



**Comprensión inferencial y crítica de textos multimodales en niñas y niños de grado primero**

Elcy Liliana Arango Arango  
Lina Marcela Restrepo Arcila  
Deicy Yasmid Restrepo Chavarría

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Estudios en Infancia

Asesora:  
Teresita María Gallego Betancur

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Maestría en Estudios en Infancias  
Medellín  
2022

<b>Cita</b>	(Arango <i>et al.</i> , 2022)
<b>Referencia</b>	Arango, E., Restrepo, L., & Restrepo, D. (2022). <i>Comprensión inferencial y crítica de textos multimodales en niñas y niños de grado primero</i> . [Tesis de maestría].
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Maestría en Estudios en Infancia, Cohorte IV.



**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Ruth Elena Quiróz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Dedicatoria**

A nuestras familias, porque son la representación del amor y del apoyo que nos sustenta.  
A Abigail y Tomás y a Pablo y Juan Manuel, por aguardar nuestros propios tiempos.  
A nuestros pequeños lectores, quienes inspiraron esta exploración entorno a su comprensión.

## **Agradecimientos**

A Dios, por permitirnos coincidir en este recorrido de construcción de saberes.  
A nuestros familiares, por su comprensión, paciencia e incondicionalidad.  
A nuestra asesora, por su entrega y por la generosidad al compartir su conocimiento.  
A nuestras comunidades educativas, porque a ellas debemos nuestro ser de maestras.

## Tabla de contenido

Resumen .....	7
Abstract .....	8
1 Planteamiento del problema.....	9
2 Justificación.....	10
2.1 Exploración desde la experiencia docente .....	10
2.2 Lineamientos curriculares y estándares de lengua castellana .....	11
2.3 Derechos básicos de aprendizaje, Lengua Castellana .....	12
2.4 Resultados pruebas externas.....	13
3 Antecedentes investigativos .....	16
3.1 Investigaciones internacionales.....	16
3.2 Investigaciones nacionales .....	20
3.3 Investigaciones locales .....	22
4 Pregunta de investigación.....	26
5 Objetivos .....	27
5.1 Objetivo general .....	27
5.2 Objetivos específicos.....	27
6 Marco teórico .....	28
6.1 Lectura y escritura como prácticas socioculturales.....	28
6.2 Comprensión lectora .....	30
6.2.1 Nivel inferencial.....	33
6.2.2 Nivel crítico .....	35
6.3 Textos multimodales .....	38
6.4 Infancia y educación: un lente para nuestro quehacer investigativo.....	41
7 Ruta metodológica.....	44

7.1 Paradigma de investigación.....	44
7.2 Enfoque metodológico .....	45
7.3 Participantes y contexto .....	46
7.4 Métodos para la generación y recolección de información.....	46
7.5 Estrategias de análisis.....	48
7.6 Consideraciones éticas .....	50
8 Hallazgos .....	51
8.1 Descripción de los procesos de comprensión lectora inferencial y crítica de las niñas y los niños de primer grado.....	51
8.1.1 Grado primero: exploración de los niveles de comprensión lectora.....	51
8.2 Analizar la relación existente entre los textos multimodales y los procesos de comprensión inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero .....	78
8.2.1 Comprensión de textos multimodales.....	78
8.3 Caracterizar el uso y preferencias de los textos multimodales de las niñas y los niños de primer grado de la Institución Educativa Pedro Estrada .....	88
8.3.1 Preferencias de los textos multimodales .....	89
9 Conclusiones .....	95
10 Recomendaciones.....	97
11 Referencias bibliográficas .....	98
12 Anexos.....	105

## Lista de tablas

<b>Tabla 1</b> Información explícita en los textos .....	53
<b>Tabla 2</b> Paso del nivel literal al inferencial .....	54
<b>Tabla 3</b> Comparativo de avance nivel literal.....	55
<b>Tabla 4</b> Selección ideas importantes y construcción de nuevas .....	59
<b>Tabla 5</b> Inferencias a partir de saberes previos y culturales.....	66
<b>Tabla 6</b> Manifestación coherente de acuerdos y desacuerdos .....	71
<b>Tabla 7</b> Comparativo de posiciones frente a las lecturas .....	74
<b>Tabla 8</b> Preferencia por la forma de la presentación de textos.....	76
<b>Tabla 9</b> Construcciones soportadas en conocimientos culturales .....	81
<b>Tabla 10</b> Construcción de significados a partir de textos multimodales narrativos .....	83
<b>Tabla 11</b> Secuencia por medio de lectura de imágenes.....	85
<b>Tabla 12</b> Preferencia por el texto multimodal libro álbum .....	90

## Resumen

La comprensión como construcción de sentidos y significados se logra en la interacción entre el lector, el texto y el contexto; esta comprensión se presenta en los niveles literal, inferencial y crítico que les posibilitan a las niñas y los niños combinar su experiencia, saber y capacidades para interpretar el mundo que los rodea. Así, esta investigación, mediante una etnografía escolar movilizadora a través de la observación participante, talleres y entrevistas semiestructuradas, en la búsqueda de comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de textos multimodales en los estudiantes de grado primero, halla que la multimodalidad amplía las posibilidades de interpretación de estos lectores, en tanto pone a su disposición diversos modos que apoyan sus procesos de comprensión inferencial y crítica; las niñas y los niños, además, sustentan dichas comprensiones desde su legado cultural, saberes previos, experiencias e intereses y no solo lo hacen desde la tipología narrativa (predilecta en el contexto escolar), sino desde la variedad textual existente en sus entornos.

*Palabras clave:* comprensión lectora, niveles de comprensión, textos multimodales, variedad textual.

### **Abstract**

Understanding as a construction of senses and meanings is achieved in the interaction between the reader, the text and the context; This understanding is presented at the literal, inferential and critical levels that allow girls and boys to combine their experience, knowledge and abilities to interpret the world around them. Thus, this research, through a school ethnography mobilized through participant observation, workshops and semi-structured interviews, in the search to understand the processes of inferential and critical reading of multimodal texts in first grade students, finds that multimodality broadens the possibilities of interpretation for these readers, as it puts at their disposal various modes that support their processes of inferential and critical understanding; girls and boys, in addition, support these understandings from their cultural legacy, previous knowledge, experiences and interests and not only from the narrative typology (favorite in the school context), but from the textual variety existing in their environments.

*Keywords:* reading comprehension, comprehension levels, multimodal texts, textual variety.



## **1 Planteamiento del problema**

Las prácticas de enseñanza en el grado primero suelen privilegiar la comprensión literal de textos en código escrito, sin embargo, la experiencia de leer no se reduce a una interpretación de este orden. Por tal motivo se busca, desde esta investigación, complejizar la significación de lo que es leer en el contexto en que se desarrolla este ejercicio. El proceso de lectura, que no solo se da en la escuela, sino incluso antes de llegar a ella, en el entorno familiar y social, trasciende la literalidad y el abordaje de un solo tipo de texto como lo es el escrito analógico. Por esto, nos proponemos explorar formas posibles de potenciar la lectura, ampliando la oferta de los textos presentados en el contexto escolar, en dicho grado, a las niñas y los niños desde la multimodalidad y buscando, en su interacción, la manera en que influyen dichos textos en el desarrollo de su comprensión inferencial y crítica.

En las dinámicas de la realidad institucional vividas desde los procesos de lectura en el aula de grado primero, se evidencia cómo los estudiantes desde muy temprana edad, partiendo de las diferentes lecturas que realizan, presentan posiciones de tipo inferencial, formulando conjeturas e hipótesis y sacando conclusiones de lo leído; y de tipo crítico, en tanto emiten juicios y opiniones fundamentadas en las lecturas y sus propias experiencias. El desarrollo de estas habilidades suele pensarse poco en la escuela para grado primero (pues son las de tipo literal las que sobresalen en dicho grado), y aunque estas no se propongan en las clases, las niñas y los niños logran demostrar, en sus conversaciones sobre lo leído o en sus comentarios de retroalimentación, el nivel inferencial y crítico que alcanzan al sumar a lo leído sus saberes y experiencias previas. Desde la propuesta del desarrollo de habilidades en el marco de estos niveles, ubicamos nuestra investigación como precisa y oportuna debido a que, en su ejecución, serán tomadas en cuenta desde una perspectiva de comprensión lectora de textos multimodales que supere lo literal en niñas y niños del primer grado de la primaria.

## 2 Justificación

### 2.1 Exploración desde la experiencia docente

Dando paso a la justificación de este problema queremos plantear, en primera instancia, lo vivido y hallado desde nuestra experiencia docente como fuente de inspiración fundamental en dicha investigación. Somos docentes en ejercicio hace un poco más de 15 años, hemos desempeñado nuestra práctica educativa con estudiantes entre 5 y 8 años de edad en los grados de transición a tercero y siempre ha llamado nuestra atención el importante y hermoso proceso de adquisición de la lengua escrita en las niñas y los niños, proceso que ha sido pensado y abordado por muchos académicos desde diferentes ámbitos y que, como maestras de grados iniciales de la básica primaria, hemos rastreado desde nuestro quehacer pedagógico en busca de respuestas a los nuevos retos frente al acompañamiento en esta etapa inicial de la lectura y la escritura para que responda de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes en su contexto real. En dicho rastreo hemos coincidido en el hallazgo de que la mayoría de estrategias implementadas en grado primero para el desarrollo de las habilidades de lectura están encaminadas a potenciar la comprensión favoreciendo el nivel literal, minimizando así la importancia del nivel inferencial y en mayor medida del nivel crítico.

Además, hemos encontrado que las niñas y los niños tienen formas particulares de aprender, formas que han experimentado cambios significativos en la medida en que sus contextos también se han resignificado. Es importante resaltar aquí, tal como lo hace Jaramillo (2007), que la niñez aprende en todo lugar y en todo momento, pues los niños en cada situación viven una experiencia educativa. Es así como la familia, que es el contexto real más cercano de los infantes, y la escuela, ambas como agentes socializadores, acompañan a las niñas y los niños en su proceso de aprendizaje y, de manera particular (porque es el tema que nos convoca), en el aprendizaje de la lectura como práctica social.

La lectura como construcción social ha presentado diversas transformaciones a lo largo del tiempo, las niñas y los niños se relacionan con esta práctica, algunos de manera más directa y otros no, dependiendo de las posibilidades ofrecidas por su entorno familiar. Con lo que sí cuentan los unos y los otros, es con el modelo de lectura como práctica social, que se les presenta de manera digital mediante los dispositivos tecnológicos como la televisión, el celular, la tableta, el computador, que ganan cada vez más espacio e interés en los hogares y en la comunidad; y en

forma física, a través de diferentes portadores de texto existentes en su ambiente cotidiano, tales como afiches, libros, periódicos, vallas publicitarias, entre otros. Así, es como la infancia actual está rodeada cada vez más de las prácticas de lectura, pero no solo en su forma analógica, sino en su modo digital (este último en menor medida en la escuela) que, como sostiene Cassany (2000), integra nuevos tipos de lenguajes y formatos, nuevas maneras de comunicación, por ejemplo, los mensajes de texto, el correo electrónico, las redes sociales, los diversos chats, notas de voz, videos, videollamadas, infografías, entre otros. Aquí es donde entra en juego la multimodalidad, los textos multimodales, que si bien se conoce hacen parte del proceso de lectura de los estudiantes de grado primero, dentro y fuera del aula, se hace importante investigar y comprender cuál es el aporte de este tipo de textos al nivel de comprensión inferencial y crítica de las niñas y los niños de dicho grado.

## **2.2 Lineamientos curriculares y estándares de lengua castellana**

En el contexto escolar se ha intentado de diversas maneras mejorar el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria, dada la importancia de esta para el buen desempeño académico y social de las niñas y niños en las diferentes instituciones educativas del país. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), refiere en su documento *Estándares básicos de competencias del lenguaje* que “la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” (2006, p. 21); lo cual nos indica que para comprender, cada sujeto da significado y sentido a lo que lee, ve y escucha. Así mismo, los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* establecidos también por el MEN (1998), señalan que la lectura es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, y la comprensión como un proceso de interacción en el cual el lector debe construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, aclarando que la comprensión lingüística no se restringe solo a textos orales o escritos sino que se lee y se comprende todo tipo de sistemas sígnicos.

Los estándares se encuentran organizados por grupos de grados, en el grupo de primero a tercero, en el factor de comprensión e interpretación textual, que debe ser logrado por el estudiante al finalizar grado tercero, menciona el enunciado identificador que nos compete: *comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades*, para lo cual el estudiante debe cumplir los siguientes subprocesos: leer diferentes clases de textos, reconocer su función social; identificar su silueta y

formato, además del propósito comunicativo y la idea global; elaborar hipótesis acerca de su sentido antes y durante el proceso de lectura, construir resúmenes y esquemas que den cuenta de dicho sentido y por último, compararlos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones. Si bien estos subprocesos son evaluados al llegar a grado tercero, pueden y deben ser abordados desde el grado primero, a fin de ser potenciados desde que las niñas y los niños van adquiriendo el aprendizaje de la lectura y la escritura.

### **2.3 Derechos básicos de aprendizaje, Lengua Castellana**

En la misma línea de las directrices educativas dadas por el MEN (2016), se hallan los *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)*, presentados como “un conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once” (p. 5) y en cada una de las áreas del saber. Estos son un grupo de aprendizajes que esbozan los elementos para la creación de rutas de enseñanza que dan paso a la adquisición de saberes significativos en los estudiantes. En la revisión de los DBA correspondientes al área de Lengua Castellana (segunda versión) en el nivel inicial de la básica primaria, grados de primero a tercero, y con miras a nuestra propuesta investigativa, específicamente lo relacionado a la comprensión inferencial y crítica de los textos, se encuentra que los derechos básicos referidos al aprendizaje o fortalecimiento del proceso lector en el grado primero, están dirigidos a la interpretación de textos mencionando de manera implícita el nivel inferencial en la comprensión, por ejemplo, el DBA número 4 indica que los estudiantes deben interpretar textos literarios como parte de su iniciación en la comprensión de textos y el DBA número 6 propone interpretar diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.

Por su parte, los DBA del grado segundo manifiestan, más explícitamente en sus evidencias de aprendizaje, un nivel de comprensión inferencial: el número 4 señala que las niñas y los niños deben comprender diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias, esto evidenciado en la elaboración de hipótesis predictivas del contenido de textos literarios; y el número 6, muestra que los estudiantes deben predecir y analizar los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos, esto demostrado desde la comprensión del tema global de los textos que leen y desde la respuesta a preguntas sobre lo que en ellos aparece y no aparece escrito.

Solo hasta el grado tercero se evidencia un DBA relacionado con la comprensión lectora en un nivel inferencial y crítico también; es este el número 6, que plantea interpretar el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico; como evidencia del aprendizaje sugiere que el estudiante sepa ubicar el contenido de un texto en relación con la situación comunicativa en que se presenta, utilizar el contexto para inferir información y discriminar los temas principales de un texto de los menos relevantes.

Así, se encuentra que en el proceso de lectura planteado desde los DBA, se presenta un desarrollo de la comprensión iniciando en el nivel literal y muy someramente en el nivel inferencial en el grado primero; luego en el grado segundo se da un fortalecimiento a este último, dando paso al nivel crítico de comprensión en el último grado de este primer ciclo, es decir, grado tercero.

## **2.4 Resultados pruebas externas**

Este proyecto de investigación está basado en la inquietud sobre cómo son los procesos de lectura inferencial y crítica de textos multimodales en las niñas y los niños de grado primero, por lo que se hace necesario contemplar la viabilidad de desarrollar, no solo el nivel literal, sino el nivel crítico inferencial desde la base de la básica primaria, es decir, primer grado. Identificamos desde nuestra experiencia como maestras, entre otros elementos, la coherencia que debe existir entre la práctica pedagógica referida al proceso de lectura y la evaluación externa; pues los estudiantes, al terminar su ciclo de 1° a 3°, presentan evaluaciones externas en Lenguaje (Saber 3°, Evaluar para Avanzar) que no solo valoran, en su proceso de comprensión de lectura, el nivel literal, sino que tienen en cuenta, además, su saber crítico e inferencial. Es por ello que, para contextualizar la realidad frente al desarrollo de las habilidades de lectura de los estudiantes evidenciada en los resultados de las pruebas aplicadas a la Institución Educativa Pedro Estrada del municipio de Itagüí, nos hemos dado a la tarea de analizar los resultados de pruebas externas con relación al nivel inferencial y crítico.

Las Pruebas Saber, realizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y promovidas por el MEN, son aplicadas a los estudiantes de grados tercero, quinto, noveno y once. Nos detendremos a estudiar los resultados de las últimas pruebas aplicadas en los grados tercero y quinto en el área de lenguaje, de la IE participante de esta investigación. El comparativo de los resultados de las pruebas del año 2016 - 2017, por niveles de desempeño, en

dichos grados y en esta área, que evalúan la competencia comunicativa en dos procesos: lector y escritor, presenta que los aprendizajes débiles a nivel institucional relacionados con la lectura son:

En el proceso lector grado tercero:

- El 66% de los estudiantes NO identifica la estructura explícita del texto (silueta textual).
- El 59% de los estudiantes NO identifica la estructura implícita del texto.
- El 58% de los estudiantes NO reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.

En el proceso lector grado quinto:

- El 67.7% de los estudiantes NO evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
- El 57.5% de los estudiantes NO recupera información implícita en el contenido del texto.
- El 51% de los estudiantes NO relacionan textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.

Lo anterior evidencia con claridad lo que se viene planteando como necesidad sentida en los estudiantes desde grado primero en la IE participante, con quienes resulta apremiante una transformación en las estrategias de enseñanza de lectura, que permita potenciar y superar la etapa literal, orientándolos en el desarrollo de la competencia inferencial y crítica, posibilitándoles el fortalecimiento de su competencia comunicativa; esta orientación debe impactar desde la base hasta llegar a los grados superiores de la IE, que si bien mejoraron en la competencia crítico inferencial en las pruebas SABER 11° 2019, siguen presentando una marcada debilidad en dicha competencia.

Al lograr la consolidación de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes a lo largo de su proceso escolar y su desempeño personal, obtendrán las habilidades necesarias que les permitirán beneficiarse de unos mejores niveles de lectura para la comprensión y aprehensión del mundo.

Es así, como nuestra propuesta investigativa le apuesta a encontrar y entender fundamentos sobre la comprensión lectora inferencial y crítica de textos multimodales en el grado primero; si bien estos niveles de comprensión no se privilegian en dicho grado (situación evidenciada desde los mismos lineamientos dados por el MEN en relación con la lectura en los primeros grados de la básica primaria), evidenciamos desde nuestra experiencia docente acompañando las etapas

iniciales de la lengua escrita, que las niñas y los niños en el proceso de adquisición de la lectura no solo interpretan imágenes y luego textos escritos, sino que desde el inicio de dicho proceso se relacionan con diferentes tipos de textos e infieren y asumen una posición crítica frente a lo leído; esto, más los resultados de las pruebas externas que, como se manifestó ya, evidencian el bajo desempeño de los estudiantes en el nivel de comprensión inferencial y crítico, más el apoyo de la multimodalidad de los textos que rodean a las niñas y los niños en la época actual, son los elementos que movilizan nuestro deseo de saber sobre cómo son los procesos de comprensión crítica e inferencial de textos multimodales en los estudiantes del grado primero.

### 3 Antecedentes investigativos

Como todo ejercicio investigativo que busca abrirse campo dentro de lo no pensado, de lo inédito, este se abre paso a partir de un rastreo de antecedentes sobre la comprensión de lectura inferencial y crítica de los estudiantes de grado primero a partir de textos multimodales. Así, se inicia una exploración de diferentes investigaciones, tanto nacionales como internacionales, que puedan aportar a la nuestra desde las diferentes categorías que conforman nuestro ya mencionado tema de interés y que nos permitan vislumbrar elementos teóricos, prácticos y metodológicos en términos de semejanzas y distanciamientos frente a esta investigación.

Propendiendo por una búsqueda confiable y válida de dicha información, acudimos a bases de datos como Dialnet, Scielo, Redalyc, Google Académico y repositorios de universidades, empleando palabras clave como “comprensión lectora inferencial y crítica de estudiantes de grado primero desde los textos multimodales”, “proceso de lectura en niños de grado primero apoyado en la multimodalidad”, “influencia de textos multimodales en la comprensión de lectura de los niños y niñas en grados iniciales”. Entre las muchas investigaciones halladas, llevadas a cabo en los últimos 11 años (2009-2020), seleccionamos aquellas que se acercaran más a nuestras categorías de comprensión lectora inferencial y crítica y multimodalidad; excluimos, entre otras, las que desarrollaban trabajos solo desde el proceso de escritura y las que abordaban poblaciones muy lejanas a la nuestra como estudiantes de secundaria o de universidad.

#### 3.1 Investigaciones internacionales

En el ámbito internacional, encontramos seis investigaciones. En orden cronológico descendente ubicamos la investigación chilena de Farías y Araya (2014), que lleva por nombre *Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales*. En ella, los autores esbozan un programa de alfabetización visual crítica, para la educación en lenguas. Para esto exponen un análisis de un texto multimodal, con dos modelos semióticos diferentes, en primer lugar, el de Magariños Peirce y en el segundo el de Kress, Leite García y Van Leeuwen, para luego evaluar sus posibilidades de exploración en procesos de significación. Ellos hablan de las dificultades que posee la lectura de imágenes y que hoy es un reto para los docentes de lenguas, sean estas la materna, extranjera o indígena. Refieren la nueva alfabetización post tipográfica, con todos sus elementos y retos, para



la cual se hace necesario la implementación de las TIC, situación que muestra claramente el retraso existente entre la integración de los textos multimodales, al sistema educativo. Concluyen que las estrategias de alfabetización visual están motivadas por la reflexión crítica sobre el poder de los textos multimodales, el desarrollo de la conciencia como productores y lectores de textos y como participantes activos de la comunicación.

Las dos siguientes investigaciones son llevadas a cabo en México. Una desarrollada por González (2013), titulada *Alfabetización multimodal: usos y posibilidades*, en la que el autor presenta una revisión teórica del concepto de alfabetización multimodal, y dentro de esta, los diferentes procesos, estrategias y recursos que los niños y niñas logran desarrollar al aprender a producir e interpretar textos significativos desde la multimodalidad. Además, plantea cómo las múltiples transformaciones que ha tenido la alfabetización inicial desde las TIC y los avances tecnológicos desafían la visión del texto como algo fijo. Plantea la necesidad de ver y entender el salón de clase como un espacio multimodal en el cual se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje permeados, justo, por la multimodalidad. Sostiene que el significado del lenguaje, en lo que concierne a leer y a escribir, ha cambiado en el paradigma de las nuevas alfabetizaciones.

Así, esta investigación aporta a la nuestra, elementos muy valiosos sobre el papel de la multimodalidad en la alfabetización inicial de las niñas y niños. Aborda la importancia del papel que juega el maestro en el uso de los textos multimodales en el aula y en el uso de los diferentes recursos semióticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Los alcances en general de esta investigación nos suman a nuestro ejercicio en tanto presentan la concepción de multimodalidad desde las nuevas formas de alfabetización que ven “en las imágenes, los gestos, la música, los movimientos, la animación y otros modos de representación, formas diferentes de plasmar y acceder al conocimiento” (González, 2013, p. 93) dando paso a nuevas formas multimodales de enseñar la lectura y la escritura en los contextos escolares. También contribuye en tanto concluye que la comprensión de lectura de las niñas y los niños desde la multimodalidad requiere el desarrollo de habilidades de pensamiento que estimulen su capacidad para generar preguntas críticas y reitera la necesidad de despertar el interés de ellos hacia la lectura y la escritura teniendo claro que son procesos que trascienden la codificación y decodificación de las letras.

La otra investigación mexicana es la de Rojas (2013), titulada *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria*. Esta se centra en

las prácticas de lectura de textos multimodales, con el interés de comprenderlas en las aulas de clase de educación primaria, desde la perspectiva de proyectos de aprendizaje. Esta investigación revisa qué es leer, la triple dimensión de la lectura (literal, inferencial y crítica) y al igual que González (2013) se ocupa del papel que juega el docente en este proceso, de este modo se ocupa también de las nuevas habilidades que deben tener hoy en día los lectores para comprender e interpretar los textos, que en la actualidad contienen gran cantidad de gráficas e imágenes con mensajes ocultos. Este arduo proceso investigativo alude a conclusiones importantes según los objetivos planteados, tales como: los docentes no se encuentran capacitados para el cambio requerido en las prácticas escolares, por lo tanto, los cambios se relacionan más con los nombres que con las verdaderas nuevas prácticas educativas. Este ejercicio investigativo contribuye al nuestro en tanto se ocupa de integrar los textos multimodales en las prácticas de lectura en el aula, aporta también a la construcción del marco de referencia conceptual ya que da cuenta de los principales conceptos e ideas que han surgido en el campo del aprendizaje de la lectura en la educación básica, así mismo del concepto de texto multimodal y sus implicaciones didácticas. Además, da una valiosa reflexión sobre el proceso de lectura desde la perspectiva de los profesores y desde las prácticas de lectura en las aulas.

Entre las otras investigaciones halladas en el extranjero, se encuentra en Chile una realizada por González *et al.*, (2013), denominada *Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos*, la cual refiere un análisis documental que explora la caracterización de la lectura necesaria para la enseñanza de una unidad de contenido de Ciencias Sociales utilizado en 4º año básico en colegios subvencionados chilenos, abordando los textos desde la perspectiva de la semiótica social. Las herramientas utilizadas para el análisis multimodal del discurso de los textos corresponden a los géneros curriculares, potencial epistemológico y la intersemiosis. Se encuentra la necesidad de hacer este análisis debido a que las posibilidades de enseñanza que ofrecen los textos escolares se han ido modificando en las últimas décadas, ya que los avances tecnológicos han impactado en la inclusión de diversos recursos para representar los contenidos curriculares. Esta investigación contribuye a la nuestra desde una mirada teórica que se ocupa de explicar en qué consiste la multimodalidad de los textos que se abordan para enseñar a los estudiantes en clase.

Además, en Perú localizamos un trabajo investigativo abordado por Miñano *et al.*, (2011), nombrado *El valor didáctico del software educativo y de las actividades interactivas en el*

*desarrollo de los niveles de comprensión lectora en Educación Primaria*, este busca mostrar que, utilizando el software educativo Clic 3.0 y desarrollando en él actividades interactivas orientadas a la comprensión lectora, tiene un valor didáctico que puede mejorar los niveles: literal, inferencial y crítico de los estudiantes del grado 5° de la institución educativa N° 80014 de Trujillo. Esta investigación se plantea luego de un sistemático trabajo de observación que determinó la carencia de hábitos de lectura en los estudiantes de los últimos grados de educación primaria, situación que constituye un serio obstáculo para desarrollar la competencia lectora; además, hoy en día los estudiantes necesitan aprender a utilizar correctamente la tecnología que está a su disposición. Este proceso investigativo nos aporta porque se ocupa de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.

Finalizando el rastreo de las investigaciones internacionales, localizamos a Bearne (2009), con su artículo llamado *Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse* (Multimodalidad, alfabetización y textos: Desarrollando un discurso). En este, el investigador evidencia un análisis documental realizado para describir textos multimodales propuestos por los estudiantes. Se muestran tres ejemplos; el primero es un texto realizado en Power Point diseñado por niños con edades entre 7 y 8 años, en el cual incluye diferentes efectos de sonido e imágenes. El segundo, es una narrativa hablada, para su desarrollo se proyecta a un grupo de niños de 7 años de edad, utilizando un DVD, la historia titulada *El soldadito de hojalata*, se proyecta varias veces para que los estudiantes observen con detalle los gestos y el lenguaje utilizados por el narrador, con el fin de que por grupos los niños volvieran a contar la historia, cada uno encargado de una parte de ella, para reconstruirla. El último, es una presentación de imágenes del autor Anthony Browne, que una maestra realiza a sus estudiantes de 6 y 7 años de edad, esta sigue una secuencia lógica para que los estudiantes puedan predecir la historia. Los ejemplos analizados provienen de proyectos diseñados para fomentar la producción de textos multimodales en los niños. Este análisis resalta la importancia del papel del docente en el uso de los recursos semióticos en diferentes modos y medios para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la variedad textual y así lograr que los estudiantes produzcan textos con sentido.

### 3.2 Investigaciones nacionales

Dentro de las investigaciones nacionales encontramos nueve, entre las cuales destacamos a Mendoza (2019) con su investigación de carácter hermenéutico titulada *Los procesos de comprensión lectora e interpretación crítica de textos en el grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo de Sabanalarga Casanare*. Esta erige una revisión a los procesos de comprensión e interpretación crítica de textos en los estudiantes de tercer grado, dado que es allí, donde según la autora, se evidencian los procesos desarrollados en el primer ciclo de escolaridad de la Básica primaria. Esta tesis se construye a partir de tres momentos denominados como la prefiguración, la configuración y la refiguración. El primero lo plantea como la lectura del contexto y caracterización del mismo, en el segundo despliega los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico abordando la importancia del desarrollo de la lectura crítica desde los primeros años de escolaridad y en el tercero presenta una propuesta para desarrollar procesos de comprensión lectora e interpretación crítica, a través de la interacción de los estudiantes de grado tercero con diferentes tipos de texto. En sus resultados, desde lo que nos compete, se observa un avance en los tres niveles de comprensión, sin embargo, evidencia que es necesario profundizar el trabajo en el nivel inferencial y crítico, pues a pesar que hubo progresos significativos, aún se identifica un gran porcentaje de fallas en estos dos niveles.

Asimismo, abordamos a León y González (2018) con su trabajo *Desarrollo de competencias para la comprensión lectora mediado por las nuevas tecnologías, en estudiantes de grado segundo*. Las autoras plantean una búsqueda de estrategias que permitan el desarrollo de las habilidades en lectura crítica de los estudiantes de la Institución Educativa Playa Rica, municipio de Palocabildo del departamento del Tolima. Como elemento fundamental para el mejoramiento buscado, se remiten a la incorporación de las nuevas tecnologías; inician con una prueba diagnóstica, después intervienen con herramientas construidas para trabajar la lectura a partir de las estrategias del antes, el durante y el después y presentan las bondades, de dicha incorporación al trabajo con niñas y niños del grado segundo, quienes sienten una especial motivación hacia el uso de las TIC, las cuales potencian su proceso de lecto-escritura y posibilitan el fortalecimiento de su comprensión inferencial, lo cual se articula a nuestro interés investigativo.

