ética del comportamiento de los personajes.



Fotografía 12. Ejercicio de diseño de historieta donde se crearon inferencias pragmáticas explicativas y evaluativas

En cuanto a la convivencia, los vínculos de amistad y compañerismo creados en el aula de clase, se evidenció un cambio positivo en estos factores producto del desarrollo de cada una de las sesiones de la intervención pedagógica; las estudiantes encontraron en los ejercicios de lectura realizados, un espacio para compartir ideas, pensamientos y emociones con sus compañeras y una forma de mejorar las relaciones interpersonales a través del trabajo en grupo.

Luego de cotejar los resultados de las tres fases de la intervención antes descrita, se pudo constatar que la lectura de la novela gráfica *Sin mascar palabra. Por los caminos de Tulapas*, resultó ser un texto que pudo cualificar los procesos de comprensión e interpretación textual en las estudiantes del curso 604 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. La incidencia de este

tipo de texto fue fundamental para que las alumnas cumplieran con los indicadores propuestos en cada una de las categorías desarrolladas; los resultados del diagnóstico realizado por una de las estudiantes (Ver anexo 6) y del ejercicio de escritura final (Ver ilustración 11), permiten comparar los niveles iniciales de comprensión en los que se encontraban las alumnas (cuando respondían a las preguntas de una forma literal y con el mismo enunciado que se les presentaba); con los niveles evidenciados en el ejercicio de escritura en el que fueron capaces de unir los conocimientos adquiridos en el desarrollo de la intervención y su comprensión de la historia, para crear inferencias de todo tipo en el ejercicio de escritura. De esta manera, es posible afirmar que las sesiones desarrolladas a lo largo de esta investigación brindaron herramientas a las estudiantes para entender la funcionalidad de la solidaridad icónica en su proceso de comprensión lectora y, además, posibilitaron la aprehensión de hábitos de lectura necesarios para implementar en su proceso de formación escolar.

## 6. CONCLUSIONES

El proyecto hasta aquí descrito arrojó una serie de conclusiones que serán expuestas en este apartado. Es menester aclarar que se presentarán en función de las categorías que se trabajaron de forma transversal a lo largo de toda la investigación; así pues, se hablará de los tres momentos de lectura desarrollados en la intervención pedagógica, la creación de inferencias en cada momento, la pertinencia del uso de la novela gráfica como texto para mejorar la comprensión lectora y el impacto del lenguaje icónico en dicho proceso, y algunas conclusiones ligadas a la participación de las alumnas en toda la investigación.

En primer lugar, la implementación de la intervención pedagógica logró que las estudiantes reconocieran el valor del lenguaje visual como un aspecto que, por un lado, está presente en las situaciones de comunicación cotidianas y, además, tiene un valor fundamental en el proceso de comprensión textual al brindarle al lector componentes que posibilitan una mejor interpretación del sentido global del texto. De igual manera, los elementos paratextuales de la novela gráfica (textos, títulos, subtítulos, ilustraciones) generaron la creación de inferencias de todo tipo y llevaron a las estudiantes a identificar las diferencias existentes entre este texto multimodal y los textos abordados comúnmente en la escuela.

Las actividades desarrolladas durante la lectura de la novela gráfica fueron funcionales en la medida en que las estudiantes reconocieron la intención comunicativa de los dos lenguajes (lingüístico y visual) que se combinan en este tipo de texto. Esta noción permitió a las alumnas

edificar un proceso de comprensión que tomaba como punto de partida la presentación del texto como unidad individual, luego de la imagen en sí misma y, finalmente, la combinación de ambos elementos; generando así la creación de inferencias lexicales, proposicionales y pragmáticas, respectivamente. Esto generó que las estudiantes cualificaran su nivel de comprensión lectora en las actividades de lectura que se llevaron a cabo, en el campo literal e inferencial donde la solidaridad icónica resultó ser un elemento clave para dicho proceso.

En cuanto a las actividades propuestas luego de la lectura de la novela gráfica, uno de los aspectos más relevantes tiene que ver con la relación que las estudiantes encontraron entre la temática expuesta en la novela y los contextos cotidianos en los cuales ellas se desenvuelven. Todo esto, gracias al valor social e histórico que reposa en la novela gráfica al funcionar como un texto que relata hechos sociales ligados a la historia del conflicto armado en nuestro país. Además, en esta etapa de la intervención se pudo concluir que la solidaridad icónica mejora de forma significativa la comprensión lectora de las estudiantes por la unión de los dos lenguajes antes mencionados.

La etapa final de la intervención permitió evidenciar la capacidad de las estudiantes para entender el lenguaje icónico como un instrumento de comunicación que permite expresar deseos, emociones, pensamientos, y juicios éticos y morales; todo esto ligado a la creación de inferencias pragmáticas que surgieron en la elaboración de la historia inventada de la novela y en el ejercicio de la historieta.

