

# **DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA APOYADA EN SOPORTES ICÓNICOS Y AUDIOVISUALES**

**Luis Rafael Múnera Barbosa**

[lrmb2008@gmail.com](mailto:lrmb2008@gmail.com)

Línea de formación: Enseñanza de la lectura  
y la escritura apoyada en Tecnologías  
de la Información y la Comunicación

Grupo Didáctica y Nuevas Tecnología

Asesores: Octavio Henao A.  
Doris Adriana Ramírez S.

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación Avanzada  
2013

## CONTENIDO

Desarrollo de la comprensión lectora apoyada en soportes icónicos y audiovisuales.	
<b>A manera de introducción</b>	3
El Bibliotecario	6
<b>Capítulo I</b>	
1.1. Marco Teórico	12
1.2. El problema	23
<b>Capítulo II</b>	
2. Mi experiencia con la lectura (una especie de agradecimiento)	27
<b>Capítulo III</b>	
3. La experiencia de campo (diario de trabajo)	33
3.1. Enfoque y diseño	33
3.2. Características de la muestra	33
3.3. Procedimientos	34
3.4. Instrumentos	35
3.5. Recuento de la experiencia de campo (diario de trabajo)	35
<b>Capítulo IV: Análisis</b>	
4. Comprensión de textos literarios, mediados por técnicas impresas, iconográficas y audiovisuales en estudiantes de quinto grado	45
4.1. Procedimientos	45
4.2. Efecto del formato de texto y el formato utilizado en la comprensión lectora	48
4.3 Comparación de la comprensión lectora según formato utilizado	56
<b>Capítulo V</b>	
6 Las voces de los niños Una realidad en la escuela	70
<b>Capítulo VI</b>	
5. Limitaciones y proyecciones	82
6.1 Limitaciones	82
6.2 Proyecciones	84
<b>Capítulo VII</b>	
6. Conclusiones	86
7.1 Tres lecturas... a manera de cierre	90
8. Bibliografía	92
8.1 Investigaciones	95
8.2 Cibergrafía	96

## **DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA APOYADA EN SOPORTES ICÓNICOS Y AUDIOVISUALES**

### **1. A MANERA DE INTRODUCCIÓN**

El objeto del presente trabajo de investigación, cuyas preguntas estuvieron encaminadas a indagar acerca de si la experiencia de leer un texto con la secuencia: digital, cómic, cine, incidía en la comprensión de textos literarios clásicos, permitió revisar los niveles de comprensión lectora de los niños de 5º año de la Institución Educativa Benjamín Herrera en la ciudad de Medellín.

Para ello, se diseñó una intervención que, vinculando la lectura de los textos digitales e impresos, el cine, el video y el cómic, permitiera una aproximación de forma más amena a la lectura de textos literarios, en la que partiendo de algunos supuestos como el de que ***las nuevas generaciones son más cercanos a la imagen y a la ilustración grafica de los textos***, pudiéramos percibir si el aprovechamiento en el aula de este tipo de formatos como el cine, el video y el cómic, incidía en la comprensión de textos literarios clásicos.

Uno de los propósitos de este estudio, que consiste en determinar los niveles de comprensión lectora de textos literarios en diversos formatos, se logró a partir de la recolección de datos, y del análisis estadístico; también, con la aplicación de diferentes pruebas de comprensión lectora. Se confirma algo que ya sospechábamos y, hasta podríamos decir, que ya lo sabíamos: los niños tienen una increíble disposición para leer los textos visuales (cine, video, imagen fija) o la mezcla de escrito e imagen (cómic); mientras que la lectura en impreso o digitalizada, poco les entusiasma o practican.

Aunque la lectura es el elemento articulador de este trabajo de investigación, no es posible olvidar que la lectura cada vez más pierde espacios en la escuela, y la experiencia de aprender a leer se torna pesada, e incluso dolorosa.

Permanentemente la escuela, los padres y los maestros se preguntan: ¿qué pasa con la lectura? ¿Por qué pierde su importancia en la vida de los humanos? Estas y muchas más preguntas nos condujeron a plantear un estudio orientado a proponer una estrategia novedosa para abordar la lectura de textos literarios.

En esta misma línea es importante, señalar que un concepto emergente, y de gran relevancia es el de la narración, la cual forma parte de una necesidad imperiosa de lo humano, de la necesidad de la memoria y del olvido, de la creación y de la fantasía. La narración forma parte de la evolución de la humanidad desde la aparición del lenguaje, de la escritura, la historia, la literatura y por ende de la lectura; leemos porque nos gusta que nos narren, escribimos porque sentimos la necesidad urgente de narrar.

De aquí se deriva la primera hipótesis de trabajo, la cual parte del siguiente argumento: la forma en que evoluciona y funciona un todo, determina la evolución y el funcionamiento de lo particular, para nuestro caso, la humanidad inició la narración desde la oralidad y luego pasó a la escritura y a la lectura.

En la vida actual pareciera que el proceso de la oralidad se salta y se presupone como aprendido, entonces el niño llega a la escuela a aprender a escribir y a leer.

A los niños, (en su primer año incluso) se les conecta rápidamente a la pantalla del televisor, y en poco tiempo pasan a la del computador sin pasar por ese estadio de la oralidad, Y en muchos casos no tienen la posibilidad de relacionarse con la oralidad, y las historias narradas. Tampoco tienen la posibilidad del encuentro con las palabras que les permiten jugar, imaginar, crear. Es evidente la ausencia de las palabras que se convierten en nombres, en objetos, en dimensiones y en sueños; las palabras que se balbucean, que se repiten, que se cantan, las palabras que en definitiva narran.

En tal sentido, mi primera propuesta es que la escuela en los primeros años debería dedicarse mucho más a la oralidad y los maestros deberían dedicarse más a narrar historias, y no leerles los textos como si el niño fuese un incapaz, "...Y la Cenicienta en su rápida fuga perdió su zzzzz..." e incluso no dejarle toda la responsabilidad al video.

Al niño se le debe permitir experimentar el juego con las palabras, para que se apropie de un máximo de palabras posibles, para que aprenda a escuchar historias y luego las cuente, las invente y las recree. Hay que permitirles a los niños el juego con las palabras. Este juego, posibilitará a los niños sumergirse poco a poco en el mudo de la lectura.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta que leer texto digitalizado o impreso y leer imágenes fijas o en movimiento, son dos procesos de lectura en que se movilizan diferentes procesos de pensamiento; por ello, mi segunda propuesta es que se hace necesaria la introducción de una segunda apuesta conceptual, la cual defina el proceso de la lectura tanto para formatos impresos como para formatos digitales, visuales e incluso iconográficos, la cual consulte no solamente los Lineamientos Curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (Colombia) para el área de lengua castellana, sino también la interacción de otros sistemas simbólicos y de representación, que hacen replantear la noción tradicional de la lectura.

En este sentido leer es una experiencia de vida para el lector, por encima de todo placentera, que permita potenciar su capacidad de imaginación, creatividad, análisis, comparación, crítica; donde el conocimiento de la palabra, y por ende de la lengua, permita una óptima relación con los textos, leer desde sus diferentes formatos y sus mezclas.

En este orden de ideas, y como parte del proceso de investigación en el que la lectura y la narración son de gran importancia, he considerado significativo plasmar algunas ideas, que desde **"...hace mucho me venían dando vueltas en la cabeza"** (alusión al cuento de García Márquez: La idea que da vueltas); y, que en uno de mis encuentros con Jorge Larrosa, me pareció que esa idea estaba lo suficientemente redonda. Esta se concreta en la siguiente narración que tiene que ver con los libros, y que deseo abra, a manera de antesala, el presente informe de investigación.

## **EL BIBLIOTECARIO**

*A JORGE LARROSA*

El venerable abad, con su ajada mano, indicó al joven monje la gran puerta cerrada de la biblioteca del monasterio, en las manos firmes y suaves aparecía una gran llave de hierro, en su opaco tono oscuro se podía adivinar que hacía mucho tiempo no se usaba. El monje sintió el olor agrio que el óxido dejaba en sus manos, haciendo un gesto de asco, subiendo la nariz y los labios hacia arriba.

Giró la llave con fuerza y la cerradura produjo en gran ruido de engranajes, que hicieron eco en el interior desconocido, mientras el monje pensaba que adentro se estarían asustando los fantasmas encerrados por años y que seguramente estarían corriendo como locos por la oscuridad de la biblioteca.