Por otra parte, la investigación *Textos Multimodales, múltiples estrategias de comprensión*, elaborada en Bogotá por Torres (2018), aporta a la nuestra, en la categoría de textos multimodales y comprensión de lectura. Comparte un hallazgo muy importante sobre cómo unas

pruebas en el marco del Programa Todos Aprender muestran que, en los primeros grados, los procesos de lectura se han enfocado en la decodificación presentando bajos desempeños en la comprensión. También muestra dentro de sus resultados, afines a nuestra búsqueda, como el trabajo con textos multimodales genera ambientes contextualizados y posibilita la comprensión lectora en los diferentes niveles fortaleciendo la construcción de significados. Además, referencia la relevancia del docente como orientador en la planificación e implementación de estrategias y como facilitador de herramientas para la comprensión en forma explícita a los estudiantes para que forjen su autonomía en dicho proceso.

También encontramos a Ballestas (2015), quién desarrolla en Barranquilla la investigación titulada *Relación entre TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria*, en este mismo interés se encuentran los investigadores colombianos Suárez *et al.*, (2015), quienes titulan su investigación *Desarrollo de la lectoescritura mediante tic y recursos educativos abiertos*, buscando conocer cómo se da el proceso de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos (REA) en el grado tercero, aunque ambas utilizan diferentes métodos de investigación llegan a conclusiones muy similares y cercanas a nuestro interés, tales como: las actividades de enseñanza de la lectoescritura deben ser pensadas, diseñadas y articuladas de acuerdo a la identidad y el contexto socio-cultural de los estudiantes, teniendo en cuenta que las niñas y los niños son un producto de dicho contexto; respecto a los elementos tecnológicos y su relación con la adquisición de habilidades de lecto-escritura, estos deben ubicarse en el ámbito del uso didáctico por las ventajas y beneficios que traen, ya que permiten un mejor proceso de enseñanza por la interactividad, conectividad, virtualidad y construcción de conceptos ligados con la realidad; los medios tecnológicos se convierten a su vez en medio para la acción pedagógica, pero la utilidad de los mismos depende de la acción mediadora que implementa el docente.

Otra importante conclusión es que la comprensión lectora está estrechamente vinculada a los procesos de aprendizaje, más aún cuando se integra con herramientas TIC, por el grado de interés y motivación que despierta en los estudiantes. Así, procesar información ayuda al estudiante a obtener mayor nivel en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, por lo que potenciarlas, facilita un mejor desempeño en otros espacios.

### 3.3 Investigaciones locales

A nivel local hallamos el trabajo de Calle y Gómez (2018) y Hoyos y Gallego (2016), Gallego y Hoyos (2017), que se vinculan a nuestra práctica investigativa en tanto refieren el comportamiento lector de textos multimodales, la primera, y las otras dos, los estudios de comprensión de lectura en los estudiantes de grados iniciales de la básica primaria. La investigación perteneciente a Calle y Gómez (2018), titulada *Propuesta didáctica crítica para promover el comportamiento lector de textos multimodales digitales en la básica primaria*, tiene como objetivo valorar una propuesta didáctica crítica apoyada en textos multimodales digitales con estudiantes de tercer grado de básica primaria. Los autores plantean la necesidad de generar propuestas didácticas que involucren las TIC como herramienta que integren sistemas semióticos y que permita la creación de espacios de interacción y comunicación de los estudiantes. Así, intervinieron con una propuesta didáctica crítica que arrojó entre sus resultados, aportes frente a la relación de niñas y niños con textos analógicos y textos multimodales y a la lectura en soportes digitales como fuente de motivación, agrado e interés para los estudiantes.

En este trabajo se sustenta que las niñas y los niños al inicio de la intervención, se inclinaban por los textos analógicos y de tipo narrativo, esto como resultado de las prácticas de lectura en su cotidianidad, pero al ir avanzando en el desarrollo de la propuesta se interesaron por los textos multimodales en soportes digitales y por la variedad textual que les resultó más atractiva; preferían buscar historietas, afiches e infografías en vez de textos escritos sobre sus temas de interés. Los niños y las niñas se motivan en mayor medida frente a la lectura con los diferentes recursos semióticos y los soportes digitales pues los perciben como una oportunidad para leer de diferentes formas y de mejorar su comprensión lectora, esto evidenciado en la relación que logran hacer de la lectura con su entorno. Además, concluye, entre otras cosas, que la tarea de favorecer el comportamiento lector de los estudiantes debe ser asumida tanto por la escuela como por la familia.

La investigación desarrollada por Gallego y Hoyos (2016), titulada *La biblioteca y los procesos de comprensión lectora de las infancias*, donde se muestra cómo los niños y niñas de 6 a 10 años de la básica primaria que asistieron semanalmente al programa Club de lectorcitos de la Biblioteca José Félix de Restrepo, en el municipio de Envigado, a partir del uso de portadores de textos lograron disfrutar y gozar de la lectura, experimentando nuevas prácticas de comprensión lectora desde un compartir entre pares. Esta propuesta evidencia cómo los portadores de textos permiten el desarrollo de destrezas para comprender, interpretar, reconstruir, valorar y evaluar un

texto. Las niñas y niños adquirieron habilidades para realizar inferencias, predicciones, identificar las ideas principales y los propósitos de la lectura. A la conclusión que llegaron las investigadoras frente a los procesos de comprensión lectora es que son construcciones culturales que requieren de la familia y la escuela como principales centros de socialización para que los infantes adquieran el hábito de la lectura y lo hagan de manera consciente dándole sentido a su realidad.

Otra de las investigaciones, también de Hoyos y Gallego (2017), titulada *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria*, presenta como objetivo comprender el proceso de desarrollo de habilidades de comprensión lectora (rastreo y análisis de la información) en las niñas y niños de la básica primaria asistentes al programa Club de Lectorcitos de la biblioteca José Félix de Restrepo del municipio de Envigado. Las autoras sostienen que las instituciones educativas no desarrollan en toda su extensión las habilidades de rastreo y análisis de la información en los estudiantes, lo que los lleva a presentar dificultades marcadas cuando se enfrentan al texto escrito limitando su comprensión y afectando, incluso, su desempeño académico.

Luego de la intervención pedagógica realizada en dicha investigación, los resultados muestran, igual que González (2013), que leer no es sólo decodificar, sino que es una práctica relacionada a una serie de procesos psicosociolingüísticos relacionados con situaciones comunicativas en contexto. Plantean que, al enseñar a leer, se enseña a comprender lo leído, y que a las niñas y los niños hay que orientarlos en el desarrollo de las habilidades que les permiten avanzar en dicho proceso; que la comprensión está sujeta a la relación entre lector, texto y contexto. Además, exponen que las narraciones son los textos a los que están acostumbrados las niñas y los niños por la estrecha relación que tienen con ellos en su cotidianidad familiar, escolar y social, pero que al posibilitarles el encuentro con una amplia variedad textual, ellos se motivan y desarrollan nuevas competencias que dinamizan la comprensión lectora; esto sin duda, se convierte en una invitación y un reto para nuestro ejercicio de investigación que se ha propuesto, dentro de la intervención con la población de estudio, acudir a diferentes portadores de texto desde la multimodalidad.

Sostienen también, que los procesos psicológicos básicos (percepción, atención y memoria) son muy relevantes para el desarrollo de las habilidades de rastreo y análisis de la información y que estas, a su vez, permiten que los estudiantes logren una lectura con sentido reflexivo y crítico; lo que lleva a vincular este aporte a nuestra investigación en términos de la comprensión lectora desde una perspectiva inferencial y crítica en las niñas y niños de grado primero.

Por último, retomamos a González *et al.*, (2016) con su investigación *Recursos educativos abiertos, una alternativa para apoyar la comprensión lectora en el grado primero*, realizada en las Instituciones Educativas Hermano Daniel y Filiberto Restrepo Sierra de los municipios de Puerto Triunfo y Maceo, Antioquia. Presenta una aproximación basada en el uso adecuado de las TAC (tecnologías del aprendizaje y la comunicación) como apoyo al logro del nivel intratextual de la comprensión lectora, en el área de lenguaje del grado primero a partir de la implementación de Recursos Educativos Abiertos (REA). Estos recursos se desarrollan de forma didáctica e interactiva para decodificar el mundo de las letras y apoyar el desarrollo de las competencias comunicativas en los infantes; se construyeron y validaron en un ambiente real con los estudiantes de dicho grado y se obtuvieron resultados significativos, entre los que se destacan, como aporte a nuestra investigación, el desarrollo de habilidades comunicativas a partir de la implementación de las TAC y los REA; además, la autonomía fomentada en la adquisición de la lectura que les permitió gestionar con mayor motivación la construcción de sus aprendizajes.

Las investigaciones que se evidencian en estos antecedentes fueron analizadas en su planteamiento del problema, metodología, hallazgos y análisis de resultados, con el fin de localizar convergencias que aporten a nuestra investigación y divergencias que nos permitan plantear aspectos diferentes para contribuir a la construcción de nuevos conocimientos a partir de nuestro interés de estudio. En este orden de ideas encontramos que, dentro de las investigaciones, si bien se interesan por los procesos de comprensión lectora desde los textos multimodales, no abordan como población participante, excepto una, a los niños y niñas entre 6 y 7 años de edad pertenecientes a grado primero; dentro del proceso de lectura influenciado por la multimodalidad, tampoco hallamos investigaciones que se ocupen de la comprensión inferencial y crítica en estudiantes de este rango de edad; por lo tanto, es este nuestro interés en este ejercicio investigativo.

Desde la metodología, las investigaciones halladas distan de la nuestra en tanto se desarrollan, en su gran mayoría, desde el enfoque de investigación acción; y otras cuantas desde el análisis documental. No encontramos en las investigaciones una que se enmarque desde la investigación cualitativa con un enfoque de etnografía escolar desde sus planteamientos metodológicos.

De acuerdo a lo anterior, referimos la novedad de nuestro ejercicio investigativo a la población participante dado que las dos categorías establecidas para ser indagadas, comprensión lectora inferencial y crítica y textos multimodales, no han sido abordadas en conjunto con niñas y



niños en dicho rango de edad. Además, las investigaciones expuestas no se desarrollan desde la etnografía escolar, por lo que la ruta metodológica que planeamos seguir en nuestra propuesta representa también innovación en el ámbito educativo en contexto.

#### **4 Pregunta de investigación**

¿Cómo es el proceso de comprensión inferencial y crítica de textos multimodales en niñas y niños de grado primero?

## **5 Objetivos**

### **5.1 Objetivo general**

Comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de textos multimodales en niñas y niños de grado primero de la Institución Educativa Pedro Estrada del municipio de Itagüí.

### **5.2 Objetivos específicos**

Describir los procesos de comprensión lectora inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero.

Analizar la relación existente entre los textos multimodales y los procesos de comprensión inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero.

Caracterizar el uso y preferencias de los textos multimodales de las niñas y los niños de grado primero de la Institución Educativa Pedro Estrada.

## **6 Marco teórico**

Se construye el marco teórico de este proceso investigativo, en la búsqueda de soportar la pregunta de investigación y los objetivos propuestos para este transitar. Los referentes conceptuales citados están divididos en categorías y subcategorías que sustentan, a través de la teoría de diversos autores, los componentes de esta propuesta investigativa.

Es así, como se plantea un acercamiento teórico y, a manera de una reflexión inicial, la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que se revisten de nuevas significaciones a lo largo del tiempo. Se presenta como primera categoría la comprensión lectora y, con ella, elementos fundamentales en este proceso. Además, se aborda el nivel inferencial y el nivel crítico como subcategorías que dan cuenta de nuestro interés particular frente a la comprensión de lectura. También, se propone la segunda categoría de este ejercicio referida a los textos multimodales como soportes movilizados de las prácticas de lectura. Por último, se presenta un acercamiento a las concepciones que se tienen sobre infancia y educación en el desarrollo de nuestra propuesta investigativa dentro del marco de esta maestría.

### **6.1 Lectura y escritura como prácticas socioculturales**

Pensar en los conceptos de lectura y escritura implica pensar en las transformaciones que cada época conlleva, pues son términos que no podrían concebirse alejados de un contexto que los soporta y de una sociedad que los moviliza. “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (Ferreiro, 2002, p. 13).

Las prácticas de lectura y escritura han experimentado cambios sustanciales en la medida en que los contextos en que se desarrollan también están sujetos a cambios constantes. Éstas, como construcciones sociales, están movilizándose todo el tiempo en nuestro entorno y no son ajenas a los niños desde que son muy pequeños. Ellos, “si perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar por qué y para qué son importantes), van a tratar de apropiarse de ellas” (Ferreiro, 2002, p. 25). Algunos de ellos se relacionan con estas prácticas de manera más directa al tener un entorno familiar que experimenta y vive la lengua escrita y les posibilita apropiarse de ella, por ejemplo, con la lectura de cuentos ilustrados, con un referente de padres o hermanos lectores y escritores en la cotidianidad. Otros, por su parte, no tienen esta relación tan evidente con la lengua escrita porque, a diferencia de los primeros, no cuentan con un entorno familiar que los

acerque a aquellos textos literarios infantiles con sus múltiples imágenes y colores, ni logran percibir un ejemplo de lectores o escritores de la vida real en su hogar.

La alfabetización en la infancia se desarrolla tanto en el plano familiar como en el entorno escolar (aquí de manera más especializada), lo que conlleva a entender este proceso con su carácter social; al respecto de la alfabetización entendida desde una perspectiva social y plural, sugiere Cassany (2004, p. 7) que “la práctica de lectoescritura se desarrolla en una comunidad concreta, entre interlocutores que comparten una misma cultura, con una lengua y unas formas expresivas que son el producto histórico de las interacciones previas habidas entre los antepasados, etc.”.

La forma de alfabetización de los niños no es estática y su dinámica invita a la escuela también a dinamizar dicho proceso. Las impresiones de los niños frente al para qué aprenden a leer y a escribir y lo que hacen con dichas prácticas en sus contextos reales distan, frecuentemente, de lo que la escuela direcciona en cuanto a estos dos quehaceres. Es así, como resulta imperativo

Ofrecer al niño entornos alfabetizadores, es decir, donde se leen y se escriben textos sociales con las mismas finalidades y características que tienen dichas acciones en los contextos letrados, o sea, en los que tanto leer como escribir forman parte de la vida cotidiana. (Lerner, 2001, p. 106)

Así es como la escuela, en su rol de principal movilizadora de la enseñanza de la lengua escrita no puede estar al margen de los sujetos que aprenden, ni de sus entornos. Por el contrario, está llamada a contextualizar sus estrategias para que en el proceso de enseñar la lectura y la escritura estas se vivencien, realmente y con sentido, como prácticas socioculturales.

En su gran mayoría, estos cambios sustanciales en las prácticas de lectura y escritura, se han introducido gracias a las nuevas tecnologías y al horizonte que se amplía con ellas frente a las posibilidades de expresión. Por eso, la enseñanza de la lengua escrita debe partir de los textos tal y como circulan en el medio, es decir, no solo en su forma analógica, sino en su soporte digital; este proceso debe partir de un uso real de la lectura y la escritura, de manera que los niños y las niñas se vayan constituyendo paulatinamente en lectores y escritores reales dentro y fuera de la escuela.

## 6.2 Comprensión lectora

Abordar el concepto de lectura nos lleva directamente a contemplar la comprensión, pues una es impensable sin la otra. Leer no consiste solamente en hacer una decodificación, se trata, además, de comprender, de entender lo que dicen los diferentes tipos de texto. La comprensión lectora, es el resultado de la combinación entre la experiencia, el saber y las capacidades del niño que lee; la calidad y estructura de los textos que lee; y las circunstancias y fines bajo las cuales lo hace para construir significados y sentidos;

(...) aunque los textos poseen un significado que les haya dado el autor, el lector siempre debe interpretarlo partiendo de sus conocimientos previos y propósitos al leerlos. El significado no reside exclusivamente en el texto ni puede ser recuperado directamente a partir de él. Es el lector quien construye el significado estableciendo relaciones entre la información proporcionada por el texto y sus conocimientos previos. La comprensión, por tanto, es siempre un proceso de construcción y no reproducción de significados. (Mateos, 2011, p. 105)

Además, la lectura debe ser pensada en relación con los sujetos lectores y sus contextos, pues de no darse la triada de texto, lector y contexto, solo podría surgir, como lo menciona Hurtado (2020), una comprensión fragmentada. Al respecto, sugiere Cassany (2006, citado por Hurtado, 2020):

(...) la lectura no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros, leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos. (p. 68)

La comprensión es aquella facultad que le permite al ser humano y particularmente a los niños y niñas, entender y a la vez poder explicar las cosas, pudiendo penetrar en ellas de tal manera que adquieran una idea clara de lo que pasa en el interior de éstas. El desarrollo de esta facultad

desde la primera infancia le brinda al niño y a la niña elementos sin igual que pueden garantizar su éxito personal, en virtud de las capacidades que desarrollan al adquirir una base para plantear soluciones, predicciones y en ese sentido ser factor de soluciones pertinentes en diferentes campos de la vida.

Hoy se habla en términos amplios de la competencia lectora, de la cual se puede decir, abarca un grupo de habilidades que le permiten al niño, a la niña y al joven interactuar proactivamente con su entorno y con la sociedad en general, porque ese desarrollo de la comprensión lectora, les permite avanzar en sus competencias emocionales, sociales y cognitivas, para moverse en el mundo y la sociedad, alcanzando niveles de éxito, resiliencia y capacidad de vencer diferentes situaciones, que es en última instancia, lo que se espera de cada ser humano.

Por su parte, desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, MEN (1998), se encuentra un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento que propone algunas estrategias cognitivas para facilitar dicha comprensión textual de las niñas y niños; este eje evidencia el deber ser de la escuela respecto a la enseñanza de la comprensión lectora; según el texto:

Las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura. Pero también es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de éste. Las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción. Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa. (MEN, 1998, p. 64)

El MEN (1998) propone las siguientes estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes:

1. Actividades para realizar antes y durante la lectura, para que los niños y las niñas puedan predecir lo que sucederá en el texto oral o por escrito.
2. Estrategias pedagógicas para después de la lectura: La técnica del recuento, la relectura y el parafraseo, es el momento donde niñas y niños dan cuenta de forma literal lo que dice el texto oral o escrito

3. Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora donde niñas y niños tengan un aprendizaje más autónomo y propositivo.

Para que estas estrategias apunten a una práctica de lectura contextualizada, se hace necesario enfatizar en la lectura y la escritura como elementos sociales y culturales, toda vez que, por medio de ellas, el estudiante ingresa a la comprensión de su entorno para luego transformarlo. En este sentido, la escuela, en su deber de responder a todas las dinámicas relacionadas con el cumplimiento de tiempos y programas, se ve limitada en los espacios para el desarrollo de estrategias direccionadas a una de sus misiones principales, la cual es desarrollar la competencia lectora en las niñas, niños y jóvenes. En este punto se hace preciso resaltar que:

El leer y escribir son actividades eminentemente sociales y culturales, su enseñanza no debería desligarse de estos ámbitos, sin embargo, su práctica en el aula escolar naufraga entre el tiempo para el desarrollo de los planes de estudio y los escenarios artificiales en los que se lee y escribe. (Restrepo, 2020, p. 47)

Respecto a esto, Lerner (1996, citada por Restrepo, 2020) señala que “el desafío es lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica)” (p. 48).

Se hace necesario cada vez más, que la escuela recuerde el para qué, más que el porqué de la lectura y la escritura, en otras palabras, se debe privilegiar no la lectura para procesos evaluativos, sino la lectura con fines socio culturales, que haga a los estudiantes lectores competentes; aquí “el concepto de competencia alude al saber hacer de un sujeto frente a una tarea particular, destacando que ese saber hacer es posible gracias a las operaciones que realiza el sujeto a propósito de un reto particular” (Restrepo, 2020, p. 50).

En el desarrollo de competencias de comprensión lectora de las niñas y los niños, se abre paso a los diferentes niveles de lectura de tipo literal, inferencial y crítico, de los cuales se abordarán a continuación los dos últimos.



### 6.2.1 Nivel inferencial

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) refieren que la inferencia es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos, permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto, esta afirmación se soporta en Goodman (1982, citado por el MEN, 1998) quien dice que

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas. (p. 48)

La inferencia puede ser entendida entonces como el proceso lógico que realiza el lector para deducir la información que se encuentra implícita en un texto, mediante el cual se obtiene una conclusión analizando el contenido de ciertas premisas (Casas, 2004). Este autor explica cómo las inferencias permiten establecer conexiones entre el nuevo texto y el conocimiento ya existente en la memoria, además de cómo estas permiten cubrir las lagunas existentes en la estructura global del texto, explicación que se evidencia en el planteamiento de Cassany (2006), cuando se refiere al mensaje tras las líneas, al sentido oculto que solo es posible entender cuando se hace una lectura crítica.

En esta misma línea se encuentra a García (2006, citado por Rojas, 2013) quien plantea que para lograr una inferencia e integrar lo dicho en un texto se han de activar los conocimientos previos del lector a través del uso de cuatro tipos de inferencias:

**Inferencias para el logro de la coherencia local:** Han sido llamadas conectivas, ya que sirven para conectar en un todo coherente las ideas del texto. También llamadas “hacia atrás” porque al encontrar la información nueva, debe conectarse con la información anterior.

**Inferencias relacionadas con la coherencia global:** Permiten seleccionar las ideas más importantes del texto y construir nuevas ideas. También llamadas elaborativas u opcionales, ya que implican un trabajo activo sobre el significado del texto por parte del lector.

**Inferencias relacionadas con el modelo situacional:** Integran lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación que da cuenta de la situación descrita en el texto.

**Inferencias relacionadas con el género del discurso o estructura retórica:** Son diferentes según el texto, sea una narración, una exposición o una argumentación.

En este sentido se halla también a Casas (2004), autor que esboza la taxonomía de los roles inferenciales en la lectura de la siguiente manera:

**Inferencia de marco.** Gracias a esta inferencia, se establece el tema general de la lectura cuando éste no es presentado de modo explícito.

**Inferencia de datos.** Aquí se rellenan las ranuras de la estructura textual. Un texto tiene muchas ranuras. De lo que se trata es de completarlas para garantizar la comprensión.

**Inferencia por defecto.** Se da cuando no se especifica un contenido o el valor de una variable y, en consecuencia, el lector interpreta que debe entenderse en términos del valor estándar. Esta operación reposa sobre un principio de la interpretación plena, es decir, siempre el lector trata de cubrir la información.

**Inferencia por *reductio ad absurdum*.** Esto ocurre cuando la inferencia actúa casi como descarte. Frente a algo presentado como imposible o inverosímil, el lector infiere la conclusión contraria. Inclusive, el texto podría presentarse de manera retórica para reforzar la conclusión que debe obtener el lector.

**Inferencia causal.** Se da cuando en la lectura hay una secuencia de fenómenos que permite entablar un nexo causal entre ellos.

**Inferencia por estereotipo.** Se produce cuando un esquema previo se impone debido a una interpretación social preestablecida. De esa manera, la información se completará en términos del estereotipo.

**Inferencia proposicional.** Se hace explícito lo implícito. Este tipo de inferencia no sólo se da en un lenguaje puramente denotativo; también ocurre cuando se entiende, por ejemplo, una metáfora.

**Inferencia holística.** Se hace una macro composición de acuerdo con el principio de jerarquía. Por ejemplo, si se nos presenta una serie de hechos, se puede inferir un esquema que le da inteligibilidad a la serie.

**Inferencia prospectiva.** Este mecanismo consiste en proyectar la secuencia textual. Por ejemplo, en retórica hay una antigua figura (la aposiopesi) que consiste en no citar por entero una frase para que el lector la complete.

### 6.2.2 Nivel crítico

Con el fin de hacer alusión al nivel crítico de la comprensión, se abordan las implicaciones del pensamiento crítico<sup>1</sup>, en palabras de Gallego (2020), pues es este el que conlleva a dicha comprensión; la autora aclara que

Pensar críticamente implica el desarrollo de habilidades necesarias para juzgar la autenticidad y valorar la exactitud de una idea. Implica determinar la calidad de un argumento, juzgar la credibilidad de una fuente, distinguir entre hechos y opiniones, evaluar la información para reconocer sesgos potenciales, interpretar y analizar la información para extraer conclusiones. (p. 82)

Las niñas y los niños comprenden las situaciones y problemáticas, bien sean planteadas en el entorno escolar o presentadas en su cotidianidad, según su visión del mundo y sus vivencias. Es así, como Gallego (2020, p. 85) afirma que “los niños enfrentarán situaciones problemas para resolverlas desde su propia lógica, apoyándose en su manera particular de entender y concebir la realidad a partir de sus argumentos”, lo cual hace tangible el nivel crítico de su comprensión.

El nivel crítico de la comprensión permite al lector expresar ideas con argumentos claros, sustentar sus opiniones para manifestar acuerdos o desacuerdos y asumir una posición clara en una situación presentada o planteada en un texto. Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) exponen que hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído, idea que se respalda en lo que dice Eco (1992, citado por el MEN, 1998, p. 75), quien “identifica lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo cómo lo dice”.

---

<sup>1</sup> En la subcategoría de nivel crítico, nos permitimos homologar el concepto de nivel por el de pensamiento crítico, puesto que aquel debe desarrollarse para alcanzar dicho pensamiento.

Si todo lector está en capacidad de posicionarse críticamente, podemos asumir que las niñas y los niños tienen dicha capacidad, aunque aún no lean el código escrito convencional, teniendo en cuenta que se pueden leer y comprender imágenes, situaciones, audios, videos, entre otros, y aún más cuando inician su etapa escolar; por lo tanto, el nivel crítico puede ser fortalecido desde la etapa inicial escolar de las niñas y los niños.

De este modo se configura la escuela como un espacio en el cual se pueden plantear y aplicar una variedad de metodologías que conlleven a “formar un lector con un alto nivel de comprensión, es decir, crítico, un lector que comprende lo que lee” (Hurtado & Chaverra, 2013, citado por Hurtado, 2020, p. 36) que esté en capacidad de recrear los textos dando paso a nuevas construcciones e ideas, movilizándolo su creatividad y capacidad argumentativa.

El pensamiento crítico implica habilidades que pueden ser agrupadas en tres categorías según Piette (1998, citado por López, 2013, p. 44). La primera categoría hace referencia a las habilidades para aclarar las informaciones (preguntar, concebir, juzgar, diferenciar elementos de una argumentación, situación o problema e identificar problemas importantes). La segunda, menciona las habilidades relacionadas con la capacidad de emitir un juicio sobre la veracidad de las informaciones (juzgar la fiabilidad de una fuente y de una información) y la última, se refiere a la destreza para evaluar las informaciones (lograr conclusiones apropiadas y realizar hipótesis)

Del mismo modo, Ennis (2011) plantea una clasificación que contrasta dos actividades del pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades. Las primeras, hacen referencia a la disposición que tiene cada individuo frente a una tarea de pensamiento, como su apertura, sus creencias y su sentir frente a su propio conocimiento y el conocimiento ajeno. Las segundas, son las aptitudes cognitivas que se necesitan para pensar de forma crítica, tales como; juzgar, centrarse en una idea y analizar. Se puede derivar entonces, que el pensador crítico se califica por sus destrezas cognitivas, por su disposición y la forma en la que enfrenta los desafíos que se le presentan en su vida cotidiana.

Es pertinente mencionar aquí las características del pensador crítico, planteadas por Fancione (1990, citado por López, 2013, p. 47):

- Curiosidad por un amplio rango de asuntos
- Preocupación por estar y permanecer bien informado
- Estar alerta para usar el pensamiento crítico
- Confianza en el proceso de indagación razonada

- Confianza en las propias habilidades para razonar
- Mente abierta para considerar puntos de vista divergentes al propio
- Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones
- Comprensión de las opiniones de otra gente
- Justa imparcialidad en valorar razonamientos
- Honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o sociocéntricas

Con relación a estas características se encuentra también a Ennis (2011), quien esboza las habilidades que demuestran el desarrollo del pensamiento crítico:

- Centrarse en la pregunta
- Analizar los argumentos
- Formular las preguntas de clarificación y responderlas
- Juzgar la credibilidad de una fuente
- Observar y juzgar los informes derivados de la observación
- Deducir y juzgar las inducciones
- Inducir y juzgar las inducciones
- Emitir juicios de valor
- Definir los términos y juzgar las definiciones
- Identificar los supuestos
- Decidir una acción a seguir e interactuar con los demás
- Integración de disposiciones
- Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación
- Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros
- Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación oral o escrita.

### 6.3 Textos multimodales

Hablando en términos de contexto y realidad sociocultural de los estudiantes, es fundamental en la actualidad, abordar el tema de la multimodalidad que siempre ha estado presente en las interacciones humanas. Esta se refiere a toda la intersección que se puede apreciar en el mundo de hoy, a la forma cruzada como operan los principios de la semiótica, donde ya no prima la comunicación verbal, sino que se realizan lecturas de textos de diferentes modos, dando origen a nuevas formas de comunicación en las que no se da solo la articulación entre significado y significante, sino que se posibilita la construcción de sentidos en múltiples articulaciones.

Además, se está dando paso a diferentes corrientes de teoría multimodal a través del mundo, teorías que abarcan los diferentes modos de comunicar, entendiendo por “modos” según Kress y Van Leeuwen (2001), los “recursos semióticos que permiten la realización simultánea de discursos y tipos de (inter)acción. Los diseños usan entonces estos recursos, combinando modos semióticos y seleccionando dentro de las opciones disponibles de acuerdo a los intereses de una situación comunicativa particular” (p.13).

