

LA HISTORIETA: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA LECTURA
INFERENCIAL

GREISE A DAFNE MONTAÑA AGUDELO

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ

2024

Tabla de Contenidos

Resumen	4
CAPÍTULO I. PROBLEMA	6
1.1. Contextualización	6
1.1.1. Contexto Local e Institucional	6
1.1.2. Caracterización de la Población	8
1.2. Diagnóstico	9
1.3. Delimitación del problema	11
1.4. Pregunta problema	14
1.5. Objetivo general	14
1.7 Justificación	15
CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS	16
2.1. Antecedentes de estudio	17
2.2. Marco teórico	19
2.2.1. El texto	20
2.2.2. La lectura	21
2.2.3. Modelos teóricos de la lectura	23
2.2.5. La lectura literal y sus procesos	26
2.2.6. La lectura inferencial y sus procesos	27
2.2.7. La lectura crítica y sus procesos	29
2.2.8. La historieta y la lectura en planos	30
2.2.9. El uso de la historieta como estrategia didáctica para la lectura	33
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	35
3.1. Enfoque de investigación	35
3.2. Tipo de investigación	36
3.3. Técnicas e instrumentos	37
3.3.1. Observación directa	37
3.3.2 Encuesta	38
3.3.3 Diarios de campo	38

3.3.4 Prueba diagnóstica	39
3.3.5. Rúbrica	39
3.4. Categorías de análisis y matriz categorial.	39
3.5. Población	42
3.6. Consideraciones Éticas de la investigación	43
CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	44
4.1 Fases desarrolladas	44
4.2. Descripción de la Propuesta de Intervención Pedagógica	47
4.2.1. Planificación de actividades.	51
5.1. Exploración del terreno por medio de la identificación de desafíos en la lectura inferencial:	53
5.2. Planificación estratégica por medio del diseño de rutas para una lectura inferencial renovada:	56
5.3. Análisis: Implementación de la transformación educativa y retroalimentación crítica	61
5.3.1. Núcleo sobre “Introducción a las historietas”	62
5.3.3. Núcleo “Textos multimodales y lectura inferencial”	67
5.3.4. Núcleo sobre el “Pensamiento creativo y autónomo”	69
5.3.5. Núcleo de "Elementos de la historieta"	72
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	74
CAPÍTULO VII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	77
7.1. Limitaciones	77
7.2. Recomendaciones	77
Referencias	78
ANEXOS	88

Resumen

La investigación propuso a la historieta como una estrategia didáctica con la finalidad de mejorar la lectura inferencial en 32 estudiantes del grado 704 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED, siendo ellas la muestra objeto de investigación. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, y técnicas de recolección de información, tales como observación directa, encuestas, diarios de campo y pruebas diagnósticas, mediante las cuales se identificaron los desafíos en la lectura inferencial de los estudiantes. A partir de esto, se diseñaron e implementaron actividades didácticas centradas en el uso de historietas como herramienta pedagógica, abordando aspectos como el reconocimiento de elementos básicos de las historietas, la comprensión de emociones y valores transmitidos, el análisis de elementos visuales y textuales, y el fomento del pensamiento creativo y autónomo. Lo anterior permitió observar mejoras significativas en las habilidades inferenciales de las estudiantes, respaldando la importancia de integrar medios visuales como las historietas en el proceso educativo para fomentar una comprensión profunda y significativa de los textos.

Palabras clave: lectura inferencial, la historieta, estrategia didáctica, pedagogía infantil.

Abstract

The research proposed the comic as a didactic strategy with the purpose of improving inferential reading in 32 students of grade 704 of the Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED, being the sample under investigation. To do this, a qualitative, descriptive approach and information collection techniques were used, such as direct observation, surveys, field diaries and diagnostic tests, through which the challenges in the students' inferential reading were identified. From this, teaching activities were designed and implemented focused on the use of comics as a pedagogical tool, addressing aspects such as the recognition of basic elements of comics, the understanding of emotions and values transmitted, the analysis of visual and textual elements, and the promotion of creative and autonomous thinking. The above allowed us to observe significant improvements in the students' inferential skills, supporting the importance of integrating visual media such as comics in the educational process to promote a deep and meaningful understanding of the texts.

Keywords: inferential reading, comics, teaching strategy, children's pedagogy.

CAPÍTULO I. PROBLEMA

1.1. Contextualización

La contextualización permitió situar el problema a investigar en su contexto específico. En este caso, el objetivo de la contextualización fue presentar el contexto en el que se realizó la investigación. Se procedió a caracterizar a la población objeto de estudio de este trabajo en aspectos cognitivos y escolares. Luego, se presentó el marco curricular, que ofreció perspectivas desde algunos autores orientándonos hacia lo que es la lectura en la educación, para posteriormente presentar la visión que se tenía del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED con base en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Cabe aclarar que dichas perspectivas ayudaron a configurar la manera adecuada de presentar los procesos de aprendizaje que involucra esta propuesta. Finalmente, se presentó el planteamiento del problema y el objetivo general de la investigación, junto con sus correspondientes objetivos específicos.

1.1.1. Contexto Local e Institucional

En el grado 704 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED, ubicado en la dirección Avenida Caracas 23 - 24 Sur, Barrio San José Sur 01 de Bogotá, Colombia, se llevó a cabo el trabajo titulado "La historieta: una estrategia didáctica para mejorar la lectura inferencial". Es importante mencionar que el estrato socioeconómico en este barrio oscilaba entre 1 y 3. A nivel institucional, era pertinente acotar el PEI, el cual tenía como estandarte "Ser Liceísta es un estilo de vida". Al mismo tiempo, el carácter institucional iba direccionado por su misión y su visión. La primera, particularmente, buscaba propiciar la formación integral de los estudiantes, mientras promovía valores como:

Respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que favorezcan la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúan, garantizando el vivir/convivir en el disfrute de

una vida plena y feliz para habitar dignamente el presente (Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED, 2023).

Así mismo, la visión de la institución dictó, que:

En el año 2025, el Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED será reconocido a nivel global por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresadas en el dominio de los saberes necesarios para la sociedad del conocimiento y la convivencia, el manejo de lenguas extranjeras inglés y francés, ciencias básicas, las artes y las tecnologías de la información y de la comunicación; como constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED, 2023).

En su momento, la institución contaba con diferentes proyectos tales como: 1. El "Semillero institucional de Astronomía", como parte del programa de formación en el Planetario Distrital de Bogotá. 2. El "Equipo de Robótica Prisma", que surgió a partir de las prácticas educativas generadas en el 2016 en las clases de informática en la línea de robótica. Cabe resaltar que formaron parte de la estrategia Kumon, siendo un modelo centrado en el estudiante. 3. El "NODO 21", que era una estrategia que posibilitó al cuerpo estudiantil la interacción a través del uso de un aula virtual con diversos elementos: informativos, formularios, códigos QR, entre otros. Además, la institución fue aprobada para contar con bachillerato internacional (IB), siendo un sistema educativo con cuatro programas que conformaban un currículum internacional: el Programa de la Escuela Primaria (PEP), el Programa de los Años Intermedios (PAI), el Programa del Diploma (DP) y el Programa de Orientación Profesional (POP).

1.1.2. Caracterización de la Población

La caracterización del curso 704 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED proporcionó una visión detallada de la población estudiantil en términos socioculturales, socioeconómicos, lingüísticos y de preferencias. Compuesto por 32 niñas, donde el contexto sociocultural en el que se encontraron inmersas estas estudiantes fue marcado por la diversidad del Barrio San José Sur 01 de Bogotá, donde coexistían diferentes realidades económicas y culturales. Cabe referir que la caracterización es de tipo cuantitativa y se realizó a partir de la observación directa, diarios de campo y encuestas donde se obtuvo la siguiente información.

En relación con el análisis socioeconómico se revela que la mayoría de las participantes pertenecían a los estratos 2 y 3, lo que puede influir en su acceso a recursos y oportunidades. Respecto a sus gustos musicales, predominó el K-pop, Pop y Rock, seguido por el Rap y Reggaetón. En cuanto a sus preferencias en series y películas, el drama y el suspenso fueron los favoritos, seguidos por el terror. Además, se identificó una variedad de gustos en la lectura, aunque el 50% de la muestra, refirió apatía hacia la misma.

Desde la perspectiva teórica, las contribuciones de Vygotsky y Bruner en el desarrollo cognitivo de niños y niñas fueron relevantes, ya que el primero resalta la importancia de cerrar la brecha entre el desarrollo real y potencial, por otro lado, el segundo, el aprendizaje a través del descubrimiento activo, donde el lenguaje juega un papel crucial. Así las cosas, Bruner destacó que el lenguaje es una expresión del pensamiento y aprendizaje simbólico, influenciado por variables socioculturales como el estrato socioeconómico y la estructura del hogar, lo que es aplicable a las niñas de la Institución Educativa mencionada, también resaltó que los niños y niñas de 11 a 13 años se benefician del aprendizaje mediante el descubrimiento, vinculado a su participación activa y a la heurística, resaltando el papel del lenguaje en el pensamiento simbólico (García Túnez, 2020); es allí donde las variables

socioculturales en las que se encontraron las 32 niñas de la Institución Educativa de la referencia entran en juego, a saber, el estrato socioeconómico, estructura del hogar, entre otras. A su vez, Vygotsky indicó que los niños y niñas en el rango de entre los 9 a 11 años están en la zona de desarrollo próximo, donde existe un espacio entre su nivel de desarrollo real y potencial, relevante en un entorno sociocultural con recursos limitados (citado por Hernández-Rojas, 1999), así pues, la teoría adquirió especial relevancia en este contexto de estudiantes provenientes de entornos socioeconómicos predominantemente bajos, ya que su desarrollo potencial pudo estar influenciado por los recursos y oportunidades disponibles en su entorno.

En consecuencia, la detección de dificultades mediante pruebas diagnósticas destacó la importancia de adaptar estrategias educativas para abordar las necesidades individuales de cada estudiante. Es crucial ofrecer apoyo adicional y utilizar diversos recursos didácticos, como la historieta, para fortalecer el pensamiento abstracto, toda vez que identificar estas dificultades de manera proactiva promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo, asegurando que las estudiantes alcancen su máximo potencial académico y personal.

1.2. Diagnóstico

En el contexto de la investigación, el diagnóstico ha de entenderse como la evaluación inicial de la situación particular relacionada con el manejo de historietas por parte de los estudiantes. Es importante destacar que, a través de la caracterización de esta situación, se identificaron los problemas específicos que enfrentaban en relación con la lectura inferencial, específicamente sobre las historietas, siendo la herramienta utilizada y esto motivó la realización del diagnóstico. Cabe referir que, según Martínez (1998), el diagnóstico puede ser definido como la evaluación resultante de un minucioso análisis de una situación particular, manifestada a través de un juicio comparativo (citado por Caraballo

Payares, s.f.). Para llevar a cabo el diagnóstico, se administraron pruebas diagnósticas a un grupo de treinta y dos (32) estudiantes de séptimo grado, curso 4 (704). Inicialmente, se partió de un taller informativo sobre la historieta (ver anexo No. 1). El objetivo de la prueba, como se ha referido, fue comprender por parte de las estudiantes los elementos de la historieta, para ello se eligió una historieta bastante diciente donde se logran observar los elementos de esta, la historieta hace parte del famoso Condorito, donde se expuso de manera jocosa una situación específica, la cual permitió la materialización de la lectura inferencial. En la actividad 1 se solicitó a las participantes que indicaran elementos de lenguaje de la historieta utilizados y así mismo, crear un título. Este ítem evaluó la capacidad de las estudiantes para identificar los elementos clave presentes en una historieta, como los diálogos, globos de texto, onomatopeyas y viñetas.

- **MATRIZ DE REFERENCIA EN LA PRUEBA DIAGNÓSTICA**

<i>Comprensión lectora</i>	1. Literal 2. Inferencial 3. Crítica
<i>Comprensión escrita</i>	1. Literal 2. Inferencial 3. Crítica

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, sobre las pautas de corrección relacionadas con la escritura se obtuvieron los siguientes resultados: En cuando al ítem “Escribe un título”, por fortuna se encontró que el total de la muestra, es decir, las treinta y dos (32 estudiantes lo lograron). Por otro lado, en la Actividad 2. se plantearon dos puntos, el primero, siendo una pregunta:

¿qué elementos del lenguaje de la historieta no se encuentran en la historieta anterior? Aquí, las estudiantes tuvieron que identificar el elemento del lenguaje de la historieta que faltaba en una viñeta dada, lo que requería un entendimiento de cómo funcionan estos elementos en la historieta. Además, se les solicitó elaborar una viñeta que contuviese la historieta anterior y que incluyera el elemento del lenguaje faltante. Con relación al ítem “Reconoce el elemento del lenguaje del cómic que falta” las respuestas consistieron en: veinticinco (25) estudiantes que lo lograron, tres (3) que medianamente lo lograron y cuatro (4) estudiantes que quedaron en “por lograr”. Por otro lado, sobre el ítem de “Elabora una viñeta que continúa la historieta” se obtuvieron las siguientes respuestas: veintinueve (29) estudiantes lo lograron, una (1) estudiante medianamente lo logró y dos (2) estudiantes quedaron en el indicador de “por lograr”.

En el proceso de diagnóstico de esta investigación con un total de 32 estudiantes, se obtuvo resultados que brindaron una perspectiva detallada de las habilidades de lectura inferencial y escritura de las participantes. En conclusión, estos resultados resaltaron la importancia de evaluar y fortalecer las habilidades de lectura inferencial y escritura en el contexto de la historieta. Si bien la mayoría de las estudiantes demostraron competencias sólidas en algunas áreas, existieron oportunidades para mejorar la identificación de elementos del lenguaje de la historieta que faltan. Estos hallazgos subrayaron la necesidad de estrategias pedagógicas que promuevan un mejor desempeño en estas competencias específicas.

1.3. Delimitación del problema

La educación en el curso 704 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED, se enfocó en el desarrollo de habilidades básicas de comprensión lectoras (aprendizaje), permitiendo la materialización de las formas del lenguaje verbal y el lenguaje no verbal. Así que, se consideró una sugerencia válida hacia la institución educativa

que se reforzara y fomentara el amor por la lectura y todo lo relacionado con ésta, siendo imperante que se realizar una lectura más allá de lo básico y lineal. (MEN, 2006). Desde otro sentido, fue común que en el Colegio en cuestión las clases de español o de lenguaje se centraban, la mayor parte del tiempo, en el uso de libros de texto, donde los temas tratados eran evaluados a lo largo de las clases. Dicho material partía desde obras icónicas, con autores reconocidos en el ámbito de lo literario, hasta programas alternativos, como el teatro, entendido como subgénero literario. A pesar de existir una gran variedad de textos reconocidos fue común encontrar que las estudiantes del grado 704 no estaban realmente interesadas por el libro o la temática, o tal vez no se aproximaban al contexto que las rodea para lograr captar toda la atención. Lastimosamente, lo anterior derivó en falta de motivación hacia la lectura en las estudiantes. Igualmente, algunos docentes se limitaban a los libros o temáticas ya establecidas por la institución, no explorando otros recursos que pudieron contribuir a que las estudiantes lograsen los niveles de comprensión de lectura que se requieren para una formación más humana.

La evaluación de las habilidades de lectura, especialmente la inferencial, fue crucial en el Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED, Bogotá, Colombia. Aunque las habilidades de lectura literal fueron adecuadas, las inferenciales presentaron deficiencias en las niñas de 11 a 13 años, lo que afecta su desarrollo educativo y pensamiento crítico. En ese sentido, cabe referir que la carencia de habilidades inferenciales durante la adolescencia puede tener consecuencias a largo plazo en la preparación académica y práctica de las jóvenes. Se buscó mejorar la formación de las estudiantes para comprender textos profundamente y enfrentar los desafíos del mundo moderno; por tanto, la población de estudio, compuesta por 32 niñas matriculadas en el curso 704 de este colegio, presentó un desafío fundamental con relación a la evaluación de sus habilidades de lectura inferencial y literal.

Desde un análisis crítico, fue notorio que la falta de hábitos de lectura y motivación entre las estudiantes generó dificultades en la comprensión, tanto literal como inferencial, destacando que la lectura inferencial requiere conexión entre el texto y los conocimientos previos del lector, promoviendo el pensamiento reflexivo. Razón por la cual se planteó la posibilidad de utilizar textos multimodales, como las historietas, siendo un medio o herramienta didáctica para fortalecer la lectura inferencial, ya que pueden despertar mayor interés y entendimiento, mejorando la comprensión global de los textos y promoviendo un aprendizaje significativo. En otras palabras, el gusto por la lectura va más allá de lo comercial o popular, tal y como refiere Vélez (2007), toda vez que los lectores buscan identificarse con autores y explorar ideas sobre la vida, siendo la lectura es un medio para ampliar horizontes y no debe limitarse a lo convencional, sino que debe fomentar el interés en aspectos gráficos y temáticos.

Consecuencia de lo anterior, es decir, la falta de hábitos de lectura y motivación entre las estudiantes del grado 704 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED, se generaron dificultades en la comprensión, tanto literal como inferencial. La lectura inferencial, que requiere conexión entre la información del texto y los conocimientos previos del lector, se ve afectada, más aún cuando “La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto del texto a partir del significado del resto” (Hamel-Quesada, Villavicencio-Simón, y Causse-Cathcart, 2021) y esta habilidad, esencial para el pensamiento reflexivo, necesita un alto grado de concentración y entendimiento por parte del lector. Por tanto, es importante abordar los problemas de comprensión lectora en todas las áreas académicas.

Considerando lo anterior, surgió el interrogante de si los textos multimodales, como las historietas, podrían ser útiles para mejorar la comprensión inferencial en las estudiantes. Desarrollar esta habilidad es crucial, ya que permite una comprensión más profunda de los

textos, lo que, junto con el conocimiento previo del lector, facilita la inmersión en el texto argumentativo (Gómez, 2017). A su vez, hay lecturas que permiten el interés y un aprendizaje significativo, en otras palabras, influyen de manera positiva en sus procesos de lectura. Es ahí donde la historieta es un texto que, por estar constituido por texto e imagen, se vuelve más interesante y permite explorar aspectos cognitivos de mejor manera.

1.4. Pregunta problema

La delimitación previa sugiere que las historietas pueden ser un recurso pedagógico valioso en el aula, permitiendo una comprensión más profunda y la capacidad de hacer inferencias sobre las historias y los contextos. Entonces, cabe preguntarse:

¿Qué incidencia podría tener la lectura de la historieta como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión inferencial en estudiantes de séptimo grado del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED?

1.5. Objetivo general

Analizar la incidencia de la lectura de la historieta como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión inferencial en estudiantes de séptimo grado del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED.

Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de comprensión lectora en las estudiantes del grado 704 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED
2. Implementar una propuesta de intervención fundamentada en una estrategia didáctica y sus componentes con el fin de fortalecer la lectura inferencial.
3. Evaluar el impacto de la estrategia didáctica en el fortalecimiento de la lectura inferencial por medio de la historieta

1.7 Justificación

La implementación de una propuesta didáctica centrada en el análisis de la historieta se percibió como una necesidad inminente y apropiada en el ámbito educativo del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED, dirigida específicamente a las estudiantes de séptimo grado. Se realizó porque en el contexto contemporáneo, caracterizado por la diversidad y prevalencia de la información visual, la habilidad para realizar inferencias a partir de diversos elementos, ya sean textuales o gráficos, se erige como una destreza esencial para el progreso académico y personal de los estudiantes. La importancia de este enfoque se fundamentó en la realidad palpable de que muchos estudiantes, a pesar de contar con habilidades básicas de lectura, han enfrentado desafíos en la comprensión profunda e interpretación de textos, especialmente aquellos que incorporan componentes visuales. A su vez, la elección de la lectura inferencial como enfoque principal se sustentó en el modelo ideológico de literacidad de Cassany (2012), que identifica tres dimensiones de la lectura: literal, inferencial y crítica. La lectura inferencial implica una comprensión más profunda del texto, y puede involucrar elementos visuales, permitiendo un análisis más completo y una comprensión más profunda del contenido, añadiendo la comprensión de la información visual y aspectos interpretativos.

Ahora bien, dentro del ámbito específico del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED, la propuesta se realiza para dar solución a una problemática, en este caso, fomentar el desarrollo de la lectura inferencial. Así las cosas, la propuesta didáctica propuesta no solo tiene como objetivo abordar esta necesidad, sino también ajustarse a las características específicas de los estudiantes de este colegio, considerando su contexto sociocultural y sus experiencias previas de aprendizaje. La pertinencia se refuerza al reconocer que la lectura inferencial no solo constituye una competencia académica, sino también una habilidad crucial para la participación activa y crítica en la sociedad.

A través de la implementación de esta propuesta se busca abordar la problemática de mejorar las habilidades de lectura inferencial en estudiantes de séptimo grado. La educación actual requiere enfoques innovadores que se adapten a las demandas cambiantes del entorno. La historieta, al combinar elementos visuales y textuales de manera narrativa, se presenta como un recurso ideal para estimular la lectura inferencial. Esta intervención es urgente, ya que la comprensión profunda de los textos es crucial tanto para el rendimiento académico como para el desarrollo integral de habilidades críticas en los estudiantes

La innovación de esta investigación radica en la aplicación concreta y específica de la historieta como herramienta didáctica en el contexto del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED. La propuesta no se limita a la teoría, sino que se traduce en una intervención concreta y adaptada a las necesidades de los estudiantes de séptimo grado. La innovación se manifiesta en la combinación de elementos visuales y textuales de la historieta como estímulo para desarrollar habilidades de lectura inferencial. Además, la investigación adopta un enfoque integral al combinar métodos cualitativos y cuantitativos, permitiendo una comprensión profunda del impacto de la propuesta en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS

El marco referencial, siendo una estructura conceptual, tiene la finalidad principal de proporcionar una base sólida y contextual para una investigación específica (Martínez-Garduño, s.f.). Dicha estructura incorpora diversas investigaciones, teorías y conceptos pertinentes en el campo de estudio, con el propósito de brindar un contexto enriquecido y abarcador. Ivonne Caicedo González (2017), refiere que “el marco referencial aporta a la investigación coordinación y coherencia de los conceptos y del trabajo” (p. 11). En ese sentido, el presente apartado tuvo como propósito presentar investigaciones previas y

teorías existentes que resalten la importancia de la lectura inferencial, especialmente incentivada por medio de una estrategia didáctica que parte del análisis de la historieta.

2.1. Antecedentes de estudio

Los antecedentes de investigación comprendieron, en este caso, una revisión bibliográfica exploratoria que dio muestra del conocimiento de las principales referencias sobre el tema en cuestión. Esto incluyó estudios previos realizados sobre el tema investigado, en otras palabras, los antecedentes de la investigación que abarcan todos los estudios previos realizados sobre el tema que fue investigado (Retamozo, 2014). Por otro lado, Méndez et al. (1990), enfatizan la importancia de una revisión exhaustiva y actualizada de la literatura existente relacionada con el problema de investigación planteado, abarcando resultados de estudios a nivel local, nacional e internacional. Para la construcción del presente acápite se realizó un rastreo bibliográfico, identificando 8 documentos como antecedentes de la propuesta de investigación. Estos documentos incluyen tres trabajos internacionales, dos de ellos de universidades en Perú, la Universidad Nacional Ucayali y Universidad César Vallejo, Escuela de Posgrado y, por otro lado, uno de Chile en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Además, se incluyeron tres trabajos nacionales, provenientes de la Universidad Surcolombiana en Neiva, la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR en Sincelejo y la Universidad de Nariño. Finalmente, se seleccionaron dos trabajos locales, relacionados con la Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad Libre de Colombia.

La investigación internacional realizada en la Universidad Nacional Ucayali de Perú por Gastulo Ríos y Murrieta Tello (2018) examinó la relación entre el uso de historietas como estrategia didáctica y la comprensión del idioma inglés en estudiantes de tercer grado de educación secundaria. Con un enfoque cuantitativo y una muestra de 40 estudiantes, se encontró una correlación positiva entre el uso de historietas y la comprensión lectora. La segunda investigación presentada por Cuya Gómez (2017) demostró que la aplicación de

historietas mejoró la comprensión de textos en estudiantes de Educación Secundaria. Se utilizó el método hipotético-deductivo y un diseño cuasiexperimental, observando un nivel deficiente en comprensión lectora en ambos grupos al inicio, con mejoras significativas en el nivel inferencial al final del estudio. En relación con la tercera investigación internacional, publicada por Molina Barraza (2006) examinó el uso de la Historieta en el aula. Los resultados destacaron su valor para enseñar historia, al hacerla más atractiva y para promover la comprensión de eventos y conceptos históricos.

La investigación de Garzón et al. (2015) en la I.E El Caguán, jornada tarde, propuso estrategias lúdicas y didácticas para estudiantes de quinto grado. Este enfoque participativo incluyó actividades de lectura, visualización de películas y respuestas a preguntas. Los resultados destacaron que los estudiantes no solo adquirieron conocimientos sobre historietas, sino que también fortalecieron la cohesión del equipo y demostraron capacidad para generar cambios significativos en el aula. Por otro lado, Salazar-González et al. (2015) propusieron una estrategia didáctica basada en historietas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado. La investigación, cualitativa, involucró a 30 estudiantes (16 niñas y 14 niños) de 8 a 10 años. Los resultados mostraron que los estudiantes tienen dificultades y falta de interés en la lectura, pero la historieta se reveló como un recurso efectivo para mejorar la comprensión lectora en este grupo de edad.

Saavedra Niño y Villamizar Niño (2022) tuvieron como objetivo fortalecer la comprensión lectora y fomentar el gusto por la lectura a través de historietas. Se empleó un enfoque mixto y participaron 28 estudiantes de grado 4-4, de 9 a 10 años. Los resultados indicaron mejoras en la comprensión lectora, destacando la importancia de continuar con estas actividades. Unigarro (2015) investigó el empleo de historietas como estrategia didáctica para elevar la comprensión lectora en niños. Con un enfoque histórico-hermenéutico y teórico, analizó cómo las historietas pueden potenciar el aprendizaje de la

lectura, permitiendo a los estudiantes profundizar más allá de la comprensión literal e incentivando la interpretación, el análisis y el debate sobre el contenido. Finalmente, la investigación de Barreto-Rubiano, Sandoval-Torres y Martínez-Díaz (2009), de la Universidad Libre de Colombia, resaltó el empleo de historietas como estrategia didáctica para incentivar la comprensión lectora. Demostró que esta herramienta aumentó la motivación, mejoró la comprensión de textos narrativos y estimuló la creatividad e innovación en los estudiantes.

Los antecedentes presentados brindaron una base sólida para esta investigación, ampliando la comprensión del tema, proporcionando referencias metodológicas valiosas para su abordaje, más aún cuando en cada una de las investigaciones se develaron caracterizaciones que dan soporte al recurso didáctico de la historieta como mecanismo para incentivar la lectura inferencial en las estudiantes. Por tanto, fueron puntos de referencia esenciales en la discusión de los resultados.

2.2. Marco teórico

Anteriormente se habló de los antecedentes que fueron base fundamental de la investigación. Ahora, este apartado consiste en una delimitación de los conceptos sobre los que se sustenta esta propuesta de innovación pedagógica: la lectura inferencial y la historieta. Por ello, en las siguientes líneas, se presentó un panorama conceptual que proporcionó soporte al presente proyecto, encargándose de dejar claridad conceptual frente a terminologías necesarias para ahondar en las prácticas pedagógicas que muestran a la literatura como un componente necesario para la conformación de distintos tipos de análisis en los estudiantes, entre ellos, la lectura inferencial por medio de historietas. Teniendo en cuenta que, el sustento teórico proporciona el respaldo conceptual y empírico necesario para fundamentar una investigación. Este componente esencial de un estudio ofrece una revisión crítica y sintetizada de teorías, investigaciones anteriores y conceptos clave relacionados con

el tema de estudio. Al mismo tiempo, sirve como marco conceptual que orienta la comprensión y la interpretación de los resultados, los cuales brindaron una base sólida para la formulación de hipótesis y la interpretación de datos, así pues, el sustento teórico contribuyó a contextualizar el estudio dentro del conocimiento existente y a identificar lagunas que la investigación pretendió abordar (Galagovsky, 1993).

2.2.1. El texto

El concepto de texto abarca una amplia gama de composiciones escritas, las cuales surgen como una respuesta a la necesidad humana de expresarse y comunicarse, en ese sentido, son una manifestación tangible de la capacidad del ser humano para organizar y transmitir información de manera estructurada y coherente.

La etimología de la palabra "texto", proveniente del latín "textus", que significa "tejido" o "entrelazado", y encamina la idea de que los textos están compuestos por una serie de elementos que se entrelazan entre sí para formar una unidad significativa, contando con componentes, que incluyen palabras, frases, párrafos e incluso imágenes o símbolos visuales (Equipo editorial, Etecé, 2023). Los textos transmiten mensajes y significados específicos, que se interpretan mediante un proceso de decodificación. Este proceso implica comprender y analizar los elementos del texto, interpretando su contenido según el contexto comunicativo. Así mismo, se clasifican en diversas categorías, como informativos, narrativos, descriptivos, argumentativos, conmutativos y poéticos o lúdicos. Cada tipo de texto tiene características y propósitos específicos que determinan su estructura, contenido y estilo de escritura (Equipo editorial, Etecé, 2023).

En lo concerniente a la investigación, se destacó el texto de tipo narrativo, el cual se refiere a una categoría de textos que relatan hechos o sucesos, ya sean ficticios o reales. Según Andrea Pérez Torres (2014), estos textos presentan una trama en la que se desarrollan personajes con roles específicos, cuyas acciones y emociones son relevantes para el

desarrollo de la historia, así mismo, la narración implica contar una serie de acontecimientos que componen la trama central, utilizando elementos como la descripción, los diálogos y las perspectivas de los personajes. Cabe referir que, en este género, el mundo creado puede ser ficticio o estar basado en hechos reales, aunque siempre se incluyen elementos inventados por el autor para enriquecer la narrativa (Pérez-Torres, 2014). Es importante acotar que la estructura básica de un texto narrativo incluye la introducción, el nudo y el desenlace. Además, dentro del género narrativo, hay diferentes formas y estilos que se distinguen por sus características, estructuras y disposición de elementos (Escuela de Liderazgo ELBS, 2022).

En síntesis, el género narrativo ofrece diversas formas de transmitir mensajes a través de la palabra escrita. Su influencia se expande al mundo de la historieta, donde la combinación de texto e imagen permite narraciones más visuales y dinámicas. Las historietas utilizan las características del género narrativo para crear mundos ficticios o basados en hechos reales, desarrollar tramas complejas con personajes definidos y emplear elementos narrativos como descripciones, diálogos y estructuras para cautivar al lector. Por lo anterior es relevante destacar el texto no se limita a las palabras, sino que también puede ser visual a través de imágenes y otros elementos gráficos. En ese sentido, es necesario hacer referencia al medio por el cual se permite la recepción de dicha información, siendo un ejercicio de comprensión simbólica, de representación, de contenido de las palabras y elementos gráficos, es decir, mediante la lectura.

2.2.2. La lectura

El concepto de lectura está ampliamente definido por distintas entidades y autores. Para la OCDE (citado por Murcia, H., 2022), la lectura es “la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (p. 20). Por otro lado, para

Durango (2015), la lectura se basa en la comprensión, y asimismo ese acto implica el ejercicio de habilidades mentales superiores tales como: predecir, inferir, analizar, sintetizar, entre otras (Santiago, Castillo y Ruíz. 2005). El concepto en cuestión es de suma importancia, dado que hizo parte de la matriz categorial de la presente investigación, siendo una herramienta esencial para el análisis de las variables, por tanto, la comprensión conceptual y teórica se justificó. En ese sentido, existe una relación directa entre la lectura y la comprensión y, bajo esa línea argumentativa, Jesús Alonso Tapas (2005) sostiene que, la lectura implica una serie de procesos cognitivos complejos que van desde el reconocimiento de patrones gráficos hasta la creación de imágenes mentales sobre la situación descrita en el texto (p. 64). Por lo tanto, si la motivación del lector o su enfoque no son los adecuados, es probable que la comprensión del texto se vea comprometida y es por eso que es posible afirmar que, tanto la motivación, como los procesos cognitivos, son fundamentales para la comprensión de la lectura. Ya que la falta de motivación puede llevar a una lectura inadecuada, mientras que unos procesos de lectura poco eficaces pueden impedir que el lector sienta que comprende el texto, lo que puede generar aversión hacia la lectura e incluso provocar su abandono (Ibid., p. 65). Es necesario, entonces, comprender la naturaleza del proceso lector y los factores que influyen en él para motivar a los lectores; más aún cuando la motivación y el proceso lector se ven influenciados por el entorno en el que se aprende a leer y se practica la lectura.

La lectura no sólo depende de la deconstrucción del texto, sino que involucra al lector, a sus saberes, su visión de mundo y se encarga de adaptarla al contexto de lo que se lee. A partir de esta definición, se entiende que la inferencia es un proceso que ocurre durante la interpretación de un texto. Esto se debe a la trascendencia del literalismo, donde se le pide al lector que lea más allá del texto, creando así una relación entre realidad, sujeto y texto. En relación con el tema objeto de investigación, la definición de la lectura es altamente relevante, toda vez que, es imperante para la generación de inferencias lógicas a

la hora de relacionarse con documentos que, según los géneros literarios, cuentan con un componente escrito y por lo tanto objeto de lectura. Indudablemente, la lectura no se limita a la simple decodificación del texto, sino que implica una serie de procesos cognitivos complejos, entre los que se encuentra la inferencia. Esta comprensión más amplia de la lectura encamina el reconocimiento de los modelos de lectura, que proporcionan marcos teóricos y metodológicos para entender cómo se llevan a cabo estos procesos; es por eso que al abordar los modelos de lectura se permite reconocer diferentes perspectivas y enfoques.

2.2.3. Modelos teóricos de la lectura

Ahora bien, en el análisis de los procesos de lectura, Dubois (1987) identificó una capacidad intrínseca que puede adoptar un enfoque mecanicista. Este enfoque implica la extracción y extrapolación del sentido sustantivo del texto, considerando que la esencia reside en la estructura textual original. Además, destaca la importancia de percibir cómo un ente cognitivo activo desarrolla un proceso interno progresivo en respuesta a estímulos.

Desde otra óptica, la teoría macroestructural propuesta por Van Dijk y Kintsch (1983) proporcionó un marco conceptual más detallado. Según esta teoría, el procesamiento estratégico cognitivo para la comprensión del texto se despliega en tres niveles. En el primer nivel, se lleva a cabo la formación de proposiciones, que abarca el reconocimiento de palabras y las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas. El segundo nivel implica la representación proposicional del texto en la memoria, conocida como texto-base, que contiene la información esencial del texto (macrotexto). El tercer nivel, denominado Modelo situacional o modelo cognitivo de la situación, integra esquemas proposicionales derivados de la interacción del texto, la memoria y las experiencias del lector con el mundo, así pues, este nivel permite inferir información contenida en el texto (Pérez, 1986).

La capacidad para construir una macroestructura, que involucra la síntesis de proposiciones y la interpretación de la situación presentada en el texto, se desarrolla a

medida que el lector adquiere una mayor madurez cognitiva (Dijk y Kintsch, 1983). En ese sentido, enriquece la noción de un enfoque mecanicista al resaltar la complejidad y los niveles de procesamiento cognitivo involucrados en la comprensión del texto (Pérez, 1986). La formación de la macroestructura no solo implica extraer información superficial, sino que también requiere la construcción activa de representaciones mentales más profundas que integren el significado de las frases y la interpretación de la situación global (Carahua, 2019).

Desde una perspectiva psicolingüística, según las ideas de Goodman (1982), la importancia de una obra escrita no radica exclusivamente en sus términos o la estructura de pensamientos que conforman sus mensajes, sino en la realización cognitiva del lector y su comprensión del texto. Goodman destaca que la relevancia de la obra se construye en la experiencia vital del lector, estableciendo así una conexión directa entre la importancia que el autor deposita en su escritura y la significancia que el lector le otorga en la lectura (Carahua, 2019). En el proceso de interrelación física con los textos, se inicia con la exploración del autor en su escritura, donde la estructura ortográfica, la construcción de oraciones y los sonidos del lenguaje desempeñan un papel crucial. La conformidad con normas sintácticas y semánticas también contribuye a la comprensión, ya que aportan elementos sustanciales de significado Goodman (1982). Además, se destaca la presencia de vocabularios locales, personales e impersonales dentro de la obra, completando así los tres estadios esenciales para una comprensión integral. Ahora bien, para poder comprender en esencia los modelos de lectura es imperante delimitar cuales son los niveles de lectura por medio de los cuales se podrán interpretar y materializar, por tanto, a continuación, se hace referencia directa a ello.