Tomó impulso y con todo su cuerpo, dio un empujón a la mole de madera que, como un octogenario guardián, inicialmente se opuso y trató de dificultar la

acción como adolescente rebelde llevando la contraria. Otro empujón, y un rechinar de bisagras dormidas, como un bostezo de años guardados, a los que la sorpresa despierta, un crujir de madera antigua que se arrastra por el piso, como un gigante viejo, la puerta se fue abriendo entre lamentos y quejidos.

La claridad del día entró en el gran salón como un río en avalancha y las sombras con gran esfuerzo la detuvieron un poco más allá del centro del gran recinto, con la luz entró el viento, y en pequeños remolinos, el polvo comenzó a danzar, atravesando los rayos del sol, como moscas alborotadas, que buscaba ocultarse más atrás de donde se encontraban las sombras.

Otro empujón, como si su cuerpo fuera un ariete, y el golpe del hombro contra la puerta, que terminó por abrirse del todo. Las sombras recularon más allá de la pared, se escondieron asustadas detrás de los grandes anaqueles llenos de libros; el monje se subió las mangas y una piel inmaculadamente blanca brilló al poner sus brazos en jarras.

El abad, lento como el tiempo en la soledad de la media noche, caminó dejando las huellas de sus sandalias en el polvo del piso, y se detuvo junto al monje que miraba extasiado el tamaño del lugar, la altura inalcanzable de los estantes que le hacían pensar en lo insignificante de lo humano frente a esa monumental tumba silenciosa de palabras, reposando en sarcófagos de papel.

Grandes mesas de madera, en las que descansaban inmóviles algunos libros olvidados, cubiertos por una capa de polvo gris, le daban al lugar la apariencia de un gran anfiteatro. Se adivinaba que en un tiempo, el lugar se debió llenar de los murmullos de pasos, del eco causado por el paso de las hojas y de libros que se abren o se cierran en las manos de los monjes lectores, los cuales ahora son fantasmas, al igual que todos los personajes que reposan en las estanterías.

Una semana después, la biblioteca había sido limpiada y organizada por las manos laboriosas y obsesivas de varios de los monjes, el trabajo meticuloso había rejuvenecido el recinto, como si hasta la más leve mota de polvo hubiese sido barrida... Hasta las sombras habían sido erradicadas y todo estaba bañado de una luz que hacía el salón más agradable y acogedor, como si estuviesen siempre verano.

Ahora venía el arduo trabajo del monje: reorganizar y clasificar todos los libros.

Con el correr de los años se habían ido acumulando de estante en estante, a medida que eran terminados por los amanuenses de la abadía, o en la forma que los traían de otros monasterios o de algunas ciudades, hasta ese momento todo había sido organizado como una gran bodega donde se acumulaban mercancías que se apilan ocupando espacios, que permiten el olvido de saber dónde estaban o dónde habían sido colocados.

El monje trataba de pensar en un orden práctico, en una forma fácil que permitiera no solo saber el tema, o el autor, la fecha en que fue escrito, su relación con alguna ciencia o disciplina, no quería nada técnico, quería encontrar una manera de clasificarlos en que se pudiese percibir el verdadero sentido de cada libro, una forma de poder adivinar su intención.

Pasaba la noche imaginando tortuosas clasificaciones que por instantes le parecían las más perfectas, pero en la mañana habían perdido esa pasión que inicialmente le habían despertado; siempre tenía que encontrar el más leve resquicio de debilidad, algo que tiraba al suelo todas sus expectativas de haber encontrado la forma perfecta.

En la noche, la luz de las velas daban al monje un toque de alquimista reflejado en la sombra de la pared, en el que con una pluma en su mano escribía sobre la blancura de una hoja, una ordenada lista iba apareciendo



detrás de la punta metálica untada de tinta, como un rastro de las ideas que como turbulencia estaban en su cabeza.

En el primer renglón se podía leer: *Clasificación para los Libros*

*Dulces, amargos, suaves, secos, fríos, picantes, agrios, placenteros, deliciosos, ácidos, insípidos, frescos, cáusticos, desabridos, de digestión ligera o pesada, libros que dan asco, libros que nos hacen agua la boca y libros que no se pueden tragar.*

Por largo rato guardó silencio; leyó y releyó la lista, miró la llama de una de las velas, se imaginó al abad sorprendido ante la increíble clasificación que estaba organizando, se imaginó cómo se volvería famoso y que la clasificación llevaría su nombre. El ruido pesado al correrse la silla, el crujido de la tela del hábito al levantarse y el fuerte soplo para apagar la vela, se fundieron con las sombras y la noche.

En la mañana, ya en la biblioteca leyó de nuevo la hoja, pero la encontró terriblemente pueril, se asemejaba más a un decálogo culinario, y sintió una gran vergüenza al haber pensado siquiera en mostrarla al abad. Era una perspectiva más cercana a la gula, una forma irreverente, casi pecaminosa; la idea del gusto y del deleite, al fin y al cabo, tenía su límite y se alejaba rápidamente de lo espiritual. En la noche, la hoja ardió en la chimenea del comedor, bajo la mirada del monje, como si de esta manera expiara su falla al no poder crear la clasificación perfecta.

Casi al filo de la media noche, le llegó de repente, como una anunciación una nueva forma, algo que permitiría tener una relación de afecto con los libros y sintió que podría ser más universal y definitivamente más espiritual, y escribió rápidamente antes de que se le olvidase:

*Libros inspiradores, estimulantes, soporíferos, de efecto lento, de efecto rápido, calmantes, irritantes, euforizantes, depresivos, escabrosos, excitantes, obsesivos,*

*provocadores, calmantes, Apremiantes, alucinatorios, insistentes, que crean adicción y que contrarrestan el efecto de otros libros.*

Al mediodía frente a la puerta del abad, el monje revisó la lista y sintió angustia al percibir que estaba aún lejos de encontrar lo que él creía debería ser un orden perfecto, una forma inequívoca de poder organizar sus libros, y permitir que otros encontrasen en ellos esa forma de interacción, que por un momento, él creyó ver en esa lista que ahora se convertía en trozos de papel cada vez más pequeños y que terminó desapareciendo en el fogón de la cocina. Había visto en ellos un trazo de locura, una suerte de laberinto que solo llevaba a un eterno desvarío.

La noche se hizo larga, su oído se aguzó ante el más leve movimiento de los seres de la noche, el crujido de la madera, el viento colándose por una rendija, hasta el leve murmullo de la luz de la luna sobre el césped y el agua de la gran fuente de la entrada, al amanecer encendió la luz y se sentó a escribir. En la mañana con un sabor agrio en la boca, se dio cuenta de que había dormido con el hábito que ahora aparecía ajado, se acercó al escritorio y miró la siguiente lista:

*Libros que contagian, que enferman, que transmiten pestes, que pervierten el espíritu, que acercan a la muerte, libros perversos que estimulan al pecado, al engaño, al fanatismo, a la lujuria, a la desesperación, al egoísmo y a la pereza, libros que deben ser leídos, y libros que deben quedar ocultos y guardados, libros piadosos que incitan a la virtud, que incitan a la resignación, libros obscenos, libros castos, infames, de esperanza, de solidaridad, que implican esfuerzo, pertinaces y libros que envician, libros ligeros.*

Se sintió enfermo, no bajó a desayunar, una fiebre le acosó durante todo el día y el monje de la cocina le llevó en la tarde un caldo humeante y oloroso que él apenas probó. En la noche, pesadillas de ciudades atacadas por la peste y ángeles justicieros le aterraron hasta que salió de nuevo el sol. Miró la lista, y por primera vez, se reflejó una pasión insana, una rabia contenida, esa lista

parecía haber sido dictada por alguien del averno. Le pidió a un novicio que ahora era su ayudante, que la destruyera sin dejar rastro de ella, pues sentía que se alejaba cada vez más de su objetivo; ahora más que una tarea, una obsesión se le tomaba el alma, le llevaba del desvarío a la lucidez, jugaba con su cordura, incluso llegó por momentos a escuchar voces extrañas que le sugerían nuevas clasificaciones, pensó en algún momento en atarse al cuello un lastre y tirarse al lago, pero fue a la capilla y oró tratando de darse paz, pero sintió el resentimiento, la insatisfacción y la desesperación de su inutilidad.