En el contexto global se presenta una intercomunicación en la que las prácticas de lectura y escritura, en sus modos impreso o digital, van creando la cultura de la comunicación y la comprensión, es por esta razón que dichas prácticas se deben resignificar en tanto la sociedad también se transforma.

Para Williamson y Resnick (2005), hablar de textos multimodales consiste en un nuevo tipo de lectura propia de lo postmoderno y consiste en un nuevo modo de ver el mundo, pues son necesarias otras competencias más allá de la simple decodificación de lo impreso o la comprensión del texto escrito como son la incorporación de la imagen con significado propio que complementa la lectura, el apoyo de íconos visuales para aportar más significación o bien, la incorporación del sonido para convertir un texto en audiovisual; por esta razón se establece una estrecha relación de la lectura con los medios de comunicación.

Fernández (2009, p.12) menciona que son ejemplos de textos multimodales: los correos electrónicos, mapas conceptuales, hojas de cálculo, presentaciones en Power Point y páginas Web, entre muchos otros. Sostiene que este tipo de textos no están constituidos solo por palabras sino por otros modos semióticos de comunicación como dibujos, colores, fondos, íconos y sonidos, entre los posibles recursos audiovisuales que constituyen los textos.

Los textos multimodales se posicionan cada vez más dentro de la lengua escrita en los hogares, en las comunidades y, de manera especial, debe hacerlo en la escuela. Es allí donde deben convertirse en un aliado del maestro para adelantar procesos de comprensión de la realidad en la que participan sus estudiantes, realidad que hoy está constituida, en gran medida, por la multimodalidad.

En la escuela, la lectura ha permitido reforzar la decodificación y la comprensión literal, pero se ha desconocido la relación entre esta y la vida y entre los textos y el conocimiento. Interactuar en el espacio escolar con los medios impresos y los digitales se presenta como una necesidad imperante, interacción que posibilita el encuentro con las palabras, los símbolos, las imágenes, los sonidos, es decir, con la multimodalidad, abriendo paso a la construcción de significados por parte de los estudiantes dentro de la sociedad y la cultura de la que hacen parte.

El lenguaje va evolucionando como uno de los frutos del avance tecnológico que cada día ofrece variados modos de comunicación; las niñas y los niños leen todos los días y ahora, en el tiempo actual, lo hacen más a menudo debido al paso de lo impreso a lo digital. Al respecto, sostiene Borja (2005, p. 1):

Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje lecto-escritural en la primera infancia deben desarrollarse bajo nuevas modalidades y adquirir nuevos matices que se conjuguen con los modos tradicionales (lo impreso) para interpretar o expresar los significados más allá de la modalidad lingüística alfabética. Estos modos tienen que combinarse según los intereses del emisor para comunicar; pero también teniendo presente la manera más memorable, más interesante, más placentera y más informativa para el receptor.

La teoría multimodal propone el discurso, que puede ser llevado a cabo de diferentes maneras, como una realidad en constante cambio y evolución que solo puede ser comprendido en un contexto comunicativo. Las prácticas de lectura en la escuela son un descubrimiento diario donde el docente, las niñas y los niños pueden hacer uso de las diferentes posibilidades que brindan los textos multimodales ampliando el horizonte de la comprensión. Si bien se pueden articular los medios tradicionales (impresos) y los contemporáneos (digitales), el proceso de lectura multimodal con los infantes y puede estimular el encuentro con diferentes formas de expresión y de lectura del mundo. Tal como lo expresa Cassany (2012):

Leer en el sentido de acceder a la información es mucho más fácil, pero si se entiende como comprender es más difícil debido a que se ha pasado de leer lo que escribía la gente del entorno, con palabras que se comprendían, a leer lo que escribe gente de todo el mundo no solo con el alfabeto, sino también con sonidos, imágenes, gráficos, videos, en suma, con otros modos de representación. (p. 288)

La multimodalidad textual se presenta cuando en un solo texto se combinan dos o más sistemas semióticos; estos corresponden a un conjunto de elementos que posibilitan entablar una comunicación y comprender los mensajes en la interacción con los otros y el mundo. Dentro de los sistemas semióticos que se pueden encontrar en un texto multimodal, según Unsworth (2012), se hallan los siguientes:

- Lingüísticos: vocabulario, estructura genérica y gramática de la lengua oral y escrita.
- Visual: color, vectores y puntos de vista en imágenes fijas y en movimiento.
- Audio: volumen, tono y ritmo de la música y efectos de sonido.
- Gestual: movimiento, velocidad y quietud en la expresión facial y el lenguaje corporal.
- Espacial: proximidad, dirección, posición de la disposición y organización de objetos en el espacio.

Entendiendo así los textos multimodales, como textos constituidos a través de dos o más modos, se abordan los siguientes tipos de textos en la categoría multimodalidad de la presente investigación: libro álbum, foto voz, afiche, video e infografía. Los anteriores textos multimodales están contenidos en diferentes tipologías textuales, a saber: narrativa, expositiva e instructiva.

Para la definición general de los tres tipos de textos nombrados, retomamos a Werlich (1979, citado por Corbacho, 2006):

1. Textos narrativos: son aquellos que transmiten o cuentan acontecimientos reales o ficticios. Para trabajar la narración desde la multimodalidad se acude al libro álbum (obra caracterizada por tener en una misma página imágenes y textos relacionados y complementadas entre sí). Además, se retoma la fotovoz (fotografía acompañada por un relato oral o escrito construido a partir de esta).



2. Textos expositivos: son los que clasifican, explican y definen conceptos sobre un tema específico. Los textos multimodales desde los cuales se aborda esta tipología textual son: el afiche (texto que difunde un mensaje a través de una imagen o gráfica y una frase breve). Y videos (material audiovisual con intencionalidad didáctica).

3. Textos instructivos: son los textos relacionados con indicaciones en una secuencia, que buscan provocar un comportamiento determinado en la actitud del lector. La infografía (diseño gráfico en el que se combinan textos y elementos visuales) y el video, son los textos multimodales que se plantean aquí.

#### **6.4 Infancia y educación: un lente para nuestro quehacer investigativo**

En el marco de la maestría en estudios en infancias, hallamos pertinente dentro de esta investigación, visibilizar la concepción que se tiene sobre la infancia y la educación como los pilares de este proyecto. Así, la infancia es comprendida como algo no natural, no esencial, como una noción inacabada, que no es fija y no está universalmente establecida y que se define como construcción social, histórica y cultural, producto de la modernidad; noción que debe ser diferenciada a la de la infancia como experiencia de los nuevos o recién llegados al mundo, esto es, la experiencia de los niños, pues estos como tal siempre han existido; lo que es perteneciente a la modernidad es el concepto de infancia como un constructo teórico. Consideramos pertinente resaltar aquí la distinción entre niño e infancia que nos hace Moreno (2004, citado por Diker, 2009) quien menciona la infancia como conjunto de intervenciones institucionales que actúan sobre el niño “real”, las familias y las instituciones de la infancia, originando lo que cada sociedad denomina como niño.

En tanto concepto, la infancia se desenvuelve en un campo discursivo en el que se torna objeto de estudio, de producción de conocimientos y saberes, fuente de preocupaciones teóricas. Pensar la infancia como campo discursivo es, de acuerdo a Marín y León (2018, p. 132), “una metáfora que explica el aumento en la producción y los múltiples temas, conceptos y problemas que retoman los estudios investigativos para abordarla y conocer más sobre ella”. Se entiende entonces como un campo de estudios puesto que en él convergen los aportes de diferentes disciplinas abriendo paso a diálogos e intercambios desde los cuales se generan variadas tensiones y a su vez, nuevas preguntas y producción de saberes respecto a la infancia que dan cuenta siempre

de su construcción social, por lo tanto consideramos pertinente asumir la infancia como campo de significados acerca de sus características, como potencial aplicable de la acción educativa, en la cual se vincula la educación porque el niño necesita ser educado.

La educación es así una praxis que se da en la interacción de dos sujetos: maestro – estudiante, donde el segundo se forma a partir de las relaciones educativas y los procesos de socialización, idea que se apoya en los planteamientos de Runge y Muñoz (2012), cuando afirma que, debido a la imperfección, el ser humano necesita la educación, praxis que no es estática, sino que se encuentra en constante evolución porque la historia y el contexto son dinámicos. Como práctica que está en la base de cualquier sociedad, la educación puede concebirse también como una construcción social desde la cual se ayuda a las nuevas generaciones para su supervivencia y su socialización, cultura e instrucción. En palabras de Arendt (1991, citada por Diker, 2009):

La misión de la educación es proteger la promesa de innovación que trae la infancia, presentándole a las niñas y los niños un lugar, inscribirlos en la cadena de generaciones, que encuentren el modo de hacer lo nuevo, sin atentar contra el mundo.

Por último, evocando el tema de interés del trabajo de investigación que nos concierne en el marco de la maestría, y que está encaminado a entender los procesos de comprensión inferencial y crítica a través de textos multimodales, de las niñas y niños que cursan grado primero, consideramos que la infancia está siendo entendida efectivamente en este ejercicio como construcción social en la medida en que se aborda desde su contexto real y actual y porque se asume el reto que tenemos como representantes de la escuela de posibilitarle a dicha infancia, que lee y escribe, espacios para trascender la literalidad, en busca de que sus lecturas, inferencias y posiciones críticas les permita darse un lugar en su entorno. Además, desde nuestro ejercicio, la infancia participa ya que se amplía como constructo en tanto posibilidades en sus procesos de aprendizajes y su relación con la lectura.

He aquí también plasmada la noción de educación como praxis, de la que hay una apropiación en dicha investigación, en la medida en que es esta la posibilitadora de pensar una intervención a través de un conjunto de prácticas intencionadas que busca comprender y analizar los procesos de lectura inferencial y crítica, a través de textos multimodales, de niñas y niños entre los 5 y 7 años de edad, integrantes de grado primero, pertenecientes a una institución educativa de

carácter oficial, ubicada en la zona urbana de un municipio del sur del Valle de Aburrá. Contemplar la educación como praxis también nos permite leer las realidades en contexto de la infancia participante en esta investigación, para describirlas y comprenderlas.

Encontramos importante la investigación que pretendemos desarrollar porque en esta, interactuamos con niños y niñas que leen y escriben, que no lo hacen solo en el salón de clase, pues su formación no solo se juega en la escuela (Kantor, 2010, p. 45). En la actualidad, ellos desde edades tempranas, se encuentran rodeados de múltiples modalidades de textos e inmersos en las tecnologías de la información y la comunicación a través de diferentes medios, dispositivos y en sus diferentes entornos, tales como el familiar, el social y el escolar; en este último, una de las tareas de la educación es orientar a las niñas y los niños en su comprensión del mundo potenciando sus habilidades a partir del primer grado de básica primaria, pues aunque en esta etapa apenas están familiarizándose con el código escrito y aún no lo decodifican totalmente, ni lo leen con fluidez, no solo se leen letras y palabras, se leen y comprenden situaciones, imágenes, audios y videos, entre otros; además, expresan el sentir desde sus vivencias logrando hacer inferencias, asumiendo posiciones críticas y tomando decisiones frente a lo que ven, leen, y escuchan en su contexto real.

## **7 Ruta metodológica**

Entendiendo la metodología como una ruta que permite asumir una investigación, se presenta a continuación el paradigma, el enfoque, los participantes y el contexto, los métodos para la generación de información que se cruzan con los objetivos de esta propuesta, estrategias de análisis y consideraciones éticas. Esta ruta posibilita la creación de un escenario en el que pueden converger y conversar la infancia, los procesos de comprensión de lectura y la multimodalidad en el entorno escolar.

### **7.1 Paradigma de investigación**

El problema planteado se aborda desde el paradigma cualitativo que busca adentrarse en la comprensión de las realidades humanas, sus relaciones, contextos, estructuras; Galeano (2004), la define como una forma de hacer frente al mundo interior de los sujetos sociales, al cómo se relacionan con su entorno y con los demás. A través de este, propendemos por la comprensión, la descripción y la producción de conocimiento, teniendo como base la población infantil en el contexto educativo.

La metodología cualitativa le otorga a la presente investigación la posibilidad de describir el fenómeno sometido a análisis; es una investigación dirigida hacia la experiencia de los participantes, que busca conocer cómo se da la dinámica y cómo ocurre el proceso del asunto o problema. En palabras de Galeano (2004, p. 21), “la investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad (...) pone especial énfasis en lo subjetivo y vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación”.

Desde un sentido epistemológico, el paradigma cualitativo es entendido, según Creswell (1994, p. 13), como “un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano”. Desde este modelo, nos enfocamos en los rasgos particulares de los individuos que además los diferencian de otros, para darle lugar a los significados y sentidos que aportan los sujetos a sus procesos de socialización y a sus realidades sociales, desde las comprensiones teóricas y prácticas.

De hecho, para este paradigma lo importante no es cuantificar la realidad o distribuirla en clasificaciones, sino comprender y explicar las estructuras latentes, que suceden en la comprensión

lectora inferencial y crítica . Y, asimismo, Luna (2006, p. 16) afirma que “la investigación cualitativa, más que un conjunto de estrategias metodológicas, es una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano”. Y, adicional a esto, Denzin y Lincoln (citados por Creswell, 1994, p. 13) mencionan que “los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus ambientes naturales, intentando darles sentido e interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan”.

Además, es menester mencionar que, en este tipo de investigación, los resultados obtenidos no son vistos como un producto, sino que muestran un proceso siempre en construcción, a partir de un análisis inductivo de datos, es decir, centra su atención en lo particular al enfocarse en las perspectivas de los participantes (Creswell, 1994). Por tales razones, la investigación cualitativa marca la piedra angular para el presente trabajo, ya que va a permitir comprender el problema planteado en su complejidad, en el sentido de explorar la comprensión inferencial y crítica de textos multimodales en niñas y niños de grado primero.

## **7.2 Enfoque metodológico**

Este proceso se enmarca en una investigación de corte descriptivo desde un enfoque etnográfico escolar, dado que se busca puntualizar en aspectos característicos de los participantes del estudio logrando la “descripción cultural, la interpretación de los datos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, la mejora de la realidad educativa y la transformación del investigador” (Álvarez, 2011, p. 278).

De esta forma, se podrán obtener las notas que caracterizan la realidad estudiada. Según Hernández *et al.*, (1991), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de grupos o fenómenos que son sometidos a análisis; describen diversos aspectos o componentes del fenómeno. En este caso en la etnografía escolar, su campo es la escuela y como lo afirma Torres (citado por Álvarez, 2011):

El objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas. (p. 278)

La realidad de la escuela puede ser entonces interpretada de diversas formas, pues esta se constituye por medio de las relaciones humanas, se fundamenta en lo social y en la experiencia de los sujetos. Es así como, desde la etnografía escolar, se pretende comprender, analizar y describir la experiencia de los participantes en su encuentro con los textos multimodales desde su comprensión en los niveles inferencial y crítico.

### **7.3 Participantes y contexto**

Los participantes de nuestra investigación, son un equipo integrado por 12 niñas y niños de 5 a 7 años de edad que cursan el grado primero (cantidad representativa del grupo 1º1 que cuenta con 38 estudiantes); entre ellos hay una participación de 6 niñas y 6 niños, seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios: 4 estudiantes con desempeño académico superior, 4 con básico y 4 con bajo.

Estos estudiantes pertenecen a la Institución Educativa Pedro Estrada de carácter oficial, ubicada en el municipio de Itagüí, al Sur del Valle de Aburrá. La institución cuenta con población mixta que oscila en estratos socioeconómicos 1 y 2. Los padres de familia de los estudiantes se desempeñan como comerciantes formales e informales, obreros, operarios o en oficios varios; además, tienen formación académica limitada (la mayoría culminó la primaria y unos pocos han terminado la secundaria).

### **7.4 Métodos para la generación y recolección de información**

Entre los métodos interactivos implementados para la generación de información con los participantes, está la observación participante que se llevó a cabo de forma constante durante el proceso; esta, según Martínez (2007, citado por López, 2013), es la técnica base para las descripciones de calidad, la cual se debe realizar desde la indagación, para focalizar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos, y así lograr reconstruir la dinámica de la situación. Dicha observación, de acuerdo con Angrosino (2015, p 205) “se basa en el establecimiento de un entendimiento considerable entre el investigador y la comunidad anfitriona”.

Dicha observación es el conjunto de las descripciones detalladas de las acciones, los discursos y el transcurrir cotidiano de un grupo social en determinada situación. Se caracteriza por la flexibilidad, antes y durante el proceso real dentro del contexto observado. Por medio de una participación directa, observamos un grupo para identificar sus interacciones, comportamientos,

ritmos y cotidianidades que nos permitieron hacer una lectura particular de situaciones o eventos relacionados con nuestro interés de estudio.

Además, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas (ver anexo 1: entrevista inicial y entrevista final), que, según Fontana y Frey (2015), posibilitan una narrativa de interacciones activas que conducen a la creación de una historia de forma mutua y ligada a un contexto, es la forma más común y poderosa de comprender a los demás.

Este método permite sostener una comunicación más cercana, fluida y precisa de los aspectos considerados en la investigación frente a la comprensión y lo metacognitivo,

Una conversación amistosa entre informante y entrevistador, convirtiendo este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo”. (Díaz *et al.*, 2013, p. 164)

También se realizaron doce talleres investigativos como método de investigación cualitativa, considerando que es una técnica altamente pertinente en tanto es “un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y culturas de los participantes” (Ghiso, 1999, p. 142). Dichos talleres, entendidos según Reyes (citada por Maya, 2007), son “una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se une la teoría y la práctica, como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico” (p.12).

Hay tres aspectos a partir de los cuales se fundamentó el privilegiar esta técnica sobre otras también pertinentes a este tipo de estudio: en primer lugar, señala Ghiso (1999) que el taller ha sido una técnica abordada desde el campo de la literatura, la pedagogía y la educación, siendo considerado como “un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis —o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes—, para hacer deconstrucciones y construcciones” (Ghiso, 1999, p. 142), por lo cual se convierte en una técnica que posibilita dar un lugar importante a las voces de los sujetos, en este caso de los niños y niñas,

pero también a la acción colectiva, desde la cual se construye a partir del otro, de las experiencias y las vivencias que se propician en dicho espacio.

El segundo aspecto que justificó la elección del taller investigativo es que éste ha sido una herramienta pedagógica valiosa en los procesos de enseñanza y aprendizaje y posibilita la apertura del espacio para leer el contexto, entendiendo la lógica de sus dinámicas y estableciendo una relación horizontal con los sujetos desde la cual se pudo conocer y construir subjetividades.

Por último, el taller resultó ser una pertinente estrategia para esta investigación porque viabilizó el camino para propiciar espacios de construcción conceptual, apropiación del conocimiento y acompañamiento a los sujetos en sus prácticas, desde procesos comprensivos que posibilitan nuevas maneras de acercarse a la realidad social y educativa. Estos talleres se diseñaron considerando tres momentos específicos que dieran cuenta, a su vez, del antes, el durante y el después de la lectura en el proceso de comprensión lectora.

El conjunto de estos talleres fue nombrado “Explorando la lectura” y mediante estos, interactuamos con los participantes por medio de la lectura de textos multimodales como libro álbum, foto voz, afiches, videos e infografías. Estos talleres fueron estructurados teniendo presente unos indicadores que se desprendían de las categorías y subcategorías conceptuales y que fueron los ejes para la formulación de las diferentes preguntas y actividades movilizadoras en cada encuentro. Se dividían en tres momentos llamados: “Inspirémonos”, espacio para la motivación y activación de saberes previos; “Exploremos”, momento del encuentro con el texto, el momento para leer; y por último “Construyamos”, en el que los niños construían a partir de lo leído.

Estos encuentros nos permitieron la interacción con los participantes a partir de la lectura de textos multimodales y, de este modo, originar datos valiosos para la investigación desde las experiencias de comprensión de las niñas y los niños movilizadas a través de los talleres y desde la observación que en ellos se llevó a cabo como una forma de comprender y, posteriormente describir, interpretar y analizar lo que sucedió en este entorno escolar al leer partiendo de la multimodalidad.

## **7.5 Estrategias de análisis**

La información recolectada a partir de los métodos interactivos (observación participante, entrevistas y talleres) se analizó por medio de matrices analíticas, en las cuales se codificaron los indicadores extraídos de las categorías conceptuales, que nos llevaron a la codificación selectiva y



de allí, a la refinación de las categorías iniciales con las emergentes, construyendo relaciones y tejido a partir de las experiencias de las y los participantes para lograr mayores comprensiones.

Se realiza una matriz por cada participante, en ella están los objetivos de la investigación, las categorías y subcategorías, los indicadores que, a su vez, se nutrieron desde las palabras, experiencias y comprensiones de los niños. También tiene un espacio para sus voces, llamado “apartados” y otro para el análisis.

Para el proceso de interpretación, análisis y verificación de los datos se utilizó la codificación abierta, axial y selectiva. La codificación abierta, implicó en un primer momento, identificar las categorías dentro del trabajo. A partir de estas, los datos recopilados durante la investigación por medio de la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y los talleres, se etiquetaron de diferente color, identificando las categorías correspondientes y se buscó la emergencia de subcategorías.

En un segundo momento, se dio la codificación axial. En ella, se retomaron los objetivos específicos para clasificar la información con base a las categorías y subcategorías; teniendo en cuenta, tal como lo plantea Simao (2010, p. 1), que “analizar la información supone organizar formas de establecer categorías, modelos, unidades descriptivas, además de interpretar la información, dando sentido y significado al análisis”. En el tercero, se realizó una relectura para revisar que los datos si correspondieran a la clasificación y si el dato no pertenecía a la agrupación, se ubicaban los datos en la codificación correspondiente o se identificaban los datos con un color diferente si eran una subcategoría emergente. En cuarto lugar, se desarrolló el primer borrador de los hallazgos en un cuadro de análisis por indicador, buscando una interpretación sobre lo ocurrido a partir de la teoría.

Finalmente, se pasó a la codificación selectiva siendo consistentes con los objetivos, las categorías y subcategorías para depurar información y a su vez, seleccionar lo más relevante para la investigación; así, se comparó la información a la luz de textos y referencias, lo cual nos permitió llevar a cabo ejercicios concretos de análisis, interpretación, comprensión y sistematización, entendiendo que “la interpretación exige trascender los datos ‘fácticos’ y analizar con cautela qué se puede hacer con ellos” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 54). Luego se pasó a la escritura de los resultados y las conclusiones dando respuesta a la pregunta y los objetivos de la investigación; además, se escribieron las recomendaciones y propuestas surgidas desde nuestra investigación.

## 7.6 Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas contempladas en este proyecto están enmarcadas en una serie de aspectos mencionados por Barreto (2011), tales como la participación, el respeto, la retribución, la rendición de cuentas y la información de consentimiento y asentimiento. Estas están encaminadas al buen uso de la información proporcionada por los participantes, niños y niñas, que cuentan con la debida aprobación y consentimiento informado (ver anexo 3) de sus familias; estos permiten rescatar la información necesaria para llevar a cabo los fines de la investigación.

En este sentido, es importante mencionar que los consentimientos informados están diseñados para los participantes específicos a quienes fueron dirigidos, es decir, se ajustaron a los procesos de comprensión de cada uno para asegurar que participaran desde el deseo consciente de aportar desde su experiencia a la investigación.

Así pues, la propuesta les fue presentada para poner en conocimiento la importante labor que cumplirían en el desarrollo de la misma, garantizando además que se mantendría en anonimato los nombres de los sujetos implicados y en caso de ser necesario utilizarlos, serían reemplazados por otros para no revelar la identidad de los participantes. Conjuntamente, se acordaron las acciones dispuestas desde este estudio, teniendo en cuenta la disponibilidad de los sujetos participantes en la investigación, para llevar a cabo cada una de ellas.

Finalmente, se realizan las debidas devoluciones a los sujetos participantes y a la comunidad académica de modo que conozcan el curso del proyecto, el uso dado a sus aportes y el producto que en agradecimiento es entregado a la comunidad educativa.

## **8 Hallazgos**

Después de hacer este recorrido, esta exploración de la comprensión inferencial y crítica de textos multimodales en niñas y niños de grado primero, a través de los métodos interactivos como la observación participante, las entrevistas (inicial y final) y los 12 talleres nombrados en conjunto como “Explorando la lectura”, dimos paso al análisis de la información recolectada a través de matrices analíticas y codificaciones, en busca del fortalecimiento de las categorías conceptuales planteadas: la primera de estas es la comprensión lectora, que a su vez contiene como subcategorías el nivel inferencial, el nivel crítico y el nivel literal que emergió en esta trayectoria; y la segunda, referida a los textos multimodales; desde estas categorías se tejen nuestros hallazgos a la luz de la teoría, evidenciando el alcance de los objetivos específicos que nos permitieron acercarnos a la comprensión del interrogante movilizador de esta investigación: ¿cómo es el proceso de comprensión inferencial y crítica de los textos multimodales en niñas y niños del grado primero?

A continuación, presentamos los hallazgos obtenidos en este proceso investigativo mediante tres capítulos que corresponden a cada uno de los objetivos específicos que se constituyen como los peldaños para alcanzar nuestro objetivo general.

### **8.1 Descripción de los procesos de comprensión lectora inferencial y crítica de las niñas y los niños de primer grado**

#### ***8.1.1 Grado primero: exploración de los niveles de comprensión lectora***

La lectura concebida como una práctica sociocultural permite al lector conectarse con el mundo que lo rodea para interpretarlo desde sus experiencias y saberes previos logrando trascender lo que el texto le entrega de manera literal. Es así, como Lerner (2001, p. 115) señala que:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la lectura.

Como ya lo hemos señalado en esta investigación, evocar la lectura no es posible sin mencionar la comprensión. Esta responde a un proceso de construcción de sentidos y significados que, de acuerdo a Hurtado *et al.*, (2003, p. 7), se da “a partir de la transacción entre estos tres componentes: lector, texto y contexto”. De este modo y, para el ejercicio que nos convoca, entendemos entonces esta comprensión lectora como la que configura dichas construcciones de las niñas y los niños mediante su relación con los diferentes textos multimodales y sus entornos.

La comprensión lectora está constituida por tres niveles, a saber, literal, inferencial y crítico. Si bien este proceso investigativo está enfocado en los dos últimos, se hace pertinente tener en cuenta en esta descripción y comprensión, la literalidad, ya que es la que prevalece, de acuerdo a nuestros análisis en las directrices ministeriales, tales como los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje de lenguaje correspondientes a primer grado, y en las estrategias aplicadas por los docentes que acompañan los procesos de lectura desarrollados en dicho grado, de acuerdo a lo que hemos vivenciado en nuestra experiencia como maestras. Además, el nivel literal nos era indispensable como un punto de partida para comprender los avances en los otros dos niveles. Surge así, el nivel literal de la comprensión como una subcategoría emergente de esta investigación.

Damos paso ahora al abordaje de los hallazgos relacionados a los tres niveles de comprensión que, a su vez, nos permiten describir la comprensión inferencial y crítica de las niñas y los niños de primer grado. Retomando entonces la subcategoría del nivel literal de la comprensión, encontramos que este es el que permite al lector reconocer las oraciones y las palabras clave de los textos que aborda, entender lo que dicen de manera explícita e identificar su estructura básica.

Según Gordillo y Flórez (2009, p. 97), la lectura literal se presenta en dos niveles: primario y en profundidad. El primero se refiere al reconocimiento de información expuesta de forma explícita y la recordación de sucesos que se da mediante la localización de ideas principales, secuencias, de elementos por comparación y de causa y efecto. Y en el segundo, se da una “lectura más profunda”, en la que se adentra en la comprensión del texto identificando el hilo conductor y el tema principal.

Encontramos así, que, en el nivel literal, un 66.67 % de los participantes logran dar cuenta de la información que aparece de forma explícita en los textos, tal como se muestra en el siguiente cuadro (P se refiere al participante):

**Tabla 1**  
*Información explícita en los textos*

Entrevista inicial Texto expositivo: Video “Las gallinas” ¿De qué está cubierto el cuerpo de la gallina?	P.1: "De plumas"
Taller 3 Texto instructivo: Infografía “Receta Mazapanes” ¿Cuáles animales moldeamos en mazapán?	P.3: "Tortugas, perros y gatos"
Taller 11 Texto narrativo: Libro álbum “Una cena elegante” ¿Qué animales observaron en el cuento?	P.4: "Tejón"
Taller 10 Texto expositivo: Video “Las aves para niños” ¿Qué características de las aves se mencionan en la primera parte del video?	P.6 "Que las águilas pueden volar mucho, que la avestruz es muy pesada y que la avestruz y el pingüino, aunque tengan alas no pueden volar"
Entrevista final Texto narrativo: Libro álbum “Choco encuentra una mamá” ¿Cuáles animales busca Choco para preguntarles si son su mamá?	P.7: “La jirafa y una morsa y... un pingüino”
Taller 10:	P.8: "Un águila y una gallina"

Texto expositivo: Video “Las aves para niños” ¿Qué animales observaron en el video?	
Taller 3: Texto instructivo: Infografía receta “Mazapanes” ¿Qué ingredientes necesitamos para su preparación?	P.10: "Aceite de frutas" (corrección, de almendras)
Taller 11 Texto narrativo: Libro álbum “Una cena elegante” ¿Qué animales observaron en el cuento?	P.12: "Rata"

Estos participantes dan respuestas de forma coherente a las preguntas de nivel literal, reconociendo algunos detalles expresados en los textos e identificando sus secuencias.