2.2.4. Niveles de lectura

Los niveles de lectura, entendidos como procesos o bien llamados niveles de

comprensión lectora constituyen una herramienta de suma importancia para evaluar el grado de desarrollo que ha alcanzado un lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en un texto. En este sentido, se distinguen tres niveles principales de comprensión, literal, inferencial y crítica, según Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) (citado por Cervantes-Castro et al., 2017). Cabe referir que todos los niveles de lectura son relevantes en actividades propias de la comprensión lectora, sin embargo, para efectos de la dinámica pedagógica que incentivó la presente investigación, se consideró notoria la importancia de la lectura inferencial.

Ahora bien, se inicia con el primer nivel, determinado como comprensión literal, donde el lector reconoce las frases y palabras clave del texto, captando lo que se expresa de manera explícita sin una intervención muy activa de su estructura cognitiva (Cervantes-Castro et al., 2017). Allí se distinguen dos subniveles: la lectura literal en un nivel primario, que se centra en la identificación de ideas principales, secuencias, comparaciones y relaciones causa-efecto, y la lectura literal en profundidad, donde el lector realiza una lectura más detallada, profundizando en la comprensión del texto y reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal (Gordillo y Flórez, 2009, pp. 97-98). El segundo nivel se refiere a la comprensión inferencial, siendo caracterizado por la capacidad del lector para escudriñar y dar cuenta de las relaciones y asociaciones de significados que van más allá de lo explícito en el texto; en ese sentido, el lector lee entre líneas, presupone, deduce lo implícito y formula hipótesis y nuevas ideas (Gordillo y Flórez, 2009, p. 98). En línea, el tercer nivel, se encuentra catalogado como la comprensión crítica, por medio del cual el lector emite juicios sobre el texto leído, aceptándolo o rechazándolo con argumentos. En este nivel el lector evalúa la exactitud, aceptabilidad y probabilidad del texto, tomando en cuenta su experiencia, conocimientos previos y sistema de valores (Cervantes-Castro et al., 2017).

Finalmente, es posible afirmar que los anteriores niveles de comprensión lectora

proporcionan un marco estructurado para entender cómo los lectores interactúan con el texto y procesan la información. En los siguientes subtítulos, se pretendió un enfoque directo en cada uno de estos, pero de manera individual, comenzando por la lectura literal, seguida de la lectura inferencial y finalizando con la lectura crítica.

2.2.5. La lectura literal y sus procesos

La lectura literal es esencial en el proceso de lectura, puesto que implica la capacidad del lector para identificar y reconocer tanto frases como palabras clave dentro del texto, donde el enfoque principal recae en las ideas e información que se presentan de manera explícita en el contenido. La competencia del lector se manifiesta en la capacidad de localizar y distinguir elementos textuales específicos, desde identificar las ideas principales en un párrafo o relato hasta comprender secuencias de eventos que delinear el orden de las acciones. Un aspecto crucial en este nivel es la habilidad para realizar comparaciones, donde el lector identifica y comprende explícitamente caracteres, tiempos y lugares. Asimismo, se destaca la capacidad de reconocer relaciones de causa y efecto, donde el lector puede identificar las razones explícitas detrás de ciertos sucesos o acciones dentro del texto (Jama y Suarez, 2015).

Por otro lado, este nivel de comprensión establece una base sólida para el lector, ya que la capacidad de recordar y comprender hechos y detalles presentes en el texto es fundamental para construir significado. Al entender las ideas principales, secuencias y relaciones explícitas, el lector adquiere las herramientas necesarias para interpretar la información básica proporcionada por el autor. Además, esta etapa es fundamental para el desarrollo de habilidades más avanzadas de comprensión lectora. Al consolidar la capacidad de reconocer y entender información explícita, el lector se prepara para abordar niveles superiores de comprensión que implican análisis, síntesis y evaluación de la información

presentada en el texto. En consecuencia, el nivel literal actúa como el cimiento sobre el cual se construyen niveles más complejos de comprensión lectora (Flórez, 2009).

2.2.6. La lectura inferencial y sus procesos

Según Durango (2015), la lectura inferencial se constituye de la lectura implícita del texto y requiere un alto grado de abstracción por parte del lector. Las inferencias se construyen cuando se comprende por medio de relaciones y asociaciones el significado local o global del texto. Las relaciones se establecen cuando se logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente en el texto, sumando información, experiencias anteriores, a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas. Un mecanismo pedagógico importante es el relacionado con la lectura de textos diferentes a los literarios, como lo son comics, historietas, mangas, entre otros. La lectura inferencial se vuelve necesaria para la comprensión de contenidos y la elaboración de conclusiones, más aún por medio de herramientas didácticas como la historieta, por tanto, la lectura inferencial se consolidó como una variable propia de la matriz categorial de la presente investigación.

La lectura a nivel inferencial permite descubrir todo aquello que no está explícito, y abrir la puerta al lector para que tenga la oportunidad de analizar y obtener sus propios resultados, por ejemplo, analizando imágenes, relacionadas directamente con textos cortos, de esa manera la imaginación realiza un trabajo creativo para la obtención de resultados analíticos. Según Delgadillo, D, las inferencias se construyen de tres maneras: conectando unos sucesos con otros dentro de un mismo relato particular (Intratextuales), completando los “vacíos” que el autor deja y conectando la información con otros textos (Intertextuales) y, por último, construyendo el sentido del texto a partir de las conexiones con el contexto y los esquemas que posea el lector (Moreno, 2010).

Se trae a colación que durante el proceso de lectura podemos encontrar variedad de clasificaciones para las inferencias, que pueden ocurrir antes o después del proceso. Cada

uno de ellos establece sus propios criterios taxonómicos de clasificación y depende de la perspectiva que adopte el autor. En el desarrollo de esta innovadora propuesta se tiene en cuenta el razonamiento definido por José Antonio León e Inmaculada Escudero. Según estos autores, existen tres tipos de inferencia: asociativa, explicativa y predictiva (2007). Las inferencias asociativas hacen alusión a los aspectos como definiciones, la conceptualización, las ideas o la ejemplificación que la persona genera mientras lee. Las anteriores ocurren en la coyuntura en el que se establece relación dentro los saberes previos del lector y los que genera a través de la lectura. Las inferencias asociativas permiten que, a salir de los presaberes del lector, la información del libro y texto, se desarrollen explicaciones o predicciones (León y Escudero, 2007). León y Escudero, informan que las inferencias explicativas, también denominadas antecedentes causales, hacen referencia a alguna causa, evento o situación que desencadena un determinado acontecimiento. Éstas parten de la información previamente leída y a partir de ella se establece cuáles fueron las posibles razones por las que se desencadenaron los sucesos dentro de la historia (Ibíd., 2007).

Por último, tenemos las predictivas que, según León y Escudero (2007), corresponden a las suposiciones que se pueden establecer a partir de la información del texto. Éstas son una respuesta a la pregunta ¿qué pasará después? e implican el desarrollo de expectativas de los posibles hechos, acciones, resultados o emociones que el texto puede abordar o evocar más adelante, esto puede surgir, naturalmente, no solo de la lectura de textos, sino también de la visualización de imágenes, como sucede en el caso de las historietas. Además, las inferencias predictivas son las más recurrentes en el proceso de lectura y ocurren de forma espontánea. Finalmente, estas inferencias siempre surgen después de terminar de leer el texto (Ibíd., 2007). Adicionando algo importante, no se trata de solo desarrollar o potenciar la lectura inferencial, sino también la crítica, porque la lectura inferencial nos permite ir más allá de la información explícita en un texto, comprendiendo implicaciones, inferencias y significados más profundos. Sin embargo, la crítica brinda la

capacidad de evaluar y cuestionar lo que hemos comprendido, analizando de manera reflexiva y objetiva tanto el contenido como las implicaciones de lo leído.

2.2.7. La lectura crítica y sus procesos

En este nivel de lectura, ampliamente considerado como el ideal en el proceso de lectura, el lector se embarca en la lectura crítica, una fase donde no solo absorbe la información presentada, sino que también emite juicios fundamentados sobre el texto leído, teniendo la capacidad de aceptarlo o rechazarlo. La lectura crítica implica una evaluación profunda que se nutre de la formación del lector, su criterio y los conocimientos adquiridos durante la lectura (Cassany, 2003).

Así mismo, los juicios emitidos no se limitan a una simple aceptación o rechazo, sino que incorporan criterios rigurosos. La evaluación abarca cualidades esenciales, como la exactitud, aceptabilidad y probabilidad de la información proporcionada en el texto. Los juicios críticos pueden clasificarse en diversas categorías, incluyendo la evaluación de la realidad o fantasía, basada en la experiencia del lector y su percepción de la veracidad de los eventos descritos. Además, se realiza una evaluación de la adecuación y validez, donde se compara la información del texto con otras fuentes disponibles (de Moreno y de Forero, 2007). El juicio de apropiación es fundamental en este nivel, ya que implica una evaluación relativa de las diferentes partes del texto para asimilar su significado de manera coherente. Finalmente, la evaluación de rechazo o aceptación se guía por el código moral y el sistema de valores del lector, influyendo en su percepción sobre la ética y la coherencia del texto en relación con sus propias creencias y valores. En síntesis, la lectura crítica representa una etapa avanzada que requiere un análisis profundo y reflexivo por parte del lector, quien se convierte en un juez informado y discernidor del contenido leído (Cassany. 2003).

Es por eso por lo que la lectura crítica y el desarrollo de habilidades para la lectura inferencial se encuentran entrelazadas y se consideran procesos fundamentales en el

proceso educativo. La lectura crítica implica la capacidad de analizar, cuestionar y evaluar la información de manera reflexiva. Al integrar esta habilidad en el proceso de lectura, se fortalece la capacidad del lector para ir más allá de la información literal y realizar inferencias significativas. La lectura crítica permite al lector discernir matices, identificar perspectivas implícitas y evaluar la validez de las inferencias extraídas del texto. En ese sentido, partir de la lectura crítica, los lectores desarrollan una mentalidad analítica que facilita la interpretación de elementos subyacentes en la narrativa

Después de examinar los diversos niveles de comprensión lectora, haciendo hincapié en la lectura literal, inferencial y crítica, se propone desarrollar el tema de los textos, como elemento necesario para la aplicación de los diferentes niveles de lectura ya sean escritos o visuales. En otras palabras, la capacidad de interpretar y evaluar los mensajes transmitidos en diferentes niveles de lectura, desde el literal hasta el crítico, permite profundizar en la comprensión de los textos y enriquecer nuestra experiencia como lectores, pero en esencia es imperante comprender a qué hace referencia el “texto” fundamentalmente. En concordancia con lo anterior, la historieta emerge como una estrategia crucial debido a todos los elementos que contiene, los cuales permiten analizar la comprensión inferencial de manera efectiva.

2.2.8. La historieta y la lectura en planos

La historieta o cómic es una forma de expresión artística y un medio de comunicación que consisten en una serie de dibujos, dotados o no de texto de acompañamiento, que leídos en secuencia componen un relato o una serie de ellos. Suelen ir enmarcadas en viñetas, que son recuadros adaptados en forma y estilo al contenido narrativo o humorístico de la historia (Editorial Etecé, 2022). Por otro lado, las escritoras Paz y Pepinosa (2009), consideran que el uso de la historieta en el aula como estrategia didáctica puede promover el desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma de los estudiantes, ya que a través de él se pueden

explorar las habilidades de los estudiantes, no solo en el campo del lenguaje, sino también en el aprendizaje de diferentes campos y el dibujo. Los autores concluyeron que las estrategias de enseñanza con dibujos animados pueden permitir el desarrollar habilidades comunicativas del lenguaje, como: leer, escribir, hablar, escuchar, contribuir a un aprendizaje más efectivo, conectar imágenes y texto, mejorar la imaginación y la creatividad y estimular las habilidades artísticas relacionadas con el dibujo.

El uso de historietas como herramienta didáctica para la enseñanza de la lectura ha demostrado ser efectivo en diversos contextos educativos, tal y como sugirió el apartado de antecedentes, puesto que la combinación de imágenes y texto en las historietas atrae la atención de los estudiantes y facilita la comprensión de narrativas complejas. Además, este formato permite abordar una amplia gama de temas y géneros, lo que lo convierte en una herramienta versátil para la enseñanza de diferentes conceptos y materias. En el aula de clases y a nivel pedagógico, las historietas se pueden utilizar de varias maneras, desde lecturas complementarias hasta la creación de proyectos creativos, más aún como una herramienta que posibilita la concurrencia de la lectura inferencial, dada su naturaleza dinámica, pues las historietas ofrecen una forma accesible y estimulante de mejorar la comprensión lectora y enriquecer el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, para desarrollar los planos que se leen en una historieta, es posible partir de los aportes de Román Gubern (1981), quien lo abordó desde una perspectiva semiótica y narrativa. Así pues, los planos son las unidades básicas de la narrativa gráfica y tanto su disposición, como su combinación son cruciales para la comprensión de la historieta o cómic (Ibid.). Inicialmente, el autor refiere el plano de detalle, caracterizado por mostrar elementos específicos de la escena con gran precisión, el cual permite al lector enfocarse en detalles importantes de la narrativa, tales como expresiones faciales u objetos relevantes para la trama. Para ilustrar, en una historieta de acción, un plano de detalle

podría mostrar un arma en manos de un personaje, generando tensión y anticipación en el lector esencialmente.

También refiere el plano general, siendo el que muestra la escena en su totalidad, permitiendo al lector comprender el entorno y la ubicación de los personajes, en otras palabras, determina el contexto por medio de una visión general situacional. Un ejemplo de ello se puede representar en una ciudad futurista en el fondo, mientras los personajes principales tienen una conversación en primer plano, dando al lector una idea del mundo en el que se desarrolla la historieta. Además, Gubern (1981) destaca la importancia del plano secuencia, consistente en una serie de viñetas que muestran una acción continua a lo largo del tiempo, fundamental en narraciones de eventos complejos, ya que permite al lector seguir la progresión temporal de la historia de forma fluida. A saber, un plano secuencia podría mostrar a un personaje corriendo por las calles de la ciudad mientras es perseguido por un enemigo, creando un sentido de ritmo y movimiento en la narrativa.

Habiendo hecho referencia a las viñetas, siendo un elemento propio de la historieta, es imperante definir cada uno de ellos. Según la Editorial Etecé, los elementos o características de una historieta son las siguientes (2022):

- Viñetas. Los recuadros en los que tiene lugar la acción (y la ilustración) de la historia, y que sirven para separarla del resto del contenido de la página. Entre una viñeta y otra se considera que transcurrió un intervalo de tiempo, que puede ser largo (años) o brevísimo (segundos) a conveniencia del autor.
- Ilustraciones. Los dibujos que transmiten al lector lo que ocurre. Estos pueden ser de diversa naturaleza, desde dibujos simples y caricaturescos hasta ilustraciones pseudofotográficas y de enorme realismo.
- Globos de texto. No siempre aparecen en las historietas, pero sirven para englobar

los diálogos de los personajes y dejar en claro quién dice qué. También se los conocemos como fumetti o bocadillos.

- Íconos y signos propios. Las historietas emplean una simbología propia que constituye su lenguaje para representar movimiento, emociones, etc. Este tipo de signos son convencionales (hay que aprender qué significan) pero constituyen un lenguaje bastante universal. Existe una vertiente nipona (heredera del manga) y otra occidental y más tradicional.

En conclusión, es indudable que la historieta es un medio idóneo para el desarrollo de la lectura inferencial en estudiantes debido a su capacidad única para combinar elementos visuales y textuales que estimulan la imaginación y la interpretación. Puesto que, a través de la interacción entre imágenes y palabras, los estudiantes pueden aprender a inferir significados más allá de lo explícito, desarrollar habilidades de análisis crítico y comprender la complejidad de la narrativa siendo, entonces, una herramienta propicia para lo anterior.

2.2.9. El uso de la historieta como estrategia didáctica para la lectura

El uso de la historieta como estrategia didáctica en el ámbito de la pedagogía infantil sobrepone sus características positivas por su capacidad para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, en ese sentido, al integrar dicho recurso en el proceso educativo, se facilita la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas de manera efectiva y lúdica. Más aún cuando la combinación de texto e imágenes en las historietas actúa como un medio para estimular la comprensión lectora y la capacidad de inferencia en las estudiantes del grado 704 de la Institución objeto de investigación.

Bajo ese entendido, cabe referir que desde la perspectiva de Paz y Pepinosa (2009), el uso de la historieta en el aula fortalece las competencias lingüísticas, suscita el interés y

también la motivación hacia el aprendizaje, toda vez que la naturaleza visualmente atractiva de las historietas capta la atención de los educandos, promoviendo su participación activa en el proceso educativo; además, este recurso no se limita únicamente al ámbito del lenguaje, sino que también potencia el desarrollo de habilidades artísticas y creativas al brindar a los estudiantes la oportunidad de crear sus propias historietas como parte de las actividades en el aula (Unigarro-Calpa, 2015, p. 6)

En línea con lo anterior, es sugerido el empleo de la historieta como recurso didáctico, siendo beneficioso en la enseñanza de la lectura inferencial, pues explora elementos visuales y simbólicos presentes en las historietas, los estudiantes desarrollan la capacidad de interpretar y analizar información de manera crítica, lo que contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo. Es por ello que, según Delgadillo (2016), la historieta esencialmente despliega diversas funciones dentro del aula, entre ellas: facilita la traducción entre información verbal e icónica, promoviendo así el desarrollo de la capacidad analítica de los alumnos, así mismo, desde el punto de vista lingüístico contribuye a la ampliación del léxico y vocabulario de los estudiantes y, finalmente, en cuanto al ambiente de aprendizaje genera un espacio más dinámico y atractivo, gracias a los elementos visuales presentes en las historietas, los cuales favorecen a la concentración y estimulan la memoria de los estudiantes (citado por Salazar, Tabares y Tuirán, 2015, pp. 25-26). En conclusión, el uso de la historieta como estrategia didáctica en el ámbito de la pedagogía promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, así como también estimula la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico y la lectura inferencial, enriqueciendo así la experiencia educativa de manera integral.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque de investigación

La investigación-acción, como método cualitativo, según lo definido por Flores (1994), se caracteriza por su enfoque participativo y su búsqueda constante de mejora en las prácticas profesionales dentro de campos específicos, especialmente en las ciencias sociales y humanas (citado por Corrales, 2010), al mismo tiempo, implica una mejora continua dentro de un campo específico a través de la reflexión y la acción. En este contexto, la presente tesis se adscribió a este enfoque al proponer el uso de historietas como estrategia didáctica para mejorar la lectura inferencial en niños. Al aplicar este enfoque metodológico se buscó comprender y criticar las prácticas actuales en la enseñanza de la lectura, así como también implementar intervenciones prácticas con la finalidad de una mejora continua en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el contexto escolar.