Quiso correr y decirle al abad, que no podía con su tarea y lloró como un niño, en silencio y recostado contra una de las grandes columnas centrales, una campanada a las cuatro de la tarde lo trajo de nuevo al mundo y se dirigió a la biblioteca; se encerró allí sin que nadie lo notase.

Escribió de nuevo una lista, comenzó a clasificar los libros creando grandes montones. Primero en las mesas y luego en el piso, algunos se apilaban también en las sillas y las largas bancas. Trabajó toda la noche, le dolían los ojos. Su cuerpo le pedía un descanso, muchas de las velas en los candelabros ya se habían acabado cuando se sentó y rectificó de nuevo la lista:

*Libros sutiles, inteligentes, profundos, libros estúpidos, tímidos, amenazantes, interesantes, que agudizan, que embotan, libros perturbadores, que producen extravíos, tentadores, sensatos, inquietantes, trastornadores, hipnóticos, los que nos pueden privar del sentido de la realidad, denigrantes, prudentes, vergonzosos, , bochornosos, deprimentes...*

A la hora del desayuno pasó inadvertida la ausencia del monje bibliotecario, al medio día, al almuerzo, el abad notó el puesto vacío, pero había visto luces toda la noche en la biblioteca. Pensó que posiblemente estaría durmiendo y prefirió no perturbar su descanso.

A la mañana siguiente, ante la ausencia, envió un monje que retornó alarmado. La habitación estaba vacía. Parecía no haber sido utilizada en varios días. Algunos fueron a la biblioteca, pero permanecía cerrada, otros fueron por los alrededores, gritaban su nombre que se perdía en el viento. Le preguntaron a los caminantes, pero nadie le había visto.

Al medio día, el abad decidió forzar la puerta de la biblioteca, pues tampoco las llaves aparecían. Un gran tronco de madera acunado en brazos de varios monjes, golpeó dos o tres veces el gran portón que finalmente cedió. Con el crujido y estallido del cerrojo de bronce que estaba con doble vuelta de llave y de la gran tranca de roble que cruzaba el interior, la puerta se abrió, la luz desbordada entró y sobre el piso largo como un gran dibujo en tinta china, la sombra que se balanceaba del monje colgado de una de las vigas del techo.

## CAPÍTULO I

### 1. REFERENTES TEÓRICOS:

CONCEPTOS			
lectura y comprensión lectora	Didáctica y literatura	EL CÓMIC	Cine e Imagen
<p><b>Kenneth Goodman</b> La lectura como un grupo de habilidades, como un conjunto de procesos mentales, que son en sí un sistema que se elabora y se desarrolla desde que aprendemos el lenguaje.</p>	<p><b>Fernando Vázquez Rodríguez</b> Para el caso de la literatura, la didáctica implica, el dar fe de aquello que se quiere enseñar. En este punto, es vital llevar al aula la propia producción del maestro</p>	<p><b>María Artacho Orihuela</b> Como medio de expresión de ideas, como lenguaje narrativo y como producto cultural, histórico o personal. Como forma artística y literaria</p>	<p><b>Ferrés y Prat</b> como una narración audiovisual, donde el audio y la imagen exigen del espectador-lector el uso de habilidades diferentes a las utilizadas en la lectura de textos impresos o digitalizados</p>
<p><b>Octavio Henao</b> Leer es escudriñar, saborear, interrogar, explorar, soñar, sumergirse, y navegar las múltiples ramificaciones que soportan y articulan el sentido de un texto</p>	<p><b>Antonio Mendoza Fillola</b> Como un progresivo dominio de las convenciones literarias, comprender el texto, implica interiorizar lo comprendido y reformularlo personalmente</p>	<p><b>Fundación Jordi Màs Manjón</b> Como medio para desarrollar los factores de expresión del lenguaje, motivando la evolución de la maduración lingüística.</p>	<p><b>Gilles Deleuze</b> Clasifica las imágenes y los signos tal como aparecen en el cine la imagen-movimiento, con sus variedades principales, imagen-percepción, imagen-afección, imagen-acción, y los signos (no-lingüísticos) que las caracterizan.</p>
<p><b>Frank Smith</b> Como el proceso de interacción en el cual los lectores construyen el sentido del texto.</p>	<p><b>Jauss , Iser y Eco</b> Desde la consideración de la importancia del receptor lector:</p>	<p><b>Salvador Vázquez de Parga</b> Como una forma narrativa que mantiene una justa medida entre el texto y la imagen, en su evolución histórica valora la legitimidad cultural de cada una de sus épocas, en su evolución temática y de forma, a la par de la función social que desempeñan.</p>	<p><b>Jacques Aumont</b> La imagen convertida ya en una materia de enseñanza tan importante como la letra impresa, y a la vez terreno fascinante y parcialmente enigmático,</p>
<p><b>Tierney y Pearson</b> Son los lectores quienes componen el significado.</p>	<p><b>Even-Zohar</b> Desde las teorías del polisistema:</p>		<p><b>Lorenzo Vilches</b> las imágenes forman parte de las maneras de producir significados en la sociedad</p>
<p><b>Heimlich y Pittelman</b> El proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector</p>	<p><b>Bajtín y Medvedev</b> La teoría del pacto narrativo</p>		<p><b>Gañán y Sánchez</b> la imagen como lenguaje tiene que ver con su aspecto icónico, como elemento de significación y de comunicación</p>
<p><b>Harold Bloom</b> La lectura reflexionada en términos de placer</p>	<p><b>Alonso, Mateos, Solé, Colomer y Camps</b> Teoría de los modelos interactivos</p>		
<p><b>Daniel Cassany</b> La lectura como proceso, como construcción y como actividad social.</p>			
<p><b>Jorge Larrosa</b> la lectura como experiencia, como una necesidad de vida</p>			
<p><b>Carlos Skliar</b> la lectura como una sensación del mundo que se dejó escribir en un gesto indescifrable</p>			

## 1.1 La lectura y la comprensión lectora

Para esta investigación, el concepto de lectura se abordará desde Kenneth Goodman (1982, 35), quien desde la Psicología cognitiva y Psicolingüística, "asume la lectura como un grupo de habilidades, como un conjunto de procesos mentales, que son en sí un sistema que se elabora y se desarrolla desde que aprendemos el lenguaje, al cual se le van sumando la información y conocimientos que vamos adquiriendo con el paso del tiempo. Todas estas habilidades están directamente relacionadas con la interacción del lector con el texto".

También, se incorporarán a la noción de lectura, los aportes de otros autores tales como: Henao (2001, 46), quien plantea que la calidad de la educación está ineluctablemente asociada a un buen nivel de competencia lectora en los alumnos. Solo cuando el estudiante tiene la habilidad para leer de manera comprensiva un texto, puede lograr un aprendizaje significativo de sus contenidos. Aún frente al apogeo actual de la información en formato digital que circula a través de las redes, libros y enciclopedias electrónicas, la habilidad para leer comprensivamente mantiene especial relevancia.

Para Henao (1995, 48), "leer es una transacción conceptual entre el autor y el lector, es dialogar con las ideas de aquel, es un encuentro con su pensamiento, es visitar un espacio en el que habitan sus conocimientos, percepciones, sueños, e intuiciones. Leer es escudriñar, saborear, interrogar, explorar, soñar, sumergirse, y navegar las múltiples ramificaciones que soportan y articulan el sentido de un texto. La conducta lectora es por tanto una aventura cognoscitiva, una vivencia intelectual gratificante y liberadora".

Frank Smith (1980, 23), por su parte, afirma que el proceso de interacción en el cual los lectores construyen el sentido del texto, proviene del proceso de relacionar la información no visual (enciclopédica) que tiene el lector y la

información visual que suministra el texto. De igual forma, Heimlich y Pittelman (1991, 55), también lo afirman, añadiendo que la lectura se ha transformado y se aleja de una simple decodificación de una página impresa.

Para Tierney y Pearson (1983, 65) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya. Heimlich y Pittelman (1991, 87), consideran el proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas en la comprensión de la lectura.