De los 8 participantes que equivalen a este porcentaje 6 de ellos, además de realizar lo nombrado anteriormente, trascienden al nivel inferencial (el cual abordaremos más adelante), lo que se evidencia en las siguientes respuestas:

**Tabla 2**  
*Paso del nivel literal al inferencial*

Entrevista final Texto narrativo: Libro álbum “Choco encuentra una mamá” ¿Quién era Chocó y que deseaba?	P.3: “Choco desea una mamá que lo quisiera, que lo amara, que lo acariciara, que le cantara y también, que le diera picos y también que le diera pasteles. Choco era un pajarito.”
Entrevista inicial Texto expositivo: Video “Las gallinas” ¿Cómo se debe cuidar una gallina?	P.4: "Dándole comida, cuidándola para que no las maten Haciéndole una casita para que viva y ponga sus huevos bien"
Entrevista inicial: Texto expositivo: Video “Las gallinas” ¿De qué está cubierto el cuerpo de la gallina?	P. 6: "De, carne y hueso, plumas"
Entrevista final Texto expositivo: Video “10 animales en peligro de extinción” ¿Qué son los animales en peligro de extinción?	P.8: “Son animales que hay muy poquitos y si se mueren esos poquitos animales que quedan, ya no va haber más de ellos”.

<p>Taller 10</p> <p>Texto expositivo: Video “Las aves para niños”</p> <p>¿Qué características de las aves se mencionan en la primera parte del video?</p>	<p>P.10: "El loro es muy fastidioso" P10</p>
<p>Entrevista final</p> <p>Menciona algunos de los animales que están en peligro de extinción (según el video)</p>	<p>P.12: “Los osos, los osos pandos, por ejemplo, los monos porque les cortan los árboles donde ellos viven y se protegen, también a ver, los pingüinos, porque los pingüinos o sea están en hielo, cierto, entonces vienen y de pronto los querían matar.”</p>

Se muestra entonces, este paso al nivel inferencial, en la medida en que complementan la información presentada en el texto relacionándola con sus saberes previos y deduciendo información implícita que les permite hacer inferencias, pasan de un nivel de comprensión a otro ya que logran hacer una confrontación entre los conocimientos que poseen y los que se les presentan como nuevos a través de los textos. Estos participantes de acuerdo con Eco (1996, citado por Duque *et al.*, 2010), se constituyen en lectores que aportan sus conocimientos previos para completar lo que el autor no dice, pues este en sus construcciones no puede decirlo todo. De este modo, la acción inferencial es lo primero que se lleva a cabo en la lectura ya que es esta la que permite que el lector complemente lo que está explícito en el texto, es decir, lo literal.

Por su parte, el 25% de los participantes, iniciando el proceso de aplicación de los métodos de recolección de la información, se les dificultaba dar cuenta de una comprensión literal, asociaban las respuestas con conocimientos previos que no correspondían a la información presentada en el texto, sin embargo, demostraron progreso en su nivel literal de comprensión en la medida en que fueron avanzando en los talleres, dando cuenta de la información explícita del texto, así como se observa a continuación:

**Tabla 3**  
*Comparativo de avance nivel literal*

	ANTES	DESPUÉS
P.1	<p>Entrevista inicial</p> <p>Texto expositivo: Video “Las gallinas”</p> <p>¿De qué está cubierto el cuerpo de la gallina?</p>	<p>Entrevista final</p> <p>Texto narrativo: libro álbum “Choco encuentra una mamá”</p>

	"de alas"	¿Cuáles animales busca Choco para preguntarles si son su mamá? "A la jirafa, a la foca y al pingüino ya no me acuerdo"
P.5	Entrevista inicial: Texto expositivo: Video "Las gallinas" ¿De qué está cubierto el cuerpo de la gallina? "De pelo"	Entrevista final Texto narrativo: libro álbum "Choco encuentra una mamá" ¿Cuáles animales busca Choco para preguntarles si son su mamá? "Primero buscó la Jirafa, después buscó a la cosa que tiene los colmillos, buscó la morsa, después, buscó... al pingüino y después buscó a la osa... Se la encontró"
P.9	Entrevista inicial: Texto narrativo: libro álbum "El estofado del lobo" ¿Quiénes eran los personajes del cuento? " Un lobo y una gallina"	Entrevista final Texto narrativo: libro álbum "choco encuentra una mamá" Texto expositivo: Video "10 animales en vía de extinción" ¿Cuáles animales aparecen en común tanto en el libro álbum como en el video? "La jirafa, el pingüino, el pájaro".

En cuanto a la subcategoría del nivel inferencial, entendido como un proceso en el que los lectores logran completar la información presentada en el texto haciendo uso de sus saberes y esquemas previos para inferir lo que no aparece de forma explícita en el texto, encontramos, referente a la deducción de información implícita, que una tercera parte de los participantes lo hace, relaciona lo que lee y observa con saberes de su cotidianidad, pues los significados que las niñas y los niños construyen están relacionados a su legado cultural. La cultura entendida como "toda la producción humana tanto material como espiritual que sintetiza toda la actividad del hombre" (Puppo, 2006, citado por Pérez *et al.*, 2018. p. 101), es lo que permite a las niñas y los niños ampliar el horizonte de su comprensión, pues a través de este legado integran el conocimiento construido en sociedad con la nueva información presentada en los textos.

Para ejemplificar lo anterior, en el taller 6, abordando un texto narrativo (libro álbum) de la autora Keiko Kasza, al realizar la pregunta ¿de qué se tratará el cuento si lleva por título *Los*



*secretos del abuelo sapo*? La participante 1 afirma: “que un sapo decía mentiras y no dirá la verdad”, y el participante 10, en esta misma pregunta responde: “de un viejo sapo y de unos peligros”; se puede observar que aparece un componente cultural en estas comprensiones de los participantes en las que se relaciona el secreto con la mentira o con el peligro.

Además, esta misma tercera parte mencionada, construye inferencias a partir de sus experiencias y vivencias, logrando relacionar sus sentimientos y emociones con la información dada; de acuerdo a esto, en la entrevista inicial, antes de presentar el video expositivo sobre las gallinas se realiza la pregunta: ¿cómo se debe cuidar una gallina? A lo que el participante 6 responde: "con amor y cariño". Y la participante 5, al respecto, menciona: "no maltratándola, ni matándola, cuidarla bien, no hacerle nada malo y tampoco pegarle". Se halla cómo desde el contenido implícito del texto, los participantes, al interrogarles por sus saberes previos sobre el cuidado de una gallina, hacen referencia a la protección de otro ser vivo que puede estar motivado por su relación de cuidado con una mascota o por prácticas cotidianas de cuidado en su hogar; sus respuestas ponen de manifiesto un componente afectivo que da cuenta de una relación entre el cuidado y el amor.

En el mismo sentido de la deducción de información implícita, detectamos que existen elementos externos al texto abordado que también influyen en las respuestas a las preguntas formuladas. Por ejemplo, en el taller 10 en la pregunta sobre predicciones según el título ¿de qué crees que se tratará el video si lleva por título *Aves para niños, animales vertebrados*? el participante 6, basado en la tarea traída desde casa para este encuentro, se aventura a responder: "yo creo que vamos a crear algo con nuestras propias alas". Elementos como las tareas elaboradas previamente a los encuentros ponen de manifiesto una predisposición mental de los participantes en la construcción de sus respuestas inferenciales.

Desde el indicador que señala el encuentro en un texto que narra hechos, la conexión entre los mismos, se evidencia que la mayoría de los participantes lo consiguen; esto se evidencia en respuestas como la del participante 10, en la entrevista final, quien después de escuchar la lectura del cuento *Choco encuentra una mamá* (libro álbum) de la autora Keiko Kasza, al preguntarle ¿cuáles son las razones por las que Choco cree que cada uno de esos animales es su mamá?, dice: “porque la jirafa, la señora jirafa, era amarilla como él, la señora morsa era con los cachetes muy grandes como él, los señores pingüinos, tenían alas como él”, denotando así, cómo él, al igual que

la mayoría de sus compañeros, logra conectar de forma coherente los sucesos del texto siguiendo la secuencia lógica de los mismos.

También consiguen conectar los hechos presentados en el texto con las inferencias que hacen a partir de este, con sus saberes previos y sus conocimientos culturales, así como se expone en el siguiente ejemplo de la participante 12 en la entrevista final, al ver el video expositivo *10 animales en peligro de extinción*, debe mencionar una de las causas que ponen a los animales en peligro de extinción y explicar el por qué, a lo que ella responde: “algunas personas que matan a los animales, porque los necesitan para hacer comida o algo, como por ejemplo cuando matan a los cerdos, porque necesitan carne, así mismo hacen con los otros animales”. Si bien el video le entrega información frente a las posibles causas de extinción de especies, la participante se apropia de una en específico (matar animales) para ampliar su respuesta haciendo una relación directa con los saberes construidos desde su contexto.

Frente a esta conexión de los hechos con sus conocimientos previos y culturales, además, dos de los participantes logran significar las acciones del personaje principal, tal como los participantes 6 y 10 en la entrevista inicial, al preguntarles durante la lectura del cuento *El estofado del lobo* de la autora Keiko Kasza, ¿por qué el lobo cuando encuentra a la gallina, en vez de comérsela, decide engordarla? señalan respectivamente: "porque, para que cuando, para que cuando esté más gorda, en vez de comérsela, él sabe que va a quedar con hambre, entonces la quiso engordar para no quedar con hambre" y "para después matarla y tener más carne". Nos permitimos deducir que los participantes significan el accionar del personaje (lobo) en la medida en que entienden la razón de su proceder que busca la obtención de un beneficio, en este caso, engordar la gallina para tener más carne y no quedar con hambre. Esta significación que otorgan a dichos comportamientos se da porque, desde sus propias interacciones, identifican las representaciones de causa - efecto que se producen en su entorno en situaciones específicas.

Sumado a esto, en este indicador encontramos que la participante 5, responde a las preguntas que refieren conexión entre los hechos con base en la lectura que realiza previamente de las imágenes y no desde lo escuchado en el texto: en el taller 1, al preguntarle ¿qué pasó al inicio del cuento? ¿qué sucedió después? ¿cómo finaliza el cuento?, ella menciona: "inicia con la parte que estaba el perro y el niño" y "el cuento finaliza en una parte verde, cuando el niño estaba jugando con la pelota". De este modo, comprendemos que la participante no trasciende lo que lee en la imagen aún cuando escucha la lectura del texto; no consigue confrontar lo que ve con lo que

escucha posteriormente, limitando las conexiones que establece entre los hechos del texto, y por ende sus respuestas, a lo proporcionado por las representaciones gráficas que observa.

Cabe resaltar, en este mismo indicador de la conexión entre los hechos del texto, que en las respuestas de la participante 3 se evidencia una conexión de las situaciones presentadas con su conocimiento previo; no obstante, en esa conexión que realiza, en algunas ocasiones deja perder el hilo conductor del texto, como se muestra a continuación partiendo de la entrevista final en la cual, después de ver el video expositivo *10 animales en peligro de extinción*, se le solicita mencionar una de las causas que ponen a los animales en peligro de extinción y explicar el por qué, respecto a lo que ella contesta: “ehhh el fuego, un árbol cayéndose o el animal por estar jugando con el otro se puede aporrear. Porque cuando uno está jugando así brusco, genera una ocasión que, en un momento, le puede hacer daño, le puede pegar, le puede estrujar, le puede decir groserías, lo puede arañar o le puede hacer algo, y cuando es el peligro de fuego y que los animales estén jugando y no se den cuenta, eso también es un peligro”. Esto da cuenta que dicha cohesión se pierde en tanto ella se sumerge en los saberes que obtiene producto de sus experiencias de vida, por lo que sus argumentos se alejan del texto dando paso a otras ideas que distan de los hechos allí presentados.

Es así, como desde este indicador que señala la conexión entre los hechos del texto se evidencia que la mayoría de los participantes realizan inferencias para el logro de la coherencia local, en tanto relaciona la información textual nueva con la anterior.

Dando continuidad al análisis del nivel inferencial, localizamos que en la selección de las ideas más importantes del texto y en la construcción de unas nuevas, 5 participantes logran dicha selección y construcción, así:

**Tabla 4**  
*Selección ideas importantes y construcción de nuevas*

<p>Taller 2                  Texto expositivo: afiche “Guardian responsable”                  Cada niño dibuja una acción (diferente a las de los afiches presentados) que lo convierte en un guardián responsable con su mascota.</p>	<p>P.1: Dibuja y escribe "Bañarla, jugar y darle de comer"</p>
<p>Entrevista inicial                  Texto expositivo: video “Las gallinas”</p>	<p>P.4: "El gallinero, porque ahí no se escapan las gallinas"</p>

<p>De lo que viste en el video, ¿Qué consideras es lo más importante? ¿Por qué?</p>	
<p>Entrevista final                  Texto expositivo: Video “10 animales en peligro de extinción”                  ¿Cuál es la forma que se menciona en el video para ayudar a los animales? ¿De qué otra forma podríamos ayudarles?</p>	<p>P.6: “No contaminar la basura.”. “No incendiar el hábitat de los animales, no cortar árboles, no poner petróleo, no dejar petróleo tirado. Y tampoco echarles veneno a los animales”</p>
<p>Entrevista final                  Texto expositivo: Video “10 animales en peligro de extinción”                  ¿Cuál es la forma que se menciona en el video para ayudar a los animales? ¿De qué otra forma podríamos ayudarles?</p>	<p>P.8: “Reciclar y no tirar basura”. “No tirar basuras a los ríos. Reciclando, por los animales que están atrapados en cosas plásticas”</p>
<p>Taller 7:                  Texto expositivo: Afiche “La fauna silvestre, no es mascota”                  ¿Qué opinas sobre esta situación? (animales en cautiverio)</p>	<p>P.9: “Que es un delito federal”</p>

Lo anterior indica que estos participantes, seleccionan ideas principales del texto, las cuales complementan con una hipótesis coherente basada en sus saberes previos; además, construyen unas nuevas soportándolas en los elementos que les aporta el texto y en sus conocimientos culturales, los cuales son adquiridos en las vivencias y, en la actualidad, a través del contenido disponible en las diferentes medios de comunicación, redes sociales y plataformas digitales a las cuales acceden desde los variados dispositivos existentes.

Además, durante el análisis de este indicador se evidencia como 2 participantes al inicio del proceso de investigación solo llegaban hasta la identificación de las ideas principales del texto y no se aventuraban a proponer ideas nuevas, sin embargo, muestran un avance en este indicador, pues finalizando este proceso tienen en cuenta las ideas más relevantes de los textos y a partir de ellas construyen unas propias. Por ejemplo, la participante 3 en la entrevista inicial, luego de ver el video del texto expositivo “Las gallinas”, responde a la pregunta ¿qué consideras es lo más importante? ¿por qué?: "que los pollitos, los huevos y la granja y el gallo y el gallinero"; aquí la participante, si bien logra identificar aspectos importantes del video, no argumenta su respuesta;

no obstante, en el taller 11 basado en el cuento “Una cena elegante” (libro álbum), el interrogante ¿qué pasará con el conejo?, lo resuelve diciendo: "que de pronto si lo atrapó, pero cuando se durmió el tejón, se escapó de la casa", presentando una justificación con sus propias ideas.

Por su parte, la participante 12 en el taller 2, direccionado mediante un afiche como texto expositivo, titulado “Guardián responsable”, al cuestionamiento: si tienes mascota, o si no, imaginando que tienes una, ¿qué acciones te hacen ser un guardián responsable?, refiere: "darles comida y bañarlos" restringiéndose a la idea principal del texto; sin embargo, en la entrevista final en la parte relacionada al video expositivo “10 animales en peligro de extinción”, ella se atreve a expresar sus propias ideas a través de las siguientes preguntas: ¿cuál es la forma que se menciona en el video para ayudar a los animales? ¿de qué otra forma podríamos ayudarles?, al contestar: “emm sacando el agua de la basura, también echándole agua, limpiando su pecera o donde ellos vivan, también echando toda la basura dentro de los contenedores que se deben, así podemos proteger a los animales. Les podríamos ayudar también, emm, por ejemplo, si vemos algún animal en la calle, viene un carro y está a punto de pisarlo, también lo podemos salvar y lo podemos coger, para llevarlo a un lugar que si se pueda proteger bien”. Se evidencia entonces, un progreso en ambas participantes dado que, avanzado el ejercicio de investigación, logran construir y expresar nuevos aportes, apoyadas en sus saberes previos y culturales. Comprendemos además, que lo ocurrido en las entrevistas y en cada uno de los talleres, como el encuentro con la lectura de los diferentes textos multimodales, las actividades planteadas y desarrolladas a partir de vivencias significativas y de la exploración de los sentidos y la socialización de las múltiples percepciones y experiencias de cada participante, fortaleció su interpretación y su capacidad para plantear nuevos argumentos.

Cerrando el análisis frente a la selección de ideas principales y la construcción de unas nuevas dentro del nivel inferencial, detectamos que la participante 5, en ciertas ocasiones, solo llega hasta la identificación de las ideas principales. Esto se ilustra en el taller 2, en el abordaje de los afiches nombrados “Guardián responsable”, donde se propone dibujar una acción (diferente a las de los afiches presentados) que la convierte en un guardián responsable con su mascota; a esto, la participante propone mediante un dibujo y un texto escrito: "coloca a su masataosh anish"; la docente hace confrontación de escritura: coloca a su “mascota un collar”. Este ejemplo, demuestra que a la participante se le dificulta construir ideas nuevas, quedándose en el reconocimiento de los planteamientos relevantes ofrecidos por los textos. Observamos, de este modo, que casi todos los

participantes elaboran inferencias relacionadas con la coherencia global, pues al seleccionar las ideas más importantes del texto y construir unas nuevas, están realizando un trabajo activo en su papel de lectores sobre el significado del texto.

En el transcurso de este análisis, respecto al siguiente indicador inferencial, hallamos que los doce participantes realizan inferencias relacionadas con el modelo situacional, pues integran lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación que da cuenta de la situación descrita; ellos construyen sus respuestas a partir de saberes previos logrando relacionar la información del texto con su conocimiento, tal como ocurre con las participantes 1 y 3 en la entrevista inicial que al preguntarles, antes de observar el video expositivo "Las gallinas", ¿cómo crees que sería tener una gallina de mascota?, contestan respectivamente: "emm bien, pero hay que vivir en una granja" y "mmm no sé, ehhh salir a la calle con ella no le daría pena a uno ¿cierto profe? pues yo no quiero una gallina de mascota, pero yo he ido donde mi abuelita y tiene una mascota que es una gallina que se deja coger". Estas participantes realizan inferencias desde sus experiencias y vivencias conectando su sentir y sus aprendizajes culturales con el contenido del texto.

A propósito de este indicador, 6 de los participantes se muestran más explícitos en la representación mediante la cual integran la información del texto con su conocimiento previo. Es así como la participante 5 en la entrevista inicial, cuando se le interroga por la aparición del lobo como personaje de otros cuentos diferentes al abordado en este encuentro, que lleva por título *Estofado del lobo* de la autora Keiko Kasza, y se le pregunta ¿cómo era el lobo en esos cuentos?, ella dice: "normal. Que tenía una nariz, que tenía unas orejas puntiagudas, que tenía unos dientes muy afilados, que tenía unos ojos muy grandes. Él era malo, pero él se puso muy bueno en el final"; así, la participante realiza la descripción física del personaje basándose en sus lecturas previas, luego pasa a sus cualidades de personalidad trascendiendo la información que el texto le entrega, haciendo explícita la incorporación entre el contenido textual y su saber.

El participante 8, en estos mismos cuestionamientos, hace explícita su representación en tanto presenta información en común entre diferentes textos narrativos, esto se manifiesta en las siguientes respuestas: ¿qué otros cuentos conoces en los que el lobo sea un personaje? "En la *Caperucita roja* y en *Los tres cerditos*", ¿cómo era el lobo en esos cuentos? "El lobo era malvado". En este caso el participante relaciona con la maldad lo que este personaje (lobo) representa en los

diferentes cuentos. También el participante 9, en la pregunta inmediatamente anterior responde: "ehhh, carnívoro", haciendo dicha integración apoyado en conocimientos previos obtenidos de una de las áreas del saber (ciencias naturales) para completar su respuesta. A su vez, los participantes 10 y 12, a la pregunta ¿qué otros cuentos conoces en los que el lobo sea un personaje? responden respectivamente: "del lobo y las ovejas en caricaturas" y "en la televisión"; ellos relacionan la información presentada con la hallada en otros medios de comunicación, siendo estos la representación mediante la cual integran el texto abordado con los medios en los que encuentran dicho personaje.

Por su parte, la participante 7, construye inferencias a partir de sus saberes previos y de sus vivencias cotidianas, lo que se refleja en su respuesta a la pregunta ¿cómo crees que sería tener una gallina de mascota? realizada en la entrevista inicial como activación de saberes previos: "muy malo, porque las porcelanas que dejan en la casa las quiebran"; ella representa de manera explícita la integración entre el texto y su saber previo a través de la hipótesis que plantea considerando tener este animal como mascota, develando así, la representación de la gallina como mascota surgida de la conexión que hace entre lo leído en el texto sobre este animal y lo que ella sabe acerca del cuidado de las cosas del hogar y lo dañino que podría ser que este animal esté en casa.

Dando paso al siguiente indicador de este nivel que corresponde a inferir las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen, localizamos que la mayoría de los estudiantes que hacen parte de esta investigación cumplen con dicha finalidad, logrando así, realizar inferencias proposicionales desde las cuales se hace explícito lo implícito; lo cual se constata en las respuestas de 2 participantes. En el taller 11 basado en los animales terrestres, en el momento 1 (inspirémonos), se le pregunta a la participante 3 ¿en qué se diferencian estos (animales terrestres) de los dos grupos trabajados anteriormente (acuáticos y aéreos)?, a lo que ella contesta: "ellos vuelan y los que viven en la tierra no vuelan y no pueden ir a otros países"; además de extraer conclusiones del texto con base en la información presentada, se apoya en sus saberes previos para completar sus ideas. En el taller 2, en el cual se desarrolla la temática de responsabilidad con las mascotas a partir del afiche como texto expositivo, se invita a la participante 7 a realizar predicciones sobre el contenido y características del texto observado y ella hace el siguiente aporte: "hay que ponerle un collar a la mascota para que no se pierda"; llega a conclusiones a partir de la lectura de imágenes y da aportes para justificar sus planteamientos. Estas participantes tienen la destreza para juntar varias piezas de la información tales como los datos

explícitos e implícitos ofrecidos por los textos abordados y los conocimientos que traen consigo, lo que les permite concluir de manera concisa y coherente lo comprendido en las lecturas que realizan.

Algunos de los participantes se valen de las conclusiones que obtienen de los textos para conectarlas con sentimientos que ellos experimentan en el encuentro con dichas lecturas, tales como: la cortesía, la compasión, la gratitud, el orgullo, el amor y la angustia. Para ejemplificarlo, retomamos estas intervenciones en las cuales se refleja lo planteado; en la entrevista inicial, durante la lectura del cuento *El estofado del lobo*, al realizar la pregunta ¿por qué crees que el lobo no se comió a los pollitos cuando se le acercaron?, el participante 6 responde: "Porque la mamá gallina iba a ver e iba a llorar mucho por sus pollitos, y no lo podía hacer delante de la mamá gallina, y los pollitos agradecieron mucho al lobo, porque pensaron que papito Dios era el que los estaba trayendo y era el lobo, cuando se dieron cuenta estaban muy orgullosos y le agradecieron al lobo"; es notorio cómo logra extraer conclusiones a partir de información implícita y explícita del texto evocando sentimientos de gratitud y orgullo y resalta el amor materno relacionándolo con la angustia y la compasión. Por su lado el participante 10, refiere: "Porque ellos le agradecieron y no quiso comérselos", él realiza conclusiones basándose en normas de cortesía practicadas por los personajes y en la reciprocidad de las actuaciones.

Dentro de este marco del nivel inferencial, ubicamos que en el indicador que alude a completar el texto para garantizar la comprensión, todos los niños y niñas que participan de este proceso ejecutan dicha acción, al elaborar inferencias de datos que apuntan a completar los vacíos de la estructura textual. Prueba de esto son las contribuciones que se mencionan a continuación: en el taller 9, referido a los animales acuáticos, desarrollado por medio del texto multimodal foto voz, la participante 1, en la pregunta ¿cuáles son las características físicas del animal que eligieron?, expresa: "el delfín tiene ojos, boca, dientes, aletas, cola y nadan muy rapidito": ella completa el texto partiendo de la información ofrecida en este, además se sirve de su conocimiento previo para realizar una amplia caracterización de lo que observa en la imagen, promoviendo así su comprensión.

Del mismo modo, en el taller 11 abordando el cuento *La cena elegante*, al realizar entre todos un recuento, ordenando tres carteles que contienen el inicio, el desarrollo y el final de la historia respectivamente, y en el que los estudiantes justifican sus intervenciones, el participante 4 anota: "primero el tejón cazando ratones, segundo se le comieron la comida y tercero leyó una



hojita". En este taller, en otro de los interrogantes que surge durante la lectura del libro álbum, a saber, ¿qué creen que le hará el caballo a Tejón?, responde el participante 12: "que lo pateó y salió volando hasta el otro lado". En ambas respuestas se pone de manifiesto cómo se apoyan en la lectura de imágenes, en la escucha de la narración y en sus conocimientos para completar el texto nutriendo sus interpretaciones. Además, logran hilar y completar el texto de forma coherente utilizando las estrategias con las que cuentan para dicha comprensión.

De acuerdo a dichas estrategias, acudimos a Solé (1996), quien sostiene que existen tres condiciones que se requieren para que el lector comprenda un texto, la primera se refiere directamente a los textos, estos deben ser coherentes y poseer un léxico y una estructura que resulte familiar para el lector; es una condición externa a este, diferente de la segunda y la tercera que sí están estrechamente ligadas a él. La segunda, tiene que ver con los saberes previos que, en la medida de las posibilidades, deben estar en conexión con la información presentada en el texto. Y la tercera, apunta a las estrategias que usa el lector para reforzar su comprensión, tales como tener presente los objetivos previos de lectura, la elaboración y comprobación de inferencias, formular preguntas, resumir y sintetizar el conocimiento.

Desde el indicador que evoca la realización de inferencias de un texto a partir del conocimiento cultural, encontramos que este, sumado a los saberes previos que los participantes poseen, inciden en su comprensión. Ellos integran el conocimiento cultural surgido de sus vivencias para relacionarlo con el contenido de los textos; hacen inferencias por estereotipo, que son las que se producen cuando un esquema previo se impone debido a una interpretación social preestablecida; esto evidencia cómo la experiencia de vida de los niños atraviesa sus comprensiones. Es así como la participante 3 en la entrevista inicial, al preguntarle ¿te gustan las gallinas?, ¿por qué?, acota: "Sí, porque me dan huevos, porque son muy peludas, porque hay algunas que se dejan cargar" y ¿qué sabes acerca de las gallinas?: "pues sé que tienen hijos, que corren con los hijos, también no nos dejan coger los hijos, ahí mismo los cogemos y nos pican la mano". Denota experiencia relacionada con las gallinas, es evidente que ha tenido cercanía con el animal por el cual se le pregunta, toda vez que afirma "hay algunas que se dejan cargar" y "...no nos dejan coger los hijos, ahí mismo los cogemos y nos pican la mano"; comentarios relacionados con sus vivencias culturales que le posibilitan hacer inferencias coherentes y expresarlas con mayor facilidad.

Así mismo, percibimos como algunas niñas y niños emplean el conocimiento cultural que poseen para justificar sus gustos; esto es reflejado en la entrevista inicial, cuando se plantea el siguiente cuestionamiento ¿Te gustan las gallinas? ¿Por qué?, a lo que la participante 5 contesta: "sí, porque es que ellas a veces me levantan a mí, (hay gallinas) cerca de mi casa"; estas experiencias cotidianas motivan su comprensión inferencial.

Además, antes de su encuentro con los textos, la mayoría de los participantes logra inferir sobre su contenido, en gran medida, gracias a su acervo cultural. Esta situación se hace notoria en varias respuestas de los participantes 6 y 10, quienes durante la aplicación de los métodos de recolección de la información realizaron valiosos aportes en cada una de sus participaciones, destacándose por la manera como logran conectar sus saberes previos y culturales con los textos propuestos para cada encuentro:

**Tabla 5**  
*Inferencias a partir de saberes previos y culturales*

<p>Entrevista inicial                  Texto expositivo: video “Las gallinas”                   ¿Qué sabes acerca de las gallinas? P.6                   ¿Te gustan las gallinas? ¿Por qué? P.10</p>	<p>P.6: "las gallinas son muy bonitas, también las gallinas no las pueden tener en la casa, porque de pronto se les escapan, si tienen otro animal, el otro animal se las puede asustar, eso es todo lo que se de las gallinas"                   P.10: "Si, Porque hacen los pollitos"</p>
<p>Entrevista inicial                  Texto narrativo: Libro álbum “El estofado del Lobo”                   De acuerdo al título del cuento: <i>El estofado del Lobo</i>, ¿Qué crees que es un estofado?</p>	<p>P.6: "Un estofado es que el lobo quiere cazar a la gallinita para comérsela. Sí, pero el lobo no puede agarrar a la gallina, porque la gallina, la gallina cada vez se escapa de que el lobo la va a cocinar"</p>
<p>Taller 3                  Texto instructivo: Infografía “Receta Mazapanes”                   ¿Qué es una receta?</p>	<p>P.6: "Un libro que tiene recetas para cocinar"                   P.10: "Es algo que vamos a cocinar"</p>

<p>Taller 4                  Texto narrativo: Foto voz “Mascotas”</p> <p>¿Qué es una foto? P.6</p> <p>¿Para qué sirven las fotos? P.10</p>	<p>P.6: "Es una cámara, donde hay botones y se presiona el botón y la foto sale en el teléfono"</p> <p>P.10: "Para recordar a los que se han muerto"</p>
<p>Entrevista final                  Texto narrativo: Libro álbum “Choco encuentra una mamá)</p> <p>¿Qué es para ti una mamá?</p>	<p>P.6: “Una mamá es lo que nos da cariño, lo que nos crió en su barriga, y una mamá ehheh, tiene que estar siempre en el corazón, porque ella te crió y te ama mucho”</p> <p>P.10: “Es como si fuera Diosito, la amo, la quiero; como mi papá, mi hermana y mi otro hermano. Una mamá es muy importante para los niños. Porque ellas a veces los papás se alejan de las mamás y los hijos, entonces ellas trabajan duro y no sé cómo explicarlo. Emm ellas trabajan duro para la comida, para nosotros, para alimentarnos, para hacer lo que sea para que nosotros sigamos vivos”.</p>

Los anteriores ejemplos señalan como el conocimiento cultural que tienen estos participantes se genera a través de sus experiencias de vida y se va nutriendo a partir de los vínculos que ellos establecen en y con su entorno, con el otro y consigo mismos. Son dichas vivencias significativas las que enriquecen sus respuestas y les posibilitan expresar ideas coherentes y completas que transmiten con propiedad y elocuencia; trascienden la comprensión literal, haciendo inferencias sólidas, potenciando así su participación constante y fortaleciendo su comprensión.