La esencia fundamental de la investigación-acción, para Kemis y McTaggart (1988), radica en someter a prueba las ideas a través de la práctica, lo que resulta en una mejora continua y un mayor conocimiento sobre los temas de estudio. Este enfoque se autodenomina "ideas en acción", enfatizando la conexión directa entre la teoría y la práctica como un medio para avanzar en el conocimiento; además, se caracteriza por ser una forma de indagación introspectiva colectiva, donde todos los actores involucrados en las complejas situaciones sociales de interés participan en el proceso (citado por Corrales, 2010). Esta participación activa de diversos agentes, incluidos educadores, estudiantes y otros actores relevantes, es crucial ya que promueve una comprensión más profunda y holística de los fenómenos estudiados. Como lo menciona Colmenares y Piñeros (2008), la investigación-acción, desde sus inicios, se ha configurado como una metodología centrada en el estudio de la realidad social y su creador, Kurt Lewin, la describió como una forma de investigación que integraba el enfoque experimental de la ciencia social con el propósito de abordar problemas sociales, en este sentido, se refiere a problemáticas sociales que pueden identificarse en

contextos como el ámbito educativo donde se pueden observar dificultades en los estudiantes para realizar lecturas inferenciales (pp. 103-104).

Así mismo, Borroto (1992) define la investigación-acción, como:

una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Vidal y Rivera, 2007, p. 1).

Por tal motivo viene siendo un método de investigación aplicado para procesos de transformación social, estudiar, controlar y alcanzar las metas deseadas en el entorno social de aplicación. Cabe referir que, desde el punto de vista educativo, Pérez-Serrano y Nieto-Martín (2009) afirman que es una orientación hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos de personas que se implican en un proceso de transformación.

3.2. Tipo de investigación.

La presente investigación es de tipo descriptivo, es decir, se encargó de exponer las características y la presencia del fenómeno de estudio en un grupo humano específico (Ramos-Galarza, 2020, p. 3). En el proceso cuantitativo, se emplean análisis de datos de tendencia central y dispersión para comprender y describir con precisión las características del fenómeno en cuestión; en este contexto, es importante destacar que, si bien es posible plantear una hipótesis para caracterizar el fenómeno, no es obligatorio hacerlo (Ramos-Galarza, 2020, pp. 3-4). La elección del tipo descriptivo se justificó debido a la necesidad de comprender en detalle las características y la presencia de la estrategia didáctica de utilizar historietas para mejorar la lectura inferencial en niños y niñas. Además, la inclusión de análisis cualitativos dentro de este enfoque permitió explorar las representaciones subjetivas que emergen en el grupo humano en relación con el fenómeno estudiado. En

resumen, la investigación descriptiva se encargó de proporcionar una base para analizar el impacto de la estrategia didáctica propuesta en el contexto de la pedagogía infantil.

3.3. Técnicas e instrumentos.

Las técnicas de investigación, según la Universidad de la Concordia (s.f.), son un conjunto de procedimientos metodológicos y sistemáticos diseñados para garantizar la operatividad del proceso investigativo. Su objetivo principal es obtener información y conocimiento relevantes para abordar las preguntas de investigación planteadas. En el contexto de la presente investigación, se emplearon diversas técnicas para recopilar datos sobre el uso de historietas como estrategia didáctica para mejorar la lectura inferencial en niños y niñas. Por otro lado, los instrumentos de investigación constituyen las herramientas y medios que el investigador emplea para abordar de manera sistemática y rigurosa los problemas, así como fenómenos de estudio, con la finalidad de obtener y analizar información relevante (de la Lama Zubirán et al., 2022). Entre las técnicas seleccionadas es posible vislumbrar: la observación directa, la encuesta, diarios de campo y prueba diagnóstica, donde fue menester la presencia activa del investigador en entornos educativos en los cuales se implementó la estrategia didáctica.

3.3.1. Observación directa

Según Tamayo (2007), la observación directa implica que el investigador esté presente en el lugar donde ocurren los fenómenos que desea estudiar, permitiéndole recopilar información de primera mano sobre los sujetos, aspectos o elementos objeto de estudio. Méndez (2009), añade que esta técnica implica percibir deliberadamente ciertos rasgos existentes en la realidad con base en propósitos definidos, guiados por un marco conceptual previo. En otras palabras, para Flores (1990) “consiste en observar directamente en el ámbito de investigación, los aspectos, los sujetos o elementos objeto de estudio” [sic.]

(citado por Matos y Pasek, 2008, p. 46). En este sentido, la observación directa proporcionó una visión detallada y contextualizada de los fenómenos observados.

3.3.2 Encuesta

En lo que respecta a González Montes (2000) y los datos encontrados en su investigación metodológica, la encuesta, se define como el proceso de obtención de datos de interés sociológico a través de la interrogación a los miembros de la sociedad (Sierra, 1985). Por su parte, Pardinas (1991) la describe como un sistema de preguntas diseñado para obtener datos en el contexto de una investigación, siendo también un complemento eficaz para la observación científica al uniformizar la técnica de observación y permitir el aislamiento de problemas específicos de interés (Tecla, 1974) (citado por Montes, 2000, p. 39). La aplicación de esta técnica requirió un contacto previo con el lugar, las autoridades y la población para comprender su problemática, lo que permitió determinar el número y tipo de preguntas necesarias para verificar las hipótesis planteadas. Es decir, el diseño y aplicación de encuestas efectivas dependen de un conocimiento profundo del contexto en el que se desarrolla la investigación, así como de la claridad en los objetivos y preguntas formuladas.

3.3.3 Diarios de campo

El Diario de Campo es un instrumento esencial en la investigación, caracterizado por su naturaleza procesal y su función como herramienta de registro sistemático. A diferencia de un simple cuaderno de notas, el Diario de Campo se distingue por su enfoque organizado y metódico, diseñado para capturar información detallada y contextualizada en cada reporte. Este instrumento se utilizó para recopilar datos utilizando diversas técnicas de recolección, con el propósito de comprender en profundidad la realidad estudiada, explorar nuevos aspectos relacionados con el tema de investigación, dar seguimiento al desarrollo de un proceso de investigación e intervención, y proporcionar una base de datos para la evaluación

posterior del trabajo realizado (Valverde Obando, s.f., p. 309). En esencia, sirve como un registro exhaustivo de observaciones, reflexiones y eventos significativos que contribuyen al análisis y comprensión de los fenómenos estudiados dentro de un marco investigativo.

3.3.4 Prueba diagnóstica

En un proceso de investigación, el propósito primordial de las pruebas diagnósticas radica en obtener información detallada acerca de la situación inicial de los individuos-estudiantes, específicamente en términos de conocimientos y habilidades que se consideran fundamentales para emprender con éxito nuevos procesos de aprendizaje (Avolio de Cols y Iacolutti, 2006, p. 137). Según Santos Guerra (1993), el diagnóstico educativo puede ser equiparado a una radiografía que proporciona una visión integral de la situación previa de los alumnos, incluyendo tanto sus conocimientos como sus actitudes y expectativas (citado por Avolio de Cols y Iacolutti, 2006, p. 137). En el caso de esta investigación se utilizó un taller informativo, el cual permitió identificar el conocimiento relacionado a los niveles de lectura, literal e inferencial. Para el análisis de resultados, se utilizó la triangulación, combinando datos de la prueba diagnóstica realizada en el taller, observaciones en el aula y entrevistas con maestros. Esto permitió obtener una visión completa del impacto del uso de historietas en la mejora de la lectura inferencial de las niñas.

3.3.5. Rúbrica

Las rúbricas son guías detalladas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto específico, proporcionando criterios claros sobre el rendimiento esperado y permitiendo evaluar los aprendizajes y productos realizados de manera precisa y objetiva.

3.4. Categorías de análisis y matriz categorial.

Según Dos Santos (2011), la matriz categorial es crucial para analizar variables investigadas al organizar sistemáticamente aspectos relevantes de la unidad de estudio.

Sirve como guía para identificar categorías y subcategorías relacionadas, simplificando así la interpretación de los resultados mediante una disposición ordenada de los datos.

En ese sentido, desde la presente investigación se tuvo en cuenta como eje principal de las categorías la comprensión lectura. Esta se encuentra compuesta por las categorías de Lectura y la historieta como estrategia dinámica. Ahora bien, a partir de estas categorías se expusieron las subcategorías de la lectura literal y la lectura inferencial, en donde se tuvieron indicadores como la identificación de frases y palabras clave en el texto, la comprensión de secuencias de eventos dentro del texto, inferencias explicativa, inferencias asociativas, entre otros, por otro lado, la estrategia didáctica y los planes de las historietas presentaron indicadores como la conexión entre imágenes y texto para un aprendizaje más efectivo, plano de secuencia y otro más. A partir de esto se pudo determinar una serie de indicadores que permitieron llevar a cabo la medición correspondiente de las variables y a su vez, esto, permitió que los resultados obtenidos se pudiesen interpretar en función de la información obtenida y las características medibles de la propia variable. A continuación, se puede evidenciar la matriz categorial y la información correspondiente a la misma, véase la Grafica

4.

4. Gráfica 4. Matriz categorial

Eje	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Fuentes
Comprensión lectora	Lectura	Lectura literal	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifica frases y palabras claves en el texto. ● Comprende secuencias de eventos dentro del texto. ● Efectúa comparaciones explícitas entre caracteres, tiempos y lugares. 	<p>Jama y Suarez (2015)</p> <p>Flórez (2009)</p>
		Lectura inferencial	<ul style="list-style-type: none"> ● Realiza una lectura implícita del texto. ● Se evidencia un alto grado de abstracción por parte del lector. ● Construye inferencias mediante relaciones y asociaciones. ● Desarrolla inferencias intratextuales. ● Elabora inferencias explicativas 	<p>Durango (2015)</p> <p>Delgadillo, D. (s.f.)</p> <p>Moreno (2010)</p> <p>León y Escudero (2007)</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Establece inferencias asociativas 	
	Historieta como estrategia didáctica	Estrategia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula la imaginación y la creatividad. • Mejora de habilidades artísticas relacionadas con el dibujo. • Establece una conexión entre imágenes y texto para un aprendizaje más efectivo. 	Paz y Pepinosa (2009)
		Planos de la historieta	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce plano de detalle, plano general y plano de secuencia 	Román Gubern (1981)

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Población

La población de la investigación consistió en estudiantes del grado 704 del colegio Liceo Mercedes Nariño, en total fueron 32 estudiantes, entre un rango de edad de 11 a 13 años, siendo todas niñas al hacer parte de una Institución Educativa femenina.

3.6. Consideraciones Éticas de la investigación

En la investigación realizada en el grado 704 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED, se consideraron diversas consideraciones éticas para garantizar el respeto y la protección de las participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres y tutores de las estudiantes, garantizando su conocimiento sobre los objetivos y métodos del estudio. Se aseguró la confidencialidad y anonimato de los datos personales, utilizando códigos en lugar de nombres reales. La participación fue completamente voluntaria, permitiendo a las estudiantes retirarse en cualquier momento sin repercusiones. Se evitó cualquier daño físico o psicológico, diseñando actividades educativas y respetuosas. La investigación promovió el desarrollo académico y personal de las estudiantes, y se trató equitativamente a todas las participantes, asegurando igualdad de oportunidades y recursos. Estas consideraciones éticas fueron esenciales para una investigación responsable y respetuosa. (Anexo 9)

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

En este acápite, se analizó la propuesta didáctica basada en el análisis de la historieta con la finalidad de fortalecer la lectura inferencial en estudiantes de grado séptimo (704) del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED, así como de los problemas de su momento en la enseñanza de la lectura inferencial en este grupo poblacional. A través de la metodología de investigación-acción, se abordaron estos desafíos en cuatro fases que, según Berrocal de Luna y Expósito López (s.f.) son: diagnóstico, planificación, observación y reflexión. Dichas fases se consolidan como “un proceso circular y flexible” (Cabrera Morgan, 2017, p. 144), que permite mecanismos participativos y de colaboración, por tanto, democrático, que propende por producir mejoras mediante la sistematización, reflexión, procesos de prueba y que, sin duda, integra material teórico en el espacio práctico (ídem, 2017, pp. 144-145). En ese sentido, se tomaron como base la esencia proyectada por el autor en su teoría.

4.1 Fases desarrolladas

4.1.1. Fase 1 -Exploración del Terreno: Identificación de Desafíos en la Lectura Inferencial – Diagnóstico: En esta fase inicial, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de los problemas en la enseñanza de la lectura inferencial en niños, específicamente en el contexto del grado 704 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED. Se recopilaron datos cualitativos y cuantitativos a través de métodos observación directa, encuestas, diarios de campo, prueba diagnóstica y una rúbrica específica, para identificar los desafíos más comunes que enfrentaban las niñas en el desarrollo de habilidades inferenciales al leer. Se prestó especial atención a las características socioeconómicas, culturales y educativas de las estudiantes, así como a los recursos disponibles en el entorno escolar y comunitario. Este proceso de diagnóstico permitió comprender en profundidad las necesidades y contextos específicos de la población de estudio, lo que sirvió de base para el diseño de intervenciones efectivas.

4.1.2. Fase 2 -Planificación Estratégica: Diseñando Rutas para una Lectura Inferencial Renovada – Planificación: Una vez identificados los desafíos y causas subyacentes en la fase de diagnóstico, se procedió a diseñar una estrategia didáctica detallada basada en el uso de historietas como herramienta pedagógica para mejorar la lectura inferencial, que incluyó actividades específicas adaptadas a las necesidades y características de las niñas del grado 704, así como los recursos necesarios para su implementación. Se establecieron objetivos claros y medibles, y se diseñaron actividades y materiales que fomentaron el desarrollo de habilidades inferenciales, el pensamiento crítico y la comprensión lectora. Además, se elaboró un plan de implementación que consideró aspectos logísticos, temporales y organizativos para garantizar la efectividad y viabilidad de la estrategia en el contexto escolar.

4.1.3. Fase 3 - Construyendo Puentes: Implementación de una Transformación Educativa - Implementación: Se procedió a la ejecución completa de la estrategia diseñada, tomando en cuenta las observaciones y resultados obtenidos durante el diagnóstico. Las actividades planificadas se implementaron con atención a los detalles logísticos y organizativos, respaldadas por el continuo monitoreo docente y por parte de la investigadora, al mismo tiempo, se promovió un ambiente de colaboración y apoyo entre las estudiantes. La implementación se llevó a cabo dentro de un marco temporal definido, permitiendo una evaluación exhaustiva de su efectividad en el desarrollo de habilidades inferenciales

4.1.4. Fase 4 Reflejos y Horizontes: Retroalimentación Crítica para un Mañana Mejor - Retroalimentación: Una vez finalizada la implementación y recopilados los datos relevantes, se llevó a cabo una fase de reflexión crítica, es decir, una retroalimentación, para analizar los resultados obtenidos y ajustar la estrategia didáctica según fuera necesario. Se examinó en profundidad el impacto de la intervención en el

desarrollo de habilidades inferenciales de las niñas, así como los factores que influyeron en su efectividad. Se reflexionó sobre las lecciones aprendidas, las limitaciones encontradas y las implicaciones prácticas y teóricas de los hallazgos. Se propusieron recomendaciones para mejorar la implementación futura de la estrategia y se sugirieron áreas de investigación adicional en el campo de la pedagogía infantil, siendo una retroalimentación efectiva.

- Cronograma:** La investigación-acción se desarrolló de agosto de 2023 a mayo de 2024, dividiéndose en etapas meticulosamente planificadas: diagnóstico (agosto-septiembre), planificación (octubre-diciembre), implementación(enero-marzo), observación (enero-marzo), y reflexión (abril-mayo). Este cronograma permitió una gestión eficiente del tiempo, garantizando el cumplimiento de los objetivos.

Gráfica 5. Cronograma

Fase de la investigación	A	S	Oc	N	Di	En	Fe	M	Ab	M
	g	e	tu	ov	cie	er	br	ar	ril	ay
	o	pt	br	ie	m	o	er	zo		o
	s	ie	e	m	br		o			
	t	m		br	e					
	o	b		e						
	re									
	2023					2024				
Diagnóstico	X	X	X							
Planificación				X	X					
Implementación						X	X	X		

Retroalimentación									X	X
-------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Descripción de la Propuesta de Intervención Pedagógica

La presente propuesta de intervención responde a la pregunta problema que guía la investigación: ¿Qué incidencia tiene la lectura de la historieta como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión inferencial en estudiantes de séptimo grado del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED? Con el objetivo general centrado en analizar si la incidencia de una propuesta didáctica basada en el análisis de la historieta fortalece la lectura inferencial en la población objeto de investigación. En ese sentido, se propuso abordar el desafío mediante la integración de diferentes posturas teóricas relacionadas con la concepción de la lectura de la OCDE (2022), Durango (2015) que la conciben como la deconstrucción del texto, involucrándolo en sus saberes y realidades, así como los modelos teóricos de la misma, con posturas propias de autores como Dubois (1987) que refieren que es una capacidad intrínseca con una posibilidad de enfoque mecanicista o como un procesamiento estratégico cognitivo que parten del reconocimiento de palabras, memoria conceptual relacionada a las palabras y esquemas proporcionales derivados de los dos elementos anteriores, en conjunto con las experiencias del lector con el mundo (Van Dijk y Kintsch, 1983). A partir de un enfoque que considera la lectura como un proceso complejo que va más allá de la decodificación literal del texto, incorporamos conceptos como la lectura crítica propuestas por Cassany (2003), Moreno y Forero (2007), la interpretación inferencial que sugiere una lectura implícita del texto que requiere alto grado de abstracción (Durango, 2015; Moreno, 2010). Asimismo, se reconoce en la historieta una herramienta idónea para desarrollar estas habilidades, dada su naturaleza multimodal que permite la combinación de texto e imagen para construir significado, tal y como reconocen las

escritoras Paz y Pepinosa (2009), sobre la historieta en el aula como estrategia didáctica que puede promover el desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma de los estudiantes, ya que a través de él se pueden explorar las habilidades de los estudiantes, no solo en el campo del lenguaje, sino también en el aprendizaje de diferentes campos y el dibujo.

- **Talleres para explorar la historieta y fomentar la lectura inferencial**

Se considera pertinente destacar que la planificación de actividades se encontró fundamentada en cinco núcleos formativos, bien llamados “talleres”, dentro de los que se pudieron encontrar: la introducción a las historietas, lectura inferencial, textos multimodales y lectura inferencial, pensamiento creativo y autónomo y elementos de las historietas. Cada uno de estos núcleos formáticos, presentó un tema correspondiente y unas actividades claves que permitieron llevar a cabo los logros establecidos en primera instancia. De esta manera las participantes pudieron dar cuenta de la medición de los indicadores que reflejan las categorías evaluadas, en relación con las variables de estudio y la forma en la cual se presentaron en la población a estudiar.