En lo que concierne a la utilización de la novela gráfica en la realización de este proyecto, es importante resaltar que al ser un texto llamativo para las estudiantes generó, no solo un gusto y un interés por la realización de la lectura, sino también encuentros de discusión y socialización en torno a las opiniones de las alumnas en cada una de las sesiones. Es decir, que los ejercicios

de lectura desarrollados en conjunto promovieron el trabajo en equipo, la capacidad de escucha y el respeto por la opinión del otro. También, mejoraron las relaciones interpersonales de las estudiantes cuando el acercamiento a un texto desconocido generó un ambiente favorable entre alumnas e investigador para llevar a cabo las sesiones planeadas en la propuesta de intervención.

En cuanto a la incidencia de la lectura de la novela gráfica postulada para este proyecto, es posible afirmar que su utilización fue determinante para el propósito enmarcado en el objetivo principal de esta investigación. La novela gráfica posibilitó una nueva forma de lectura que generó agrado entre la población y un acercamiento distinto al que las estudiantes tenían con las tipologías textuales que ya conocían; la novela gráfica fue el mecanismo que permitió que las alumnas generaran mejores procesos de comprensión e interpretación textual por medio de una historia en la que se sintieron conectadas y libres de compartir sus opiniones en un ambiente recreado por la unión entre las imágenes y el texto.



## 7. LIMITACIONES

La mayor limitación que tuvo este proyecto está ligada a los tiempos de ejecución que estuvieron disponibles para el desarrollo del mismo. No sólo en términos de las sesiones de clase programadas que no pudieron llevarse a cabo en la institución por diferentes factores, sino también por la emergencia sanitaria que enfrenta el país y que obliga a las instituciones públicas a no recibir clases presenciales. Razón por la cual, algunos conceptos y categorías postuladas no pudieron abordarse de una manera más amplia y rigurosa.

Uno de los aspectos que no pudo desarrollarse en esta intervención fue la aproximación de las estudiantes a un nivel crítico en los procesos de comprensión lectora; aunque el proyecto desde sus inicios se enfocó en el nivel literal e inferencial del proceso lector, las observaciones realizadas por el investigador postulaban la noción de lectura crítica como una categoría emergente, sin embargo, como no se recolectaron los suficientes datos para corroborar que este nivel fuera alcanzado por las alumnas, esto no se tuvo en cuenta en el análisis de resultados.

La realización de la autobiografía gráfica que fue pensada como la actividad con la que se pretendía finalizar la intervención pedagógica, vista como un instrumento que conectara todos los elementos trabajados en las sesiones de clase y que permitiera a las estudiantes plasmar sus pensamientos y emociones por medio del lenguaje icónico, tampoco pudo ser realizada por no contar con el tiempo suficiente y, por consiguiente, no se mencionó en las actividades hechas por el investigador.

## 8. RECOMENDACIONES

Los proyectos de IA que se desarrollan en el campo de la enseñanza del Español y específicamente en los procesos de comprensión e interpretación textual, deberían tomar como punto de partida las motivaciones y los gustos de la población a intervenir para que el trabajo realizado se desarrolle en un ambiente íntegro y se elimine la noción equívoca de que la lectura es un ejercicio aburridor y sin mayores beneficios. Hace falta que la enseñanza de este proceso se desligue un poco de los aspectos formales y conceptuales que han encasillado el acto de leer en actividades cíclicas y estructuradas. La lectura debería ser un camino amplio por el que se transite libremente, debería ser el mundo real, una oportunidad para estudiantes que quieran encontrar en los libros distintas maneras de pensar, de ser otros, de encontrar nuevos horizontes y dejar de encerrarse en sus propios criterios; la lectura en el aula de clase no debería ser otra cosa que un espacio donde maestro y alumnos compartan sus ideas, donde no importe si la respuesta es correcta o no, donde toda opinión sea digna de ser compartida y discutida; el investigador y el maestro deben convertir su aula de clase en un ágora de conocimiento a la que todos los alumnos quieran asistir.

## BIBLIOGRAFÍA

Bonilla, C & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá. Grupo Editorial Norma.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile. LOM ediciones.

Cisterna, C. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Chile. Theoria.

Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for the Reading teacher. *Reading in a Foreign Language*, 8, 697-707. Disponible en:  
<http://nflrc.ill.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl82chikalanga.pdf>

Delgadillo, D. (2016). *El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica*. (Monografía). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Díaz Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Disponible en : <https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2018/05/QU%C3%89-ES-UNA-SECUENCIA-DID%C3%81CTICA.pdf>

Dubois, M. (2006). *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Eisner, W. (1998). *La narración gráfica*. Editorial Norma.

- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- Genette, G. (1972). *Figuras III*. Editorial Lumen.
- Goldmann, L. (1964). *Para una sociología de la novela*. Edición Gallimard.
- Johnson, R. & Christensen, L. (2014). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*.
- Larraín, C. (2018). *Enseñanza de las habilidades de comprensión lectora en alumnos de quinto básico*. (Tesis de Maestría). Universidad Andrés Bello, Valparaíso, Chile.
- León, J. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2014). *El manual de convivencia*. Bogotá.
- López, F & Roblero, K. (2017). *Estrategias metodológicas aplicadas por la docente en el desarrollo de la comprensión lectora en la disciplina de Lengua y Literatura de los alumnos de sexto grado "A" del turno matutino del Centro Escolar Público José Dolores*. (Trabajo de grado). Universidad de Nicaragua, Managua.
- María, L. (2015). *La discusión sobre el valor literario en la narrativa juvenil actual*. (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Chile.
- Marotto, C., & Duarte, A. (2007). *Comprensión del texto narrativo e inferencias*. UCES.
- Melero, P. (2018). *Relación entre estrategias de lectura literal e inferencial y la comprensión lectora en estudiantes de segundo año medio*. (Trabajo de maestría). Universidad de Chile, Chile.

Melo, M. (s.f). *Caracterización del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Obtenido de: <https://es.scribd.com/document/250382218/Caracterizacion-Del-Colegio-Liceo-Femenino-Mercedes-Narino>

Ministerio de Educación. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Lenguaje*. Bogotá, Colombia.

Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.

Muñoz, D. (2015). *La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación*. (Tesis de maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

Nieves, M. (2017). *Creación de inferencias, desde el Aprendizaje Significativo, para la comprensión lectora*. (Monografía). Facultad de humanidades Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Ormrod, J. (2003). *Educational Psychology: Developing Learners. Fourth Edition*.

PRAE Liceo Femenino Mercedes Nariño IED. (s.f). Obtenido de: <https://praeliceo.wordpress.com/anteproyecto-ucc/marco-institucional/>

Rueda, M. (1995). *La Lectura: Adquisición, dificultades e intervención. Didáctica. Lengua Y Literatura*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110337A>

Reyes, L.E. (30 de septiembre de 2015). *SlideShare*. Obtenido de: <https://es.slideshare.net/LuisEduardoReyes/caracterizacin-liceo-femeninolenguas>

Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Bogotá, Colombia. Editorial Kimpres Ltda.

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

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: GRAÓ.

Tafur, Raúl. (2008). Tesis Universitaria. Editorial Montero. Tercera Edición. Lima Perú.

## ANEXOS

### Anexo 1. Diario de campo 1

**Maestro practicante:** Diego Alejandro Álvarez Valdés

**Día:** 28 de marzo de 2019 **Titular:** Angie Mateus **Grado:** 604 **Hora de inicio:** 4.45 p.m.

**Hora de finalización:** 6:00 p.m.

**Objetivo de la clase:** Desarrollar un ejercicio de lectura grupal para abordar la temática de *La narración*

**Objetivo de la observación:** Realizar una caracterización inicial de las estudiantes y la maestra del curso en cuestión evidenciando sus relaciones interpersonales y el desarrollo de las actividades propuestas.

Descripción	Análisis	Inferencias
<p>En el primer acercamiento que tuve con la maestra antes de ingresar al salón de clase, manifestó que lleva quince días de haber empezado el proceso formativo con las niñas y que según una prueba diagnóstica que aplicó la primera clase, el principal problema de este curso radica en la falencia de comprender textos. De igual manera, manifiesta que para ella ese es el curso más indisciplinado de todos los cursos que tiene.</p> <p>Hay 38 niñas en el salón de clase.</p> <p>El salón cuenta con un televisor que no está funcionando, un tablero, un armario, un escritorio para la profesora y algunas carteleras y posters pegados en la pared con nombres del curso, horarios o frases de motivación.</p> <p>La distribución espacial del salón está constituida por siete columnas donde cada niña ocupa un puesto individual. Cabe decir, que cada</p>	<p>La prueba diagnóstica que se realizó no arrojó, desde mi punto de vista, un resultado pertinente para ser tenido en cuenta, por dos razones: la lectura que se realizó en la prueba diagnóstica era una lectura compleja, con un vocabulario que las niñas no manejaban y además al ser una lectura que hablaba de la creación de un club de fútbol, no despertó el interés en las niñas.</p> <p>Algunas niñas hacen gestos de inconformismo cuando reciben</p>	<p>Falencias en la competencia comunicativa de comprensión lectora</p> <p>Etapa de transición en las que están las estudiantes (evolución cognitiva y física)</p> <p>¿Cuáles son los temas de interés para las estudiantes?</p>