La lectura reflexionada en términos de placer, tal como se plantea, a la luz de lo triste de la lectura que se realiza por motivos profesionales "es que solo raras veces revive el placer de leer que sintió en su juventud. La manera en que leemos hoy, depende en parte de nuestra distancia interior y exterior de las universidades donde la lectura apenas se enseña como placer, en cualquier de los sentidos profundos de la estética del placer". Bloom (2000, 56),

por su parte Cassany, al referirse a la lectura, afirma que no solo exige conocer las unidades y reglas combinatorias del idioma, requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: como es el aportar conocimientos previos, hacer inferencias, formular hipótesis, verificarlas o reformular; en un proceso de intertextualidad, para construir significado, que no se aloja ni en las palabras, ni es único y que solo se puede ubicar en la mente del lector. "La lectura como proceso, como construcción y como actividad social, requiere manejar unos recursos lingüísticos prefijados y además adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso". (Cassany, 2006, 30),

Se considera oportuno resaltar que probablemente a la escuela sólo le corresponda la tarea de desarrollar la competencia lectora y favorecer, en lo

posible, el hábito de lectura, de tal modo que su tarea no es tanto formar individuos que necesiten la literatura para vivir, sino procurar que los alumnos se acerquen a la interpretación de un texto literario, y por ende, fortalecer una habilidad que es fundamental para la vida.

“Hasta hace poco tiempo la visión humanística de la educación estaba centrada en la importancia de la lectura; el hablar, el escuchar y el escribir estaban fuertemente atados a ese proceso de la lectura, y la lectura vinculada a los textos y la biblioteca como metáfora de la memoria colectiva que permitía la construcción de la cultura y el conocimiento” (Larrosa, 1996, 433) Es por tanto fundamental pensar en la lectura como una necesidad de vida, que permite en su proceso, la adquisición de niveles analíticos y críticos, que nos permitan analizar y valorar toda la información que en la actualidad recibimos y a su vez nos permite generar una comunicación clara, concreta, y fundamentada de lo que pensamos, sentimos o necesitamos transmitir a los demás.

Carlos Skliar (2012, 31) va más allá, al referirse a la lectura como una sensación del mundo que se dejó escribir en un gesto indescifrable, en la que inicialmente se lee torpemente, sin saber si lo que se debe hacer es reconocer la letra, la palabra o la voz que la antecede, y con los días leer audazmente, como si la lectura tuviese que ver con la voracidad, con estar hambriento, pero más tarde , al final, serenamente, porque esa serenidad te dará un lugar en la lectura.

La comprensión lectora, que no se puede desligar de los diferentes conceptos y teorías desarrolladas alrededor de la lectura, ha tenido en el proceso histórico una serie de propuestas. Durante las últimas décadas tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla.



Para nuestro caso nos centraremos en los modelos interactivos que proponen Alonso y Mateos (1985), Solé (1987), Colomer y Camps (1996) que exponen la relación y la integración de los conocimientos que tiene el lector sobre lo que lee y lo que ya sabe sobre el tema de su lectura. El significado no está en el texto sino que es el lector quien lo construye. En esta postura la comprensión lectora es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto.

En la teoría interactiva entonces comprender es interactuar con el texto, construir el significado del texto a partir de los conocimientos previos y las experiencias. El lector es activo, a través de la lectura, integra los significados del texto con su experiencia y conocimientos. (Solé: 2000).

## 2.2 Didáctica y literatura

En la didáctica entran en juego muchos aspectos importantes, desde el discurso que el maestro emplea hasta las estrategias, modos, instrumentos y ayudas que éste utiliza.

La didáctica se ocupa de la organización del conocimiento, de las concepciones de aprendizaje y de los procesos de evaluación. Vásquez (2011, 32), expresa que: "Para el caso de la literatura, la didáctica implica, entre otras cosas, la demostración, el dar fe de aquello que se quiere enseñar. En este punto, es vital llevar al aula la propia producción del maestro".

De otra parte, la didáctica está relacionada con las formas de hacer docencia, es decir, con el tipo de metodología que se va a usar: un seminario, un taller o un trabajo en grupo dirigido. El maestro debe diferenciar y tener una variedad de modos de hacer clase. Y especialmente poder distinguir cuál es la mejor

estrategia didáctica según la situación, el contexto o el tipo de grupo que tenga. Hay que saber cuándo es indicado para determinados temas organizar la clase a partir de un trabajo en grupo con exposición oral y cuándo es mejor o más oportuno iniciarla desde un trabajo escrito.

La didáctica de la literatura como objeto de estudio ha sido pensada y documentada por las humanidades, la psicología, la pedagogía y la didáctica de la lengua y la literatura; esta clasificación es cómoda por sus efectos didácticos, porque ofrece un panorama en este campo de conocimientos y sirve para organizar contenidos que transgreden sus fronteras respectivas.

Hoy día, no es usual hablar de "enseñar literatura" sino que se habla de educación literaria, con la intención de alejarse de la metodología puramente historicista, de las listas de autores y obras, para acercarse más al trabajo de la competencia literaria, en una enseñanza centrada en el estudiante. Asimismo, varios conceptos se manifiestan como fundamentales en lo que concierne a la educación literaria y a su reflejo en las aulas y entre todos ellos, los de competencia literaria, comprensión, interpretación e intertexto lector, cobran relevancia para el presente estudio. Se trata, pues, según (Mendoza, 2001, 95), "de un progresivo dominio de las convenciones literarias, ya que es necesario aproximarse a la educación de la habilidad lectora para que el lector sepa establecer su interacción con el texto, para que coopere en la recreación de la obra y en la construcción de la interpretación".

En este sentido, hay que distinguir entre comprensión e interpretación: "Comprender es sólo asumir lo que el texto indica literalmente. Interpretar implica interiorizar lo comprendido y reformularlo personalmente" Mendoza (2001, 240).

La educación literaria supone un regreso a los textos dentro de un enfoque comunicativo que contempla la presencia de los mediadores como uno de los puntos esenciales. Desde la consideración de la importancia del receptor

lector: Jauss (1986, 35); Iser (1987, 43); Eco (1987; 45), desde las teorías del polisistema: Even-Zohar (1978, 85) o desde la teoría del pacto narrativo defendida por Bajtín y Medveded (1985, 65), el texto se abre a la contemplación de los agentes sociales que intervienen como intermediarios. Dentro de estos últimos, es necesario valorar con el rigor suficiente tanto a los maestros en el entorno escolar, como a las familias, bibliotecarios, librerías, editoriales, entre otros.

El texto no es el único elemento digno de estudio en este circuito, sino que el papel de los mediadores se descubre como fundamental en la formación de un lector literario competente. Claro está, la formación de los mediadores no se improvisa, de la misma forma que, en este ámbito, los resultados a corto plazo no existen.

La escuela debe desempeñar una labor fundamental en la construcción de un itinerario en la comprensión. Partimos de la base de que a hablar se aprende hablando, a leer, leyendo y a interpretar, interpretando. Si bien en la adquisición de esta habilidad literaria, es fundamental no sólo la elección de una metodología adecuada, sino también la selección de un corpus de literatura infantil y juvenil que asegure el éxito de la empresa o, al menos, que no la entorpezca demasiado.

Una vertiente fundamental en la educación literaria es la metodología en que debe sustentarse la formación del lector competente. Varios han sido los estudios que en los últimos años se han dedicado a intentar definir cómo debe acercarse el texto al receptor.

La literatura y la historia están muy ligadas; por eso, algunos educadores privilegian la enseñanza de los movimientos, las escuelas, los autores. Pero también la literatura es el ejercicio de crear mundos posibles con palabras, es una de las potencias del lenguaje. Esa manera de entender la literatura es una de las más descuidadas a mi parecer. Un profesor puede saber mucho de

autores, de épocas, de movimientos, pero si no enseña algunos de los procesos de composición o ciertas estrategias narrativas pues será muy superficial su abordaje de la literatura. "La literatura es más que la historia. La literatura es la exploración de las potencias creativas del lenguaje". Vásquez (2001).

Además de los conceptos expuestos, como ámbitos para pensar la didáctica de la literatura en relación con el comic y el cine, está la Pedagogía que en su sentido moderno, se ocupa de las reflexiones sobre la educación y la formación humana. Pero en un sentido específico; interesa problematizar las maneras como se ha enseñado la literatura. Desde la historia y las demás disciplinas del lenguaje permeado por el concepto de alfabetización digital.