En acogenia a la materialización de las características específicas de la historieta, se exploró cómo su estructura narrativa, uso del espacio y del tiempo, así como sus elementos visuales y textuales, influyen en la comprensión lectora (viñetas, ilustraciones, globos de texto, iconos y signos propios, onomatopeyas, etc.) (Editorial Etecé, 2022). Esta propuesta, contextualizada en el entorno sociocultural de las estudiantes y adaptada a sus necesidades y características, buscó ofrecer un enfoque innovador y efectivo para mejorar las competencias lectoras, promoviendo un acercamiento crítico y creativo a la lectura de historietas y el fortalecimiento de la lectura inferencial. Partiendo de lo anterior se desarrollaron 5 núcleos formativos, en los que destacaron: El primero núcleo, denominado *Introducción a las historietas*, que propuso un acercamiento inicial, pero fundamental en

relación con el reconocimiento de elementos constitutivos y propios de la historieta, tales como la estructura, los personajes, señales, entre otros. Se evidenció por medio de una lluvia de ideas que las estudiantes contaban con conocimiento superficial sobre los referidos, razón por la cual se realizó una socialización y explicación por medio de ejemplares de historietas tales como “El genio de la lámpara mágica o maravillosa” y “El agua es vida”. Teniendo en cuenta lo anterior, se pretende con todas las actividades realizadas que los estudiantes tengan la capacidad de reconocer las viñetas, los globos de diálogo y cómo se cuentan las historias en secuencia.

En concordancia con el núcleo anterior, surge la *Interpretación de las historietas*, proponiendo la capacidad de inferencia e interpretación sobre información que no es propia de una lectura literal, sino que reconoce lecturas más complejas como la inferencial y crítica. Así pues, se dispone de una historieta reconocida a nivel global y más en el contexto de los niños, niñas y adolescentes “Alina y Aroldo” de Aguirre Max, por medio de la cual se identificaron elementos básicos de la historieta y, al mismo tiempo, permitió reconocer una aplicación de inferencias lógicas en respuesta a preguntas dispuestas en prueba diagnóstica, donde se evidenciaban elementos visuales y textuales. De acuerdo con lo anterior, fue previsto que posterior a la realización de las actividades, las estudiantes pudiesen comprender los elementos constitutivos de las historietas.

El tercer núcleo, *Textos multimodales y lectura inferencial*, tuvo como finalidad el reconocimiento y comprensión de las onomatopeyas, fonemas y diferentes elementos propios de la historieta que apelan a la lectura inferencial. Para mayor entendimiento, se realizó una actividad diseñada por la docente para lograr identificar las características, elementos e interpretación de lo referido. Así mismo, se estimó que las estudiantes se encontraran en la capacidad de formular hipótesis de comprensión acerca de las historietas que hubiese leído en el desarrollo de la actividad en aula.

En el núcleo número cuatro se trabajó el Pensamiento creativo y autónomo, donde se pusieron en práctica los conocimientos aprendidos y la lectura inferencial de las estudiantes. Se propuso y desarrolló una actividad dinámica que permitió resaltar los elementos aprendidos y característicos de la historieta, así como sus secuencias lógicas, sin embargo, fue fundamental que las estudiantes crearan su propia historieta en relación directa con sus gustos, permitiendo materializar los conocimientos, razón por la cual la tarea en casa consistió en que desarrollaran una historieta bajo dichos criterios. Se estudió una historieta de "Garfield", escrita por Jim Davis, donde se colocaron todas las viñetas en desorden para que las estudiantes las organizaran por medio de una secuencia lógica y propia de una historieta. En ese sentido, se esperó que las estudiantes pudiesen caracterizar el contexto cultural de las historietas y lo compartirlo con el personal.

Finalmente, se trabajó el núcleo de los Elementos de la historieta, con la finalidad de identificar los elementos de la historieta, que fueron resaltados en núcleos anteriores, pero en historias y textos reales. El objetivo fue familiarizar a las estudiantes con los componentes teóricos esenciales de este medio narrativo, al tiempo que se les brindaba la oportunidad de identificar y aplicar estos elementos en textos reales. Se inició con una explicación detallada y una discusión sobre los elementos fundamentales de la historieta, tales como las viñetas, los globos de diálogo, la secuencia narrativa y el uso del espacio y el tiempo. A través de ejemplos concretos tomados de historietas reales, las estudiantes pudieron reconocer estos elementos en acción y comprender su función en la construcción de la narrativa. Además, se fomentó la creatividad y la autonomía al invitarles a crear sus propios diálogos y desarrollar historietas individuales, lo que les permitió aplicar de manera práctica los conceptos aprendidos y desarrollar sus habilidades de escritura. Para reforzar el aprendizaje sobre el uso del lenguaje sonoro en las historietas, se realizó una actividad formativa centrada en fonemas, onomatopeyas y la creación de viñetas sonoras. Recursos tales como "Historieta de jirafas" de Liniers/Ricardo Siri como ejemplo, fueron utilizadas, destacando cómo el

autor utiliza ingeniosamente el lenguaje sonoro para complementar la narrativa visual y enriquecer la experiencia del lector. Teniendo en cuenta lo expuesta, se esperó lograr que las participantes pudiesen establecer relaciones de semejanza y diferencia entre diversas historietas y sus elementos.

4.2.1. Planificación de actividades.

No.	Núcleo	Tema	Actividad	Recursos	Logros
1.	Introducción a las Historietas	Reconocimiento de elementos básicos de las historietas	<p>-Realiza el reconocimiento de la estructura de la historieta los personajes, las viñetas y señales de las historietas.</p> <p>-Lluvia de ideas sobre preconceptos sobre la historieta.</p> <p>-Comprensión de elementos de una historieta por medio del personaje “El genio de la lámpara mágica o maravillosa” (Ver Anexo 2)</p> <p>- Taller. (Ver Anexo 3)</p>	-Historieta titulada el: “El agua es vida” (Ver Anexo 1)	<p>-Reconozco las viñetas, los globos de diálogo y cómo se cuentan las historias en secuencia.</p> <p>-Comprendo los elementos constitutivos de las historietas.</p> <p>-Formulo hipótesis de comprensión acerca de las</p>
2.	Lectura inferencial	Capacidad de inferir e interpretar	-Identifica elementos básicos de una historieta.	-Historieta de “Mafalda” – Quino Ed.	hipótesis de comprensión acerca de las

		información textual y visual.	-Aplicación de inferencias lógicas e interpretación de elementos visuales y textuales (Ver anexo 4).	Ediciones de la flor. (Ver anexo 4)	historietas que leo. -Caracterizo el
3.	Textos multimodales y lectura inferencial	Reconocimiento de onomatopeyas dentro de las historietas.	- Explicación y socialización de la onomatopeya en cuestión, sus características y ejemplos. -Actividad formativa con la finalidad de identificar las onomatopeyas, su función y cuándo son aplicables (Anexo 5).	-Actividades formativas diseñadas por la docente. (Anexo 5)	contexto cultural de las historietas y lo comparo con el personal. -Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre
4.	Pensamiento creativo y autónomo	Poner en práctica los conocimientos aprendidos y la lectura inferencial de las estudiantes.	- Incentiva el pensamiento creativo y autónomo. - Actividad dinámica aplicando conocimientos propios de la historieta, como su secuencia lógica (Ver anexo 6). - Taller en casa: creación de una historieta sobre tema a la preferencia (Ver anexo 7).	- Historieta de “Garfield” de Jim Davis. Ed. Planeta Cómic (EEUU). (Ver anexo 6)	diversas historietas y sus elementos. • Lectura implícita del texto. • Alto grado de abstracción por parte del

5.	Elementos de la historieta	Identificar los elementos de la historieta en textos reales.	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación y socialización de elementos propios de la historieta a nivel teórico e identificación en textos reales. - Creación autónoma de diálogos y sobre todo favorecer la escritura individual. - Actividad formativa sobre fonemas, onomatopeyas y creación de viñetas (Ver Anexo 8). 	<ul style="list-style-type: none"> - Historieta de jirafas. Liniers/Ricardo Siri. (Argentina). (Ver Anexo 8) 	<p>lector.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construyo inferencias mediante relaciones y asociaciones. • Inferencias intratextuales • Inferencias explicativas • Inferencias asociativas
----	----------------------------	--	---	---	---

CAPÍTULO V. RESULTADOS

5.1. Exploración del terreno por medio de la identificación de desafíos en la lectura inferencial:

El diagnóstico se centró en analizar los desafíos existentes en la enseñanza de la lectura inferencial, específicamente en relación con el manejo de historietas, en el contexto del grado 704 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED. El resultado de esta fase dio pie a la construcción de las siguientes propuestas por Berrocal de Luna y Expósito López (s.f.), a saber: planificación, implementación y retroalimentación, a su vez, la aplicación de los 5 núcleos (actividades) dispuestos para fomentar la lectura

inferencial de las estudiantes mediante las historietas. Cabe referir que se llevó a cabo el diagnóstico en entre los meses de agosto a octubre del 2023. En ese sentido, se emplearon diversos métodos de recolección de datos, como observación directa, encuestas, diarios de campo, prueba diagnóstica y una rúbrica específica, con el fin de identificar las dificultades más comunes que enfrentaban las niñas en el desarrollo de habilidades inferenciales al leer historietas. Durante este proceso, se prestó especial atención a las características socioeconómicas, culturales y educativas de las estudiantes, así como a los recursos disponibles en el entorno escolar y comunitario, descritas a profundidad en el acápite de “Caracterización de la población”. Bajo ese entendido, se partió de una evaluación de la situación particular relacionada con el manejo de historietas por parte de las estudiantes. Se administraron pruebas diagnósticas a un grupo de treinta y dos (32) estudiantes de séptimo grado, curso 4 (704), siendo la muestra de la presente investigación., por este medio evaluaron dos aspectos fundamentales de la matriz categorial de la presente investigación relacionados con la lectura, bajo las subcategorías de la lectura literal y la lectura inferencial. En relación al primero, se partió de dos indicadores: 1. Comprensión de secuencias de eventos dentro del texto, pues se encargó de medir la capacidad de las estudiantes para identificar y comprender el orden cronológico de los eventos narrados en la historieta proporcionada y 2. habilidad para realizar comparaciones explícitas entre caracteres, tiempos y lugares, encargado de evaluar la capacidad de las estudiantes para comparar y contrastar elementos explícitos del texto, como las características de los personajes, los escenarios y los tiempos en que se desarrollaron en la historia en cuestión (Jama y Suarez, 2015; Flórez, 2009). Por otro lado, en relación a la segunda subcategoría (lectura inferencial), los indicadores evaluados en la prueba diagnóstica se enfocaron en la “lectura implícita del texto”, el cual permitió inferir información por parte de las estudiantes que no estuvo explícitamente expresada en la historieta, sino que debió ser deducida a partir de pistas y elementos del contexto, así como la “construcción de inferencias mediante

relaciones y asociaciones” analizando la capacidad de las estudiantes para establecer relaciones entre diferentes elementos de la historieta y construir inferencias a partir de ellas (Durango, 2015; Delgadillo, D, s.f.; Moreno, 2010; León y Escudero, 2007), tal y como se evidencia a continuación.

Antes, cabe destacar que el objetivo principal de esta prueba diagnóstica fue la comprensión y manejo de los elementos de la historieta por parte de las estudiantes. Ahora bien, para materializar la prueba diagnóstica se llevó a cabo un taller informativo sobre la historieta, seguido de la presentación de una historieta significativa del famoso Condorito, que planteaba una situación jocosa propicia para la lectura inferencial. Inicialmente, se solicitó a las participantes que identificaran los elementos de lenguaje utilizados en la historieta y crearan un título, lo que permitió la evaluación de las estudiantes para reconocer y comprender los elementos clave presentes en la historieta, así como su habilidad para inferir información a partir de la misma, con resultado satisfactorio, pues el 100% de la muestra logró completarlo. Por otro lado, Con respecto al ítem "Reconoce el elemento del lenguaje del cómic que falta", el 78.1% lo lograron y, con relación a "Elabora una viñeta que continúa la historieta", el 90.6% lo lograron. Si bien los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica brindan una visión amplia de las habilidades de lectura inferencial y escritural de las estudiantes, donde la mayoría de las estas demostraron competencias sólidas en algunas áreas, también es cierto que se identificaron oportunidades de mejora en la identificación de elementos del lenguaje de la historieta que faltaban. Estos hallazgos resaltan la importancia de implementar estrategias pedagógicas que promuevan un mejor desempeño en estas competencias específicas dentro del contexto de la lectura inferencial y la escritura de historietas.

Cabe referir que, al comparar los resultados de la prueba diagnóstica con los obtenidos a través de otros métodos de recolección de datos, como los que se exponen a

continuación, se observa una convergencia en la identificación de áreas de fortaleza y debilidad en la lectura inferencial y el manejo de historietas. Si bien la mayoría de las estudiantes demostraron competencias sólidas en algunas áreas, se identificaron oportunidades de mejora en la identificación de elementos del lenguaje de la historieta que faltaban. A su vez, con relación a los logros obtenidos se destacan los siguientes: Reconocimiento de las viñetas, los globos de diálogo y cómo se cuentan las historias en secuencia, así como comprensión de los elementos constitutivos de las historietas, los cuales fueron proyectados en la planificación de actividades.

Este proceso de diagnóstico proporcionó elementos relevantes sobre las habilidades y necesidades específicas de las estudiantes en relación con la lectura inferencial de historietas, lo cual fue fundamental para orientar el diseño de intervenciones efectivas.

5.2. Planificación estratégica por medio del diseño de rutas para una lectura inferencial renovada:

En esta fase se diseñó un plan estratégico de actividades dirigido a introducir a las estudiantes del grado 704 en el Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED al mundo de las historietas, con el propósito de fortalecer sus habilidades de lectura inferencial.

El primer núcleo, titulado "Introducción a las Historietas", tuvo como finalidad en proporcionar a las estudiantes un entendimiento sólido de los elementos fundamentales de las historietas una vez fuese aplicado en el aula, más aún cuando las historietas cuentan con un fin en sí mismo a nivel pedagógico, ya que pueden "(...) despertar el interés de los estudiantes, cultivar hábitos de lectura ya que estas son fáciles de leer, la mayor parte del contenido son imágenes (Salazar, Tabares y Tuirán, 2015, p. 25).

La primera actividad (ver anexo 1) estuvo enfocada en guiar a las estudiantes en la identificación de la estructura de una historieta, incluyendo los personajes, las viñetas y las

señales de diálogo, a través de ejemplos visuales y discusiones grupales. Además, se planificó una actividad mediante la presentación de la historieta "El agua es vida", la cual enseña la importancia de cuidar el agua y evitar el desperdicio, de la mano con el indicador de la matriz categorial referente a la construcción de inferencias mediante relaciones y asociaciones (lectura inferencial), ya que principalmente se buscó que las estudiantes dieran respuesta individualmente a cuatro preguntas basadas en la historieta en cuestión que son las siguientes: 1. ¿Qué crees que motivó al personaje a desperdiciar agua en la historieta? 2. Basándote en las expresiones faciales y el lenguaje corporal de los personajes, ¿cuáles son sus emociones? 3. ¿Qué podríamos inferir sobre los valores o prioridades de los personajes en relación con la historieta? 4. Si tuvieras que escribir un título basándote en las imágenes, ¿cuál sería y por qué? Estas preguntas fueron diseñadas para fomentar la comprensión inferencial de las estudiantes y promover la reflexión sobre los temas tratados en la historieta.

El segundo núcleo de actividades es titulado "Lectura Inferencial", de la mano con los indicadores de la matriz categorial referentes a "Lectura implícita del texto", "Alto grado de abstracción por parte del lector" y "Construcción de inferencias mediante relaciones y asociaciones", los cuales tuvieron como objetivo de desarrollar la capacidad de inferir e interpretar información textual y visual a partir de historietas (anexo 4). Para ello, se seleccionaron dos historietas de Mafalda consideradas apropiadas por su contenido y potencial para generar inferencias, teniendo en cuenta que:

Jhoanna Mendoza Pinchao (2021), desde una secuencia didáctica basada en el análisis de los cómics de Mafalda y los planteamientos sobre la comprensión lectora de Cassany (2006) y los tipos de inferencias de Ripoll (2015), logró concluir que los cómics, dependiendo del tema que traten, son muy útiles para

la elaboración de hipótesis y para detectar fortalezas y debilidades en el proceso de adquisición de la lectura (Lara-Luna, 2023, p. 10)

En esencia, la actividad comprendió dos historietas de Mafalda y una serie de preguntas relacionadas con estas, teniendo en cuenta los personajes, las emociones expresadas y otros elementos visuales o textuales que requirieran inferencias. El propósito de este núcleo tuvo como finalidad profundizar en la comprensión de las historietas como medio de expresión y comunicación, fomentando la lectura inferencial y la capacidad de análisis de las estudiantes.

El tercer núcleo de actividades fue titulado "Textos Multimodales y Lectura Inferencial", con el objetivo de desarrollar el reconocimiento de onomatopeyas dentro de las historietas como parte integral de la lectura inferencial (anexo 5), en acogencia a los indicadores de la matriz categorial relacionados con “alto grado de abstracción por parte del lector” y “construcción de inferencias mediante relaciones o asociaciones” puntualmente relacionadas con las onomatopeyas. En esta etapa, se comenzó con una explicación y socialización en aula sobre qué constituye una onomatopeya como tal, destacando sus características principales y su función dentro del contexto de las historietas. Se proporcionaron ejemplos claros y representativos de onomatopeyas utilizadas en historietas populares, con el propósito de ilustrar su papel fundamental en la representación de sonidos y acciones en este medio de expresión gráfica. Posteriormente, se llevó a cabo una actividad formativa diseñada para que las estudiantes pudieran escribir las onomatopeyas en relación con animales u objetos, así como relacionarlos entre sí. En esta actividad, las estudiantes trabajaron de forma individual y también en parejas, por tanto, se fomentó la discusión y el intercambio de ideas entre el grupo para profundizar en su comprensión de las onomatopeyas y su uso en el contexto de las historietas.