Para cerrar el análisis de este indicador notamos que cuando el conocimiento cultural y previo que poseen los estudiantes no alcanza a abarcar algunos conceptos o elementos presentes en lo que se les pregunta, haciendo que escapen a su comprensión, acuden a su imaginación para dar una respuesta; como es el caso del participante 9, quien en la entrevista inicial, antes de la lectura del cuento *El estofado del Lobo*, a la pregunta ¿qué crees que es un estofado?, contesta: “como un arbusto, con hojas, con palitos y con flores”. Se aventura a inferir, elaborando una respuesta desde

su ingenio, dado que no está familiarizado con el concepto por el cual se le está indagando. Respecto a esta situación es importante resaltar que el bagaje cultural que tienen los estudiantes determina, en gran medida, su comprensión de los textos y la disposición para socializar los planteamientos que construyen frente a los mismos; encontramos así, algunos estudiantes, como el participante 9, que se arriesgan desde su imaginación a compartir lo que creen o suponen significa tal o cual concepto, sin embargo, otros se dejan invadir por el temor a equivocarse o por la inseguridad que les produce el desconocimiento del vocabulario empleado en los textos.

Por último, desde el nivel inferencial, se analiza de qué manera los estudiantes proyectan la secuencia textual completa, elaborando así inferencias prospectivas. En este punto, en el que todos lo logran, acudimos a los aportes de los participantes 6 y 7, quienes, en la entrevista final, después de la lectura del cuento *Choco encuentra una mamá*, se les pide realizar un recuento del mismo y lo hacen de la siguiente forma: el participante 6 inicialmente afirma: “Yo solo, no me acuerdo de las mismas palabras, a mí se me olvida al momentico”... frente a lo cual la docente investigadora lo exhorta a contar nuevamente la historia con sus propias palabras; el niño se aventura y narra su recuento:

“Choco estaba solo y no tenía una familia, y un día decidió buscar a una familia, y empezó a preguntarle a la mamá jirafa, mamá jirafa ¿tú serás mi mamá?, porque era amarilla y tenía manchas naranjas, así que no era, así que dijo que no. Segundo, el pingüino, pingüino ¿será que tú eres mi mamá? Porque tienes alas como yo, y dijo que no porque mmm dijo que no, porque tú no perteneces aquí, y por último la foca, la foca, la señora morsa, le preguntó señora morsa ¿será que tú eres mi mamá? Tienes cachetes muy grandes como yo, y la morsa dijo que no y vio a la mamá oso y se fue llorando, y la mamá oso salió corriendo, para decirle ¿qué te pasó? Y lo abrazó muy fuerte, después le dio un beso muy fuerte, muy largo y después bailaron y cantaron. Y por último fueron a casa y Choco, por fin encontró una familia y una mamá”.

La participante 7 a la misma indicación responde: “Que Choco, buscaba una madre y le preguntó a varios animales si querían ser su mamá, y que encontró a un oso, que sí quería ser su mamá... Y que tenía hermanitos, como el cerdo, el cocodrilo, y un hipopótamo y que así fueron muy felices para siempre”. Es así, como ellos dan cuenta de la secuencia en forma ordenada y conforme a lo presentado, apoyándose en las imágenes y en el texto escuchado; el participante 6, describe con gran nivel de detalle los sucesos ocurridos en la historia, por su parte, la 7 lo hace de forma concisa y puntual.

En el marco de este indicador, hallamos que algunos estudiantes elaboran una proyección de la secuencia textual identificando, a su vez, la estructura narrativa al representar el inicio, nudo y desenlace en su recuento, tal como lo presentaron anteriormente los participantes 6 y 7, y como lo manifiesta también la participante 1: “Choco estaba muy triste porque vivía solo necesitaba una mamá y le pregunto a todos los animales que sí eran su mama y que se encontró a la señora oso y la quiere como una mamá porque tiene unos hijos que no son osos y los quiere como si fueron sus propios hijos”. Diferente a los ejemplos anteriores, los participantes 2 y 10, proyectan una secuencia textual de un texto expositivo e instructivo, respectivamente. Así, a la participante 2, en la entrevista final, se le motiva a pensar cómo le contaría el video observado sobre *10 animales en peligro de extinción* a un compañero, a lo que ella refiere: “Que eso se trata de cómo ayudar a los animales y cómo ayudamos al medio ambiente”. Al participante 10, en el taller 12, luego de ver el video *¿Cómo hacer una rana de papel saltarina con origami? ¡Fácil!*, se le interroga por los pasos para la elaboración de la rana saltarina, a lo que responde: “primero hicieron doblado con papel y después doblaron esta parte que brinca”.

Comparando los ejemplos anteriores, observamos que la proyección de secuencias referidas a un texto narrativo (cuento) son más acertadas, extensas y detalladas; interpretamos entonces que este tipo de texto, a diferencia de los instructivos y expositivos, permite a los niños y las niñas una mayor amplitud en sus ideas para expresarse y en esa medida, proyectar una secuencia textual completa; pues como refieren Duque y Ovalle (2011, p. 58), “los cuentos son una herramienta fundamental para promover la lectura comprensiva, entre otros aspectos porque posibilitan la elaboración de una gran variedad de inferencias, en comparación con otros tipos de textos”. De acuerdo a esto, se puede anotar que este tipo de texto narrativo, por la estructura en la que expone los acontecimientos cotidianos que representa, además del vocabulario que emplea, resulta más familiar para los niños y las niñas, por su uso cotidiano en la vida familiar y escolar y por ende, posibilita su comprensión inferencial y la proyección de secuencias con mayor facilidad.

Complementando este análisis, se presenta que tres de los estudiantes se apoyan de sus saberes previos para completar sus ideas y la información a través de la cual proyectan la secuencia del texto abordado, situación que se refleja en el participante 8, en la entrevista final, cuando se le sugiere contarle a un compañero lo que vio en el video: “Que no podemos tirar basuras, porque si tiramos basura, se contaminan los ríos y también algunos animales se pueden enfermar o morir”; en este caso el participante construye su aporte evidenciando una secuencia concreta que logra

concluir gracias a su conocimiento previamente adquirido. De igual forma sucede con el participante 10 en la entrevista inicial, al solicitarle que enumere de 1 a 3 unas imágenes según el orden en el que se presentaron en el video, señala: "Aquí la gallina iba al gallinero, después sigue el gallo y después los huevitos de los pollitos. Porque primero ellas, primero son solitarias, después encuentran los machos y después cualquier día pueden tener sus huevitos de pollito"; la primera parte de la respuesta de este participante, no corresponde a la secuencia entregada por el texto (invierte el orden de dos de los datos), sin embargo, posteriormente explica la secuencia planteada por él, presentando detalles para justificar la misma, completando el texto para garantizar su comprensión e hilándolo de manera coherente.

Al igual que el participante 10, quien aparte de apoyarse en su conocimiento, también lo hace en la lectura de imágenes, la participante 5, del mismo modo, acude a esta para identificar la secuencia textual pues se basa en las imágenes observadas para proyectarla, tal como se muestra en el siguiente ejemplo retomado del taller 1, en el que se le pregunta, después de leer el texto narrativo (libro álbum) titulado *Las mascotas* ¿Qué pasó al inicio del cuento? ¿qué sucedió después? ¿cómo finaliza el cuento?, a esto ella responde: "inicia con la parte que estaba el perro y el niño" y "el cuento finaliza en una parte verde, cuando el niño estaba jugando con la pelota". Notamos como la lectura de imágenes que realizan los niños da cuenta de una forma de comprensión, por medio de estas, analizan y construyen sus comprensiones. Es así, como las imágenes "se activan con el sentido de interpretación que el niño le incorpora (...), por tanto, las imágenes constituyen una ayuda en los procesos de construcción del conocimiento" (Barragán *et al.*, 2018, p. 97).

Cerramos este apartado con el análisis de la subcategoría relacionada al nivel crítico de la comprensión lectora de los niños y niñas participantes de esta investigación. Desde el primer indicador que atiende a la transmisión de forma coherente de las propias ideas sobre los textos, detectamos que la mayoría de los participantes, en sus respuestas, demuestran que elaboran y transmiten sus ideas de forma lógica y coherente, denotando confianza en sus propias habilidades para razonar; lo cual se hace evidente en la intervención de la participante 3 durante el desarrollo del taller 4 en el trabajo de foto voz, al preguntarle: ¿te gusta que te tomen fotos, por qué?, a lo que ella responde: "sí, porque cuando alguien de la familia le toma a uno la foto, tiene el recuerdo". Vemos como la participante justifica su respuesta de acuerdo a sus experiencias familiares y

culturales y lo que este tipo de imagen representa socialmente, en tanto permite evocar o recordar personas, momentos y lugares.

Por su parte, la participante 5, en el taller 12 en el que se elaboró una rana, siguiendo el paso a paso de un video instructivo, al solicitarle que nombre la suya y explique el porqué de este nombre, afirma: "Sara, que es el nombre de mi tatarabuela que ya se murió"; de este modo en la entrevista final, sobre el texto narrativo (libro-álbum) *Choco encuentra una mamá*, al preguntar ¿por qué crees que la señora Oso acoge a Choco en su hogar?, la misma participante responde: "porque es que ella tenía muchos animales, ella tenía muchos animales, de diferentes formas y ella decidió acogerlo". Una vez más concordamos que el saber previo y las vivencias culturales tienen una gran influencia en la comprensión lectora de los participantes, en las respuestas que estos elaboran a partir de los textos abordados, impactando en gran medida la construcción de sus propias ideas.

Frente al indicador que se refiere a la manifestación de acuerdos y desacuerdos con los textos, analizamos que todos los participantes, excepto uno, lo hacen de forma coherente y precisa. Muestra de esto son las respuestas de los siguientes participantes:

**Tabla 6**  
*Manifestación coherente de acuerdos y desacuerdos*

<p>P. 1</p> <p>Entrevista inicial:</p> <p>¿Estás de acuerdo con lo que el lobo quería hacerle inicialmente a la gallina? ¿Por qué?</p> <p>Entrevista final</p> <p>¿Qué piensas de las acciones de las personas que ponen en peligro de extinción a los animales, como la tala de árboles y la contaminación de las aguas?</p>	<p>"No, porque los pollitos le dieron muchos besitos y le dieron gracias"</p> <p>“Que lo que están haciendo es muy malo porque si todos los árboles son cortados no tenemos oxígeno"</p>
<p>P.5</p> <p>Entrevista inicial:</p> <p>¿Estás de acuerdo con lo que el lobo quería hacerle</p>	<p>"No, porque él la iba a matar"</p>

<p>inicialmente a la gallina? ¿Por qué?</p> <p>Taller 5: ¿Por qué es más importante un grupo de animales que otro?</p>	<p>"Los silvestres porque no tienen dueño... porque los dueños no le tienen que dar comida"</p>
<p>P.6 Entrevista inicial: ¿Estás de acuerdo con lo que el lobo quería hacerle inicialmente a la gallina? ¿Por qué?</p> <p>Taller 7 ¿Qué opinas sobre esta situación? (animales en cautiverio)</p>	<p>"No, porque el lobo se quería comer a la gallina y todos esos animales deben tener, tienen que, no lo pueden matar, y tienen que sobrevivir su vida"</p> <p>"que es ilegal, de pronto hacen lo que no deberían hacer"</p>

Vemos como la participante 1 manifiesta su desacuerdo con la intención inicial del lobo basándose en la actitud afectuosa y de cortesía de los pollitos hacia él, logrando así, dar cuenta de sus acuerdos y desacuerdos. La participante 5 a su vez, expresa desacuerdo con la intención del lobo porque su proceder sería inaceptable. Finalmente, el participante 6 expone con claridad su posición frente al derecho a la vida, es contundente en su desacuerdo con las intenciones iniciales del personaje que quería quitarle la vida a otro. Estos estudiantes apoyan sus argumentos para manifestar su acuerdo o desacuerdo en las conclusiones que logran extraer de los textos abordados y, de manera visible, en sus saberes previos y culturales reflejados en las ideas que comparten como construcciones propias, ya que no están contenidas en los textos. Es así como esta mayoría acude a su capacidad para pensar críticamente y tiene apertura para contemplar los puntos de vista diferentes al suyo.

Por otro lado, el indicador que apunta al planteamiento de una posición clara frente a lo presentado en el texto, encontramos que los 12 participantes coinciden en el alcance del mismo. Para ejemplificar, contamos con la intervención de la participante 1, a quien en el taller 11, abordando el libro álbum *Una cena elegante* y después de haber leído detenidamente la carta escrita



para Tejón, se le solicita dar respuesta a esta, poniéndose en el lugar del personaje principal, a lo que la niña plantea: "yo vivo aquí y soy el tejón y lamento mucho, no era mi intención, el tejón era yo y no quería asustarlos, entiendo que se comieran la comida, los perdono... Tejón."; esta respuesta es un vivo reflejo de la personalidad de la niña, quien se caracteriza por su nobleza, ternura y prudencia, cualidades que influyen sus comprensiones y erigen sus aportes. Así mismo, durante el taller 10 basado en un video expositivo titulado *Las aves para niños*, se les pide a los participantes dibujar unas alas que podrían tener las personas y luego responder ¿Por qué serían así las alas de los humanos? La participante 12 sobre su ilustración, expresa: "para que no tengan tanto peso y puedan volar así más rápido". Estas evidencias denotan cómo los participantes construyen y argumentan sus ideas basados en saberes previos y conocimientos culturales, expresándose coherentemente.

Además, respecto a esto, hallamos que los participantes 3, 6 y 10, aparte de plantear una posición clara frente a los textos, presentan una postura crítica partiendo de estos, tal como se muestra a continuación: en el taller 11, en las actividades del cuento *Una cena elegante*, la participante 3, entrega como respuesta a la carta que recibe Tejón, el siguiente texto (que es objeto de confrontación y se reescritura): "ANasilol i -lomMAolisu" / "no se preocupen que sin permiso igual entra mucha gente, esa comida igual no la quería comer, no se preocupen porque no me invitaron a comer". Esta participante, argumenta de forma clara su posición crítica frente a las acciones de los personajes del cuento, dejando ver la razones por las cuales considera que su actuar no repercute negativamente en ella al ocupar el lugar de Tejón. Al ocupar dicho lugar la niña revela su esencia como ser humano, mostrando una personalidad tranquila y descomplicada desde la cual también construye sus comprensiones.

Por su parte, el participante 6 en el taller 8, al interrogarle por las instrucciones del juego *Descubriendo Animales* presentadas a través de una infografía, se le pregunta ¿por qué es importante la instrucción de sentarnos en círculo para este juego?, a lo que responde: "para que después no se pierdan los juguetes y no haya desorden"; es así, como el niño se muestra claro en su percepción sobre las normas del juego, las cuales analiza de manera crítica comprendiendo el para qué de las mismas. Al participante 10, a su vez, durante el taller 5, desarrollado por medio del video *Animales domésticos y salvajes para niños*, se le indaga por el grupo de animales más importante entre los domésticos y los silvestres, a lo que él señala: "los domésticos, porque hay que cuidarlos bien porque no tienen tanta fuerza y porque no tienen tantas habilidades, ni tantas

estrategias, ni tantas defensas"; este participante justifica su planteamiento crítico en sus saberes previos (obtenidos en los talleres anteriores y en su experiencia como dueño de una mascota), en tanto relaciona su respuesta con el cuidado que necesitan los animales domésticos por parte de las personas a diferencia de los animales silvestres. Estos tres participantes, como se puede notar, sientan sus posiciones claras y críticas partiendo de su conocimiento previo y cultural y siguiendo el hilo conductor textual que les posibilita expresarse con facilidad y elocuencia, puesto que llevan a cabo un proceso analítico de los argumentos en la medida en que construyen planteamientos elaborados y complejos.

Durante el análisis de este indicador localizamos dos participantes que si bien al inicio del proceso investigativo no lograban plantear de forma clara su posición frente a las lecturas abordadas, o si lo hacían no demostraban una suficiente capacidad argumentativa de sus ideas, al llevar a cabo los últimos encuentros mostraron un avance significativo al respecto:

**Tabla 7**  
*Comparativo de posiciones frente a las lecturas*

<p>P.4</p> <p>Antes</p> <p>Taller 2 (afiche expositivo <i>Un guardián responsable</i>):</p> <p>¿Cuál mascota les gustaría tener? ¿por qué?</p> <p>"Un gato, porque es muy lindo"</p>	<p>Después</p> <p>Taller 10 (Video expositivo <i>Las aves para niños</i>):</p> <p>Socialización de los dibujos ¿Por qué serían así las alas de los humanos?</p> <p>"Para poder llegar más rápido a la casa y hacer la cena y evitar los carros"</p>
<p>P.11</p> <p>Antes</p> <p>Entrevista inicial (libro álbum narrativo <i>Estofado del Lobo</i>):</p> <p>¿Qué piensas del lobo del cuento que te acabo de leer?</p> <p>" Bien , marrón, enorme boca, dientes y pata"</p>	<p>Después</p> <p>Taller 7 (afiche expositivo <i>La fauna silvestre no es mascota</i>):</p> <p>¿Por qué estos animales no pueden vivir con los humanos?</p> <p>"Porque son animales salvajes que podrían matar a</p>

	una persona"
--	--------------

Observamos cómo el participante 4, al iniciar el desarrollo de los talleres, evidenciaba en sus respuestas poca capacidad argumentativa; al avanzar en las actividades empezó a fortalecer sus habilidades comunicativas, demostrando así respuestas más elaboradas, complejas y basadas en las conclusiones de los textos, lo cual hace notorio que las estrategias implementadas durante los encuentros, como conversatorios, trabajo y construcciones en equipo a partir de la variedad textual presentada, repercutieron de manera positiva en los procesos de comprensión del estudiante. Al mismo tiempo, el participante 11 no evidenciaba su comprensión crítica en tanto no planteaba posiciones propias sino que acudía a la información literal presentada en el texto a través de las imágenes para sustentar sus ideas, denotando en sus respuestas poco nivel argumentativo; sin embargo, en el transcurso de los talleres empezó a fortalecer su comprensión y, por ende, sus planteamientos y la claridad para expresarlos. Tenemos aquí, en el ejemplo de estos dos niños, el "esfuerzo cognitivo" del que se reviste el proceso de lectura y al cual se refiere Solé (1996, citada por Torres y Cruz, 2021), pues la comprensión es un proceso que lleva al lector a realizar dicho esfuerzo al adjudicar significado a lo que lee, abriéndose camino como un agente activo en dicho proceso.

Desde el indicador que va dirigido a hacer conjeturas del texto y evaluar aquello que dice, se evidencia que todos los participantes elaboran hipótesis de los textos apoyándose en sus saberes previos y culturales; como ejemplo traemos los siguientes aportes: el participante 4 en la entrevista inicial, partiendo del video expositivo sobre las gallinas, se le pregunta ¿Qué pasaría si la gallina en vez de plumas tuviera pelo? a lo que él responde: "que eso fuera muy malo, porque la gallina tiene que tener plumas para volar". Por su parte, los participantes 8 y 11, en esta misma entrevista, respecto al libro álbum *El estofado del lobo*, responden respectivamente a la pregunta ¿Qué hubiera pasado si el lobo se hubiera comido a la gallina cuando la vio en el bosque?: "Los niños ya no tendrían a nadie, estarían tristes" y "se queda con más hambre". Estas respuestas reflejan que los significados que los niños construyen están relacionados a su legado cultural, a sus experiencias y motivaciones e intereses. Ellos realizan hipótesis acudiendo a su creatividad y basándose en los datos presentados en los textos y en sus saberes.

En el último indicador del nivel crítico, el cual remite a la indagación por el modo como se plantea el texto, ubicamos que el 67% de las niñas y niños que participaron de este proceso cumplen con dicho indicador en la medida en que tienen la capacidad de expresar la forma en la que prefieren que los textos les sean presentados, como se muestra a continuación:

**Tabla 8**  
*Preferencia por la forma de la presentación de textos*

<p>Entrevista inicial (video expositivo <i>Las gallinas</i>):</p> <p>¿Esta información que te acabo de presentar en el video, te hubiese gustado que te la presentara de otra forma? (Si es afirmativa la respuesta) ¿De qué otra forma? (si es negativa) ¿Por qué?</p>	<p>P. 3: "Si, en persona"</p> <p>P.4: "Como diciéndome, porque a mí me gusta"</p> <p>P.6 "No, me gusta mucho ver vídeos, me gusta mucho también ver videos importantes de la escuela, por eso"</p>
<p>Taller 8 (Infografía <i>Juego descubriendo animales</i>):</p> <p>¿Les gustaría haber recibido las instrucciones del juego de otra manera? Si la respuesta es afirmativa ¿de cuál otra manera?, si es negativa ¿por qué?</p>	<p>P.9: "Si, con los afiches"</p>

De acuerdo a lo anterior, se evidencia que los participantes 3 y 4 manifiestan explícitamente la forma en la que prefieren que les sea presentado un texto, en este caso en forma de exposición presencial. En la participante 3, este hecho confirma las habilidades comunicativas que tiene para

la conversación, además de su agrado por la cercanía con el otro. Encontramos que su respuesta también puede estar relacionada con el hecho de que aún no ha adquirido el código escrito convencional. Así mismo, los participantes 6 y 9 expresan su preferencia por determinado tipo de texto, el video y el afiche respectivamente, y por el modo como estos les presentan el contenido.

Por otro lado, dos de las participantes, al indagarlas en este mismo indicador, una da cuenta tanto de su contenido como de su modo; la otra se centra solo en el contenido. Así, la participante 5 en la entrevista inicial, en la pregunta que indica ¿te hubiese gustado que te presentara la información del video de las gallinas de otra forma? (Si es afirmativa la respuesta) ¿De qué otra forma? (si es negativa) ¿Por qué?, ella responde: "Sí, de que hablen de la gallina, que muestren el huevo primero, que después muestren los maíces y después muestren la gallina. De otra forma no, yo creo que normal"; la niña al referirse al modo del texto, resalta que el video está bien y hace énfasis en que le hubiese gustado cambiar el orden de los elementos que se presentan en el mismo ejemplificando su respuesta en torno al contenido. En esta línea, la participante 7 en el taller 3 desarrollado por medio del texto instructivo *Receta de mazapanes* presentado en una infografía, al hacerle la pregunta ¿estás de acuerdo con la manera como se dieron las instrucciones para la elaboración de la receta?, afirma: "sí, porque así se hace"; ella se refiere a la manera como se dieron las instrucciones para la receta, resalta que se hace de esa forma indicando el contenido del texto mas no su forma. Esto nos lleva a analizar que cuando se indaga a los estudiantes por el modo de un texto ellos podrían relacionar este concepto con la forma textual o bien con la manera como está planteado el contenido del mismo.

En virtud del análisis de esta subcategoría del nivel crítico, hallamos que en los niños y niñas de grado primero se da este tipo de comprensión lectora, a partir de su construcción como sujetos basada en sus vivencias, su legado histórico y cultural e intereses; pues ellos acceden a sus comprensiones de los textos y del mundo en general a partir de lo que estos le ofrecen y, como ya se mencionó, de su historia, sus saberes previos y culturales y de sus motivaciones, elaborando así sus propias ideas y sentando posiciones críticas frente a los diferentes planteamientos que se le presentan.

Para finalizar esta categoría, encontramos que los tres niveles de la comprensión lectora, literal, inferencial y crítico, todos y cada uno en sí mismo, son cruciales, no hay uno más importante que otro; el recorrido que se realiza por los tres resulta sustancioso para dicha comprensión en las niñas y niños de grado primero. A través del paso por estos niveles los estudiantes fortalecen sus

habilidades y competencias comunicativas; demostrando así, que aunque al nivel inferencial no se le da mayor trascendencia en las orientaciones planteadas por el MEN para este grado y que el nivel crítico pasa desapercibido en dichas directrices, las niñas y los niños están en la capacidad de trascender la literalidad y comprender en estos dos niveles, pues las inferencias y las posturas críticas que asumen se deben a la conexión que logran, como lectores, entre la información contenida en los textos y sus saberes previos y el conocimiento cultural que poseen; y además, gracias a las estrategias movilizadas en la escuela para estimular las habilidades de lectura en cada uno de sus niveles, por medio de las cuales se fortalecen las competencias comunicativas de los estudiantes, siendo el docente uno de los principales agentes del contexto educativo invitado a desarrollarlas aprovechando así, el potencial que tienen las niñas y los niños para comprender el mundo.

## **8.2 Analizar la relación existente entre los textos multimodales y los procesos de comprensión inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero**

### ***8.2.1 Comprensión de textos multimodales***

Dando continuidad a estos hallazgos, procedemos en este capítulo a plantear e interpretar la relación entre la comprensión lectora y los textos multimodales. Se hace primordial evocar cómo es entendida la multimodalidad en este proceso investigativo; así, los textos multimodales se constituyen como una nueva forma de lectura en la que se requieren habilidades que trasciendan la decodificación de lo escrito, pues estos están conformados, como su nombre lo indica, por una variedad de modos a parte del sistema alfabético que vincula las palabras con imágenes fijas y/o en movimiento, formas, sonidos, íconos, emoticones, símbolos, señales; estos modos permiten al texto ofrecer plenamente su sentido gracias a las diversas significaciones que representan en sí mismos. Con esto, se generan novedosas formas de relación y se crean otras maneras de diálogo entre el lector y el texto, y así, “nuevas posibilidades combinatorias y transformativas de los géneros discursivos tradicionales” (Kress y Van Leeuwen, 2001, p. 108).

Así pues, en esta categoría sobre la multimodalidad, encontramos en el indicador referido a la diferenciación de los tipos de textos multimodales y sus funciones que la mayoría de los participantes logran hallar las diferencias entre aquellos abordados en los talleres. Estas diferencias entre dichos textos son ubicadas por los participantes desde distintas perspectivas, la mayoría lo hace desde los modos en los que están constituidos, otros desde el medio en los cuales se presentan,

algunos desde el contenido de los mismos, unos pocos desde el lugar (físico o virtual) donde se localizan y solo dos de ellos llegan a diferenciarlos desde su funcionalidad.

Lo anterior es claro en la intervención de la participante 2, quien localiza las diferencias de los textos de acuerdo al modo como están constituidos; al preguntarle en el taller 11: ¿Qué diferencias encuentran entre el texto presentado en el encuentro anterior (video expositivo: *Las aves para niños*) y en el de hoy (libro-álbum *Una cena elegante*)?, la estudiante señala: "los libros tienen cosas para leer y el video tiene todo". Halla la diferencia entre un libro álbum y un video desde su modo, resaltando las bondades que posee el video que "tiene todo" respecto a los libros que, expresa, "tienen cosas para leer". Interpretamos que la participante con la expresión "tienen cosas para leer" apunta a los dos modos que conforman los libro-álbumes presentados en los talleres: las imágenes y las palabras; al referirse al video, afirma: "tiene todo" con lo que denota la completitud de este como texto multimodal, gracias a los diversos modos que lo conforman, como lo son las imágenes fijas y en movimiento que incluyen diferentes colores y formas, los sonidos con sus tonalidades e intensidades y las voces con sus timbres y entonaciones, además en algunos de estos también es posible observar texto escrito.

Por su parte, el participante 4, en el taller 7, da cuenta de la diferenciación de los textos multimodales teniendo en cuenta el medio a través de los cuales se presentan. Es así, como al preguntarle ¿qué diferencias encuentra entre el texto de "Los secretos del abuelo sapo" (libro-álbum) y el texto de "La fauna silvestre" (afiche)?, responde: "El otro (libro-álbum) tiene muchas hojas y este (afiche) es solo una". El niño identifica el medio en el cual cada texto está presentado, reconociendo el número de hojas que los conforman; se analiza que el estudiante responde al cuestionamiento planteado según su capacidad de observación.

Otros participantes, tal como la 5, descubren las diferencias a partir de la comparación del contenido entre dos textos multimodales. En la entrevista inicial, al preguntarle ¿qué diferencias encuentras entre la forma en que te presenté el texto de Las Gallinas y la forma en que te presenté el texto de El estofado del Lobo?, indica: "El texto de Las Gallinas es que no tenía ningún lobo y que tampoco tenía unos pollitos, y en el texto de El Estofado no tenían huevos. Que no había un gallo". En el momento de diferenciar ambos textos acude a su memoria para hacer recordación de lo escuchado y observado en la historia narrada en el cuento y en la exposición presentada en el video. Si bien en la pregunta es clara la intención de cuestionar la forma o el modo de constitución de los textos, la participante no va más allá del contenido de los mismos, dando cuenta de unas

diferencias indiscutibles pero identificadas desde otra perspectiva a la solicitada; notamos pues, como la historia o el contenido textual reiteradamente impactan a las niñas y los niños y es a partir de esto, lo que llama su atención, desde donde ofrecen sus respuestas, evidenciando que no es la forma de los textos en lo que más se enfocan ni lo que más suelen hacer consciente.

Unos pocos estudiantes identificaron entre las diferencias, las posibilidades de localización de los textos. El participante 4, en el taller 11, nombra como diferencias entre el video expositivo *Las aves para niños* del encuentro anterior y el libro-álbum *El estofado del lobo* abordado en dicho encuentro que "este es un libro (señalando el cuento) y el video está en una página de internet". Por su parte, el participante 6, en el mismo taller y dando respuesta a la misma pregunta, señala: "el libro-álbum es para leer y lo encontramos en la biblioteca. El video es como un cuento y el video lo tenemos que hacer, no lo podemos encontrar", (le ayuda la participante 3 diciendo que los videos sí los podemos encontrar, que están en YouTube) . Analizamos que ambos participantes se detienen en la identificación del lugar (físico o virtual) en los que se pueden ubicar los textos; situación que puede presentarse por las experiencias que tienen las niñas y los niños al acceder a los diferentes textos presentes en su cotidianidad tanto en la escuela como en casa. Ellos, en sus distintos entornos y en la interacción con los textos de forma constante, van logrando hacer consciente las diferencias entre estos.