### 2.3 El comic como literatura dibujada: relación cómic-literatura

Es evidente la importancia del cómic como medio visual que facilita la captura de información, como instrumento de introducción y fomento de la lectura, y su relevancia en el mundo de la educación y base cultural en la formación de jóvenes y adultos. Los comics son el medio ideal para despertar interés, con partes iguales de lectura y diversión y para desarrollar el hábito de la lectura. Así mismo, estimulan a los estudiantes a explorar la literatura.

La española Artacho Orihuela (2002, 20), referencia que el "Cómic desde su nacimiento hasta la actualidad, se ha desarrollado como medio de expresión de ideas, como lenguaje narrativo y como producto cultural, histórico o personal. Como forma artística y literaria que trata de la disposición de dibujos o imágenes y palabras para contar una historia o una idea".

En este sentido, no debemos olvidar la importancia del cómic como medio visual que facilita la captación de información, como instrumento de introducción y fomento de la lectura, y su relevancia en el mundo de la educación y base cultural en la formación de los estudiantes.

Salvador Vázquez de Parga en su libro *Los comics del franquismo* define el comic como una forma narrativa en el que se mantiene una justa medida entre el texto y la imagen, y que como narración dentro de su evolución histórica valora la legitimidad cultural de cada una de sus épocas, en su evolución temática y de forma, a la par de la función social que desempeñan. Vázquez de Parga (1980)

#### 2.4 Cine e imagen

El cine, en la presente propuesta es definido como una narración audiovisual, donde el audio y la imagen exigen del espectador-lector el uso de habilidades diferentes a las utilizadas en la lectura de textos impresos o digitalizados. Para ello, Ferrés y Prat (2008, 72), aluden que mientras que la cultura del texto escrito exige del lector una actitud mental de concentración, la imagen potencia una actitud mental receptiva, de apertura. Si la cultura de la letra impresa potencia la capacidad del pensamiento lógico, analítico, lineal y secuencial, la exposición constante a contenidos audiovisuales conduce a desarrollar preponderantemente procesos de tipo visual, asociativo, intuitivo y sintético. El espectador contemporáneo está acostumbrado a relacionar, asociar y comparar los fragmentos de información con una velocidad antes inusitada. Puede componer e interpretar un mensaje a partir de fragmentos audiovisuales, textuales y sonoros.

Para Chartier (2009, 56), además de la universalidad de las imágenes, “es fundamental considerar, por su impacto cognitivo, que el procesamiento de la imagen no es lineal, como lo es el procesamiento del texto escrito. Por ahora, no existe un procedimiento de interpretación de imágenes que pueda enseñarse como se enseña a leer y escribir”.

Gilles Deleuze (1984), en su libro *Imagen movimiento*, que se presenta como un ensayo en el cual nos muestra una clasificación de las imágenes y de los signos tal como aparecen en el cine. considerando un primer tipo de imagen, la imagen-movimiento, con sus variedades principales, imagen-percepción, imagen-afección, imagen-acción, y los signos (no-lingüísticos) que las caracterizan. Unas veces la luz entra en lucha con las tinieblas, y otras desarrolla su relación con el blanco. Las cualidades o potencias se expresan sobre rostros, o bien se exponen en "espacios cualesquiera", mientras que otras veces revelan mundos originarios o se actualizan en medios supuestamente reales. Los grandes autores del cine inventan y componen, cada uno a su manera, imágenes y signos. No son comparables únicamente con pintores, arquitectos, músicos, sino también con pensadores. Quejarse de, o celebrar, la invasión del pensamiento por el audiovisual no es suficiente; hay que mostrar de qué manera opera el pensamiento con los signos ópticos y sonoros de la imagen-movimiento, y también de una imagen-tiempo más profunda, para producir a veces grandes obras.

La imagen convertida ya en una materia de enseñanza tan importante como la letra impresa, y a la vez terreno fascinante y parcialmente enigmático, de la imagen en cuanto a tal, Jacques Aumont (1992, 207) nos plantea, qué es ver una imagen y cómo se caracteriza ésta en cuanto fenómeno perceptivo; quién mira la imagen y qué tipo de espectador supone esa mirada; cuál es el dispositivo que regula la relación del espectador con la imagen; cómo representa la imagen el mundo real y cómo produce significados; o cuáles son los criterios que nos llevan a considerar algunas de estas imágenes como artísticas, como pertenecientes a la esfera social del arte.

Las imágenes están hechas para ser vistas y debemos empezar por conceder una parte relevante al órgano de la visión. El movimiento lógico de esta reflexión le ha llevado a verificar que este órgano no es un instrumento neutro, que se contente con transmitir datos lo más fielmente posible, sino que, por el

contrario, es una de las avanzadillas del encuentro entre el cerebro y el mundo: partir del ojo conduce, automáticamente, a considerar al sujeto que utiliza este ojo para observar una imagen, y al que llamaremos, ampliando un poco la definición habitual, el espectador. Este sujeto no puede definirse de modo sencillo y, en su relación con la imagen, deben utilizarse muchas determinaciones diferentes, contradictorias a veces: aparte de la capacidad perceptiva, se movilizan en ella el saber, los afectos y las creencias, ampliamente modeladas a su vez por la pertenencia a una región de la historia (a una clase social, a una época, a una cultura). En cualquier caso, a pesar de las enormes diferencias que se han manifestado en la relación con una imagen particular, existen constantes, en alto grado trans-históricas e incluso interculturales, de la relación del hombre con la imagen en general. Desde este punto de vista general vamos a considerar al espectador, poniendo el acento sobre los modelos psicológicos que se han propuesto para estudiar y comprender esta relación.

El concepto de imagen desde el enfoque teórico de Vilches (1988, 56) "las imágenes no son siempre de nada, sino que forman parte de las formas de producir significados en la sociedad, al igual que la lengua o las matemáticas, pero cuyo modo de producción tiene unas características propias que corresponden a los elementos de motivación y semejanza".

Para Gañán y Sánchez (2000, 34), "la imagen como lenguaje tiene que ver con su aspecto icónico, como elemento de significación y de comunicación. Precisamente es la iconicidad una de las características más destacables de la imagen, entendiendo como tal el grado de realismo o semejanza con el objeto que representa, no solo externamente, sino teniendo en cuenta su contenido cultural. Así, un ícono es un signo que representa una cosa que tiene significación. De ahí que se plantee que el lenguaje icónico es el lenguaje de la imagen".

Dice Gros (2002, 65) "que si bien la imprenta e incluso los mass-media se han basado en una estructura fundamentalmente lingüística, en las tecnologías de la información y la comunicación ya no hay un predominio de la escritura sino de lo visual y, por ello, comienzan a apreciarse cambios significativos en los modos de aprendizaje de los alumnos".

Durante muchos años, la imagen y los gráficos se han utilizado para acompañar e ilustrar al texto. En este momento, el papel del texto en los medios tecnológicos es frecuentemente elucidar algo que primero ha sido experimentado como imagen.

En este sentido Gros (2002, 65) habla de la importancia de la inteligencia visual y de cómo ésta se está desarrollando de una forma mucho más importante a partir de la televisión, el video y el cine. Sin olvidarnos claro está de los lenguajes iconográficos como lo es el cómic.

## **1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Los bajos niveles de lectura en Colombia, son preocupantes, los informes de las dos pruebas principales que miden la comprensión lectora, dan cuenta de esta situación. La poca comprensión lectora ha sido queja constante de docentes y directivos docentes, si se tiene en cuenta que la comprensión lectora es fundamental en el proceso académico tanto en primaria, como en secundaria y la educación superior. Esta situación, que no es nueva, debería merecer toda la atención de investigadores, maestros y padres de familia.



Las pruebas Internacionales Pisa, por ejemplo, realizadas por segunda vez en Colombia en el 2009, en las que se evalúan las competencias para acceder y recuperar, integrar e interpretar, reflexionar. Además de evaluar responder algunos interrogantes, tales como: ¿los estudiantes están preparados para enfrentar los retos del futuro?, ¿pueden analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente?, ¿tienen intereses que pueden desarrollar a través de sus vidas como miembros productivos de la economía y la sociedad? buscan determinar qué saben y qué pueden hacer los estudiantes como lectores. Es decir, si pueden encontrar la información que necesitan en textos escritos; si están en capacidad de interpretarla y utilizarla; y, si pueden reflexionar críticamente sobre ella. Indagan también si los alumnos pueden leer diferentes tipos de textos con propósitos distintos, y en variedad de contextos. (Ronderos Barreto y otros 2010).