En el núcleo cuatro "Pensamiento Creativo y Autónomo", se buscó fomentar el pensamiento independiente y creativo de las estudiantes, así como aplicar los conocimientos adquiridos sobre la lectura inferencial de historietas, resaltando los indicadores de la matriz categorial relacionados con la categoría de la historieta como estrategia didáctica, tales como "estimulo de la imaginación y la creatividad", "mejora de las habilidades artísticas relacionadas con el dibujo" y especialmente "conexión entre imágenes y texto para un aprendizaje más efectivo", sin embargo, no fue la única categoría inmersa de la matriz categorial, pues la lectura inferencial en relación a la "construcción de inferencias mediante relaciones y asociaciones" fue primordial también. Para lograr este objetivo, se diseñó una actividad dinámica en la que las estudiantes trabajaron en grupos para ordenar una historieta de Garfield cuyas viñetas se encontraban desordenadas (anexo 6). Esta actividad les permitió aplicar conceptos propios de la historieta, como la secuencia lógica, para organizar coherentemente las viñetas y reconstruir la historia, ya que:

El proceso lógico-inferencial se proyecta como una estrategia para fortalecer la lectura crítica de textos argumentativos puesto que aporta, desde la lógica formal, herramientas que promueven el razonamiento, lo cual se considera esencial para desarrollar dicha habilidad (López, 2021, p. 3).

Además, como parte de esta actividad, se asignó a las estudiantes un taller para realizar en casa, consistente en la creación de una historieta sobre un tema de su preferencia (anexo 7), donde indudablemente se representaron indicadores como "estímulo a la imaginación y la creatividad", "mejora de habilidades artísticas relacionadas con el dibujo" y "conexión entre imágenes y texto para un aprendizaje más efectivo", a su vez, la subcategoría de los planos de la historieta, relacionada con los indicadores de "plano de detalle", "plano general" y "plano de secuencia" se pudieron ver evidenciados (Gubern, 1981). Esta tarea les brindó la oportunidad de poner en práctica sus habilidades de escritura

y creatividad de manera autónoma, aplicando los conocimientos adquiridos durante la fase de introducción a las historietas. Además, considerando que la disposición y características visuales de las historietas tienen un impacto significativo en la comprensión de la lectura, su integración en este proyecto ofrecerá a los estudiantes oportunidades repetidas para practicar y mejorar su capacidad de comprensión lectora e interpretativa, lo que, a su vez, facilita el enriquecimiento del vocabulario y el fortalecimiento de sus habilidades de lectura (Bustamante, Gallego y Mira, 2018, pp. 16-17).

Se diseñó el quinto núcleo de actividades titulado "Elementos de la Historieta", con la finalidad de identificar los elementos característicos de las historietas en textos reales y promover la creación autónoma de diálogos y escritura individual entre las estudiantes. Para ello, se llevó a cabo una explicación y socialización de los elementos propios de la historieta a nivel teórico, donde se destacaron aspectos como los diálogo, las viñetas, los globos y onomatopeyas, a manera de recordatorio sobre los elementos aprendidos en clases anteriores, siendo también un espacio en el que se reforzaron los conocimientos, pues "la enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender" (Meneses, 2007, p. 32), de ahí que los refuerzos sean relevantes en el proceso de aprendizaje y el que hacer educativo. En esa línea, el núcleo de la referencia facilitó a las estudiantes la creación autónoma de diálogos sobre la Historieta de jirafas de Liniers/Ricardo Siri (Argentina), brindándoles la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos y desarrollar viñeta subsecuente a la historieta proporcionada. Por tanto, el último núcleo de actividades resaltó la categoría de lectura y de la historieta como estrategia didáctica desarrolladas por la matriz categorial, relacionando cada una de las subcategorías, tales como, lectura literal, lectura inferencial, estrategia didáctica y planos de la historieta.

En última instancia, la fase de planificación estratégica para mejorar la lectura inferencial mediante historietas fue relevante para la posterior materialización de las actividades y también el análisis de los resultados. A través de los cinco núcleos de actividades cuidadosamente diseñadas, se buscó crear un ambiente de aprendizaje dinámico que promoviese el desarrollo de habilidades inferenciales y creativas en la lectura y escritura de historietas. Es por ello que cada actividad tuvo objetivos claros y medibles, orientados a profundizar la comprensión de los elementos de la historieta y fomentar la expresión individual. Por tanto, la presente fase sienta las bases para la implementación efectiva en el aula, contribuyendo al logro de los objetivos de la investigación y al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con la lectura inferencial mediante la historieta.

5.3. Análisis: Implementación de la transformación educativa y retroalimentación crítica

Una vez implementados los cinco núcleos de actividades diseñadas con la finalidad de mejorar la lectura inferencial mediante historietas en las clases del grado 704 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED, se procedió a realizar un análisis y retroalimentación de estas. Dicho análisis parte de dos fases, la fase 3, implementación de la transformación educativa y, la fase 4 referente a la retroalimentación crítica.

Durante la implementación de la transformación educativa que se denomina "Construyendo Puentes", se ejecutó la estrategia diseñada con base en los datos obtenidos durante el diagnóstico inicial. Las actividades planificadas se llevaron a cabo con meticulosidad, teniendo en cuenta aspectos logísticos, organizativos y temporales, por tanto, se estableció un continuo monitoreo por parte del equipo docente y de la investigadora, garantizando así un seguimiento cercano del desarrollo de las actividades en el aula.

Además, se fomentó un ambiente de colaboración y apoyo entre las estudiantes, propiciando un espacio propicio para el aprendizaje y la exploración.

Una vez finalizada la etapa de implementación, se procedió a la fase de reflexión crítica, denominada "Reflejos y Horizontes". En esta etapa, se llevó a cabo un análisis detallado de los resultados obtenidos durante la implementación de las actividades, por medio de los cuales se recopilaron datos relevantes, examinando a profundidad el impacto de la intervención en el desarrollo de las habilidades inferenciales de las niñas y a continuación se profundiza sobre el apartado en cuestión.

5.3.1. Núcleo sobre "Introducción a las historietas"

Para analizar la primera actividad, titulada "Introducción a las historietas", se observa que esta estuvo diseñada para facilitar a las estudiantes la identificación de la estructura básica de una historieta, destacando elementos como los personajes, las viñetas y las señales de diálogo. Se utilizó la historieta "El agua es vida" (Ver Anexo 1) como herramienta pedagógica para enseñar la importancia de cuidar el agua y evitar el desperdicio.

- En cuanto a la respuesta a la primera pregunta: "¿Qué crees que motivó al personaje a desperdiciar agua en la historieta?", se obtuvieron las siguientes respuestas por parte de las 13 niñas participantes:

La finalidad fue lavar el carro: 3 niñas.	Facilidad y rapidez por falta de tiempo: 9 niñas.	Falta de empatía y sensibilidad con el ambiente
3 respuestas: 23.1%	9 respuestas, 69.2%	1 respuesta, 7.7%

Se puede observar que la mayoría de las niñas identificaron la falta de tiempo como la principal motivación del personaje para desperdiciar agua, lo que sugiere una

comprensión de la importancia del tiempo y la conveniencia en las acciones cotidianas. Sin embargo, es notable que una niña señaló la falta de empatía y sensibilidad con el ambiente como motivo, lo que indica una conciencia ambiental en este aspecto particular.

La segunda pregunta de la actividad "Introducción a las historietas", que se refiere a las emociones basadas en las expresiones faciales y el lenguaje corporal de los personajes, se observa que toda la muestra concuerda en las emociones atribuidas a los tres personajes de la historieta: El padre evoca alegría, la hija demuestra disgusto y el hijo parece desentendido. Sin embargo, se identifican diferencias en la forma en que las niñas especifican estas emociones. Cinco niñas proporcionaron detalles específicos sobre las emociones de los tres personajes, es decir, el 38.5%, mientras que ocho estudiantes, el 61.5%, no especificaron las emociones de manera detallada y solo las mencionaron en general en relación con los personajes. Por tanto, se indica que, aunque existe consenso en las emociones atribuidas a los personajes de la historieta, algunas niñas pudieron identificar y especificar las emociones de manera más detallada que otras, lo que sugiere diferentes niveles de comprensión y capacidad para interpretar las expresiones faciales y el lenguaje corporal de los personajes en la historieta, así como profundidad en la identificación.

Por otro lado, la tercera pregunta referente a los valores o prioridades de los personajes en relación con la historieta, se obtuvieron las siguientes respuestas por parte de las 13 niñas participantes: "Se justifican las emociones de los personajes, pero no se relaciona con prioridades o valores" 1 respuesta (7.7%), "No desperdiciar agua como valor y buena educación" 8 respuestas (61.5%), "Respeto, humildad, amor e irrespeto" 3 respuestas (23.1%) y "Juicio de valor; el papá es malo, la niña fue buena" 1 respuesta (7.7%). Se puede observar, bajo ese entendido que la mayoría de las niñas identificaron el valor de no desperdiciar agua como una prioridad de los personajes en la historieta. Además, se mencionaron otros valores como respeto, humildad, amor e irrespeto, aunque en menor

medida. Es interesante destacar que una niña realizó un juicio de valor sobre los personajes, considerando al padre como "malo" y a la niña como "buena", lo que supone que comprende los valores bajo una percepción netamente dualista.

Finalmente, la cuarta pregunta, se enfocó en la creación de un título basándose en las imágenes y se obtuvieron las siguientes: 12 respuestas se encuentran dirigidas al agua, su mal uso e importancia, es decir, el 92.3% y, por otro lado, solo una respuesta fue enfocada al día de lavado, únicamente, siendo el 7.7%. Se observa que la gran mayoría de las niñas enfocaron sus respuestas en el tema del agua, su mal uso y su importancia, demostrando una indudable comprensión del mensaje principal transmitido por la historieta. Sin embargo, es interesante notar que una niña dio una respuesta diferente, relacionada con el "día de lavado", lo que podría indicar una interpretación única de las imágenes y una perspectiva distinta sobre el contenido de la historieta (Ver anexo 2).

Partiendo de lo anterior, se logró con la actividad la formulación de hipótesis acerca de la historieta titulada "el agua es vida", la caracterización del contexto cultural de la misma y comparación con el contexto personal.

- **5.3.2. Núcleo "Lectura inferencial"**

Para las actividades llevadas a cabo en el segundo núcleo, se tienen en cuenta criterios relacionados con los indicadores de las variables. En este caso, se toma como referencia los indicadores seleccionados para poder medir la lectura inferencial. Teniendo en cuenta lo anterior, El segundo núcleo, titulado "Lectura inferencial", se centró en la exploración de dos historietas de Mafalda, acompañadas de una serie de preguntas diseñadas para profundizar en la comprensión de las mismas. El propósito de esta actividad fue fomentar la capacidad de análisis y la lectura inferencial de las estudiantes, permitiéndoles interpretar los elementos visuales y textuales de las

historietas (Ver Anexo 4).

La primera historieta presenta a Mafalda intentando conciliar el sueño y su esfuerzo por contar ovejas para dormirse. Esta actividad consta de seis preguntas en total, cinco de selección y una de justificación, que invitaron a las estudiantes a reflexionar sobre los problemas y emociones de los personajes, así como sobre otros elementos presentes en la historieta.

Comenzaremos analizando cada pregunta y las respuestas proporcionadas por las estudiantes para obtener una comprensión más detallada de su interpretación de la historieta. Así pues, se indaga sobre el problema que tiene Mafalda en la historieta, la razón por la cual aparecen las ovejas en el relato, la conclusión de por qué Mafalda logra quedarse dormida, una interpretación de una de las viñetas y en cada una de estas preguntas las respuestas fueron netamente interpretativas, por lo que ninguna era incorrecta per se. Sin embargo, la pregunta número cinco infería sobre qué tipo de texto era, entre ellas, las respuestas fueron: a. Un cuento, b. una fábula y c. un cómic y el 100% de la muestra contestó de manera adecuada, es decir, seleccionando la opción c, relativa a la historieta o cómic, lo que denota una comprensión temática del núcleo trabajado. Finalmente, la última pregunta iba dirigida a cuáles eran las actividades realizadas por las estudiantes para quedarse dormidas, a lo que respondieron 11 de las estudiantes de manera diversa, sin embargo, 2 no escribieron nada.

Por otro lado, la segunda historieta muestra a un niño antes de dormir indagando en que le aterra la idea de prestar el servicio militar en el futuro, emocionándose por sus propios pensamientos y, al final, Mafalda refiere que hizo mucho ruido en la noche, palabras más, palabras menos. Así pues, se desarrollan 7 preguntas que parten de lo anterior, las tres primeras, siendo netamente interpretativas, es decir, qué se deduce de Mafalda y el niño, cuál es la conclusión de la actividad del niño en la noche y, lo que se infiere del último

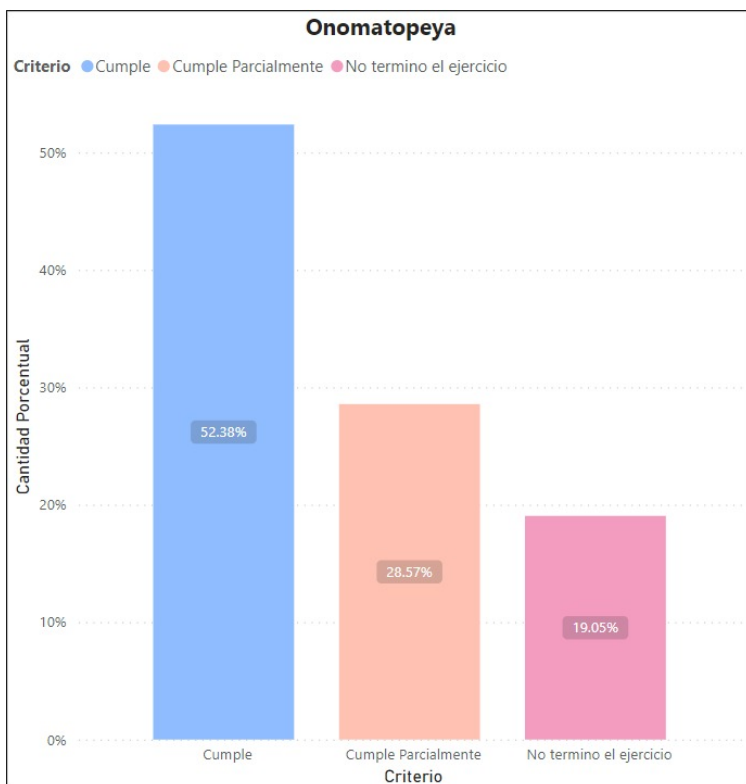
recuadro en relación a las emociones del niño, donde todas las respuestas son interpretativas de cierta forma. Posteriormente, se pregunta “Los cómics también reciben el nombre de:” a. cuento, b. leyenda y c. historieta, a lo que todas las estudiantes responden de manera acertada, seleccionando la respuesta “c, historietas”. Se procede con la pregunta de “El cómic es un texto: a. literario, b. poético y c. no literario”, a lo anterior, 11 respuestas fueron atribuibles a la respuesta correcta “a. literario” (84.62%), 1 a la “c. no literario” (7.69%) y, cabe resaltar que una estudiante no respondió (7.69%). Así pues, la mayoría respondió de manera acertada. Finalmente, al final se preguntó si los cómics fueron de su agrado a lo que 10 estudiantes respondieron que sí y 3 que no les gustaba, así pues, a la gran mayoría de la muestra les agrada el cómic pudiendo ser utilizado en medio de la dinámica pedagógica para incentivar la lectura inferencial. De acuerdo con lo expuesto, se puede decir que a partir de las actividades realizadas se puede determinar que los indicadores de Lectura implícita del texto, alto grado de abstracción por parte del lector, construcción de inferencias mediante relaciones y asociaciones, inferencias explicativas e inferencias asociativas tienen un balance positivo en la población evaluada, debido a que la gran mayoría obtuvo puntuaciones acertadas. Es decir, el nivel de lectura que presentan los participantes de la prueba corresponde a una mejoría significativa teniendo en cuenta la prueba diagnóstica y las actividades que se implementaron para mejorar, en esos aspectos puntuales, la lectura inferencial presenta valores positivos.

Desarrollado e segundo núcleo se evidenciaron diversos logros por parte de las estudiantes objeto de investigación, como, por ejemplo, el reconocimiento de viñetas, globos de diálogos y cómo se cuentan las historias en secuencia, la comprensión de los elementos constitutivos de la historieta e, indudablemente, la formulación de hipótesis de comprensión acerca de las historietas. Dichos logros se encuentran referidos en la gráfica de planificación de actividades.

5.3.3. Núcleo “Textos multimodales y lectura inferencial”

El núcleo en cuestión se enfocó en el reconocimiento de las onomatopeyas dentro de las historietas como parte integral de la lectura inferencial. Este proceso comenzó con una explicación detallada y una socialización en el aula sobre qué constituye una onomatopeya, destacando sus características principales y su función dentro del contexto de las historietas. Posteriormente, se llevó a cabo la actividad formativa diseñada para que las estudiantes pudieran escribir las onomatopeyas en relación con animales u objetos, así como relacionarlas entre sí (Ver anexo 5). Durante esta actividad, las estudiantes trabajaron tanto de forma individual como en parejas, lo que fomentó la discusión y el intercambio de ideas entre ellas para profundizar en su comprensión de las onomatopeyas y su uso en el contexto de las historietas. Este enfoque activo y colaborativo permitió que las estudiantes se sumergieran en el mundo de las onomatopeyas y fortalecieran sus habilidades de lectura inferencial. Sin embargo, cabe decir, que el último punto tuvo inconsistencias en sus respuestas, teniendo en cuenta que era menester unir el animal con su onomatopeya correspondiente y tan la mitad, efectivamente cumplió con lo solicitado, siendo el 52.3%, posteriormente, el 28.5% cumplió parcialmente y el 19.5% no cumplió con el criterio requerido, tal y como se visualiza en la siguiente ilustración:

Gráfica 1. Respuestas sobre el taller de la onomatopeya



Fuente: Elaboración propia.

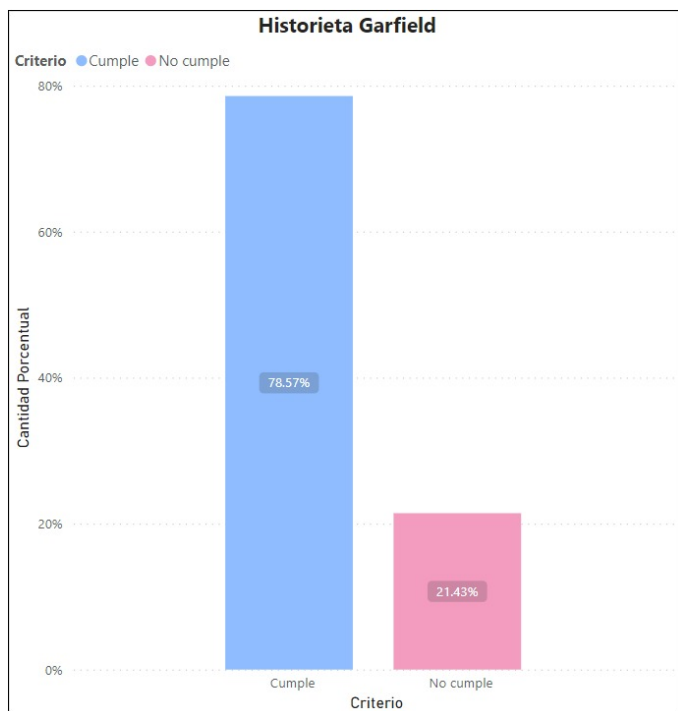
Partiendo de la anterior, en términos estadísticos, más de la mitad cumplió con el criterio solicitado, sin embargo, no deja de ser preocupante que una gran mayoría, en medio de todo, respondiera tan solo parcialmente o, incluso, no cumpliera. Es por ello, que consideré importante reforzar los conocimientos para dejar claridad temática a las estudiantes.