Por último, en lo que respecta a este indicador, observamos que dos participantes encontraron diferencias relacionadas a la función de los textos, como se muestra en la participante 1, quien al preguntarle en el taller 12, en el cual se abordó un video instructivo titulado "Cómo hacer una rana de papel saltarina con origami. ¡fácil!": ¿Qué diferencias encuentran entre el texto presentado en el encuentro anterior (libro-álbum *Una cena elegante*) y en el de hoy (video instructivo)?, contesta: "el libro álbum para leer y el video para escuchar y ver"; a través de esta respuesta, la estudiante pone de manifiesto la función de los modos que configuran el texto, lo que se evidencia al expresar que un video se escucha y se ve y un libro-álbum se lee. En esta misma línea, el participante 6 afirma: "el libro álbum nos muestra letras y dibujos, para decirnos qué tenemos que hacer el video lo dice". Su afirmación también identifica diferencias desde la funcionalidad del texto, pero en este caso no desde los modos que lo conforman, sino desde la función de su tipología textual es decir, el niño identifica el para qué, encontrando la intencionalidad del texto instructivo que se le presentó por medio de un video.



Estas diferentes percepciones sobre la diferenciación de los tipos de textos multimodales y sus funciones, son diversas y para ello, Peñarrieta (2010) expone lo siguiente:

[...] el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que el ser humano realiza fundamentalmente con los esquemas que ya posee; es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Es decir, es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre dos factores: el cognitivo y el social. (p. 55)

Dando paso al siguiente indicador sobre multimodalidad referido al aprender a construir y comunicar el significado de lo que se lee en los textos, hallamos que los participantes, en su totalidad, lo hacen y logran comunicar dichos significados con sus propias ideas de forma clara y coherente. La mayoría de las niñas y niños soportan sus construcciones en los conocimientos culturales que poseen y al comunicarlas, complementan las significaciones de estas con sus saberes previos; tal como se observa a continuación:

**Tabla 9**  
*Construcciones soportadas en conocimientos culturales*

<p>P.1 Taller 9: Fotovoz <i>Animales acuáticos</i> Cada participante responde porque eligió esta fotografía</p>	<p>"el delfín (...) porque puede ser amigo de los humanos"</p>
<p>P.2 Taller 9: Fotovoz <i>Animales acuáticos</i> Cada participante responde porque eligió esta fotografía</p>	<p>"la foca porque hace trucos y lo he visto en programas de televisión"</p>
<p>P.5 Taller 7: Afiche <i>La fauna silvestre no es mascota</i> ¿De qué creen que se trata el mensaje del afiche de</p>	

<p>acuerdo a las imágenes que observan en él?</p>	<p>"que los animales salvajes se tienen que poner en una jaula"</p>
<p>P.6 Entrevista inicial: video <i>Las gallinas</i> y libro-álbum <i>El estofado del lobo</i></p> <p>¿Cuéntame con tus palabras de qué se trató el video sobre las Gallinas?</p> <p>¿Qué te enseñó el cuento de <i>El estofado del Lobo</i>?</p>	<p>"se trató, me acuerdo del video de que las gallinas tienen un gallinero donde viven y que hay un macho que es el gallo y que también las gallinas ponen huevos a veces de gallitos y a veces de comer".</p> <p>“me dejó cuando el lobo se asustó y la gallina abrió la puerta. Me enseñó que si piensas que diosito te está dando regalos y es otra persona, tienes que esperar a que la persona venga y tú le agradeces con algo”.</p>

Estos ejemplos denotan como las niñas y los niños, en el momento de enfrentarse a un texto, evocan lo que han aprendido desde la cultura a la cual pertenecen, para comprender lo que leen y así, edificar nuevos significados que comparten a través de planteamientos sólidos que consiguen expresar de manera contundente ya que son el reflejo de sus comprensiones del mundo porque relacionan el contenido de los textos con su vida real. Al respecto, Cassany (2006, p. 57), considera lo siguiente:

(...) el significado de un escrito no se ubica en el texto, sino en la mente. Lo construimos con los datos del discurso, pero también con los conocimientos previos. Varios lectores entienden significados diferentes leyendo un mismo texto. Para cualquier texto no existe un significado o el significado (la Verdad en mayúscula-), sino múltiples interpretaciones.

Cada lector construye su interpretación a partir de su relevancia y plausibilidad. Cada interpretación individual es cierta; constituye un porcentaje de “verdad”-en minúscula-. La forma más completa de comprender radica en sumar varias interpretaciones, en poder acceder a lo que entienden personas diferentes de un mismo texto.

Cerrando el análisis de este indicador, hallamos que en la construcción de significados que los participantes realizan partiendo de los textos multimodales que apuntan a la tipología narrativa, se evidencia que estos ofrecen un abanico de posibilidades que amplían las comprensiones de las niñas y los niños y facilitan en un grado mayor la comunicación de las mismas.

**Tabla 10**

*Construcción de significados a partir de textos multimodales narrativos*

<p>Entrevista inicial: ¿Qué te enseñó el cuento de El estofado del Lobo?</p>	<p>P.3 "pues aprendí que cuando me encuentre un lobo tengo que correrme de él porque de pronto me puede morder y también aprendí que cuando se sienta algo peludo en mi espalda tengo que mirar para el otro lado porque de pronto es un lobo o un perro que me puede morder."</p> <p>P.5 "Qué enseñanza? (...). Que el lobo no debiera de ser malo y nosotros tampoco, y la gallina le debería dar las gracias al lobo porque fue muy bueno con los pollos"</p> <p>P.7 "Que uno no debe tener miedo"</p>
--	---

En el ejemplo de las participantes 3 y 5, se muestra como los textos narrativos, a través de la personificación de sus protagonistas, permiten que las niñas y los niños identifiquen en los personajes actitudes, comportamientos, cualidades e incluso, antivalores, que les son familiares por su similitud a los vivenciados en sus contextos reales; es así, como la participante 3 construye lo

que para ella significa el texto abordado, interpretando el peligro que el lobo representa partiendo de sus acciones y planteando cómo podría cuidarse de dicho peligro al tener que enfrentarlo. La participante 5, además de identificar el comportamiento inadecuado propio del personaje protagonista al inicio del cuento, lo relaciona consigo misma y presenta juicios de valor frente a los hechos presentados en su construcción de significados.

La participante 7, por su parte, plantea los significados que extrae del texto, presentando sus inferencias y poniendo en juego su conocimiento cultural, hallando así, la enseñanza de este. Se nota aquí, como las historias y acontecimientos que se reflejan en los textos narrativos, al asemejarse a las experiencias cotidianas de los estudiantes, les posibilita relacionar el contenido textual con su propio mundo fortaleciendo su capacidad de análisis y su fluidez verbal para plantear y compartir sus construcciones.

Al respecto, Freire (2011, p. 94) considera que “la comprensión del texto al ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”. Orientar la enseñanza a partir del uso de textos multimodales diversos, es un principio central desde el enfoque sociocultural en la medida que éstos, como lo plantea Bajtín (2005), tienen un origen social y cultural, es decir, recogen formas específicas de comunicación de diferentes grupos sociales; además, promover la lectura y la escritura con diferentes tipos de textos es lo que permite que los niños descubran la función social y comunicativa de estas habilidades y, en consecuencia, las aprendan con sentido.

En relación con esta categoría, abordamos otro indicador que apunta a la apropiación de diversos modos de comunicación para comprender un mensaje desde el cual localizamos que el 83% de los participantes acuden a la imagen, siendo esta el modo que moviliza su comprensión, lo que se constata en las respuestas de los participantes 3, 5 y 10. En la entrevista final, a la participante 3 se le plantea el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles de los siguientes elementos que encuentras en los textos trabajados durante los talleres, te ayudaron a comprender mejor su contenido? imágenes, audio, sonido, la voz de la profesora, las palabras escritas o las imágenes en movimiento, al cual ella responde: “Ehh lo que más me ayuda para entender, es leyendo porque leer me ayuda mucho en silencio o fuerte las imágenes que se mueven, porque las imágenes representan, si un niño no sabe leer pues puede leer el dibujo”. Percibimos que la niña se apodera de la imagen para comprender, en tanto le permite leer aunque no decodifica el código escrito y además, generar hipótesis que luego confronta cuando escucha la lectura del texto. Es importante

destacar que la participante hace un proceso metacognitivo, toda vez que hace consciente la manera como logra entender los textos que se le presentan.

De igual manera, cabe considerar el aporte de la participante 5 en el taller 1, el cual estaba basado en un libro-álbum titulado *El cuento de las mascotas*; allí, luego de mostrar las imágenes y leerles toda la historia, se les pregunta: ¿Qué pasó al inicio del cuento? ¿qué sucedió después? ¿Cómo finaliza el cuento?, a lo que dicha participante contesta: (se anexan imágenes observadas por la estudiante)

**Tabla 11**  
*Secuencia por medio de lectura de imágenes*

	<p>"Inicia con la parte que estaba el perro y el niño"</p>
	<p>"El cuento finaliza en una parte verde, cuando el niño estaba jugando con el perro"</p>

(Imágenes tomadas de: <https://www.youtube.com/watch?v=EvDcrK3SDnM>)

Aquí, la participante para expresar sus comprensiones del texto se sirve más de la imagen que de lo que escucha, a pesar de conocer los sucesos del cuento, expuestos en una lectura en voz alta, los deja de lado y responde a las preguntas solo con lo que observó en el muestreo de imágenes previo a dicha lectura. Consideramos que la imagen prevalece en la memoria de la estudiante por

ser el modo más representativo de recordación para ella, lo que puede deberse a lo llamativo de estas por sus colores, formas o por contener representaciones animadas que impactan su comprensión desde el sentido visual.

Finalmente, para ejemplificar este indicador, retomamos al participante 10, en el mismo taller mencionado anteriormente, realiza predicciones de la historia a partir de la lectura de imágenes. Al mostrarle la siguiente imagen:



(Imagen tomada de: <https://www.youtube.com/watch?v=EvDcrK3SDnM>)

Señala: "Él está cansado y el perro quiere jugar pero se le perdió el juguete". El participante se sirve de las imágenes para comprender los mensajes de los textos; En concordancia con esto, encontramos a Eco (1932, citado por Barragán *et al.*, 2018, p. 91), quien afirma que lo visual da tanta información, como lo escrito y lo verbal; además, aporta un elemento muy importante que es la interpretación personal, que cada quien está en libertad de percibir, según su capacidad cognitiva y sus experiencias en la vida. Tanto lo verbal como lo escrito dejan claro el mensaje para el receptor. Mientras que las imágenes muestran un abanico de posibilidades, las cuales lo dicen todo y con mensajes que, a través de lo escrito, no se pueden dar.

Este estudiante en su aporte deja ver lo que logra interpretar de manera libre y creativa, además aprovecha la imagen que le permite evocar sus vivencias y conocimientos culturales para completar su comprensión.

Se resalta la importancia de que la escuela promueva la comprensión, en tanto esta les permite formarse como intérpretes que comprenden el mundo, capaces de construir calidad de vida y de ser agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo. Desde este precepto, Lomas (2003, p. 58) afirma que:

Es obvio que leer, entender lo que se lee y escribir constituyen acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito escolar y académico al

insertarse en los diferentes ámbitos de la vida personal y social de los seres humanos. De ahí la casi infinita diversidad de los textos escritos y de ahí también los diferentes usos sociales de la lectura y de la escritura en nuestras sociedades.

En cualquier caso, a través de esta diversidad de experiencias de lectura y de escritura multimodal, las niñas y niños expresan sentimientos, fantasías e ideas, se sumergen en mundos de ficción, acceden al conocimiento de su entorno físico y cultural y descubren que saber leer, saber entender y saber escribir es algo enormemente útil en los diversos ámbitos no sólo de la vida escolar sino también de su vida personal y social.

Para concluir este capítulo, nos ocupamos de los indicadores sobre textos multimodales que facilitan o dificultan la comprensión de las niñas y los niños, desde los cuales podemos señalar, en primera instancia, que no hallamos características en los textos multimodales que pudiesen dificultarla, sino que los diferentes modos que los componen brindan diversas cualidades al texto que facilitan su comprensión.

Una de estas cualidades son las imágenes que llevan en su estructura los textos multimodales, que como ya se mencionó, aportan gran información que complementan lo expresado a través de las palabras, además son un elemento motivador para el lector y en especial para las niñas y los niños; prueba de esto es el señalamiento de la participante 5 en el taller 8, basado en una infografía de un texto instructivo, en el cual se hace la siguiente pregunta: ¿Les gustaría haber recibido las instrucciones del juego de otra manera?, a lo que ella responde: "sin escritura, solo dibujo". El comentario de esta estudiante da cuenta de que puede elaborar sus propias interpretaciones, sin necesidad del texto escrito, solo le basta la ilustración. La niña en este momento aún no había adquirido el código de lectura convencional y toda su comprensión la soportaba en la lectura de imágenes.

Del mismo modo, encontramos que el libro álbum es un texto multimodal que facilita la comprensión de los niños gracias a los modos que lo conforman, como son las imágenes grandes y los textos cortos. De esto da cuenta respuestas como la del participante 4, quien logra dinamizar una secuencia narrativa luego de hacer lectura de imágenes y de escuchar el texto *La Cena Elegante*. Al indicarle en el taller 11 realizar un recuento, ordenando tres carteles que contenían el inicio, el desarrollo y el final de la historia respectivamente, y justificar su intervención, anota: "primero, el Tejón cazando ratones. Segundo, se le comieron la comida. Y tercero, leyó una hojita".

Estos modos presentes en el libro-álbum, le permiten al estudiante una mayor aprehensión y apropiación del contenido textual, lo cual demuestra en su destreza para lograr dicha secuencia.

Además, localizamos que el afiche y video facilitan la comprensión lectora de los participantes, en la medida en que estos los motivan frente a la lectura. Es así, como en el taller 8, se les pregunta: ¿les gustaría haber recibido las instrucciones del juego de otra manera?, a lo que el participante 9 responde: "sí, con los afiches". Este texto multimodal resulta beneficioso para el niño, pues las imágenes que conforman este tipo de texto que son de gran formato, apoyan la construcción de sus significados. Por su lado, el participante 10, en la entrevista inicial, al indagarle si le hubiese gustado que la información presentada en el video *Las Gallinas* se le presentara de otra forma, apunta: "no, porque así es más fácil de entender". Aquí, el estudiante encuentra este modo de presentar el texto (video) como provechoso para su comprensión; realiza un proceso metacognitivo en la medida en que hace consciente la forma como entiende más fácil un texto.

Por último, ubicamos que el cuaderno de los estudiantes, también se configura como un texto multimodal que facilita en las niñas y los niños la comprensión de las diferentes temáticas. Por ejemplo, la participante 12, en el taller 8, dice cómo le gustaría haber recibido las instrucciones del juego *Descubriendo Animales*, las cuales se presentaron por medio de una infografía, al afirmar: "sí, en cuaderno". Menciona su cuaderno como un texto en el cual le gustaría recibir la información; interpretamos que este texto multimodal se reviste de importancia para la niña, en tanto es una construcción propia que, a su vez, está compuesta por dos modos: imágenes y texto escrito.

Es así, como los textos multimodales apoyan la comprensión de las niñas y los niños ya que responden, a través de sus modos, a los requerimientos de los estudiantes de acuerdo a la manera como estos se relacionan con los textos para lograr interpretarlos y, posteriormente, elaborar sus producciones. Según lo desarrollado en este capítulo, vemos cómo los participantes se sirven de dichos modos para comprender los sentidos y significados de los textos; además, acuden de manera especial a aquel que representa mayor relevancia para "comprender mejor", como ellos mismos lo expresan; recurren a las imágenes fijas o en movimiento, a las palabras escritas, a los sonidos, entre otros, consolidando así, sus diferentes habilidades comunicativas en pro de sus comprensiones y construcciones.

### **8.3 Caracterizar el uso y preferencias de los textos multimodales de las niñas y los niños de primer grado de la Institución Educativa Pedro Estrada**



### 8.3.1 Preferencias de los textos multimodales

En este capítulo final, hacemos un acercamiento a la caracterización de los usos y preferencias de los textos multimodales a partir de los cuales se desarrollaron los diferentes métodos de generación de información en esta investigación. En el transcurso de este ejercicio, usamos estos textos con fines pedagógicos y metodológicos para dar aplicabilidad a los talleres y las entrevistas, a fin de que pudiesen movilizar los procesos de comprensión de los participantes, quienes los usaron en la escuela reconociendo cuáles eran sus favoritos y, de igual forma, identificando los usos que tienen en otros contextos.

Localizamos desde el indicador que señala el descubrimiento de los usos y las preferencias por diferentes textos multimodales, ejemplos sobre dichos usos, tales como los del participante 9 y 10, quienes en el taller 2, abordando unos afiches sobre *Un guardián responsable* en el marco del tema de las mascotas, al preguntarles: ¿han visto textos como estos?, ¿en qué lugares?, responden respectivamente: "Sí, en los postes" y "Sí, yo veo de esos letreros cuando vengo a la escuela, donde hay números para que llamen, porque son mascotas que están perdidas, para que las personas ayuden a buscarlas". Por su parte el participante 6, en el taller, 3 al presentarle una infografía que contiene una receta, identifica el uso de esta como texto, al interrogarle: ¿qué es una receta?, indica que es "un libro que tiene recetas para cocinar". Esto muestra cómo los niños, desde sus experiencias en los diferentes contextos a los que pertenecen, hacen consciente el uso de los diversos textos multimodales con los cuales se relacionan; pues si la escuela está, por excelencia, destinada socialmente para el encuentro con los diferentes textos, también tienen la oportunidad de acercarse a ellos en y desde otros lugares, finalmente las comprensiones del mundo a través de los textos no sólo se dan en el espacio académico, sino desde los diferentes escenarios de su cotidianidad.

Frente a las preferencias por los textos multimodales, hallamos que todos los participantes las descubren por uno o varios textos y las manifiestan justificando su gusto con diferentes razones. Se observa entonces, que la mayoría de estos expresa una particular inclinación hacia el libro álbum. Para proceder al análisis y planteamiento de evidencias de los hallazgos en este punto, se hace importante mencionar que los libros álbumes abordados durante los talleres contenían textos de tipo narrativo.

Así, nos encontramos con que algunos participantes sustentaron como razones de su preferencia por este texto multimodal, la trama y los personajes de las distintas narrativas allí presentadas. Prueba

de esto, son las respuestas de los participantes 7, 8, 10 y 11 al preguntarles por su preferencia entre los textos multimodales:

**Tabla 12**

*Preferencia por el texto multimodal libro álbum*

<p>P.7</p> <p>Entrevista final</p> <p>De los textos multimodales trabajados en los diferentes talleres (libro-álbum, infografías, foto-voz, afiche, video, cuento proyectado), ¿cuál te gustó más? ¿Por qué?</p>	<p>“El de las mascotas, el cuento. Porque así tratamos bien a las mascotas”</p>
<p>P.8</p> <p>Entrevista inicial:</p> <p>¿Cuál de los dos textos llamó más tu atención?: El libro álbum <i>El estofado del lobo</i> o el video <i>Las gallinas</i>. ¿Por qué?</p> <p>Entrevista final</p> <p>¿Cuál de los dos textos llamó más tu atención?:El libro álbum <i>Choco encuentra a una mamá</i> o el video <i>10 animales en peligro de extinción</i>. ¿Por qué?</p>	<p>"El del estofado, había muchos pollitos"</p> <p>“El libro álbum, porque estaba buscando una mamá y encontró un animal porque no todos tienen que ser iguales”</p>
<p>P.10</p> <p>Taller 7</p> <p>¿Cuál de estos dos textos te gusta más?: El libro álbum <i>Secretos del abuelo sapo</i> o el afiche <i>La fauna silvestre no es mascota</i>. ¿Por qué?</p>	<p>"el libro porque podemos leer comportamientos"</p>
<p>P.11</p>	

<p>Entrevista inicial: ¿Cuál de los dos textos llamó más tu atención?: El libro álbum <i>El estofado del lobo</i> o el video <i>Las gallinas</i>. ¿Por qué?</p>	<p>"El cuento, porque el lobo se quería comer la gallina, la estaba engordando"</p>
---	---

Estos participantes argumentan su preferencia textual apoyados en la trama que posibilita el cuento, descubren su gusto por el libro-álbum justificándose en la presencia de animales personificados y en la posibilidad de leer desde el texto escrito y las imágenes, las actitudes de los diferentes personajes; además, en las enseñanzas de vida que estas narraciones les permiten construir debido a la semejanza entre dichas historias y las que las niñas y los niños experimentan en su realidad, relación que genera en ellos una serie de sensaciones ya que conectan los sucesos de una narración imaginaria con los acontecimientos propios.

Lo anterior da paso a otra de las razones que los participantes exponen para preferir el libro-álbum y es la que tiene que ver con los sentimientos que son motivados a partir de su lectura. De este modo, en la entrevista inicial, la participante 3, en la pregunta: ¿Cuál de los dos textos llamó más tu atención: el libro-álbum *El estofado del lobo* o el video *Las gallinas*? ¿por qué?, señala: "el que me llamó más la atención fue el cuento, porque sonaba muy bueno y porque me gusto el personaje". Asimismo, en la entrevista final el participante 6, al solicitarle escoger entre el libro-álbum *Choco encuentra una mamá* y el video *10 animales en peligro de extinción*, si bien elige como su preferencia el video, indica explícitamente el sentir que le genera dicho libro-álbum al expresar: "me dio mucha tristeza Choco, pero me llamó más la atención el video". De acuerdo a Hurtado *et al.*, (2003, p. 4) "los niños pequeños responden motivacionalmente mejor a los cuentos", esto debido a que el texto narrativo representa situaciones que se asemejan a sus vivencias cotidianas desde sus contextos familiares, sociales y escolares, en relación con la experiencia en valores, principios, la convivencia, normas de comportamiento, costumbres y tradiciones cercanas a ellos.

Otros participantes expresaron como la razón de su elección del libro-álbum, los modos que lo conforman; lo que se refleja en el participante 9, quien en el taller 7 a la pregunta: ¿cuál de estos dos textos te gusta más: el libro-álbum *Los secretos del abuelo sapo* o el afiche *La fauna silvestre no es mascota*? ¿Por qué? sugiere: "el libro, porque podemos leer imágenes, qué hubiera pasado y

lo que no”. El participante argumenta su inclinación por el libro-álbum toda vez que este le permite hacer una lectura de imágenes hiladas entre sí que van dando cuenta de una historia o acontecimiento; además, esta lectura de imágenes en secuencia le posibilita plantear conjeturas que más adelante puede confrontar. Una vez más se evidencia que la imagen es uno de los modos que se configura como un soporte de la comprensión de las niñas y los niños facilitándoles la interpretación de los textos que las contienen.

Percibimos, de acuerdo a nuestra experiencia docente en grados iniciales, que esta preferencia de la mayoría de los participantes por el libro-álbum narrativo, también puede deberse a que los estudiantes se familiarizan con mayor facilidad con los cuentos, pues en algunos casos, este está presente en el hogar antes de que las niñas y los niños tengan su encuentro con él en la escuela. Estos textos están instaurados socialmente en las familias para acercar a los infantes a la lectura en edades tempranas; si bien existen otros tipos de textos circulando en el hogar como la prensa, las recetas, las listas de mercado, los recibos, los volantes publicitarios y los diferentes textos digitales presentes en los dispositivos electrónicos, son los cuentos y las fábulas, los textos infantiles predilectos para compartir con los pequeños de la casa.

En segunda instancia sobre la preferencia de los textos multimodales, hallamos que el video también ocupa un lugar privilegiado entre los estudiantes. Esto se denota en los participantes 6 y 10 en la entrevista final, cuando se les indaga por su preferencia respecto a un texto u otro, entre el libro-álbum *Choco encuentra una mamá* y el video *10 animales en peligro de extinción*; frente a esto los niños indican respectivamente: “me dio mucha tristeza Choco, pero me llamó más la atención el video, porque hay unos niños que no saben cuidar a la naturaleza, como si yo fuera un niño que no supiera cuidar la naturaleza, pues con este vídeo ya cambiaría mucho mis acciones” y “el vídeo, porque me parece que es bueno que hagan videos de eso y no muñequitos, eso, porque podemos saber que hay que cuidar más la naturaleza y nosotros a la vez; como decir yo tengo un rinoceronte encerrado, yo pienso “¡ay no!, este pobre rinoceronte”, lo suelto y lo dejo”.

Los participantes descubren su preferencia por el video que corresponde a un texto de tipología expositiva, justificando su elección en la reflexión que este les permite realizar al conectar su contenido con la realidad dejándoles distintas enseñanzas; además, el video impacta al receptor a través de sus imágenes en movimiento y sonidos que capturan su atención activando la escucha y la visión como dos sentidos importantes para la comprensión. Fuera de esto, el participante 10, reconoce como otra razón de su elección, la forma como está constituido dicho video como texto

multimodal, al referirse que en él aparece una grabación de algo real y no una producción de dibujos animados. En este comentario interpretamos que la oferta de videos con otro tipo de formatos a los acostumbrados para los estudiantes de los primeros grados, genera en ellos un efecto positivo, pues generalmente lo que se les presenta son videos con dibujos animados que distan de la apariencia real de sus entornos; entonces, al ofrecerles contenido en formas asociadas con la vida real, se les posibilita el asombro y la conmoción, logrando que ellos establezcan relaciones entre dicho contenido y su experiencia del mundo, fortaleciendo así sus comprensiones.

El afiche, como texto multimodal, ocupa el tercer lugar en la elección de los participantes; esto se observa en la entrevista final, cuando al preguntarle a la participante 2, ¿de los textos trabajados en los diferentes talleres (libro-álbum, infografías, foto-voz, afiche, video, cuento proyectado), ¿cuál te gustó más? ¿Por qué?, ella señala "el afiche, porque se podía leer y podía hacer preguntas". En esta acotación, la niña menciona la posibilidad de lectura que brindan los afiches a través de sus textos cortos y de cuestionarse frente a su contenido, mostrando, en esta última frase, que aparte de lo que los textos ofrecen, también influye en la comprensión de las niñas y los niños, la forma como los docentes movilizan los diversos textos y el para qué lo hacen.

Por su parte, la participante 5, en el taller 5, al interrogarle ¿cuál de estos textos multimodales (abordados en los talleres desarrollados hasta ese momento) te ha gustado más?, indica: "el de los animales domésticos, los afiches". Ella manifiesta su elección desde el contenido que halla en los afiches de *Un guardián responsable*; esto nos permite interpretar que la niña se siente familiarizada con la temática de estos afiches, porque al tener una mascota (información que compartió al inicio del taller) se identifica con lo expuesto en ellos. Además, identificamos que el contenido de los afiches, al ser presentado a través de un texto corto y de imágenes en gran formato, son objeto de atracción para las niñas y los niños y de especial recordación por sus diseños que causan impresión visual y por el mensaje que comparten que es breve y conciso.

Pasando al último indicador de esta categoría de multimodalidad y, de este capítulo propiamente, encontramos el referido a la manifestación del interés hacia los textos multimodales presentados. Respecto a esto, ubicamos como uno de los textos que mayor interés despertó en los participantes, la infografía en la que se presentó, a partir de textos cortos e imágenes en formato digital, las instrucciones del juego *Descubriendo animales*, llevado a cabo en el taller 8. Prueba de esto son las siguientes intervenciones: la participante 5, a la pregunta ¿cómo se sintieron en el juego? responde: "bien, porque siguieron las reglas"; la participante 12, frente a esta misma pregunta,

expresa: "bien, porque nadie hizo trampa y todos jugamos". Las niñas identifican el cumplimiento de las reglas presentadas en la infografía como la razón por la que les gustó el juego propuesto. Analizamos que el interés que genera la infografía en este caso es directamente proporcional con el interés que provoca el juego, pues las vivencias lúdicas en el aula, fortalecen el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes y, en relación con la lectura, son potenciadoras de la comprensión.

Otro texto multimodal por el cual las niñas y los niños manifiestan interés es el video; es así como en el taller 12, después de ver el video *Cómo hacer una rana de papel saltarina con origami ¡Fácil!*, se les pregunta ¿les gustó el video? Sí/No ¿Por qué?, a lo que los participantes 10 y 12 responden respectivamente: "sí, porque hicieron una explicación muy buena de cómo hacer un origami" y "sí, porque me gustó que vamos hacer unas ranas". El primer participante manifiesta interés por el video, en la medida en que se concientiza de lo que le facilita, en este caso, la comprensión de las instrucciones dadas; esto demuestra que el estudiante conoce su proceso de aprendizaje, en tanto, constantemente, reconoce los modos o las formas con las que le es más fácil comprender y construir conocimiento. La segunda participante, por su parte, se muestra motivada por el video, dado que el contenido de este lo puede llevar a la práctica y se genera allí una expectativa de experimentación con material concreto que parte de una lectura previa de imágenes en movimiento y audio, modos que se leen en un video.

La investigación posibilitó que los niños vivieran situaciones comunicativas con textos multimodales reales y variados, con los cuales interactúan para acercarse cada vez más a su realidad, así como para enriquecer y hacer más significativas las experiencias escolares dado que, como lo plantea Caldera (2006, p. 102):

El conocimiento de los tipos de textos y de sus propiedades facilita a los alumnos-escritores, la comprensión y producción de los mismos. El trabajo con textos completos y variados (i.e. cartas, cuentos, recetas y ensayos, entre otros) da la posibilidad de leerlos, observarlos, compararlos, confrontarlos intertextualmente, diferenciarlos y ubicar su uso en contextos definidos y significativos.