Los resultados revelan una situación preocupante; “de los estudiantes colombianos: casi la mitad (47,1%) está por debajo del nivel 2, frente a un 18,8% en el conjunto de países de la OCDE. Casi la tercera parte de los estudiantes colombianos (30,6%) se ubica en el nivel 2; el 17,1% está en el 3; sólo el 4,6% alcanza el 4 y apenas el 0,6% llega a los niveles 5 y 6. En contraste, el 7,6% de los alumnos del conjunto de los países de la OCDE se clasifica en los dos niveles superiores” (ICFES 2010. 16).

De otra parte, en el informe de las pruebas saber, realizadas por el ICFES en el 2009, se revela que los resultados obtenidos por los estudiantes de 5o y 9o no son muy alentadores. Por ejemplo, el desempeño en el área de lenguaje de los estudiantes de 5o grado se distribuye de la siguiente manera: insuficiente el 21%, mínimo el 43%, satisfactorio el 26%, y avanzado solo el 9%.

Asímismo, se ha evidenciado que un problema que presenta cierto porcentaje de alumnos de educación básica y superior en Colombia, se encuentra en los niveles de comprensión lectora que afecta directamente su aprendizaje. Tal como lo expresan Curione y Díaz (2005; 150) en su investigación al respecto

de la lectura, en la cual afirman que: "si asumimos que la lectura es un medio importante para adquirir conocimientos, es lógico que las dificultades que los alumnos tienen al momento de comprender los textos de estudio, compromete sus posibilidades de aprender en forma significativa a partir de la lectura los mismos".

También un autor que se ha pronunciado a este respecto, es precisamente el profesor Octavio Henao, quien expresa que: "la calidad de la educación está ineluctablemente asociada a un buen nivel de competencia lectora en los alumnos. Solo cuando el estudiante tiene la habilidad para leer de manera comprensiva un texto, puede lograr un aprendizaje significativo de sus contenidos. Aún frente al apogeo actual de la información en formato digital que circula a través de las redes, libros y enciclopedias electrónicas, la habilidad para leer comprensivamente mantiene especial relevancia." (Henao, 2001, 46)

Ahora bien, cuando se vuelca la mirada hacia la situación actual de los estudiantes de educación básica en el ámbito de la comprensión lectora, es importante preguntarse qué implica realizar una propuesta que vincule los nuevos ambientes digitales que propicien otras formas de aprendizaje. Ya que ante estos cambios, los jóvenes del presente siglo, reciben un bombardeo constante de información, y son capaces de leer en formatos multimediales con la rapidez que el vertiginoso mundo de la información les exige; mientras el entorno educativo avanza a pasos lentos, ante la sorpresa de maestros y padres de familia que poco o nada interactúan con lo multimedial, y continúan utilizando viejas formas de comunicación.

De igual manera, es importante resaltar que las TIC, con insinuaciones rápidas, atrapan la atención de los chicos y jóvenes invitándolos, de manera atractiva, a compenetrarse con los juegos, noticias cortas, chats, twitter, facebook, informaciones breves y atrayentes que jalonan el interés y vinculan a los estudiantes con las propuestas multimediales que atrapan todos sus sentidos,

“en términos de que las competencias que están desarrollando las nuevas generaciones, están alimentadas por su interacción con otros medios, como los video-juegos, los video-clips, la música; las cuales les están generando otras plasticidades cognitivas, no comparadas con las que hemos desarrollado generaciones que venimos durante mucho tiempo centrados en la cultura del texto”. (Rueda Ortiz, 2007, 25).

Abordar la comprensión lectora en un mundo donde el texto impreso ha abierto un amplio espacio a otras iconografías como la imagen en movimiento que atrapa la atención de los estudiantes, no es un asunto nuevo en el ámbito de la enseñanza. Bergson por ejemplo, expone el concepto Imagen-movimiento, en el que plantea que: “los seres humanos pensamos con imágenes- movimiento y con imágenes-tiempo en lugar de conceptos” (1896, 45). Esta idea cobra importancia en el cine y en el cómic; entendidos en la presente investigación, como producciones artísticas y culturales, que benefician procesos de comprensión de textos impresos, por parte de los estudiantes.

El cómic ha alcanzado un lugar relevante en la cultura popular como forma artística y literaria y desde su nacimiento, hasta la actualidad se ha desarrollado como medio de expresión de ideas, como lenguaje narrativo y como producto cultural e histórico (Artacho, 2002, 67). Son innumerables las adaptaciones de obras literarias a este formato, permitiendo a niños y adolescentes un acercamiento a las obras literarias escritas.

Eso nos remite a una cuestión de gran importancia, el maestro de lengua debe ir más allá de la sola enseñanza de la Lengua Materna y la alfabetización básica; estamos ante una generación que está dispuesta a utilizar todos los sistemas lingüísticos, todas las posibilidades iconográficas y de signos, para poder leer su mundo, en el que para aprender, echan mano de toda la información que les llega de su entorno.

Como lo expresa Bloom (2000, 67), "la importancia de un concepto amplio de la lectura y su forma de abordarlo en la educación básica primaria, puede establecerse desde una mirada que permita entrelazar su forma lúdica; un buen pretexto para disfrutar; si bien la lectura debe ser entendida y asumida como un proceso personal que permite al niño no solo la alteridad, sino la exploración de mundos distintos al nuestro, reales o imaginarios, pero ante todo, que el niño la pueda percibir como una fuente inagotable de placer".

Por lo anterior, la posibilidad de lecturas paralelas de un mismo texto en formatos impreso, cinematográfico y gráfico, permiten, un acercamiento a la lectura desde diferentes sistemas simbólicos e iconográficos, en un proceso de comprensión, que no violenta el proceso natural de lo visual y lo auditivo con el que los niños llegan a la escuela. Y que deben continuarse en el aula como un desarrollo de dos percepciones básicas en la vida.

Por lo anterior, cobran sentido las siguientes preguntas de investigación, que dan cuerpo a la investigación y al presente trabajo:

- ¿La aplicación de una propuesta didáctica -centrada en el uso de textos literarios impresos, textos narrativos iconográficos y textos audiovisuales-, mejora la comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto?
- ¿Mejora la comprensión de un texto literario impreso, la experiencia de observar una película y un comic sobre el mismo texto?
- ¿Es diferente la motivación que despierta en los estudiantes la lectura de un texto impreso, y la observación de una película o un cómic sobre el mismo texto?

## OBJETIVOS DEL PROYECTO

Objetivos generales:

- Contribuir al mejoramiento de la comprensión lectora de textos literarios clásicos en estudiantes de 5 grado.
- Cualificar la enseñanza de la literatura clásica, mediante la aplicación de una propuesta didáctica que vincula elementos iconográficos.

Objetivos Específicos:

- Diseñar, experimentar y evaluar una propuesta para mejorar la comprensión lectora de textos literarios clásicos en formato digital y textos narrativos iconográficos en ambientes digitales.
- Generar Estrategias para que los docentes mejoren la enseñanza de la lectura, y la literatura mediante el uso de TIC.

## **CAPÍTULO II**

### **MI EXPERIENCIA CON LA LECTURA (una especie de agradecimiento).**

Como lector siempre me he sentido más hijo del comic y de la imagen, mis primeros recuerdos, o de los que tengo conciencia están relacionados a tardes enteras mirando los cuadros paisajistas de la sala de mi casa, en especial uno que representaba una amplia escena campestre, un camino que cruzaba, mediante un puente, un arroyo que siempre me pareció helado, el camino empedrado pasaba frente a una inmovible casa con un portal lleno de flores, y una puerta entreabierta que me intrigaba sobremanera.

Una lectura impostergable, era con mi padre, que todos los días antes del almuerzo, nos leía la página de las historietas que traían los periódicos. Historias siempre en suspenso, en blanco y negro, que con el tiempo siempre

relacioné con el método de Scherezada, de no terminar nunca, y si la historia terminaba, el último cuadro anunciaba en una sugestiva escena, el comienzo de una nueva aventura.