<p>niña ocupa el mismo puesto en todas las clases según un orden establecido por la maestra. Luego de que las niñas se organizan en sus puestos, la maestra decide iniciar la clase repartiendo una lectura de un cuento corto para que, en parejas, se realice la lectura de dicho cuento para un ejercicio posterior.</p> <p>Como algunas niñas hablan entre ellas y no llevan a cabo el ejercicio la maestra decide cambiarlas de puesto, lo cual genera inconformismo en las niñas que deben moverse de lugar.</p> <p>Después de que la profesora da la instrucción, algunas niñas comienzan a trabajar inmediatamente en la lectura, pero otras (fila 2 y 3 últimos puestos), comienzan a charlar entre ellas y dejan la lectura a un lado.</p> <p>La realización del ejercicio funciona de diversas maneras: leyendo mentalmente, en voz alta o incluso discutiendo la lectura a medida que se va leyendo.</p> <p>Mientras las niñas realizan el ejercicio de lectura, la profesora escribe en el tablero la “Plantilla de análisis de texto narrativo”. Una seria de pasos para que las niñas den cuenta de los elementos principales de la historia (personajes, tiempo, espacio, inicio, nudo, desenlace).</p> <p>El diálogo entre las niñas es frecuente y no hay un ejercicio de lectura juicioso porque se distraen hablando entre ellas. Por tal razón, la profesora interrumpe la clase en varias ocasiones para pedir que se callen.</p> <p>Mientras las niñas van llenando la plantilla que se les propuso, la</p>	<p>las lecturas. “¿Otra vez a leer?, qué pereza”</p> <p>Es claro que el hecho de compartir un mismo puesto todos los días genera vínculos de amistad entre las niñas que se mantiene siempre y cuando estén en el mismo sitio. Cuando las niñas se cambiaron de puesto el diálogo disminuyó. “Yo no con esa niña casi no me la llevo”</p> <p>El ejercicio para identificar los elementos más básicos de una narración funciona y las niñas lo entienden. No obstante, resulta una actividad que no promueve la participación y no permite a las niñas hacer cuestionamientos.</p> <p>El diálogo constante entre las niñas no permite el desarrollo de la actividad propuesta. Quienes no están desarrollando el ejercicio hablan a los gritos y algunas se insultan como si fuera un juego.</p> <p>Algunas niñas entablan conversaciones conmigo: “Todos los profesores dicen que somos el peor curso, que somos muy indisciplinadas”. Esto me lleva a pensar que de cierto modo las niñas se sienten identificadas con los juicios de sus profesores y repiten las mismas opiniones sin cuestionarse.</p>	<p>Indisciplina por las relaciones interpersonales de las estudiantes</p> <p>Comparten vínculos de amistad, son cómplices entre ellas</p> <p>Ideal que tiene las estudiantes de su propio desempeño</p>
--	--	---



<p>profesora entrega una evaluación que se desarrolló en clases posteriores; por las reacciones de las niñas, es evidente que la mayoría la perdieron.</p> <p>Para el cierre de la clase, la profesora pide a las niñas que alisten sus maletas, no dejen basura y que las niñas encargadas del aseo dejen todo ordenado antes de irse.</p>		
---	--	--

## Anexo 2. Diario de campo 2

**Maestro practicante:** Diego Alejandro Álvarez Valdés

**Día:** 02 de abril del 2019 **Titular:** Angie Mateus **Grado:** 604 **Hora de inicio:** 4.45 p.m.

**Hora de finalización:** 6:00 p.m.

**Objetivo de la observación:** Analizar los comportamientos y actitudes de las estudiantes en un ejercicio de evaluación.

Descripción	Análisis	Inferencias
<p>La clase comienza con la entrega del consentimiento informado para los padres de familia de las niñas. Luego la profesora recoge la tarea de la clase pasada, pero hay varias niñas que no la trajeron.</p> <p>La clase de hoy gira en torno a una la realización de una evaluación que de cierta manera reúne los elementos de la clase anterior, aunque se agrega la elaboración de un resumen y un componente de ortografía.</p> <p>La profesora reparte el material y la mayoría de las niñas comienzan a realizarlo sin necesidad de hacer preguntas ni solicitar ayuda.</p> <p>La profesora va llamando a algunas niñas para que entreguen unos datos personales, pero esto hace</p>	<p>Con la entrega del consentimiento informado fue evidente que muchas niñas, así se les explicara el objetivo de entregar este documento, no entendían de qué se trataba. Tampoco recordaban la información que les había brindado la clase anterior cuando hice mi presentación.</p> <p>El ejercicio evaluativo propuesta por la maestra comparte muchas características del ejercicio desarrollado en la clase anterior. Fue como una repetición del ejercicio solo que con una lectura diferente para dar cuenta de los elementos básicos de la narración. Por esto, las niñas</p>	<p>Umbrales de atención son demasiado bajos en las estudiantes</p> <p>Componente ortográfico no tiene la relevancia que debería dársele</p>