Interpretamos que tanto el contenido de los textos multimodales como los modos que los conforman, son elementos que conllevan a las niñas y los niños a interesarse por un texto en

particular, Encontramos aquí, que las temáticas que les son familiares o novedosas les resultan llamativas y las acogen con mayor agrado y apropiación; de igual forma, los distintos modos que componen los textos los disponen como una herramienta interactiva que fomenta la comprensión en sus tres niveles.

## 9 Conclusiones

- Para desarrollar procesos de comprensión lectora se requiere una construcción de sentido en los actos de comunicación, de tal manera que se dé un especial énfasis a los usos sociales del lenguaje, abordando diferentes tipos de textos y discursos multimodales, que estimulen las prácticas de desarrollo de pensamiento, concibiendo la lectura y la escritura como procesos sociales que movilicen la construcción de significados y sentidos de los signos, es decir, dando paso a todas aquellas formas que utilizamos para vincularnos a la cultura y los saberes que la permea.
- Los tres niveles de la comprensión lectora, a saber, literal, inferencial y crítico son decisivos, no hay uno más importante que otro; el paso que se hace por cada uno resulta sustancioso para dicha comprensión en las niñas y niños de grado primero. En dicho recorrido pueden presentarse los tres niveles de manera simultánea o predominar uno o dos de ellos; lo que demuestra que los estudiantes de grado primero, además de alcanzar el nivel de comprensión inferencial, están en la capacidad de comprender en un nivel crítico, aunque en las directrices ministeriales en el marco del área de lenguaje no sea tenido en cuenta para dicho grado.
- El proceso de comprensión lectora de textos multimodales, en sus niveles inferencial y crítico se da en las niñas y los niños de grado primero, que oscilan entre los seis y siete años de edad, a partir de su construcción como sujetos, construcción que se basa en sus vivencias, su legado histórico y cultural y sus intereses; ellos acceden a las comprensiones de los textos y del mundo en general, no solo mediante el contenido que estos les ofrecen, sino también desde su historia, sus saberes previos y culturales, sus motivaciones; elaborando así sus propios planteamientos y sentando posiciones frente a lo leído en los textos.
- Los textos multimodales promueven la comprensión de los estudiantes dado que responden, a través de sus modos, a las demandas de los estudiantes para relacionarse con los textos, logrando así interpretarlos y, posteriormente, elaborar sus propias producciones. Las niñas y los niños se apoyan en dichos modos para comprender los sentidos y significados de los

textos; además, acuden de manera especial a aquellos que les representa mayor relevancia porque facilitan su comprensión; recurren a las imágenes fijas o en movimiento, a las palabras orales o escritas y/o a los sonidos, consolidando así, sus competencias comunicativas favoreciendo sus construcciones y comprensiones del mundo.

- Desde la multimodalidad, tanto el contenido de los textos como los modos que los conforman, son factores que movilizan a las niñas y los niños a interesarse por un texto en particular; las temáticas que en ellos se abordan y que les son familiares o novedosas les resultan llamativas y las acogen con mayor agrado y apropiación; asimismo, los diversos modos que componen dichos textos los disponen como una herramienta interactiva que potencia la interpretación que realizan. Los estudiantes, al hacer consciente los modos que configuran los textos con los que se relacionan, se apropian y se sirven de estos para ampliar las perspectivas de su comprensión. El libro álbum narrativo, el video y el afiche son, respectivamente, los textos multimodales preferidos por las niñas y niños de grado primero.
- Se requiere la creación de contextos que les permitan a las niñas y los niños relacionarse de manera significativa con el lenguaje en interacción con sus compañeros de aprendizaje y con la diversidad de textos, en este caso los multimodales, al tiempo que reconocen las divergencias entre los diferentes discursos también aprenden sobre aspectos instrumentales de la lengua. El abordaje de dichos textos multimodales no necesariamente tiene que ser de tipo narrativo para los estudiantes de grados iniciales, como se ha vivenciado tradicionalmente, porque si bien están dentro de sus favoritos, por lo que estos les ofrecen, también disfrutan aprenden y construyen comprensiones a partir de otras tipologías textuales. Es rol del docente movilizar en el aula los procesos de lectura, ampliando el horizonte de la variedad textual presentada en el contexto escolar.
- La educación debe facilitar el acceso a la ciencia y la cultura; dotar a los niños de los instrumentos necesarios para un buen desempeño académico, pues la práctica pedagógica cada vez nos muestra con mayor nitidez que muchas de las dificultades en el aprendizaje de las diferentes áreas de conocimiento se deben a limitaciones en la comprensión lectora y, hoy más que nunca, se requiere de una gran capacidad para analizar y procesar la información suministrada a partir de textos orales, escritos, en formato multimodal y multimedial. Hoy el problema no es la falta de información sino la capacidad para seleccionarla y analizarla.



- En la ruta metodológica de esta investigación, la etnografía escolar, como enfoque abordado, se halla pertinente en la medida en que permitió comprender, analizar y describir la experiencia de los participantes, en su encuentro con los textos multimodales en el contexto escolar, desde su comprensión en los niveles inferencial y crítico. Además, la implementación de los talleres como una de las técnicas privilegiadas para la generación de información dentro de esta ruta resulta asertiva porque posibilitó darles un lugar importante a las voces de los participantes, en este caso de las niñas y los niños de grado primero.
- Este proceso investigativo, consideramos, hace un aporte significativo al campo de los estudios en infancias dado que evidencia la comprensión lectora de las niñas y los niños de grado primero en los niveles inferencial y crítico, reconociendo en los textos multimodales diversas formas de acercarlos a los procesos de lectura, para movilizar en ellos aprendizajes y comprensiones del mundo.

## **10 Recomendaciones**

- De acuerdo a lo experimentado en este proceso investigativo, se sugiere que en las prácticas de lectura vivenciadas en el aula de grado primero, se lleven a cabo estrategias para la comprensión lectora mediante actividades del antes, el durante y el después de la lectura, tres momentos intencionados que posibiliten la formulación de cuestionamientos que movilicen el pensamiento crítico de las niñas y los niños.
- A partir de esta investigación se propone adelantar ejercicios en los que se aborde la variación que podría presentarse en la comprensión de las niñas y los niños según los modos que conforman los textos multimodales que se les ofrecen en el contexto escolar.
- Se recomienda extender investigaciones relacionadas con la multimedialidad en tanto los textos multimodales son presentados en diversos medios que podrían tener también incidencias y ser relevantes en el proceso de comprensión lectora de las niñas y los niños.
- Este ejercicio investigativo ofrece una fundamentación teórica y práctica que puede iluminar otras investigaciones, generando posibles espacios de reflexión y profundización en otros estudios, cuyo objeto de análisis sea pertinente para la didáctica de la lengua.

## 11 Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la observación: etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista. En: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 203-234). Gedisa Editorial.
- Bajtín, M. (2005). *Estética de creación verbal*. Editorial Siglo XXI.
- Ballestas, R. (2015). Relación entre TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria. *Investigación & Desarrollo*, 23(2), 338-368. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26843173005>
- Barragán, A., Plazas, N., y Ramírez, G. (2018). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación Y Ciencia*, (19), 85-103. <https://doi.org/10.19053/01207105.7770>
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635-648. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Bearne, E. (2009). Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 156-187. <https://doi.org/10.1177/1468798409105585>
- Borja, F. (2005). *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida. Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado*. Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe. CERLALC-UNESCO.
- Caldera, R. (2006). Propositiones Teóricas para la Enseñanza–Aprendizaje de la Escritura de Educación Básica. *ÁGORA*, 17, 87-111.

- Calle, G. y Gómez, M. (2018). Propuesta didáctica crítica para promover el comportamiento lector de textos multimodales digitales en la básica primaria. *RHS Revista Humanismo Soc.*, 6(2), 49–68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7083528>
- Casas, N. (2004). La inferencia en la comprensión lectora. *Escritura y Pensamiento*, 7(15), 9-24. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/7764>
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital, El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, (2), 2-11.
- Cassany, D. (2004). La alfabetización digital. En V. Sánchez (ed.), *Actas XIII Congreso Internacional de ALFAL “La escritura y la enseñanza en el entorno digital”*, Universidad de Costa Rica (pp. 3-20).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Coffey, A., Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Editorial U de A.
- Corbacho, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 24, 77-90.
- Creswell, W. (1994). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*. Repositorio Universidad Tecnológica de Pereira. <https://bit.ly/39j3II7>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/04/9789876300506-completo.pdf>
- Duque, C., Ovalle, A. (2011). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Psychol. av. discipl.*, 5(2), 57-67. <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297224105005.pdf>
- Duque, C., Vera, A., y Hernández, A. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Revista OCNOS*, 6, 35-44. <http://hdl.handle.net/10578/1393>

- Ennis, R. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge. [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking\\_51711\\_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf)
- Farías, M. y Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104. <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v16n1/v16n1a09.pdf>
- Fernández, J. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. UANL. <https://bit.ly/39nhVi2>
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Fontana, A. y Frey, J. (2015). La entrevista: de una posición neutral al compromiso político. En: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (vol. IV), (pp. 140-202). Gedisa Editorial.
- Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gallego, T. y Hoyos, A. (2016). La biblioteca y los procesos de comprensión lectora de las infancias. *Revista de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, 15(2). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/9889>
- Gallego, T. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas a través de la argumentación. En R. Hurtado (coord.), *Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia* (pp. 81-98). Universidad de Antioquia.
- Ghiso, A. (1999). El taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 5(9), 141-153. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- González, D., Echeverría, E., Marín, C., Rodríguez, P., Manghi, D. y Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 77-91. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243129663005.pdf>

- González, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 32(1), 91-116. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1387>
- González, J., Muñoz, P. y Baldiris, S. (2016). Recursos educativos abiertos, una alternativa para apoyar la comprensión lectora en el grado primero. *Teknos Revista Científica*, 16(2), 23-37. <https://doi.org/10.25044/25392190.819>
- Gordillo, A., y Flórez, M. (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
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hoyos, A., Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359>
- Hurtado, R. (2020). Experiencias significativas en la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y la básica primaria: un enfoque sociocultural. En: R. Hurtado (coord.), *Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia* (pp. 31-46). Universidad de Antioquia.
- Hurtado, R., Serna, D., Sierra, L. (2003). *Lectura y escritura en la infancia: estrategias para facilitar su construcción*. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES (2018). *Resultados de las Pruebas Saber 3, 5 y 9*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. <https://www2.icfes.gov.co/web/guest/saber-%E2%80%8B3-5-7-9>
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123.
- Kantor, D. (2010). *Persistir en educar, la responsabilidad adulta entre mandatos, tradiciones y construcciones*. Políticas Públicas Socioeducativas.
- Kasza, K. (1991). *El estofado del lobo*. Norma.
- Kasza, K. (2019). *Choco encuentra una mamá* (2° Ed.). Norma.
- kasza, K. (2019). *Una cena elegante* (2° Ed.). Norma.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

- León, L. y González, E. (2018). *Desarrollo de competencias para la comprensión lectora mediado por las nuevas tecnologías, en estudiantes de grado segundo*. Universidad del Tolima. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/2537>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/download/2478/3458/5037>
- López, G. (2013). *Pensamiento crítico en el aula*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/9053>
- Luna, M. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público*. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales].
- Marín, D. y León, A. (2018). *Infancia. Balance de un campo discursivo*. Universidad Pedagógica Nacional (Colección Pedagogía e Historia).
- Mateos, M. (2011). Enseñar a leer textos complejos. En: U. Ruiz (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 101-117). Editorial Graó.
- Maya, A. (2007). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Cooperativa Editorial Magisterio. <https://books.google.com.co/books?id=Bo7tWYH4xMMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Mendoza, M. (2019). *Los procesos de comprensión lectora e interpretación crítica de textos en el grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo de Sabanalarga, Casanare*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/7586>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). *Estándares básicos de competencias del Lenguaje*. Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2016). *Derechos básicos de aprendizaje Lenguaje DBA (V.2)*. Gobierno de Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2020). *La Ciencia, la Tecnología y la Innovación - Ctel una oportunidad para fortalecer la propuesta pedagógica de las IE, las competencias ciudadanas y socioemocionales en la básica primaria con JU* [Webinar].
- Miñano, E., Paredes, K., y Rodríguez, J. (2011). El valor didáctico del software educativo y de las actividades interactivas en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en Educación Primaria. *UCV Scientia*, 3(2), 157-164.
- Peñarrieta, L. (2010). Desarrollo de habilidades comunicativas básicas en niños de 9 a 13 años a través de la radio. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 52-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845039006>
- Pérez, K., Hernández, J., y Frances, O. (2018). Cultura, comprensión y desarrollo psíquico: implicación de sus nexos para una enseñanza desarrolladora. *Rev. Hum. Med.*, 18,(1), 96-108. <https://bit.ly/3HoLxId>
- Restrepo, A. (2020). La lectura y escritura como prácticas sociales y culturales en la escuela: entre la posibilidad y el requisito escolar. En R. Hurtado (coord.), *Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia* (pp. 47-64). Universidad de Antioquia
- Rojas, D. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Runge, A. K., & Muñoz, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.
- Simao, V. (2010). *Formación continuada y varias voces del profesorado de educación infantil de Blumenau: Una propuesta desde dentro*. Programa de doctorado Educación y Sociedad. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. <https://bit.ly/3O5ji3w>
- Solé, I. (1996). Conferencia dada por la Asociación Internacional de Lectura. Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Suárez, A., Pérez, C., Vergara, M. y Alférez, V. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Revista de Innovación Educativa*, 7(1), 38-49. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/595/412>
- Torres, E. y Cruz, N. (2021). *Unidad didáctica para el proceso de comprensión lectora a partir de la gamificación, el paso del nivel literal al nivel inferencial en niños de grado quinto*. Universitaria Agustiana. <https://repositorio.uniagustiniana.edu.co/handle/123456789/1847>

- Torres, P. (2018). *Textos multimodales, múltiples estrategias de comprensión*. Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1220>
- Unsworth, L. (2012). *Seminario Multimodalidad, lectura y aprendizaje: nuevas formas de evaluación*. Universidad Autónoma de Chile, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE UC. [Archivo de video] [https://youtu.be/9J\\_11wSNM0Y](https://youtu.be/9J_11wSNM0Y)
- Williamson, R., y Resnick, A. (2003). Re-presentando el poder: una lectura multimodal de algunos medios electrónicos. *UAM-X, Estudios de Comunicación y política*, (13), 83-119.



## 12 Anexos

### Anexo 1: Entrevista inicial

#### Protocolo de entrevista inicial

**Fecha:** lunes 23 de agosto/2021

**Hora de inicio:** 3:00 pm

**Hora de finalización:** 5:00 pm

**Lugar:** Institución Educativa

**Investigadoras:** Lina Marcela Restrepo Arcila, Deicy Yasmid Restrepo Chavarría, Liliana Arango Arango

#### Introducción

Buenos días. En este encuentro haremos una entrevista a partir de unas preguntas sobre dos textos que compartiremos. El primero, es un video que nos hablará sobre un animal; y el segundo, es una historia que voy a leerte mientras observas sus imágenes. Empecemos entonces.

#### Preguntas texto multimodal informativo:

1. ¿Te gustan las gallinas? ¿por qué? 7.I
2. ¿Qué sabes acerca de las gallinas? 7.I
3. ¿De qué crees que tratará el video, si este lleva por nombre “Las gallinas”? 7.I
4. Enumera de 1 a 3 las siguientes imágenes según el orden en el que se presentaron en el video. 8.I
5. ¿De qué está cubierto el cuerpo de la gallina? L.
6. ¿Cómo se debe cuidar una gallina? 1.I

7. De lo que viste en el video, ¿Qué consideras es lo más importante? ¿Por qué? 3.I
8. ¿Cómo crees que sería tener una gallina de mascota? 4.I
9. ¿Qué pasaría si la gallina en vez de plumas tuviera pelo? 4.C
10. ¿Esta información que te acabo de presentar en el video, te hubiese gustado que te la presentara de otra forma? (Si es afirmativa la respuesta) ¿De qué otra forma? (si es negativa) ¿Por qué? 5.C

### **Preguntas texto multimodal narrativo:**

11. (Antes de la lectura) De acuerdo al título del cuento: “El estofado del Lobo”, ¿Qué crees que es un estofado? 7.I
12. (Durante la lectura) ¿Qué pasará? (cuando el lobo se asoma a la puerta de la casa de la gallina). 6.I
13. (Después de la lectura) ¿Quiénes eran los personajes del cuento? L.
14. ¿Estás de acuerdo con lo que el lobo quería hacerle inicialmente a la gallina? ¿Por qué? 2.C
15. ¿Por qué el lobo cuando encuentra a la gallina, en vez de comérsela, decide engordarla? 2.I
16. ¿Por qué crees que la gallina no se asustó al ver al lobo? 5.I
17. ¿Por qué crees que el lobo no se comió a los pollitos cuando se le acercaron? 5.I
18. ¿Qué hubiera pasado si el lobo se hubiera comido a la gallina cuando la vió en el bosque? 4.C
19. ¿Qué otros cuentos conoces en los que el lobo sea un personaje? 4.I
20. ¿Cómo era el lobo en esos cuentos? 4.I
21. ¿Qué piensas del lobo del cuento que te acabo de leer? 3.C / 1.C

### **Preguntas multimodalidad**

22. ¿Qué diferencias encuentras entre la forma en que te presenté el texto de *Las Gallinas* y la forma en que te presenté el texto de *El estofado del Lobo*? 1.M
23. ¿Cuál de los dos textos llamó más tu atención? ¿por qué? 2.M / 7.M
24. ¿Cuéntame con tus palabras de qué se trató el video sobre las Gallinas? 3.M
25. ¿Qué te enseñó el cuento de El estofado del Lobo? 3.M / 4.C

**Entrevista final****Protocolo de entrevista final**

**Fecha:** Miércoles 17 de noviembre/ 2021

**Hora de inicio:** 1:30

**Hora de finalización:** 3:30

**Lugar:** Aula de clase

**Investigadoras:** Lina Marcela Restrepo Arcila, Deicy Yasmid Restrepo Chavarría, Liliana Arango Arango

**Introducción**

Buenos días. En este encuentro haremos una segunda entrevista a partir de unas preguntas sobre otros dos textos que compartiremos: un video sobre los animales en peligro de extinción y el otro es un libro álbum sobre una historia de animales.

**Preguntas texto multimodal libro álbum:**

1. (Antes de la lectura) ¿Qué es para ti una mamá? 7.I
2. (Durante la lectura) ¿Qué pasará? (cuando Choco vio a la señora Oso recogiendo manzanas). 6.I
3. ¿Quién era Choco y que deseaba? L
4. ¿Cuáles animales busca Choco para preguntarles si son su mamá? L
5. ¿Cuáles son las razones por las que Choco cree que cada uno de esos animales es su mamá? 2.I
6. Cuéntame con tus propias palabras la historia de Choco 8.I
7. ¿Por qué crees que la señora Oso acoge a Choco en su hogar? 1C

**Preguntas texto multimodal video:**

8. ¿Qué son los animales en peligro de extinción? L
9. Menciona algunos de los animales que están en peligro de extinción L
10. ¿Cuales animales aparecen en común tanto en el libro álbum como en el video? L
11. Menciona una de las causas que ponen a los animales en peligro de extinción y explica por qué 2.I
12. ¿Cual es la forma que se menciona en el video para ayudar a los animales? ¿de qué otra forma podríamos ayudarles? 3.I
13. Si tuvieras que contarle a un compañero lo que viste en el video, ¿que le dirías? 8.I
14. ¿Qué piensas de las acciones de las personas que ponen en peligro de extinción a los animales, como la tala de árboles y la contaminación de las aguas? 2.C

### **Preguntas multimodalidad**

15. ¿Cuál de los dos textos llamó más tu atención?: El libro álbum o el video ¿por qué? 2.M
16. De los textos trabajados en los diferentes talleres (libro-álbum, infografías, foto-voz, afiche, video, cuento proyectado), ¿cuál te gusto más? ¿por qué? 2.M
17. ¿Cuáles de los siguientes elementos que encontraste en los textos trabajados durante los talleres, te ayudaron a comprender mejor su contenido? imágenes, audio, sonido, la voz de la profesora, las palabras escritas o las imágenes en movimiento 6.M
18. ¿Cómo te sentiste en estos encuentros de Explorando la Lectura? ¿por qué?
19. ¿Qué te gustó de los encuentros? ¿por qué?
20. ¿Qué no te gustó de los encuentros? ¿por qué?

Anexo 2: Talleres investigativos

## TALLERES INVESTIGATIVOS

### EXPLORANDO LA LECTURA

#### TALLER # 1

**Fecha:** Jueves 26 de Agosto 2021

**Método:** Taller

**Duración:** 1 hora/20 minutos



**Objetivo:** Comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero a partir de los textos multimodales.

#### Indicadores:

**1I.** Deduce información que se encuentra implícita en un texto

**2I.** Encuentra en un texto que narra hechos, la conexión entre los mismos

**4I.** Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación

**6I.** Completa el texto para garantizar la comprensión

**7I.** Realiza inferencias de un texto, a partir del conocimiento cultural al que pertenece

**8I.** Proyecta la secuencia textual completa

**1C.** Transmite de forma coherente sus propias ideas sobre los textos

**4C.** Hace conjeturas del texto y evalúa aquello que dice

**3M.** Aprende a construir y a comunicar el significado de lo que lee en los textos multimodales

**6M.** Se apropia de diversos modos de comunicación para comprender un mensaje

**7M.** Manifiesta interés hacia los textos multimodales presentados

**Recursos:**

**Cuento:** *El cuento de las mascota* **Autor:** *El corte inglés*

**Tipología textual:** Narrativa

**Texto multimodal:** Libro álbum físico

## DESARROLLO



**Momento 1:** Inspirémonos - 15 minutos

- Saludo por medio de una canción: A saludarnos
- Presentación: Motivados en el título del cuento a trabajar: cada estudiante realizará su presentación

personal, diciendo su nombre y el nombre de su mascota y si no tienen, cuál es su animal favorito.

### **Momento 2:** Exploremos - 25 minutos

Antes de la lectura:

- Predicciones de la historia a partir del título del cuento (1) 1.I - 4.C
- Observación de imágenes del libro álbum.
- Predicciones de la historia a partir de la lectura de imágenes (2) 4.I - 6.M

Durante y después de la lectura:

- Lectura en voz alta de la maestra investigadora, mientras muestra las imágenes del libro álbum
- Preguntas:  
Alex y Mochi extrañaban salir a la calle, ¿por qué creen que no podían salir? (3) 7.I  
¿Qué consejo le darían a Alex para que no esté aburrido dentro de casa con su mascota? (4) 1.C  
Alex encontró unas chucherías para darle a su perro ¿Que son chucherías? (5) 7.I  
¿Qué pasó al inicio del cuento? ¿qué sucedió después? ¿Cómo finaliza el cuento? (6) 2.I - 6.I - 8.I

### **Momento 3:** Construyamos - 40 minutos

- Dibujemos el cuento: En una hoja de block, cada participante realizará el dibujo de los personajes mencionados en el cuento y de forma oral describirán las características de cada uno (físicas y de personalidad) (7) 3.M

**TALLER # 2**

**Fecha:** Lunes 30 de Agosto 2021

**Método:** Taller

**Duración:** 1 hora/20 minutos

**Objetivo:** Comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero a partir de los textos multimodales.

**Indicadores:**

**3I.** Selecciona las ideas más importantes del texto y construye nuevas ideas.

**4I.** Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación.

**5I.** Infiere las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen.

**7I.** Realiza inferencias de un texto a partir del conocimiento cultural al que pertenece.

**1C.** Transmite de forma coherente sus propias ideas sobre los textos.

**3C.** Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto.

**1M.** Diferencia los tipos de textos multimodales y sus funciones.

**7M.** Manifiesta interés hacia los textos multimodales presentados



**Recursos:**

**Afiches:** Un Guardián Responsable

**Autor:** SPAY PANAMÁ

**Tipología textual:** Expositiva

**Texto multimodal:** Afiches físicos

**DESARROLLO**



**Momento 1:** Inspirémonos - 15 minutos

- Saludo y actividad de concentración “La profe dice”.
- Activación de saberes previos:  
¿Cuáles eran los personajes del cuento trabajado en nuestro encuentro anterior? L , ¿El animal del cuento anterior, podríamos tenerlo cómo mascota, si/no, por qué? (1) 7.I, ¿con qué animales puedes vivir en casa? (2).

4.I

**Momento 2:** Exploremos - 25 minutos

Antes de la lectura:

- Exposición de afiches en el aula por parte de la maestra.
- Observación de afiches por parte de los estudiantes (libre y posteriormente dirigida).
- Predicciones sobre el contenido y características del texto observado. (3) 5.I

Durante y después de la lectura:

- Lectura en voz alta de los afiches por parte de la maestra investigadora.
- Preguntas:
  - ¿Han visto textos como estos? ¿En qué lugares? (4) 7.I - 1.M
  - Conceptualización oral del afiche (material gráfico que transmite un mensaje a través de textos cortos y de imágenes que captan la atención del lector).
  - ¿Qué animales observan en los afiches? ¿Estos animales pueden vivir en casa con nosotros, por qué? (5) 7.I - 4.I
  - De acuerdo al texto ¿quién es un guardián responsable? (6) 1.C
  - ¿Tienen mascotas, cuál? ¿cómo se llama? Si no tienen, ¿cuál les gustaría tener? ¿por qué? (7) 3.C
  - Si tienes mascota, o sino, imaginando que tienes una... ¿Qué acciones te hacen ser un guardián responsable? (8) 3.I

**Momento 3:** Construyamos - 40 minutos

- Se le entrega a cada estudiante una hoja de block con su respectiva plantilla para la elaboración de un afiche.
- En él, cada niño dibuja una acción (diferente a las de los afiches presentados) que lo convierte en un guardián responsable con su mascota. (9) 4.I - 3.I
- Socialización de los afiches. (10) 7.M

**TALLER # 3**

**Fecha:** Jueves 2 de septiembre 2021

**Método:** Taller

**Duración:** 1 hora/20 minutos



**Objetivo:** Comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero a partir de los textos multimodales.

**Indicadores:**

**4I.** Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación.

**7I.** Realiza inferencias de un texto a partir del conocimiento cultural al que pertenece.

**8I.** Proyecta la secuencia textual completa.

**2C.** Manifiesta acuerdos y desacuerdos con los textos

**4C.** Hace conjeturas del texto y evalúa aquello que dice.

**1M.** Diferencia los tipos de textos multimodales y sus funciones.

**6M.** Se apropia de diversos modos de comunicación para comprender un mensaje.

**Recursos:**

**Infografía:** Receta “Mazapanes”

**Autor:** Maestras investigadoras

**Tipología textual:** Instructiva

**Texto multimodal:** Infografía digital

## DESARROLLO



**Momento 1:** Inspirémonos - 15 minutos

- Saludo - Juego de atención y memoria “La ensalada”.
- Activación de saberes previos:

¿Recuerdan sobre qué hablamos en nuestro encuentro anterior? Las mascotas... vamos a moldearlas en una deliciosa receta.

¿Qué es una receta? (1) 7.I

Conceptualización de la receta (texto instructivo que nos presenta las indicaciones e ingredientes para preparar un alimento).

¿Cuáles recetas conocen?, ¿cuál receta han preparado? (2) 7.I

**Momento 2:** Exploremos - 25 minutos

Antes de la lectura:

- Proyección de la infografía sobre la receta “Mazapanes” por parte de la maestra.

- Observación y predicciones sobre el contenido y características del texto observado. (3) 4.C

Durante y después de la lectura:

- Lectura en voz alta de la infografía con la receta por parte de la maestra investigadora.
- Preguntas:  
De acuerdo a la lectura ¿qué vamos a preparar? (4) L ¿Lo has probado, como te pareció?(5) 7.I  
¿Qué ingredientes necesitamos para su preparación) (6) L  
¿Cambiarías algún ingrediente?, ¿por cuál otro lo cambiarías? (7) 1.C  
Según lo leído, ¿cuál es el paso a paso para preparar la receta? (8) 8.I  
¿Estás de acuerdo con la manera como se dieron las instrucciones para la elaboración de la receta? (9) 2.C - 6.M - 1.M

**Momento 3:** Construyamos - 40 minutos

- Entre todos empezamos a preparar la receta (ingredientes: leche en polvo, leche condensada, azúcar pulverizada, anilina vegetal líquida), recordando las instrucciones encontradas en el texto. (10) 4.I
- Cada niño elabora una mascota de mazapán y la nombra.
- Ficha de trabajo: enumera las imágenes de acuerdo al orden en que se deben realizar las acciones para la preparación de los mazapanes. (11) 8.I

**TALLER # 4**

**Fecha:** Lunes 6 de septiembre 2021

**Método:** Taller

**Duración:** 1 hora/20 minutos



**Objetivo:** Comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero a partir de los textos multimodales.

**Indicadores:**

**1I.** Deduce información que se encuentra implícita en un texto

**4I.** Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación.

**7I.** Realiza inferencias de un texto a partir del conocimiento cultural al que pertenece.

**1C.** Transmite de forma coherente sus propias ideas sobre los textos.

**3C.** Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto

**4C.** Hace conjeturas del texto y evalúa aquello que dice.

**1M.** Diferencia los tipos de textos multimodales y sus funciones.

**6M.** Se apropia de diversos modos de comunicación para comprender un mensaje.

**Recursos:**

**Foto voz:** Mascotas

**Autor:** Estudiantes

**Tipología textual:** Narrativa

**Texto multimodal:** fotografía y voz

## DESARROLLO



**Momento 1:** Inspirémonos - 15 minutos

- Saludo - Actividad “Empieza la carrera” (Un fotógrafo, ¡posen!)

- Activación de saberes previos:

Con material concreto (mazapanes) evocamos el encuentro anterior: ¿Cuáles animales moldeamos en mazapán? (1) L, ¿entre ellos, cuál es su preferido, por qué? (2) 1.C. ¿Qué es una foto? (3) 7.I, ¿para qué sirven las fotos? (4) 7.I, ¿te gusta que te tomen fotos, por qué? (5) 1.C

**Momento 2:** Exploremos - 25 minutos

Antes de la lectura:

- Preparación de la exhibición de fotos tomadas por los niños: a cada participante se le entregará material para pegar su foto en un espacio asignado previamente y un rótulo para escribir el nombre de su mascota.