El fantasma de Lee Falk y Syd Barry; Roldan el temerario; Tarzán de Edgar Rice Borroughs; Steve Roper y su hermano medio Mike Momad; el Príncipe Valiente; Tío Remus; Lorenzo y Pepita; Benitín y Eneas; Dick Tracy; Educando a papá; el Llanero Solitario; Mandrake el Mago; todas ellas se llenaban de color los domingos en que aumentaban de tamaño y extensión en el suplemento literario, que fuera de los cómics, siempre traía cuentos cortos de nuevos escritores, que eran leídos por mi hermana mayor o por mi madre, bajo un leve rubor mío, con una sensación de envidia de aún no poder leer.

A los cinco años, ya leía, aunque lento pero, pude tener las primeras revistas de cómic, que importaban al país (Colombia), desde México y Argentina. Allí fantaseaba con las aventuras completas de los cuatro fantásticos, Batman, Historias Fantásticas, el príncipe Valiente, Titanes planetarios, Archi, tío Rico, Brick Bradfor; luego vino Monteiro Lobato y su serie, en la que se incluían versiones para niños de Peter Pan, Robinson Crusoe, varios tomos de Historia y Geografía Universal. Y, el que no podría faltar: El quijote, con ilustraciones de Doré, las que me robaban días enteros detallando imagen por imagen, línea por línea, tratando de adivinar qué había más allá de los marcos del cuadro.

Luego me encontré con las historias de aventuras, libros que, tal vez, de forma conveniente, olvidaba mi padre en el sofá o en alguna mesa o escritorio, como una elaborada trampa en la que yo "caía como mosca": Julio Verne, Emilio Salgari, Isaac Asimov, Artur C Clark, Estanislav Lem, Ray Bradbury, las novelas intergalácticas de Edgar Rice Borroughs; sin olvidar los bolsilibros de pistoleros de Clarck Carrados y Marcial La fuente Stefania.

El hechizo había sido consumado... La puerta abrió paso a los clásicos, a la mitología, a grandes novelistas y cuentistas. Sin proponérmelo, ya el cine y la televisión, se apoderaron de gran parte de mi tiempo.

Por esto, si he de agradecer a alguien por este trabajo y por esta investigación, será a esos escritores y dibujantes que me regalaron su magia. Aquellos que me permitieron "*lanzarme de cabeza*" dentro de sus viñetas, de sus historias. Aquellos en los que he podido mantener vivo ese estado imperdurable de la niñez que, en ocasiones, "trunca" la escuela. Como si para educarse tuviésemos que dejar de ser niños; como si la niñez fuese vista como un "pecado original".

Y con ella se pierden el asombro, el descubrir de nuevas propuestas ilógicas e imposibles. Para encontrarlas, siempre tendremos que regresar a buscarlas en la literatura, y en ese placer díscolo de leer tirado en una cama o en el piso, o en el prado; o en el imponente silencio de las bibliotecas de antaño, en las que se escuchaba el susurro de los personajes, tratando de saltar de aquellos anaqueles.

O tratando de pasar de un libro a otro, o escuchar el rumor en libros medio abiertos, de guerras antiguas, de cargas de caballería, respiración de seres inmortales, de seres amables y otras veces terribles. De personajes imposibles que viven en el fuego, de seres piadosos, de aventureros gloriosos y otros que solo se encuentran con situaciones imposibles y causas perdidas, de niños que mueren de frío, que pierden a sus padres. Historias que nos arrancan lágrimas, en ocasiones, hondos sentimientos de compasión, y otras veces de culpa.

Al leer a Alberto Manguel en la última página de su Historia de la lectura, en la que describe sus primeros encuentros con la lectura a partir de la imagen, me parece muy familiar; al igual que los comentarios de Harold Bloom acerca de cómo desde niño comenzó su aventura con los textos.

De igual manera tendré que agradecer a quienes aportaron en el marco teórico de la lectura sus definiciones que plantean aperturas a esas nuevas formas de leer como son los profesores Octavio Henao y Jorge Larrosa, este último que me permitió reconstruir el cuento ***El bibliotecario*** que también es uno de los resultados emergentes de este trabajo, y que aparece en la primera parte, a manera de introducción.

Debo agradecer además a Simón Wells, Director de la película ***La máquina del tiempo***, texto escrito por su abuelo HG Wells, y la figura del bibliotecario digital que está conectado en red a todas las bases de información del mundo. La cual puede decir a sus usuarios que atesora todo el conocimiento de la humanidad. La que después de dos mil años en los restos informes de lo que fue la civilización, sigue activo, aunque ya solo se le considere un fantasma, y nadie sepa de qué habla.

En este sentido, mi relación con los libros siempre ha sido fluida, soy insaciable por las nuevas historias o por las nuevas formas de narrarlas. Pero a partir de esta experiencia de investigación, me es imposible separarme o dejar atrás lo vivido en ese salón de clase, y percibo, con relevancia, una serie de preguntas y cuestionamientos, que me exigen reflexión acerca de una definición mucho más amplia del concepto de lectura, que incluya en forma definitiva y no ocasional a la imagen (fija y en movimiento), el signo. Así mismo, que en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (Ministerio de Educación Nacional MEN), no se tenga esa marcada diferencia entre la escritura como tal y los otros sistemas simbólicos.

Además de plantear un acercamiento a una definición de lectura que corresponda a la realidad vivida por los niños. Debo plantearme una reflexión en el proceso de la experiencia de la oralidad, escritura y lectura de los niños.

No es de extrañar que no se tenga en cuenta que los niños inician su recorrido en la representación y el simbolismo de lo real, a partir de pasar horas y horas



frente al televisor. Cuando logran ciertas habilidades comunicativas, pasan directamente al computador, sin tener una relación o una experiencia significativa con el libro, por eso me parece importante reconocer el valor de los nuevos soportes del texto, y el descentramiento del libro en el espacio educativo, además de reflexionar sobre el papel de la literatura como herramienta para el ejercicio de la lectura en la escuela, y el uso del término desobligante y contrario a cualquier experiencia significativa del término común para el espacio que se da a la lectura de: **lectura obligatoria**.

Por ello parte de los resultados obtenidos en el presente estudio, es la participación como docente en la **Diplomatura en didáctica de la literatura infantil y juvenil**, realizada por la Universidad de San Buenaventura en la ciudad de Medellín, donde fui invitado a realizar el módulo de comprensión lectora en diferentes formatos; módulo que titulé: "**No me obliguen a leer**", desde el cual socialicé mi modelo de trabajo en la Maestría; modelo que permite a los niños acercarse a una experiencia más significativa con la lectura de textos impresos digitalizados; mediante la lectura no solo en ese soporte (digital), sino además en el formato de cómic, de cine y de video. Modelo que, además, permitió indagar si la experiencia de leer un texto (digital, cómic, cine) incide en la comprensión de textos literarios clásicos.

De esta reflexión pedagógica y disciplinar, se suscitaron cantidad de expresiones de agrado y de sorpresa frente a las maneras distintas de asumir conceptos como lectura, texto, formatos digitales e impresos, textos multimediales, textos literarios clásicos, entre otros.

Por ello, fruto de esta experiencia y del trabajo de investigación, me atrevo a decir que parece ser que la escuela determina la literatura desde una mirada netamente estructuralista para su uso en la enseñanza de la gramática, una mirada semejante a la forma de ver a los humanos desde la biología, en la que se pueden diseccionar, pero ante la imposibilidad de entender lo que significa para la vida.

En este sentido, me parece acertada la idea de Los Románticos Alemanes y que llega hasta pensadores como Jorge Larrosa, en los que no hablemos de prácticas sociales de lectura, sino de la experiencia, que tiene que ver más con la vida, con esa subsecuente importancia para la vida individual, y su forma colectiva en los humanos: no solo para aprender determinada lengua.

Así como se separa lo humano en la forma de enseñanza de la biología, se separa de la literatura el concepto de lo estético, y vale pensar en por qué, si la literatura es un objeto de arte, un objeto estético, sea la única disciplina artística que nunca está en las facultades de arte.

Sé que habrá más preguntas que respuestas, que el problema no es si los textos emigran del libro a lo digital o a otros soportes, o si el libro desaparecerá en un futuro cercano. Lo que podemos esperar es que las formas en que nos relacionamos con los libros y con los textos deben cambiar. Entender que se pierde la direccionalidad de la forma tradicional que en occidente se da de izquierda a derecha y en forma descendente, para enfrentar una interface que no tiene una lógica en especial, que plantea a la vez muchas formas diferentes para abordar el texto.