Por otro lado, los logros evidenciados en la actividad en cuestión versan de la comprensión de los elementos constitutivos de la historieta, en este caso, uno de los elementos que requieren de inferencias lógicas: las onomatopeyas, pues requieren del reconocimiento de sonidos en relación con acciones, bien sean de objetos, de humanos o de seres sintientes – animales (Durango, 2015; Delgadillo, D., s.f.).

5.3.4. Núcleo sobre el “Pensamiento creativo y autónomo”

En el núcleo referido se buscó promover el desarrollo del pensamiento independiente y creativo de las estudiantes, así como la aplicación de los conocimientos adquiridos sobre la lectura inferencial de historietas. Para lograr este propósito, como se ha dicho, se diseñó una actividad dinámica en la que las estudiantes trabajaron en grupos para ordenar una historieta de Garfield cuyas viñetas estaban desordenadas (Ver anexo 6). Esta actividad les brindó la oportunidad de aplicar conceptos propios de la historieta, como la secuencia lógica, para organizar coherentemente las viñetas y reconstruir la historia de manera cohesiva. Sobre el taller en el aula se identificó que la gran mayoría lo resolvió en acompañamiento de una secuencia lógica, siendo el 78.5%, sin embargo, el 21.4% de las estudiantes no cumplió con el criterio, dejando de lado lo solicitado en cuanto a una lectura inferencial, siendo organizada lógicamente, tal y como lo ilustra la siguiente gráfica:

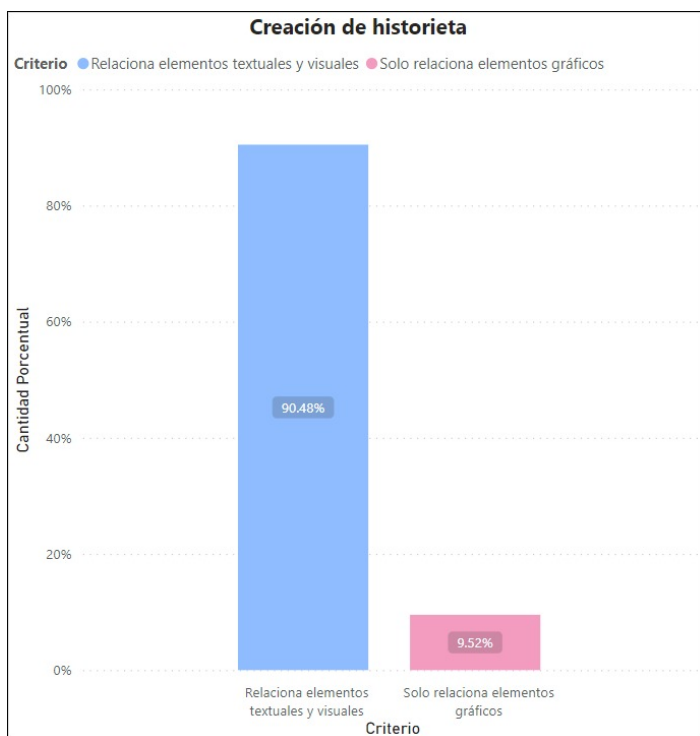
Gráfica 2. Historieta de Garfield - resultados



Fuente: Elaboración propia.

La materialización de la actividad concerniente a la organización de la historieta de Garfield requirió de componentes relacionados con la lectura inferencial, tales como un alto grado de abstracción por parte del lector y la construcción de inferencias mediante relaciones y asociaciones, los cuales se destacan en la matriz categorial, a su vez, se lograron diversos criterios, tales como: “Reconozco las viñetas, los globos de diálogo y cómo se cuentan las historias en secuencia” y “Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre diversas historietas y sus elementos.”, los cuales son referidos en la gráfica de planificación de actividades.

Además, como parte de esta actividad, se asignó a las estudiantes un taller para realizar en casa, consistente en la creación de una historieta sobre un tema de su preferencia. Esta tarea les permitió poner en práctica sus habilidades de escritura y creatividad de manera autónoma, aplicando los conocimientos adquiridos durante la fase de introducción a las historietas. Sobre ello, el 90.4% relacionó tanto elementos visuales, como textuales, haciendo uso de los elementos de la historieta aprendidos en los núcleos, sin embargo, el 9.5% de las estudiantes solo relacionó elementos gráficos en su historieta, es decir, realizaron dibujos, pero no accionaron ninguna estrategia de comunicación textual con la finalidad de dar a conocer su intención y, en medio de ello, no se lograba comprender que querían decir en relación con los dibujos (Ver anexo 7). Lo anterior se ejemplifica a continuación:



Gráfica 3. Creación de historieta – resultados. *Fuente:* Elaboración propia.

La integración de la actividad de creación de historietas en el proyecto ofreció a las estudiantes oportunidades repetidas para practicar y mejorar su capacidad de comprensión lectora e interpretativa, ya que la disposición y características visuales de las historietas tienen un impacto significativo en la comprensión de la lectura. Este enfoque contribuyó al enriquecimiento del vocabulario y al fortalecimiento de las habilidades de lectura de las estudiantes. Destacando así, logros tales relacionados con “Reconozco las viñetas, los globos de diálogo y cómo se cuentan las historias en secuencia” y “Comprendo los elementos constitutivos de las historietas”, donde también se materializó la creatividad de las

estudiantes en cumplimiento de los indicadores de la matriz categorial relacionados con la categoría de la historieta como estrategia didáctica.

5.3.5. Núcleo de "Elementos de la historieta"

En estas últimas actividades se buscó identificar los elementos característicos de las historietas en textos reales y promover la creación autónoma de diálogos y escritura individual entre las estudiantes (Ver Anexo 8). Para lograr este objetivo, se llevó a cabo una explicación y socialización de los elementos propios de la historieta a nivel teórico, destacando aspectos como los diálogos, las viñetas, los globos y las onomatopeyas, más aún cuando en el núcleo 3 se evidenciaron falencias en las estudiantes a la hora de comprender las onomatopeyas desde una mirada práctica. Por tanto, el presente núcleo no solo sirvió para introducir nuevos conceptos, sino también para reforzar los conocimientos previamente adquiridos. Tal y como menciona Meneses (2007), la enseñanza debe entenderse en relación con el aprendizaje, por lo que los refuerzos son fundamentales en el proceso educativo. Adicionalmente, el núcleo proporcionó a las estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos mediante la creación autónoma de diálogos sobre la Historieta de jirafas de Liniers/Ricardo Siri (Argentina). Esto les permitió desarrollar habilidades de escritura y comprensión de manera activa y participativa. Cabe resaltar ciertos logros obtenidos por las estudiantes en este apartado, siendo consecuentes con el reconocimiento de viñetas, globos de diálogo y cómo se cuentan las historias en secuencia, la comprensión de los elementos constitutivos de las historietas, formulación de hipótesis de comprensión acerca de la historieta leída, establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia entre diversas historietas y sus elementos, los cuales se resaltan en la planificación de actividades.

Por otro lado, se llevó a cabo una actividad llamada "La niña y el pajarito" donde se presentó una historieta y se solicitó a las estudiantes que infirieran que pudo haber sucedido

antes de lo mostrado por la historieta en cuestión. Así pues, 2 estudiantes no cumplieron con el criterio y 11 de ellas sí lo hicieron, desarrollando viñetas previas adicionales, por lo que se trabajó directamente con los indicadores de la matriz categorial relacionados con la lectura inferencial y la categoría de la historieta como estrategia didáctica.

Finalmente, es posible afirmar que, durante el desarrollo de las actividades referidas anteriormente, siendo parte fundamental de la implementación, se observó que las niñas mostraron la capacidad de formular hipótesis de comprensión acerca de las historietas que leyeron, dando evidencia de la capacidad para ir más allá de la lectura literal y desarrollar una comprensión más profunda y reflexiva de los textos. Este logro resaltó la importancia de promover un enfoque activo y crítico hacia la lectura de historietas, donde las niñas pudieran involucrarse activamente en la interpretación y el análisis de los elementos narrativos y visuales presentes en este medio de comunicación.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de esta investigación, se llevó a cabo un análisis sólido sobre la incidencia de la lectura de historietas como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión inferencial en estudiantes de séptimo grado del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED. Se inició con la identificación del nivel de comprensión lectora en las estudiantes del grado 704, utilizando pruebas diagnósticas y observación directa para obtener una visión completa de sus habilidades al inicio del estudio. Se pudo constatar que, mediante la aplicación estas, las estudiantes demostraron un nivel variado de comprensión al inicio del estudio, toda vez que se observó una convergencia en la identificación de áreas de fortaleza, siendo un logro la identificación de los elementos de la historieta por la totalidad de las estudiantes, sin embargo, también hubo áreas de debilidad en la lectura inferencial y el manejo de historietas, relacionadas con indicadores como la lectura implícita del texto, específicamente, se identificaron oportunidades de mejora en la identificación de elementos del lenguaje de la historieta que faltaban en la prueba diagnóstica.

A su vez, por medio de la propuesta de intervención fundamentada en una estrategia didáctica basada en la lectura de historietas y sus componentes, se incluyeron talleres y actividades diseñadas para fortalecer la lectura inferencial en las estudiantes, centrándose en la comprensión profunda y reflexiva de los textos, diversificadas en cinco núcleos de actividades, los cuales soportaban la matriz categorial y los indicadores dispuestos como un hilo conductor que tuvo la finalidad de fomentar la lectura inferencial mediante la historieta, habiendo sido una estrategia didáctica fundamental para la investigación en cuestión. Se destaca que se proporcionó a las estudiantes la oportunidad de interactuar de manera activa con las historietas, identificar elementos del lenguaje del cómic y formular hipótesis sobre el contenido de las historietas.

Además, se observó que la planificación y la implementación de actividades específicas basadas en historietas pueden generar un impacto positivo en el desempeño de las estudiantes, más aún con una estructuración cuidadosa de las actividades, adaptadas a las necesidades y características de estas, pues contribuyó a mejorar su comprensión inferencial y capacidad para relacionar la información visual y textual. Asimismo, se destaca la importancia de la retroalimentación continua en el proceso educativo, ya que permitió identificar áreas de mejora y ajustar la estrategia didáctica en función de los resultados observados.

La caracterización de la estrategia didáctica se llevó a cabo a lo largo del proceso de intervención, observando cómo las estudiantes respondían y participaban en las actividades propuestas. Dicha estrategia se caracterizó por un enfoque dinámico y participativo que promovió la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico en las estudiantes, además, se pudo evidenciar cómo desarrollaron habilidades de inferencia y aprendieron a construir significados a partir de las historietas, lo que contribuyó a su desarrollo integral en el margen de la lectura inferencial.

La implementación de la lectura de historietas como estrategia didáctica demostró ser efectiva para fortalecer la comprensión inferencial en las estudiantes de séptimo grado. Los resultados obtenidos sugieren que esta metodología puede ser una herramienta valiosa para promover la lectura crítica y reflexiva en contextos educativos, preparando a las estudiantes para enfrentar los desafíos de la lectura en diversos ámbitos académicos y sociales. En otras palabras, es posible afirmar que mediante la presente investigación es posible extraer varias apreciaciones significativas, partiendo de una notable evidencia de que las historietas son una herramienta pedagógica efectiva para promover la lectura inferencial en estudiantes de educación primaria (Barreto, Sandoval y Martínez, 2009). Es importante referir que los resultados obtenidos muestran que la integración de historietas

en el aula facilita el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, promoviendo la lectura inferencial. A su vez, resalta que la integración de medios visuales y la aplicación de enfoques participativos pueden enriquecer el proceso de aprendizaje, estimulando la creatividad, el pensamiento crítico, lectura inferencial y la motivación de los estudiantes (Cuya, 2017).

CAPÍTULO VII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

7.1. Limitaciones

Una de las principales limitaciones encontradas durante la ejecución de este trabajo fue el tiempo. Desarrollar actividades que promuevan la lectura inferencial de manera efectiva requiere de una planificación detallada y de la dedicación de un tiempo considerable. La complejidad de las actividades y la necesidad de retroalimentación personalizada para cada estudiante demandaron una inversión temporal que superó las expectativas iniciales. Además, la resistencia de algunas estudiantes a participar plenamente en las actividades limitó la capacidad de obtener una muestra completa y representativa, lo que afectó la validez de los resultados obtenidos en ciertos momentos.

7.2. Recomendaciones

Con base en las limitaciones identificadas, se sugiere a futuros investigadores dedicar un tiempo suficiente para el diseño, implementación y seguimiento de las actividades propuestas. Es fundamental establecer un cronograma realista que permita abordar cada fase del proyecto de manera exhaustiva, considerando posibles contratiempos y ajustes necesarios. Además, se recomienda diseñar estrategias específicas o quizá diferentes a las realizadas para así fomentar la participación de todas los estudiantes, incentivando su interés y compromiso con las actividades propuestas. Esto podría incluir la incorporación de elementos lúdicos, la diversificación de los recursos didácticos y el establecimiento de metas claras y alcanzables para motivar la colaboración de los participantes en su totalidad.

Referencias

- Adrián Serrano, J. E. (s.f.). El DESARROLLO COGNITIVO DEL ADOLESCENTE. *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (SAP001)*, 1-9.
- Aguirre Arias, E. L. (2017). UNA MIRADA DESDE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN COMPARACIÓN A UN MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL, PARA LA ENSEÑANZA DEL CONCEPTO BIOLÓGICO DE POBLACIÓN Y ANALISIS DE LOS PROBLEMAS RELACIONADOS AL PROCESO ENSEÑANZAAPRENDIZAJE A ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- ama Zambrano, V. R. (2015). Estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento a través de los niveles de lectura. *Medisan*, 19(7), 861-867.
- Ausubel, D. P. (1978). La Adquisición del Conocimiento. *Revista de psicología educativa*, 1(1), 1-26. doi:10.1002/1098-3004(197801)1:1<1:AID-EP2290010103>3.0.CO;2-T.
- Avolio de Cols, S., & Iacolutti, M. D. (2006). Capítulo 8: Evaluación Diagnóstica. En B. F. OIT/Cinterfor, *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: orientaciones conceptuales y metodológicas*. (págs. 137-159). Uruguay: .
- Barreto Rubiano, E., Sandoval Torres, E., & Martínez Díaz, W. (2009). La historieta como estrategia didáctica para incentivar la lectura en los estudiantes de grado 402 del IED Miguel Antonio Caro. *Universidad Libre de Colombia*.
- Barreyro, J. P., Molinari Marotto, C., Yomha Cevasco, J., & Duarte, D. A. (enero - diciembre de 2008). NEUROPSICOLOGÍA Y PSICOLOGÍA COGNITIVA Generación de inferencias emocionales durante la lectura de textos narrativos. *Anuario de investigaciones versión On-line ISSN 1851-1686*, 15.
- Berrocal de Luna, E., & Expósito López, J. (s.f.). Unidad 3. EL PROCESO DE

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. Granada:
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE GRANADA.

- Buscemi, L., & Smith, J. (2016). Enseñanza de la lectura inferencial con cómics. El maestro de lectura. *70*(2), 146-154.
- Bustamante, Gallego, & Mira. (septiembre de 2018). Profundización en los cuatro tipos de inferencia fundamentada en el uso de la historieta con los estudiantes del ciclo II de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez. [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad de Medellín.
- Cabrera Morgan, L. (septiembre de 2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. *Educación, XXVI*(51), 137-157. doi:<https://doi.org/10.18800/educacion.201702.007>
- Caicedo González, I. (2017). Unidad 2 - EA1. *Justificación y Marco de Referencia*. Quindío, Colombia: Universidad del Quindío.
- Cano de Faroh, A. (2017). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿ Dos caras de la misma moneda? *Boletim Academia Paulista de Psicologia, 07*(2), 148-166.
- Carballo Payares, A. M. (s.f.). EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA, FINANCIERA Y COMERCIAL DE LAS COOPERATIVAS ASOCIADAS A CONFECOOP CARIBE. Obtenido de eumed: [https://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1314/diagnóstico.html#:~:text=Para%20Manuel%20Mart%C3%ADnez%20\(1998%3A22,%E2%80%9D%2C%20la%20cual%20se%20analiz%C3%B3](https://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1314/diagnóstico.html#:~:text=Para%20Manuel%20Mart%C3%ADnez%20(1998%3A22,%E2%80%9D%2C%20la%20cual%20se%20analiz%C3%B3).
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (abril-junio de 2001). VYGOTSKY: ENFOQUE SOCIOCULTURAL. *EDUCERE: la revista venezolana de educación, 5*(13), 41-44. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

- Casasola Vargas, J. C., & Lino Pérez, L. (2014). Capítulo 13. Prueba Diagnóstica. En G, & J. A. García García, *Metodología de la investigación, bioestadística y bioinformática en ciencias médicas y de la salud, 2* (2a ed.). McGraw Hill. Obtenido de <https://accessmedicina.mhmedical.com/content.aspx?bookid=1721§ionid=115930354>
- Cervantes Castro, R. D., Pérez Castro, J. A., & Alanís Cortina, M. D. (2017). NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA. SISTEMA CONALEP: CASO ESPECÍFICO DEL PLANTEL N° 172, DE CIUDAD VICTORIA, TAMAULIPAS, EN ALUMNOS DEL QUINTO SEMESTRE. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM., XXVII(2), 73-114.* Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/654/65456039005/html/>
- Cohn, N. (2012). El potencial pedagógico de los cómics". *Registro de la universidad de maestros, 114(1), 20-53.* doi:10.1111/j.1467-9620.2011.01136.x.
- Colegio Liceo Femenino De Cundinamarca Mercedes Nariño Ied. (2023). Información Básica. Obtenido de <https://liceofemeninomercedesn.edupage.org/about/>
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (mayo-agosto de 2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus, 14(27), 96-114.*
- Corahua Palomino, N. (2019). Niveles de comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de una Institución Educativa Pública del distrito de Ventanilla Callao.
- Corrales, M. (2010). Investigación-acción. En *Metodologías de Investigación Cualitativa.* San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Obtenido de Portal Investiga.uned.ac.cr.