<p>que algunas niñas se distraigan y pierdan su ritmo de trabajo. La maestra se desplaza por el salón verificando que el ejercicio se está llevando a cabo.</p> <p>Así estén en un ejercicio de evaluación individual, algunas niñas (fila 1, puesto 1 y 2), conversan entre ellas para compartir las respuestas. Al terminar la clase la profesora recoge las evaluaciones y propone la entrega de la tarea para la próxima clase.</p>	<p>que hicieron la tarea respondieron rápidamente las preguntas que se les hacían.</p> <p>“Les voy a dar una última oportunidad a las niñas que no hicieron la tarea. Se las evalúo sobre 5, no sobre 6 porque hay que reconocer el esfuerzo de quienes sí las hicieron”</p>	
---	--	--

### Anexo 3. Diario de campo 3

**Maestro practicante:** Diego Alejandro Álvarez Valdés

**Día:** 04 de abril del 2019 **Titular:** Angie Mateus **Grado:** 604 **Hora de inicio:** 4.45 p.m.

**Hora de finalización:** 6:00 p.m.



**Objetivo de la observación:** Revisar contenidos y actividades trabajados hasta el momento, por medio de la observación de los cuadernos de las estudiantes.

Descripción	Análisis	Inferencias
-------------	----------	-------------

<p>La clase comienza con una serie de regaños y llamados de atención por parte de la profesora. Las notas se cierran mañana y muchas de las niñas van perdiendo la materia.</p> <p>La profesora propone un ejercicio para subir puntos: Consiste en un dictado de palabras que ya han sido trabajadas por ellas en las primeras clases y que les permitirá ganar puntos extra si las escriben bien.</p> <p>Luego de hacer el dictado la profesora comienza a llamar a cada una de las niñas para compartirlas la nota que cada uno tiene hasta el momento.</p> <p>Mientras esto sucede, aprovecho para observar los cuadernos de las niñas y preguntarle sobre su percepción en esta clase.</p> <p>Las niñas solo habían realizado una actividad antes de que la profesora Angie Mateus llegara al curso. Dicha actividad fue la creación de una cuenta que nunca revisaron y que dolo dejaron en el cuaderno; eso fue el 28 de enero del presente año. Desde ese día hasta el 12 de marzo (cuando llegó la profesora Angie) las niñas no tuvieron acompañamiento en la materia de español.</p> <p>En cuanto a los contenidos que han alcanzado a trabajar se encuentran ejercicios de ortografía, dictados y un ejercicio que reúne ideas, palabras y frases para luego</p>	<p>Es evidente que este es un curso con problemas académicos y de disciplina. La profesora afirma que “varios profesores le han dado quejas del comportamiento de sus estudiantes”, por esto la clase comienza con los llamados de atención.</p> <p>Nuevamente una de las niñas da su opinión diciendo “Nosotras somos un pésimo curso, ningún profe nos quiere”. Es claro que los reclamos hechos por la profesora afianzan ese concepto que ellas tienen de su propio curso.</p> <p>“Les voy a dictar unas palabras para ver si suben la nota”, “Se la valgo sin tilde, lo importante es que ponga las letras que son”. En cuanto a esas afirmaciones realizadas por la profesora, me parece que no se le da la importancia necesaria a un componente tan fundamental y necesario en la escritura, como lo es la ortografía. Las palabras que las niñas escriben bien son porque se las han aprendido de memoria o haciendo planas.</p>	
--	---	--

<p>hacer un cuento. La única temática que han trabajado y que se supone todas entendieron fue el tema de <i>la narración</i>.</p> <p>Al ver los ejercicios desarrollados en los cuadernos con el tema de la narración, se evidencia que la mayoría de las niñas entienden los conceptos que se están tratando y sabe asociar unos contenidos con otros. Sin embargo, hay niñas (fila 4, puestos 5 y 6) que no logran apropiarse los conceptos porque realizan los ejercicios de manera memorística y luego se les olvida todo.</p> <p>La mayoría de las niñas postulan que les gusta la lectura, pero no de cosas tan infantiles. Entre los temas de interés se encuentran las historias de terror, de suspenso, de detectives y una niña afirma que le gusta leer sobre psicoanálisis.</p> <p>De igual manera, algunas niñas dicen no tener afinidad con la profesora por su forma de ser y por la manera en que desarrolla las clases.</p> <p>Luego de llamar a todas las niñas para recibir su nota, la clase termina con la organización de los puestos y el aseo por parte del grupo encargado.</p>	<p>“Ella no explica bien y no nos entiende, grita mucho” aunque otra niña expone: “Es muy estricta, pero me gusta que sea así”</p>	
--	--	--