Durante y después de la lectura:

- Exhibición y exposición de las fotos tomadas por los niños: cada uno expresará oralmente el significado que tiene su mascota. (6) 4.I
- Preguntas:  
¿Por qué le pusiste ese nombre a tu mascota? (7) 3.C, ¿cuáles son las principales características de tu mascota? (8) 3.C, ¿qué actividades disfrutas hacer con tu mascota o cuáles te gustaría hacer si tuvieras una? (9) 7.I, ¿Qué es lo más difícil y aburrido de tener una mascota? (10) 7.I

**Momento 3:** Construyamos - 40 minutos

- Cada estudiante le asignará un título a su fotografía y responde lo siguiente: ¿por qué le pusiste ese título a tu fotografía? (11) 6.M - 1.C
- Los participantes observarán las fotografías exhibidas y escogerán una diferente a la propia que le haya llamado la atención, luego se socializarán las razones de su elección. (12) 1.I - 4.C



**TALLER # 5****Fecha:** Jueves 9 de septiembre 2021**Método:** Taller**Duración:** 1 hora/20 minutos**Objetivo:** Comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero a partir de los textos multimodales.**Indicadores:****1I.** Deduce información que se encuentra implícita en un texto**7I.** Realiza inferencias de un texto a partir del conocimiento cultural al que pertenece.**2C.** Manifiesta acuerdos y desacuerdos con los textos**3C.** Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto**4C.** Hace conjeturas del texto y evalúa aquello que dice.**5C.** Indaga por el modo como se plantea el texto**1M.** Diferencia los tipos de textos multimodales y sus funciones.**2M.** Descubre los usos y sus preferencias por diferentes textos multimodales

**4M.** Textos multimodales que facilitan su comprensión

**5M.** Textos multimodales que dificultan su comprensión

**6M.** Se apropia de diversos modos de comunicación para comprender un mensaje.

**Recursos:**

**Video:** Animales domesticos y salvajes para niños [https://youtu.be/6p\\_RhjHIugE](https://youtu.be/6p_RhjHIugE)

**Autor:** Profesora Ana Henao

**Tipología textual:** Expositiva

**Texto multimodal:** Video

**DESARROLLO**



**Momento 1:** Inspirémonos - 15 minutos

- Saludo - Actividad “Juego charadas de animales”
- Activación de saberes previos

Con fichas de representaciones gráficas de animales de diferentes características (domésticos y silvestres) se realizará un ejercicio de observación y se responderá a las siguientes preguntas: ¿Qué tienen en común todas las

imágenes? (1) 1.I - 6.M ¿cuáles de estos animales conoces? o ¿cuáles de estos te gustaría conocer? ¿por qué? (2) 3.C

### **Momento 2:** Exploremos - 25 minutos

Antes de la lectura:

- Utilizando el material de la actividad anterior, se realizará la siguiente actividad: Si tuviéramos que clasificar estas imágenes en dos grupos, ¿cómo las separarían? (se entrega el material) ¿por qué? (3) 4.C - 7.I. De las imágenes observadas elegirán una que contenga un animal que sea de su interés y le contarán al grupo porque les interesa o les gusta. (4) 3.C

Durante y después de la lectura:

- Proyección del video “Animales domésticos y salvajes para niños”. Se pausa el video antes de la actividad interactiva que contiene.
- Preguntas:  
¿Qué animales domésticos observaron en el video? ¿Cómo se llaman los animales que no son domésticos? (5) 1.I, ¿Qué les llamó la atención del video? (6) 2.M, ¿qué animales pensaron que verían en el video y no aparecieron? (7) 7.I, ¿por qué crees que no aparecieron? (8) 5.C
- Reanudación del video y ejecución de la actividad interactiva
- Al finalizar la reproducción del video se preguntará: ¿Les gustó el video? ¿Por qué? (9) 2.C ¿Qué diferencia encuentran entre los textos abordados anteriormente y el visto el día de hoy? (10) 1.M ¿Cuál de estos textos te ha gustado más? (11) 2.M ¿por qué? (12) 3.C - 4.M - 5.M

### **Momento 3:** Construyamos - 40 minutos

- Conceptualización de animales silvestres y diferenciación de los salvajes
- Elaboración de títere: se le entregará a cada participante una imagen de un animal silvestre o doméstico y un palito de paleta para que construyan su propio títere
- Los participantes se dividirán en dos grupos, de acuerdo al animal correspondiente: domésticos y salvajes
- Se formará un debate en el que los participantes de cada grupo justificaran:  
¿Por qué es más importante un grupo de animales que otro? (13) 2.C - 3.C

## TALLER # 6

**Fecha:** Lunes 13 de Septiembre 2021

**Método:** Taller

**Duración:** 1 hora/20 minutos

**Objetivo:** Comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero a partir de los textos multimodales.

**Indicadores:**

**1I.** Deduce información que se encuentra implícita en un texto

**2I.** Encuentra en un texto que narra hechos, la conexión entre los mismos

**3I.** Selecciona las ideas más importantes del texto y construye nuevas ideas

**4I.** Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación



**6I.** Completa el texto para garantizar la comprensión

**7I.** Realiza inferencias de un texto a partir del conocimiento cultural al que pertenece.

**1C.** Transmite de forma coherente sus propias ideas sobre los textos.

**2C.** Manifiesta acuerdos y desacuerdos con los textos

**3M.** Aprende a construir y a comunicar el significado de lo que lee en los textos multimodales

**4M.** Textos multimodales que facilitan su comprensión

**5M.** Textos multimodales que dificultan su comprensión

**6M.** Se apropia de diversos modos de comunicación para comprender un mensaje

**7M.** Manifiesta interés hacia los textos multimodales presentados

**Recursos:**

**Cuento:** *Los secretos del abuelo sapo* **Autor:** *keiko kasza*

**Tipología textual:** Narrativa

**Texto multimodal:** Libro álbum físico

## DESARROLLO



1.C.

### Momento 1: Inspirémonos - 15 minutos

- Saludo por medio de una canción: A saludarnos
- Motivados en el título del cuento a trabajar: *Los Secretos del Abuelo Sapo*, cantamos “Había un Sapo” y luego cada estudiante comparte el nombre de la persona más importante en su vida y el por qué es importante (1)

### Momento 2: Exploremos - 25 minutos

Antes de la lectura:

- Responden: ¿Qué significan para ti tus abuelos? (2) 7.I, ¿qué enseñanzas te han dado tus abuelos? (3) 7.I
- Predicciones de la historia a partir del título del cuento. ¿De qué se tratará el cuento si lleva por título *los secretos del abuelo sapo*? (4) 1.I - 4C
- Observación de imágenes del libro álbum.
- Predicciones de la historia a partir de la lectura de imágenes (5) 1.I - 6M

Durante y después de la lectura:

- Lectura en voz alta de la maestra investigadora, mientras muestra las imágenes del libro álbum
- Preguntas:
  - ¿Por qué creen que la culebra no puede tragarse al Abuelo Sapo? (6) 6.I
  - ¿Por qué creen que el Abuelo Sapo fue valiente al enfrentarse a la culebra? (7) 3.M

De acuerdo a la situación que vivió el Abuelo Sapo con la culebra ¿Qué piensan ustedes que es ser astuto? (8) 3.I

¿Qué creen que pasará ahora que el monstruo tiene al abuelo convertido en sándwich? (9) 6.I

¿Cómo creen que finalizará el cuento? (10) 6.I

¿Si pudieras ser un personaje de ese cuento, cuál serías? ¿por qué? (11) 1.C

¿Si un sapo aparece en tu casa, qué harías? (12) 1.C

¿Los sapos son animales domésticos o silvestres? (13) 4.I ¿Por qué? (14) 1.C

### Momento 3: Construyamos - 40 minutos

- ¿Qué le enseñó el Abuelo Sapo a su nieto Sapito? (15) 3.I
- Mencionen un momento en su vida en el que crean que fueron valientes (16) 4.I
- Mencionen un momento en su vida en el que crean que fueron astutos (17) 4.I
- ¿Qué opinan de la forma en la que el abuelo le enseñó sus secretos a Sapito? (18) 2.C
- Los 12 participantes se distribuirán en tres equipos, cada equipo contará con 4 integrantes. A cada integrante se le entregará 1 imagen representativa de un momento específico del cuento, las cuales deben ser enumeradas de 1 a 4, por cada equipo, según el orden en que sucedieron. (19) 2.C

### TALLER # 7

**Fecha:** Jueves 16 de Septiembre 2021

**Método:** Taller

**Duración:** 1 hora/20 minutos

**Objetivo:** Comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero a partir de los textos multimodales.



**Indicadores:**

**1I.** Deduce información que se encuentra implícita en un texto

**3I.** Selecciona las ideas más importantes del texto y construye nuevas ideas

**4I.** Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación

**2C.** Manifiesta acuerdos y desacuerdos con los textos

**3C.** Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto

**5C.** Indaga por el modo como se plantea el texto

**1M.** Diferencia los tipos de textos multimodales y sus funciones

**2M.** Descubre los usos y sus preferencias por diferentes textos multimodales

**3M.** Aprende a construir y a comunicar el significado de lo que lee en los textos multimodales

**4M.** Textos multimodales que facilitan su comprensión

**5M.** Textos multimodales que dificultan su comprensión

**7M.** Manifiesta interés hacia los textos multimodales presentados

**Recursos:**

**Afiche:** *Animales Silvestres* **Autor:** tomado de SlideShare, Diego Estrada



**Tipología textual:** Expositiva

**Texto multimodal:** afiche físico

## DESARROLLO



**Momento 1:** Inspirémonos - 15 minutos

- Saludo y motivación: inspirados en los animales silvestres cantamos “Soy una serpiente”.

**Momento 2:** Exploremos - 25 minutos

Antes de la lectura:

- El afiche que ven aquí, lleva por título “La Fauna Silvestre, no es mascota”. Responden: ¿Qué es fauna? (1) 4.I, Conceptualización sobre fauna.
- ¿De qué creen que se trata el mensaje del afiche de acuerdo a las imágenes que observan en él? (2) 1.I - 3.M

Durante y después de la lectura:

- Exposición y lectura en voz alta del afiche por parte de la maestra investigadora.
- Preguntas:

¿Qué otros animales podrían aparecer en este afiche? (3) 5.C

¿Por qué estos animales no pueden vivir con los humanos? (4) 3.C

¿Por qué deben vivir en su hábitat? (5) 3.C

¿Alguna vez has estado encerrado? ¿Qué sentiste? (6) 4.I

¿Qué es cautiverio? (7) 4.I Conceptualización del término cautiverio.

¿Conoces algún animal silvestre que esté en cautiverio? (8)4.I

¿Qué opinas sobre esta situación? (9) 3.C - 2.C - 3.I

¿De qué otra forma les hubiéramos podido presentar la información contenida en el afiche? (10) 5.C -1.M

El texto del taller anterior nos hablaba de los sapos, que son animales silvestres igual a los que vimos en el texto de hoy. ¿Qué diferencias encuentran entre el texto de “Los secretos del abuelo sapo” y el texto de “La fauna silvestre”? (11) 1M ¿Cuál de estos dos textos te gusta más? ¿por qué? (12) 2M

### **Momento 3:** Construyamos - 40 minutos

- Elaboración grupal de afiches: “Los animales silvestres no son mascotas”.

Los participantes estarán divididos en dos grupos, cada uno elabora un afiche con el título sugerido y con las imágenes de animales silvestres traídas de casa (previamente solicitadas). En el afiche construirán un mensaje sobre la importancia de proteger y no domesticar la fauna silvestre. (13) 3.I - 4.M - 5.M

- Exposición de los afiches (10) 1.M - 7.M

**TALLER # 8**

**Fecha:** Lunes 20 de Septiembre 2021

**Método:** Taller

**Duración:** 1 hora/20 minutos



**Objetivo:** Comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero a partir de los textos multimodales.

**Indicadores:**

**1I.** Deduce información que se encuentra implícita en un texto

**4I.** Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación

**5I.** Infiere las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen

**6I.** Completa el texto para garantizar la comprensión

**3C.** Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto

**4.C** Hace conjeturas del texto y evalúa aquello que dice

**5C.** Indaga por el modo como se plantea el texto

**3M.** Aprende a construir y a comunicar el significado de lo que lee en los textos multimodales

**4M.** Textos multimodales que facilitan su comprensión

**5M.** Textos multimodales que dificultan su comprensión

**7M.** Manifiesta interés hacia los textos multimodales presentados

**Recursos:**

**Infografía:** Juego “Descubriendo Animales” *Autor: Maestras investigadoras*

**Tipología textual:** Instructivo

**Texto multimodal:** infografía digital

## DESARROLLO



**Momento 1:** Inspirémonos - 15 minutos

- Saludo y baile “Camino por la selva”.

**Momento 2:** Exploremos - 25 minutos

Antes de la lectura:

- ¿Por qué creen que metimos los animales de juguete en una caja? (1) 4C
- Hoy vamos a jugar... El nombre del juego es “Descubriendo Animales”, ¿De qué creen que se trata este juego? (2) 4C

Durante y después de la lectura:

- Proyección de la infografía con las instrucciones del juego “Descubriendo Animales”, ¿Qué les indican las imágenes del texto? (3) 3.M
- Lectura de la infografía por parte de las maestras investigadoras.
- Preguntas:
  - ¿De qué trató el texto que acabamos de leer? (4) 5.I
  - ¿Qué son instrucciones? (5) 4.I
  - ¿Para qué sirven las instrucciones? (6) 4.I
  - ¿Cuál es la primera instrucción del juego? (7) L - 6.I
  - ¿Por qué es importante la instrucción de sentarnos en círculo para este juego? (8) 3.C
  - ¿Qué instrucción le cambiarías al juego?, ¿por qué? (9) 5.C
  - ¿Les gustaría haber recibido las instrucciones del juego de otra manera? Si la respuesta es afirmativa ¿de cuál otra manera?, si es negativa ¿por qué? (10) 5.C- 4.M - 5.M

### **Momento 3:** Construyamos - 40 minutos

- ¡A jugar! Jugamos “Descubriendo animales”: Los niños, antes de ingresar al aula, depositan su animal de juguete (solicitado con anticipación) en una caja dispuesta para ello. Más adelante, se ubican en un círculo y se ponen los juguetes en el centro. Se invita a cada participante a describir, con sus principales características y teniendo en cuenta lo aprendido sobre animales domésticos y salvajes, su animal de juguete (11) 3.M; no debe nombrarlo para que sus demás compañeros adivinen de qué animal se trata.
- Evaluación del juego: ¿cómo se sintieron en el juego? (12) 7.M

**TALLER # 9**

**Fecha:** Jueves 23 de Septiembre 2021

**Método:** Taller

**Duración:** 1 hora/20 minutos



**Objetivo:** Comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero a partir de los textos multimodales.

**Indicadores:**

**1I.** Deduce información que se encuentra implícita en un texto

**4I.** Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación

**5I.** Infiere las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen

**6I.** Completa el texto para garantizar la comprensión

**8I.** Proyecta la secuencia textual completa.

**3C.** Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto

**5C.** Indaga por el modo como se plantea el texto

**3M.** Aprende a construir y a comunicar el significado de lo que lee en los textos multimodales  
m

**4M.** Textos multimodales que facilitan su comprensión

5M. Textos multimodales que dificultan su comprensión

7M. Manifiesta interés hacia los textos multimodales presentados

**Recursos:**

**Foto voz:** Animales acuáticos *Autor: por definir*

**Tipología textual:** Narrativa

**Texto multimodal:** fotografía y voz

### DESARROLLO



**Momento 1:** Inspirémonos - 15 minutos

- Canción “la sinfonía de los animales”: se proyecta el video de la canción

**Momento 2:** Exploremos - 25 minutos

Antes de la lectura:

- ¿Cuales animales acuáticos conocen? (1)4.I ¿donde los vieron?(2)4.I ¿cómo son estos animales?(3) 4.I
- conceptualización de animales acuáticos

Durante y después de la lectura:

- Exhibición de fotografías de animales acuáticos (fotos tomadas por: \_\_\_\_\_)

- Los participantes hacen lectura de las fotografías y seleccionan una que llame más su atención (4) 7M.
- Cada participante responde porque eligió esta fotografía (5) 3.C - 3.M - 5.C
- ¿Cuáles son las características físicas del animal que eligieron? (6) 6.I
- ¿Cómo crees que es el animal que elegiste de acuerdo a su aspecto físico? (7) 1.I

### **Momento 3:** Construyamos - 40 minutos

Se reúnen por equipos de a cuatro participantes con las fotos seleccionadas y crean una historia en la cual los animales seleccionados serán los personajes (8) 5.I

Presentación de las historias realizadas, por parte de un moderador seleccionado en el equipo.

### **TALLER # 10**

**Fecha:** Lunes 27 de Septiembre 2021

**Método:** Taller

**Duración:** 1 hora/20 minutos



**Objetivo:** Comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero a partir de los textos multimodales.

### **Indicadores:**

**1I.** Deduce información que se encuentra implícita en un texto

**3I.** Selecciona las ideas más importantes del texto y construye nuevas ideas.

**4I.** Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación.



**5I.** Infiere las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen.

**3C.** Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto.

**4C.** Hace conjeturas del texto y evalúa aquello que dice

**5C.** Indaga por el modo como se plantea el texto

**4M.** Textos multimodales que facilitan su comprensión

**5M.** Textos multimodales que dificultan su comprensión

**7M.** Manifiesta interés hacia los textos multimodales presentados

**Recursos:**

**Video:** Las aves para niños, animales vertebrados

**Autor:** Smile and learn

**Tipología textual:** Expositiva

**Texto multimodal:** Video

**DESARROLLO**



**Momento 1:** Inspirémonos - 15 minutos

- Saludo y actividad de concentración: agua y aire.
- Activación de saberes previos:

En el encuentro anterior vimos un grupo de animales ¿cuáles eran?(1) Mencionen algunos de ellos (2) L ¿Qué es una ave? (3) 4.C, ¿cuáles aves conocen? (4) 4.I.

**Momento 2:** Exploremos - 25 minutos

Antes de la lectura:

- Predicciones sobre el contenido del video de acuerdo al título de este. (Aves para niños, animales vertebrados) ¿de que crees que se tratará el video si lleva por título *Aves para niños, animales vertebrados*? (5) 1.I - 4.C

Durante y después de la lectura:

- Proyección del video “Las aves para niños”
- Preguntas:  
¿Que han comprendido lo presentado en el video hasta ahora? (6) 5.C

¿Qué animales observaron en el video?(7)L ¿Qué características de las aves se mencionan en la primera parte del video? (8) L ¿que hace posible que las aves puedan volar? (9) 5.I ¿por qué creen que hay aves que teniendo alas no pueden volar? (10) 3.I nombren 5 aves que no aparezcan en el video (11) 4.I ¿Qué ventajas tendríamos los seres humanos si pudiéramos volar? (12) 3.C -

4.C Dibuja cómo podrían ser nuestras alas. Socialización de los dibujos ¿Por qué serían así las alas de los humanos? (13) 3.C

**Momento 3:** Construyamos - 40 minutos

- Por parejas reciben una ficha informativa con la imagen y las características de un ave que van a representar (paloma, tortola, aguilas, condor, pingüino, colibrí), cada niño o niña trae desde su casa, unas alas previamente solicitadas por las maestras investigadoras.
- Con estos insumos y con la asesoría de las maestras investigadoras prepararán la presentación del ave que les corresponda para la realización de un video expositivo grupal sobre esta temática. (14) 5.C - 4.M - 5-M
- El video será proyectado en el siguiente encuentro

**TALLER # 11**

**Fecha:** Jueves 30 de Septiembre 2021

**Método:** Taller

**Duración:** 1 hora/20 minutos

**Objetivo:** Comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero a partir de los textos multimodales.

**Indicadores:**

**1I.** Deduce información que se encuentra implícita en un texto

**3I.** Selecciona las ideas más importantes del texto y construye nuevas ideas.



- 4I.** Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación.
- 5I.** Infiere las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen.
- 6I.** Completa el texto para garantizar la comprensión
- 7I.** Realiza inferencias de un texto a partir del conocimiento cultural al que pertenece.
- 1C.** Transmite de forma coherente sus propias ideas sobre los textos.
- 2C.** Manifiesta acuerdos y desacuerdos con los textos.
- 3C.** Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto.
- 5C.** Indaga por el modo como se plantea el texto
- 1M.** Diferencia los tipos de textos multimodales y sus funciones.
- 4M.** Textos multimodales que facilitan su comprensión
- 5M.** Textos multimodales que dificultan su comprensión
- 7M.** Manifiesta interés hacia los textos multimodales presentados

**Recursos:**

**Libro álbum:** Una cena elegante

**Autor:** Keiko Kasza

**Tipología textual:** Narrativa

**Texto multimodal:** libro álbum físico

## DESARROLLO



**Momento 1:** Inspirémonos - 15 minutos

- Saludo y canción “No soy un cocodrilo”
- Activación de saberes previos:

Proyección del video realizado con los participantes en el encuentro anterior sobre las aves.

¿Qué son los animales terrestres? (1) 4.I ¿En qué se diferencian estos de los dos grupos trabajados anteriormente (acuáticos y aéreos)? (2) 5.I

**Momento 2:** Exploremos - 25 minutos

Antes de la lectura:

- Conceptualización de animales terrestres
- Predicciones de la historia a partir del título del cuento (3) 1.I - 4C- 7I

- Observación de las imágenes del libro álbum
- Predicciones a partir de la lectura imágenes (4) 1.I

Durante y después de la lectura:

- Lectura del cuento en voz alta por parte de la maestra investigadora mientras muestra las imágenes del texto.
- Preguntas:  
 ¿Qué es para ustedes una cena elegante? (5) 7.I ¿Qué es escabullirse? (6) 7.I ¿Qué pasará con el conejo? (7) 3.I ¿Qué creen que le hará el caballo a Tejón? (8) 6.I ¿Estás de acuerdo con lo que le hizo el caballo a Tejón? (9) 2.C ¿Quién pudo haberle dejado una nota a Tejón? (10) 5.I ¿Qué creen que dirá esa nota? (11) 5.I - 1.C  
  
 ¿Qué animales observaron en el cuento? (12) L ¿Qué animal es nuevo para ustedes? (13) 7.I. Mencionen todo lo que saben acerca de los animales vistos en el cuento (14) 1.C Realizaremos entre todos un recuento, ordenando tres carteles que contienen el inicio, el desarrollo y el final de la historia respectivamente; los participantes justificarán sus intervenciones (15) 6.I - 5.C 8.I ¿Qué diferencias encuentran entre el texto presentado en el encuentro anterior (video) y en el de hoy (libro-álbum)? (16) 1.M

**Momento 3:** Construyamos - 40 minutos

- Se le entrega a cada participante una copia de la nota encontrada por Tejón en su cueva para una lectura colectiva .
- Se les entrega una hoja de block para que cada uno escriba una posible respuesta de Tejón a esta nota. (Ejercicio de escritura espontánea, confrontación y reescritura de ser necesario) (17) 3.C
- Socialización de algunas respuestas (18) 3.C 4.M - 5.M

**TALLER # 12****Fecha:** Lunes 4 de Octubre 2021**Método:** Taller**Duración:** 1 hora/20 minutos**Objetivo:** Comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero a partir de los textos multimodales.**Indicadores:****1I.** Deduce información que se encuentra implícita en un texto**5I.** Infiere las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen**7I.** Realiza inferencias de un texto, a partir del conocimiento cultural al que pertenece**8I.** Proyecta la secuencia textual completa**1C.** Transmite de forma coherente sus propias ideas sobre los textos.**2C.** Manifiesta acuerdos y desacuerdos con los textos**4C.** Hace conjeturas del texto y evalúa aquello que dice**5C.** Indaga por el modo como se plantea el texto

**1M.** Diferencia los tipos de textos multimodales y sus funciones.

**3M.** Aprende a construir y a comunicar el significado de lo que lee en los textos multimodales

**4M.** Textos multimodales que facilitan su comprensión

**5M.** Textos multimodales que dificultan su comprensión

**7M.** Manifiesta interés hacia los textos multimodales presentados

**Recursos:**

**Video:** Cómo hacer una rana de papel saltarina con origami ¡Fácil!

**Autor:** Manualidades Play

**Tipología textual:** Instructiva

**Texto multimodal:** video

**DESARROLLO**





**Momento 1:** Inspirémonos - 15 minutos

- Saludo y canción “El baile de la ranita”

**Momento 2:** Exploremos - 25 minutos

Antes de la lectura:

- Activación de saberes previos: ¿Qué es el origami? (1) 7.I
- Conceptualización de origami
- ¿Han realizado alguna figura en origami, cuál? (2) 7.I ¿Qué son instrucciones? (3) 7.I  
Mencionen una situación de su vida cotidiana en la que sigan instrucciones (4) 7.I
- Predicciones del contenido del video a partir del título (5) 1.I - 4.C


Durante y después de la lectura:

- Proyección del video “Cómo hacer una rana de papel saltarina con origami ¡Fácil!”
- Preguntas:  
¿Les gustó el video? Si/No ¿Por qué? (6) 2.C - 5.C - 7.M ¿De qué otra forma les hubiera gustado recibir las instrucciones para la elaboración de la rana saltarina? (7) 5.C ¿Por qué? (8) 5.C ¿Cuáles son los pasos para la elaboración de la rana saltarina? (9) 8.I ¿Qué diferencias encuentran entre el texto presentado en el encuentro anterior (libro-álbum) y en el de hoy (video instructivo)? (10) 1.M

**Momento 3:** Construyamos - 40 minutos

- Se le entrega a cada participante una hoja de block iris para la elaboración de su rana saltarina (11) 5.I - 8.I.
- Cada participante nombra su rana y la decora
- Presentación de las ranas al resto del grupo (comentan su nombre, por qué lleva ese nombre y algunas de sus características) (12) 1.C - 3.M

Anexo 3: consentimiento informado

 <p><b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b></p> <p><b>Consentimiento informado</b></p>	<p><b>Fecha:</b> _____</p>
<p><b>TÍTULO PROYECTO:</b> Comprensión Inferencial y Crítica en las Niñas y Niños de Grado Primero a Partir de los Textos Multimodales</p> <p><b>INVESTIGADORAS:</b>                  Elcy Liliana Arango Arango                  Lina Marcela Restrepo Arcila                  Deicy Yasmid Restrepo Chavarría</p> <p><b>ASESORA:</b> Teresita María Gallego Betancur</p> <p><b>LUGAR:</b> Institución Educativa Pedro Estrada- Municipio de Itagüí, Antioquia</p> <p><b>INTRODUCCIÓN:</b> Ustedes han sido invitados a participar en un estudio de investigación. Antes de decidir su participación en el estudio por favor lean este consentimiento cuidadosamente. Hagan todas las preguntas que tengan, para asegurarse de comprender los procedimientos del estudio, incluyendo los riesgos y los beneficios.</p>	

**OBJETIVOS DEL PROYECTO:**

**Objetivo general:** Comprender los procesos de lectura inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero a partir de los textos multimodales.

**Objetivos Específicos:**

- Describir los procesos de comprensión lectora inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero.
- Analizar la relación existente entre los diferentes textos multimodales y los procesos de comprensión inferencial y crítica de las niñas y los niños de grado primero.
- Caracterizar el uso y preferencias de los textos multimodales a partir de la aplicación de una propuesta de intervención didáctica.

**PARTICIPANTES:** La participación es completamente voluntaria. Se espera involucrar niñas y niños de 5 a 7 años de edad, estudiantes de grado primero de básica primaria

**PROCEDIMIENTO:** Mediante encuentros para la conversación, los participantes a partir de entrevistas, talleres y grupos focales planteados por las investigadoras, podrán compartir sus experiencias. Para ello se contará con la moderación del equipo de investigadoras, quienes orientarán la discusión grupal por medio de preguntas e instrucciones para la elaboración de actividades, a la vez que observan y toman notas del encuentro, las cuales van a permitir sistematizar esta información, para su posterior análisis y comprensión de los asuntos en discusión.

**CONFIDENCIALIDAD Y CONSIDERACIONES ÉTICAS:** La identidad de las y los participantes, así como la información personal suministrada al equipo investigador, será tratada con total confidencialidad, garantizando el cambio de nombres de los participantes para mantener la privacidad, además, se podrían tomar fotografías, grabaciones o videos donde aparezcan las voces o rostros, los cuales serán usados únicamente con fines investigativos, y por tal, deberán informar si no están de acuerdo con exhibir dichos instrumentos en el trabajo final o en la socialización de los

resultados de investigación. Asimismo, dichos resultados serán presentados al comité de posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y permanecerán disponibles para su posterior uso o revisión con fines académicos, en los repositorios de la Universidad. El equipo investigador se compromete a compartir con las maestras y maestros e instituciones participantes, los hallazgos y comprensiones resultantes de este ejercicio de investigación y eventuales publicaciones que de allí se desprendan. De igual modo, las investigadoras se comprometen a responder a cualquier inquietud, pregunta o solicitud de información que las y los participantes consideren necesaria antes, durante y posterior a su participación, y también se comprometen a respetar si en algún momento no desean responder las preguntas o no desean continuar con las actividades propuestas.

Lina Restrepo A

Firma de la Investigadora

Deicy Restrepo

Firma de la Investigadora

Ely Filina Arroyo Arroyo

Firma de la investigadora

Nombre del participante	Firma participante o acudiente legal	¿Está de acuerdo con la participación en las actividades?	¿Está de acuerdo con la toma de fotografías, videos o grabaciones	Observaciones

			<b>de voz?</b>	
	Firma _____ CC	Si ____ No ____	Si ____ No ____	
	Firma _____ CC	Si ____ No ____	Si ____ No ____	
	Firma _____ CC	Si ____ No ____	Si ____ No ____	