- Cuya Gómez, C. (2017). La estrategia de las historietas para mejorar la comprensión de textos escritos de los estudiantes de Educación Secundaria de la IE "Isaías Ardiles". Perú. Obtenido de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/14141>
- D., C. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones.
- De la Lama Zubirán, P.; De la Lama Zubirán, M.A.; & De la Lama García, A. (2022). Los instrumentos de la investigación científica. Hacia una plataforma teórica que clarifique y gratifique. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 189-202. doi:<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.403>
- De Moreno, S. S. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 16(1), 58-68.
- Dos Santos Maculan, B.C. (2011). Taxonomía facetada navegacional: construcción a partir de una matriz categorial para trabalhos acadêmicos.
- Dubois, & D. (2015). El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. *Santa*.
- Editorial Etecé. (2 de febrero de 2022). *Historietas*. Obtenido de Concepto: <https://concepto.de/historieta/#:~:text=La%20historieta%20se%20compone%20de%20una%20secuencia%20de%20vi%C3%B1etas%20o,aporta%20diversos%20niveles%20de%20sentido>.
- Eisner, W. (2008). *Cómics y Arte Secuencial*. Prensa de la casa pobre.
- Equipo editorial, Etecé. (20 de noviembre de 2023). *"Texto"*. Obtenido de <https://concepto.de/texto/>. Última edición: 20 de noviembre de 2023. Consultado: 02 de marzo de 2024
- Escuela de Liderazgo ELBS. (22 de marzo de 2022). *¿Qué es el género narrativo y cuáles son sus características?* Obtenido de Artes y Oficios: <https://escuelaelbs.lat/genero->

narrativo-caracteristicas-elementos/

- García Túnez, P. (31 de marzo de 2020). *Historia de la educación. El pensamiento de Jerome Bruner*. Obtenido de Rosasensat: <https://www.rosasensat.org/revista/numero-27-las-familias-en-la-escuela/historia-de-la-educacion-el-pensamiento-de-jerome-bruner/>
- Garzón Olaya, R. A., & al., e. (2015). La historieta como estrategia didáctica para incentivar el gusto lector en los niños del grado quinto de la Institución Educativa El Caguán. Neiva - Huila, Colombia.
- Gastulo Ríos, R. A., & Murrieta Tello, V. L. (2017). La historieta como estrategia didáctica y la comprensión de textos en idioma inglés en los alumnos del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa Coronel Pedro Portillo. Perú. Obtenido de <http://repositorio.unu.edu.pe/handle/UNU/3842>
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 13-28.
- Gordillo, A. A., & Flórez, M. (enero-junio de 2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107.
- Gubern, R. (1981). *El lenguaje de los cómics*. Madrid: España: Ediciones de Bolsillo.
- Hamel Quesada, L., Villavicencio Simón, Y., & Causse Cathcart, M. (2021). La estrategia de inferencia en la comprensión lectora. Estudio exploratorio en el contexto de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *REDUFOR*, 6(3). doi:<https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4804>
- Herazo, Z. D. (2015). La lectura y sus tipos. *Portal de las Palabras*, 1, 9-13.

- Hernández Rojas, G. (julio-diciembre de 1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos [en línea]*(86). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208604>
- Instituto Superior de Estudios Sociales y Sociosanitarias. (2023). *Trastornos cognitivos: Qué son y cómo nos afectan.* . Obtenido de <https://www.isesinstituto.com/noticia/trastornos-cognitivos-que-son-y-como-nos-afectan#:~:text=Los%20trastornos%20cognitivos%2C%20como%20su,el%20aprendizaje%20o%20la%20orientaci%C3%B3n>
- Irrazábal, N. (2004). Las inferencias espaciales en la *XI Jornadas de Investigación*. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Jones, J. (2012). Uso de dibujos animados para enseñar recursos literarios. *El profesor de lectura*, 65(7), 562-569.
- Lara Luna, A. A. (2023). Fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial mediante una propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic costumbrista en estudiantes del grado sexto de la institución educativa etnoagropecuaria de puerto pervel del municipio del cantón. *[Tesis de Maestría en Educación]*. Quibdó: Universidad de Medellín.
- López, N. (2021). El proceso lógico-inferencial como estrategia para la lectura crítica de textos argumentativos en básica secundaria. *[Tesis de Maestría en Educación]*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).
- Martínez Garduño, D. (s.f.). Marco referencial . Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Enfermería y Obstetricia.
- Matos, Y., & Pasek, E. (mayo/agosto de 2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus*, 14(27), 33-52. Obtenido de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892003>

McCloud, S. (1993). *Entendiendo el cómic: El arte invisible*. Nueva York: HarperCollins.

McCloud, S. (1994). *Comprender los cómics: el arte invisible*. Harper perenne.

Méndez, I. N. (1990). *El protocolo de Investigación*.

Meneses Benítez , G. (2007). *El proceso de enseñanza – aprendizaje: el acto didáctico*. España: Universitat Rovira i Virgili.

Ministerio de Educación Nacional y las facultades de Educación del país agrupadas en Ascofade . (29 de septiembre de 2020). *Estándares básicos de competencias*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación|. (14 de mayo de 2022). *Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia*. Obtenido de Min Educación Al Tablero: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87872.html>

Molina Barraza, E. (2006). la historieta y su uso como material didáctico para la enseñanza de la historia en el aula. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*(47), 73-97.

Moll, L. C. (1978). La zona de desarrollo próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. Universidad de Arizona.

Montes, G. (2000). Metodología y técnicas de diseño y realización de encuestas en el area rural. *Temas Sociales*, 21, 39-50. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152000000100003&lng=es&tlng=es.

Paz, J., & Pepinosa, L. (2009). *Estrategia didáctica para la mejora de la comprensión lectora mediante historietas*. Editorial Universitaria.

- Pérez Álvarez, M. (1986). *De la teoría cognitiva de la lectura a la tecnología de la enseñanza de la Lectura*.
- Pérez Serrano, G., & Nieto Martín, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 10. Obtenido de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4177>
- Pérez Torres, A. (marzo de 2014). Géneros literarios. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Obtenido de <http://www.uaeh.edu.mx/virtual>
- Ramos Galarza, C. (julio-diciembre de 2020). Los alcances de una investigación. *Revista CienciAmérica*, 9(3). doi:<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Retamozo, M. (mayo de 2014). *¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias?*
- Rodríguez, K. (2021). Evaluemos la comprensión de una historieta. Obtenido de <https://koryrodriguez.com/ensenar/evaluemos-la-compension-de-una-historieta/>
- Salazar González, M., Tabares Quiroz, L. I., & Tuirán Ricardo, N. (2015). La Historieta como Estrategia Didáctica para Potenciar la comprensión lectora en los estudiantes de Tercer Grado de la Institución Educativa Madre Amalia de Sincelejo. Sincelejo-Sucre, Colombia.
- Santillana. (1 de febrero de 2017). *DBA: Derechos Básicos de Aprendizaje*. Obtenido de Ruta Maestra: Santillana: <https://rutamaestra.santillana.com.co/dba-derechos-basicos-de-aprendizaje/>
- Smith, S. (2010). Los efectos del uso de dibujos animados para enseñar lectura inferencial. *Revista de Investigación Educativa*, 103(6), 429-436.
- Tapas, J. A. (2005). CLAVES PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. *Revista de Educación*, 63-93.

Tomás, M. (2017). Uso de historietas para enseñar lectura inferencial. *The English Journal*, 106(5), 84-89.

Unigarro Calpa, R. (16 de octubre de 2015). La historieta: una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora. 2(1). Obtenido de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/2336>

Universidad La Concordia. (s.f.). *4 técnicas de investigación probadas para universitarios*. Obtenido de <https://www.universidadlaconcordia.edu.mx/blog/index.php/tecnicas-de-investigacion>

Valverde Obando, L. A. (s.f.). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 308-319.

Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*.

Vélez, J. (13 de junio de 2007). *EL GUSTO POR LA LECTURA*. Obtenido de <https://jesusvelez.wordpress.com/2007/06/13/el-gusto-por-la-lectura/>

Vidal, M., & Rivera, N. (2007). Investigación-Acción. *Educación Médica Superior*, 21(4). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012&lng=es&nrm=iso

Villamizar Niño, L. J., & Saavedra Niño, M. P. (16 de diciembre de 2022). El impacto de la historieta como estrategia pedagógica en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de un colegio público de la ciudad de Bucaramanga. Bucaramanga, Colombia.

Willingham, D. T. (2011). ¿Por qué a los estudiantes no les gusta la escuela? Las respuestas de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula. *Revista Pensadero*, 1, 103-105.

Woolfolk, A. E. (2010). *Psicología Educativa* (11a. Ed. ed.). México: Pearson Educación.

Yala., M. A. (2019). *Metodología de la investigación. ¿Para qué sirve el diagnóstico en la investigación?* . Obtenido de <https://markainvestigacion.wordpress.com/2017/11/13/para-que-sirve-el-diagnostico-en-la-investigacion/>

ANEXOS


Taller informativo

La historieta

La historieta gráfica o cómic es un tipo de narración que se entrega por medio de imágenes acompañadas o node texto.

Elementos de la historieta:

- 1- La viñeta: Son cada uno de los recuadros en que aparece dividida la historia secuenciada. La viñeta es la unidad básica de historieta, y se ordena en la página de izquierda a derecha de arriba abajo. En cada cuadro se dibuja una acción de la historia
- 2- Globos: Contiene la voz del personaje en una historieta, esta puede representarse como pensamiento o como diálogo. Los pensamientos y diálogos de los personajes se encierran dentro de un globo, que son colocados generalmente arriba de sus cabezas.



- 3- Cartucho narrativo: Es un cuadro de texto que generalmente se ubica en la parte superior o inferior de la viñeta y no corresponde a la intervención de ningún personaje. Se utiliza para dar información anexa, puede servir para ubicar al lector en el tiempo y en el espacio, o para hacer un resumen breve de acontecimientos anteriores. Suelen decir:

Al día siguiente, horas más tarde, en otro lugar, tiempo después, entre otros.
- 4- Onomatopeyas: Son palabras que imitan ciertos ruidos y su utilización en la historieta es muy útil, ya que acompañan los dibujos colaborando en la representación de sonidos y movimientos, por ejemplo:

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 1

Historieta: El agua es vida



Anexo 2

Historieta: El genio y la lámpara maravillosa

Las historias que se cuentan en las historietas tienen, por lo general, un **personaje protagonista**.




Cuando los personajes de la historieta hablan, el texto aparece escrito en **bocadillos** o globos.




Para narrar la historia se necesitan varias viñetas que forman una **secuencia de escenas** y se ordenan de izquierda a derecha.




En cada escena aparece un texto que puede aparecer como bocadillo o en recuadros que se ubican en la parte de abajo y no son diálogos.




Además, en las historietas también aparecen textos que representan sonidos y se llaman **onomatopeyas**. Algunos pueden ser sonidos de explosiones, trucos y sonidos de animales.




Anexo 3

Taller: Núcleo 1

12 3 24

ACTIVIDAD

1. ¿Que crees que motivo al personaje a desperdiciar agua en esta viñeta?
2. Basandote en las expresiones faciales y el lenguaje corporal de los personajes, que emociones crees que estan experimentando?
3. ¿Que podríamos inferir sobre los valores o prioridades de los personajes basandonos en las acciones en la historieta?
4. Si tuvieras que escribir un titulo basandote en esa historieta unicamente con las imagenes cual seria y porque?

SOLUCIÓN

1. El personaje quizo gastar agua solo para lavar su auto. ✓
2. Yo creo que el padre presenta la emoción de felicidad, la hija presenta una emoción de disgusto y el hijo tiene una cara de sorprendido. ✓
3. PADRE: el padre es una persona que no le importa el medio ambiente. ✓
 HIJA: es una niña que protege el mundo. ✓
 HIJO: es un niño sin emociones. ✓

Anexo 4


Aplicación de inferencias lógicas e interpretación de elementos visuales y textuales sobre
 Historieta de Mafalda

**Guía de Ejercicios de Comprensión
 Lectora Inferencial**

NOMBRE: _____ Curso: _____

Las preguntas que tú debes responder son de inferencias o conclusiones que se sacan de la lectura. Lea los textos y marque con una cruz la alternativa correcta para cada pregunta.

Texto 1



1. ¿Qué problema tiene Mafalda?

- Le tiene miedo a las ovejas.
- Le cuesta dormirse.
- Se enoja por no poder dormir.

2. ¿Por qué aparecen ovejas en el relato?

Porque

- Son las mascotas preferidas de la niña.
- No saben cómo saltar.
- Ayudan a la niña a dormir.

3. Se concluye que la niña logra dormir cuando

- Cuenta ovejas.
- Cuenta hasta veintiséis.
- Cuenta hasta veinticinco.

4. ¿En el tercer cuadro, cuál es el problema que se presenta?

- La oveja no sabe saltar.
- La oveja no ayuda a su amiga.
- La oveja no quiere juntarse con sus compañeras.

5. ¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?

- Un cuento.
- Una fábula.
- Un cómic.

Anexo 5

Actividad formativa

ONOMATOPEYAS

Escribe la onomatopeya de cada animal

Arrastra cada onomatopeya a su lugar

GLU-GLU

RING-RING

TILIN TALAN

BUMMMM

TOC TOC

TIC TAC

CHUCU CHUCU


Une cada animal con su onomatopeya

Cacarear ▶	▶ Gato
Ladrar ▶	▶ Vaca
Relinchar ▶	▶ Gallina
Mauilar ▶	▶ Pollito
Balar ▶	▶ Oveja
Piar ▶	▶ Perro
Mugir ▶	▶ Caballo

Anexo 6

Actividad dinámica aplicando conocimientos propios de la historieta, como su secuencia lógica

La historieta




En la historieta, el sentido se construye a partir de la relación íntima entre texto e imagen, es decir, tanto la imagen como el texto narran una historia que presenta una secuencia cronológica de hechos.

¿Te animás a ordenar las viñetas? ¡Empezamos!


Arrastrá y ordená de manera cronológica las dos historietas.

1




ME PARECE QUE SAQUÉ LA FELICIDAD DEL MUNDO.

2




BASQUET

3




Y BUENO, NO ENCONTRÉ NADA MÁS CURIOSO.

4




FÚTBOL

5




PING PONG

6




GOLF

7




VOY A ORDENAR LOS DEPORTES SEGUN EL TAMAÑO DE SUS BALONES.

8



TENIS

9



VOLEY

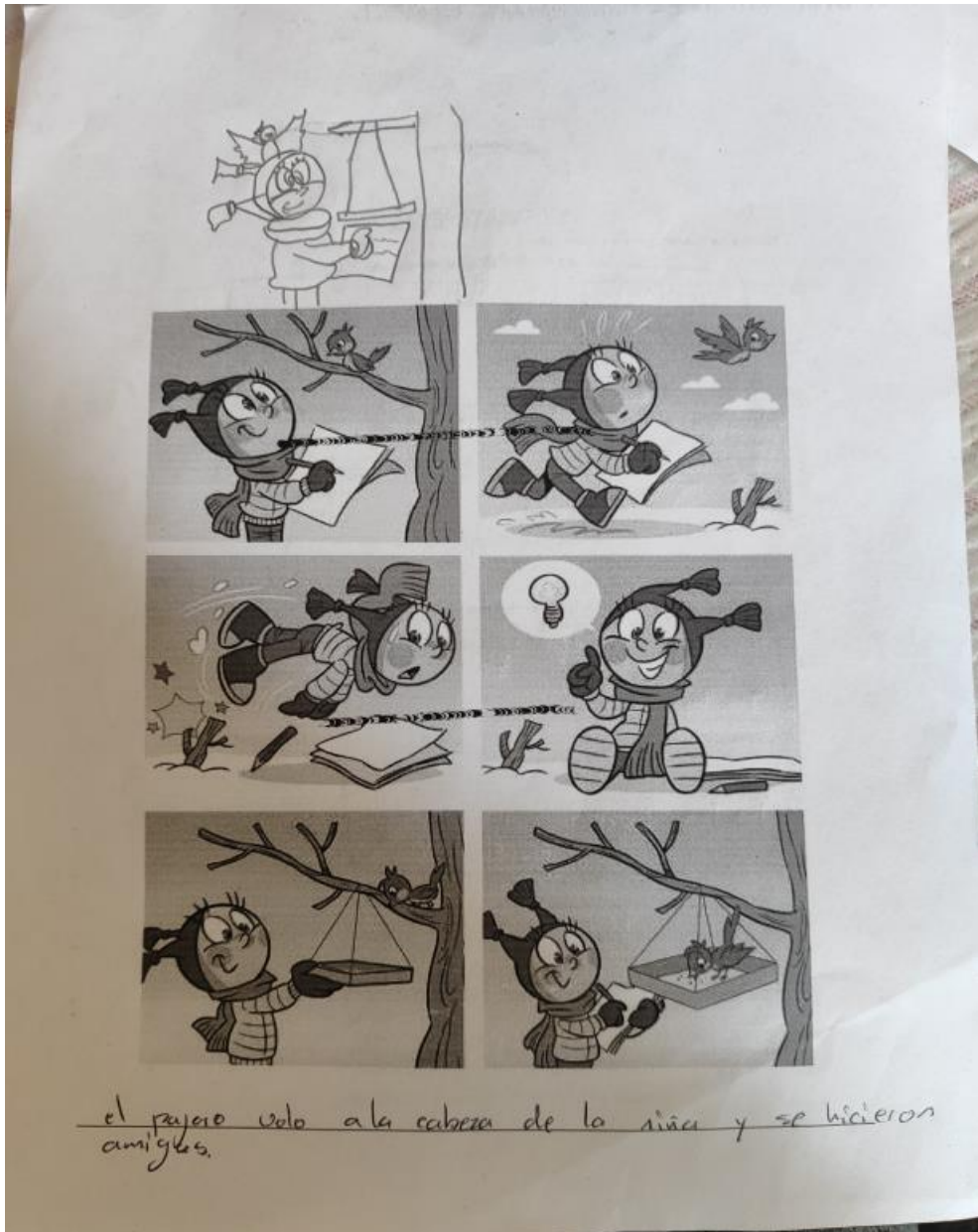
1 7 Futbol	2 2 Ping pong	3 3 golf	4 4 Basquet
5 5 Ping pong	6 6 Basquet	7 7 Voley	8 8 Tenis

Anexo 7

Taller en casa: creación de una historieta sobre tema a la preferencia



Anexo 8

**Anexo 9.**

https://drive.google.com/file/d/1_vfgGJBfRHhLsFhBKHPxILKO2GnVAzkw/view?usp=sharing