## Anexo 4. Encuesta de caracterización

 <p><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <i>Educadora de educadores</i></p>	<p><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>FACULTAD DE HUMANIDADES</b> <b>DEPARTAMENTO DE LENGUAS</b> <b>LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS</b> <b>EXTRANJERAS</b> <b>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA</b> <b>ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN ESTUDIANTES</b> <b>LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO</b></p>	
<p>Fecha: 09 de abril de 2019</p>		

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_

**Barrio:** \_\_\_\_\_ **Estrato socioeconómico:** \_\_\_\_\_

**Fecha de ingreso a la institución** \_\_\_\_\_

**Tipo de vivienda:**

**Propia:** \_\_\_ **Arrendada:** \_\_\_

1. ¿Has afrontado algún tipo de desplazamiento? Si \_\_\_ No \_\_\_
2. ¿Tienes acceso a un computador y a internet en tu lugar de residencia? Si \_\_\_ No \_\_\_
3. ¿Qué tipo de información buscas en internet?

\_\_\_ **Redes Sociales**

\_\_\_ **Videos**

\_\_\_ **Música**

\_\_\_ **Deportes**

\_\_\_ **Arte**

**Otra:** \_\_\_\_\_

4. ¿Con quién vives?

\_\_\_ **Padres y/o hermanos**

\_\_\_ **Padres, abuelos y/o hermanos**

\_\_\_ **Padres, abuelos, hermanos, tíos, primos**

\_\_\_ **Madre o padre**

**Otro:** \_\_\_\_\_

5. ¿Cuál es el grado de escolaridad de tus padres?

**PADRE**

\_\_\_ **Primaria** \_\_\_ **Secundaria**

\_\_\_ **Técnico** \_\_\_ **Tecnólogo**

\_\_\_ **Universitario** \_\_\_ **Ninguno**

**Otro:** \_\_\_\_\_

**MADRE**

Primaria     Secundaria  
 Técnico     Tecnólogo  
 Universitario     Ninguno

Otro: \_\_\_\_\_

6. ¿Qué tipo de transporte utilizas para desplazarte al colegio?

Bus                     Transmilenio  
 Ruta escolar     Bicicleta  
 A pie                     Moto  
 Carro particular     Taxi

Otro: \_\_\_\_\_

7. Señala cuáles dificultades has tenido en tu proceso de aprendizaje en la clase de español

Memoria     Comprensión lectora  
 Escritura     Concentración  
 Ninguna    Otra: \_\_\_\_\_

8. ¿Practicas algún deporte? Si  No  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

9. ¿Con qué frecuencia lo practicas?

Diario     Una vez por semana  
 Tres veces por semana     Una vez al mes

10. ¿Cuáles son tus hobbies?

Leer     Escribir  
 Bailar     Dibujar  
 Interpretar un instrumento musical

Otro: \_\_\_\_\_

11. ¿Dispones de un espacio propio y adecuado para estudiar? Si  No

¿Quién te ayuda a estudiar o hacer las tareas? \_\_\_\_\_

12. Tu relación con los profesores es:

Muy buena     Buena  
 Regular     Mala  
 Muy mala

13. ¿Tienes el hábito de leer? Si  No  ¿Por qué? ¿Sobre qué lees?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. ¿Tienes el hábito de escribir? Si  No  ¿Por qué? ¿Sobre qué escribes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. ¿Consideras la escritura un medio importante de expresión? Si  No  ¿Por qué?

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

16. ¿Qué es lo que más te gusta de tu clase de español?

\_\_\_\_\_

## 17. ¿Qué es lo que menos te gusta de tu clase de español?

### Anexo 5. Diagnóstico

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educadora de educadores</p>	<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE LENGUAS LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA PRUEBA DE DIAGNÓSTICO INICIAL GRADO 604</p>	
--	---	---

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

1. Lee con atención el siguiente texto:

#### EL VIEJO GUARDIÁN

¡Qué gusto daba mirar desde lo alto los barcos que resbalaban sobre el mar como un espejo! El pequeño John se sentía feliz en la cima de aquel monte. Su padre había ido a vivir con su abuelo en aquella casita de la montaña, en medio de los campos de arroz, dorados como el oro. Gozaba allí de aire puro y sol y libertad como los pájaros. Podía correr y jugar alegremente. ¡Qué bien se vivía en aquella paz campesina!

El pueblecito estaba allá abajo, a lo largo de la costa, frente al mar incendiado de sol. John veía las casas pequeñas, blancas, limpias todo el pueblo como un lindo juguete. Y a los hombres y a los niños los veía como hormigas grandes y hormigas pequeñas. Entre el monte y el mar solo había una estrecha faja de tierra, donde los hombres construyeron sus casas.

Los campos cultivados estaban en aquella planicie de la montaña húmeda y fértil, donde vivía John. El abuelo era el guardián de los extensos arrozales del pueblo. El niño amaba los grandes campos de arroz. Siempre estaba dispuesto a ayudar en el trabajo de abrir las acequias de riego, y nadie como él ahuyentaba los pájaros en la época de cosecha.

John se sentía feliz. Su abuelo lo quería mucho. Vivían los dos en la casita menuda y limpia, y estaba seguro de que los otros niños le tendrían envidia. Aquel viejo fuerte y serio era el mejor de todos los hombres.

Un día en que las espigas amarillas brillaban al sol, el viejo guardián miraba a lo lejos, al horizonte del mar. Su mirada era fija y llena de sorpresa. Una especie de nube grande se elevaba en el confín como si el agua se revoliera contra el cielo. El viejo seguía mirando fijamente. De pronto se volvió hacia la casa y gritó: ¡John!, ¡John!, trae del fuego una rama encendida.

El pequeño John no comprendía el deseo de su abuelo, pero obedeció al momento y salió corriendo con una tea en la mano. El viejo había cogido otra y corría hacia el arrozal más próximo. John lo seguía sorprendido. ¿Será posible? Y al ver horrorizado que tiraba la tea hecha llamas en el campo de arroz, gritó:

¿Qué haces abuelo? ¿Qué quieres hacer? - De prisa, de prisa, John, ¡prende fuego a los campos! John quedó inmóvil. Pensó que su abuelo había perdido la razón, y todo su cuerpo se llenó de espanto.

Pero un niño japonés obedece siempre, y John tiró la antorcha entre las espigas. Primero fue una lumbre débil donde se retorcián los tallos resecaos; después se extendió el fuego en llamaradas rojas, y bien pronto fueron los arrozales una inmensa hoguera. La montaña se elevaba hasta el cielo en una columna de humo.

Desde allá abajo, los habitantes del pueblecito vieron sus campos incendiados y, dando gritos de rabia, corrieron desesperados, trepando por los senderos tortuosos del monte; subiendo, subiendo hasta agotar las fuerzas. Nadie quedaba atrás. También las mujeres subían con los niños a la espalda.

Al llegar al llano y ver los extensos arrozales devastados, la indignación se oyó en un grito de furia: ¿Quién ha sido? ¿Quién es el incendiario? El viejo guardián se adelantó a los hombres y dijo con serenidad: - ¡Yo he sido! John sollozaba. Un grupo los rodeó en actitud amenazadora, gritando: ¿Por qué lo has hecho? ¿Por qué? El viejo se volvió severo y extendió la mano señalando al horizonte. - Mirad allá dijo.

Al fondo, donde unas horas antes la gran superficie del mar era plana como un espejo, se levantaba ahora hasta el cielo una espantosa muralla de agua. Una ola oscura y gigantesca avanzaba desde el confin. Hubo un momento de horror. Ni un grito... los corazones latían con fuerza. La muralla de agua avanzó hasta la tierra con un ronco bramido, se volcó y fue a romperse en un trueno, invadiéndolo todo, y fue a romperse en un trueno desgarrado y furioso, contra la montaña... una ola más. Después otra más débil... Luego el mar se fue retirando con un rugido sordo.

La tierra apareció revuelta y socavada. El pueblito había desaparecido, desecho arrastrado por aquella ola inmensa. El viejo guardián miró satisfecho a todos los habitantes bien seguros en la cima del monte. Su presencia de ánimo les había salvado de la invasión del mar.

(Leyenda japonesa del Libro "Oros viejos" Herminio Almendros) 2. Responde a continuación las siguientes preguntas marca con una X.

1. De acuerdo con la forma como está escrito el texto, podemos clasificarlo como texto:

a. lírico.    b. narrativo.    c. expositivo.    d. instructivo

2. Esta historia es:

a. Un cuento.    b. Una leyenda.    c. Una fábula.

d. Un mito.

3. Escribe al frente quién dice o habla en la historia:

a. John sollozaba. Un grupo lo rodeó en actitud amenazadora. \_\_\_\_\_

b. ¿Quién ha sido? ¿Quién es el incendiario? \_\_\_\_\_

c. La tierra apareció revuelta y socavada. \_\_\_\_\_

d. ¿Qué haces abuelo? ¿Qué quieres hacer? \_\_\_\_\_

e. ¡John!, ¡John!, trae del fuego una rama encendida. \_\_\_\_\_

f. Aquel viejo fuerte y serio era el mejor de todos los hombres. \_\_\_\_\_

En el texto, la palabra **lumbre** hace referencia a:

una gran ola \_\_\_\_\_    un trueno \_\_\_\_\_    fuego \_\_\_\_\_    lluvia \_\_\_\_\_

4. Con tus propias palabras, explica lo que el narrador quiere decir con estas expresiones:

"Se levantaba ahora hasta el cielo una espantosa muralla de agua".

---



---



---

"La montaña se elevaba hasta el cielo en una columna de humo"

---



---



---

5. Según tu interpretación de la leyenda que acabas de leer, responde las siguientes preguntas:

¿Cuál fue la intención del viejo al provocar el incendio?

---



---



---

---

¿Cuál es el nudo de esta historia?

---

---

---

¿Cuál fue la intención del viejo al provocar el incendio?

—  
En el texto, la palabra **tea** podría ser reemplazada por:

Martillo \_\_\_\_\_ Gasolina \_\_\_ Antorcha \_\_\_\_\_ Revólver \_\_\_\_\_

6. *Escribe correctamente las palabras que serán dictadas:*

Anexo 6. Diagnóstico realizado por una de las estudiantes

2. Responde a continuación las siguientes preguntas marca con una X.

1. De acuerdo con la forma como está escrito el texto, podemos clasificarlo como texto:

a. lírico.  narrativo. c. expositivo.  
d. instructivo

2. Esta historia es:

a. Un cuento.  Una leyenda. c. Una fábula.  
d. Un mito.

3. Escribe al frente quien dice o habla en la historia:

a. John sollozaba. Un grupo lo rodeó en actitud amenazadora. John

b. ¿Quién ha sido? ¿Quién es el incendiario? viejo

c. La tierra apareció revuelta y socavada.

d. ¿Qué haces abuelo? ¿Qué quieres hacer? la teca

e. ¡John!, ¡John!, trae del fuego una rama encendida. viejo

f. Aquel viejo fuerte y serio era el mejor de todos los hombres. No se

En el texto, la palabra **lumbre** hace referencia a:

una gran ola \_\_\_\_\_ un trueno \_\_\_\_\_  
fuego  lluvia \_\_\_\_\_

4. Con tus propias palabras, explica lo que el narrador quiere decir con estas expresiones:

"Se levantaba ahora hasta el cielo una espantosa muralla de agua".  
es por ejemplo cuando  
ay una gran ola

5. Según tu interpretación de la leyenda que acabas de leer, responde las siguientes preguntas:

¿Cuál fue la intención del viejo al provocar el incendio?  
No se

¿Cuál es el nudo de esta historia?  
el nudo es cuando  
el empieza a  
prender el fuego

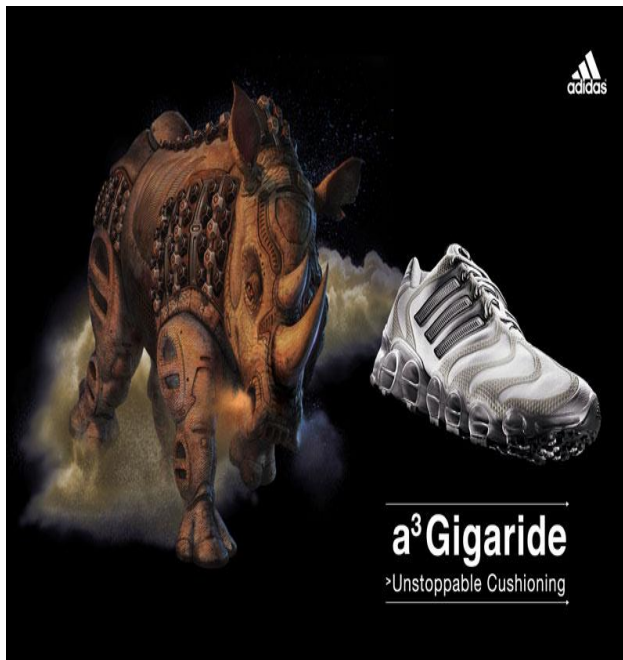
En el texto, la palabra **teca** podría ser reemplazada por:

Martillo  Gasolina \_\_\_\_\_  
Antorcha \_\_\_\_\_ Revólver \_\_\_\_\_

6. Escribe correctamente las palabras que serán dictadas:

Palabras:

1. Preblecito 4. horroizado  
2. Planicie 5. socavado  
3. Épigo



• Nuevo •  
**TOYOTA COROLLA**



**UN VIAJE CON UNA EXPERIENCIA  
UNICA Y CONFORTABLE**

Precio:  
**\$19,500**