Por lo pronto pasaré a las notas y apuntes al margen que fui realizando cada día a manera de diario.

## **CAPÍTULO III**

### **3. LA EXPERIENCIA DE CAMPO (Diario de trabajo)**

#### **3.1. Enfoque y diseño**

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque mixto, en tanto recolectaron, analizaron y relacionaron datos utilizando instrumentos y técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo. A los estudiantes, sus

percepciones en torno de la lectura y su comprensión, se les analizó desde un enfoque cualitativo.

El enfoque mixto permitió que se interpretaran los datos recolectados durante las observaciones de los estudiantes participantes del estudio, especialmente aquellos aspectos referidos a las dinámicas de trabajo (análisis cuantitativo), las cuales fueron contrastadas con la percepción de los estudiantes al finalizar la intervención mediante la aplicación de una entrevista grabada (análisis cualitativo).

Frente a la pregunta de investigación: ¿la experiencia de leer con niños de grado 5° de primaria, un texto con la secuencia: digital, cómic, cine, incide en la comprensión de textos literarios clásicos?, se aproximan algunas respuestas que trato de plasmar en el presente texto.

### **3.2. Caracterización de la muestra:**

Para la presente investigación se seleccionó una muestra intencionada de 33 estudiantes, (23 niños y 10 niñas) entre 9 y 11 años edad, de grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Benjamín Herrera, de la ciudad de Medellín.

El grupo se seleccionó de acuerdo con la disponibilidad de tiempo que la Institución Educativa ofrecía para el desarrollo del trabajo en el aula. La experiencia se realizó con los estudiantes en la jornada de la mañana, en las horas asignadas al área de Lengua Castellana (tres sesiones por semana de una hora y media cada sesión).

La institución Educativa es de carácter estatal, ofrece los niveles de preescolar, básica y media. Está ubicada en la zona sur de la ciudad de Medellín, Comuna 15, Núcleo de Desarrollo Educativo 933. Sector caracterizado por un nivel socioeconómico y cultural bajo, y zona de conflicto social. Cuenta con una población de 1.260 estudiantes, entre niños, jóvenes y adultos; en su mayoría,

ubicados en los estratos 1 y 2 de diversos sectores de la ciudad. La Institución Educativa “Benjamín Herrera” nació en el año 2002, con la fusión de la escuela Santísima Trinidad y el Colegio “Benjamín Herrera”. Tiene tres jornadas: mañana, tarde y noche.

### 3.3. Procedimientos:

Durante cinco semanas los estudiantes participaron en la siguiente experiencia: cada semana los estudiantes abordaron un texto en tres formatos.

En la primera sesión, los estudiantes leyeron el texto impreso y respondieron una prueba de comprensión; en la segunda sesión, observaron un cómic sobre el mismo texto y respondieron la misma prueba de comprensión aplicada en la primera sesión; en la tercera sesión, los estudiantes observaron una película sobre el mismo texto impreso, y respondieron la misma prueba de comprensión.

En total los estudiantes leyeron cinco textos en los tres formatos y realizaron las pruebas de comprensión lectora. Los textos seleccionados para la lectura en los diferentes formatos fueron los siguientes:

OBRA	AUTOR	PELÍCULA	CÓMIC
Veinte mil leguas de viaje submarino: 1º y 2º capítulos.	Julio Verne	Director: Richard Fleisher Año: 1954	Adaptación: Carl Bowen Ilustrador: José A, Ocampo.
Las aventuras de Robín Hood.	Howard Pyle	Director: Ridley Scott Año: 2010	Adaptación: Aaron Shepard. Ilustrador: Jennifer Tanner.
La leyenda del jinete sin cabeza.	Washington Irving	Director: Tim Burton Año: 1999	Adaptación: Blake Hoena. Ilustrador: Tod Smith.

Los trabajos de Hércules.	Mitología Griega	Director: Pietro Francisci Año: 1958	Adaptación: Martin Powell Ilustrador: José A, Ocampo.
Drácula: 1º y 2º capítulos	Bram Stoker	Director: Francis Ford Coppola Año: 1992	Adaptación: Marc Lizano Ilustrador: J.F. Solmon.

### 3.4. Instrumentos:

Los cuestionarios de comprensión lectora, para cada uno de los cinco textos seleccionados están conformados por 15 preguntas, clasificadas en 5 preguntas literales, 5 preguntas inferenciales, 5 preguntas críticas. Que se aplicaron después de cada sesión. (Ver anexos 1, 2, 3, 4 y 5).

Al finalizar cada secuencia del uso de los tres formatos, se seleccionaron, de forma aleatoria, cinco estudiantes y se les aplicó una encuesta que se grabó en audio y video, la cual contiene siete preguntas clave. (Ver anexo 6).

### 3.5 Recuento de la experiencia de campo (diario de trabajo)...

#### Primera semana:

**Lunes**, leímos el texto digitalizado de dos capítulos de la novela de Julio Verne, veinte mil leguas de viaje submarino, que se proyectó en el video beam, y que leyeron en voz alta los alumnos que asignaba la profesora. Al iniciar se les indicó primero, que en el cuaderno podían tomar nota de datos importantes: nombres de los personajes, su actividad, fechas que les parecieran significativas, nombres de ciudades y países, situaciones particulares o extrañas que se presentaban en la historia leída. Segundo, se les habló acerca del autor y de algunas de sus obras. Al finalizar las lecturas se realizó la evaluación con el **cuestionario N° 1 (anexo 1)**, que respondieron en tiempo entre 30 y 45 minutos.

**Jueves**, en la sala de sistemas, los niños leyeron los dos primeros capítulos del cómic Veinte Mil Leguas de Viaje Submarino de Julio Verne en la adaptación de: Carl Bowen y la ilustración de José A. Ocampo. Este texto fue proyectado mediante el uso del programa comicrack, que permite montar el cómic digitalizado, y leído por el usuario como una revista electrónica; y en él, se dieron las mismas indicaciones del primer día, al finalizar se realizó la misma evaluación con el cuestionario N°1.

**Viernes**, en el aula de video vimos los primeros veinte minutos de la película Veinte Mil Leguas de Viaje Submarino del director: Richard Fleisher (1954), que corresponden a los dos primeros capítulos del libro original. Al final se repitió la evaluación con el cuestionario N°1, y se socializaron por primera vez las evaluaciones realizadas.

La opinión de los niños se fundamentó en afirmaciones, tales como:

- Que el cuestionario era el mismo y ellos no entendían el objetivo de repetir tres veces la misma evaluación.
- Que algunas preguntas (las de nivel crítico en especial), no tenían que ver con el texto o no encontraban la manera de relacionarlas con el texto leído.
- Uno de los niños llevó tres libros sobre barcos y se le permitió que explicara a sus compañeros los diferentes tipos de barcos que existían en la época, mediante imágenes de Google, situación que a mi parecer enriqueció de gran manera el ejercicio de lectura.

Al azar, se seleccionaron cinco niños, y se les aplicó un cuestionario que se grabó en video con preguntas básicas que ellos respondieron en forma oral, en las que se les pregunta acerca de sus impresiones al leer un texto en los tres diferentes formatos presentados para la lectura del texto. (**Ver anexo cuestionario**).

Es de anotar que, la posibilidad de tomar apuntes durante las diferentes lecturas, que en un principio pensé que podría ser de gran importancia; para la

mayoría de los niños no representó una gran ayuda. Al parecer los niños solo copiaban lo que les indicaba el profesor, o lo que les copiaba específicamente en el tablero.

Observando esta situación con más detenimiento, me atrevería a afirmar que el método de tomar nota, que permite síntesis o capacidad de resumir, no es un método que se trabaje con regularidad en la escuela. Incluso, en estudiantes de universidad, que poco toman nota, o esperan que al terminar la clase le toman con su celular una foto al tablero, o les envíe la presentación digitalizada, a pesar que en ella se consignan solo palabras claves o no aparezcan definiciones o argumentos importantes del tema desarrollado, o comentarios de interrelación e referentes intertextuales que aparecen dentro del desarrollo de la clase y aportan tanto los alumnos como el profesor.

### **Segunda semana:**

**Lunes**, leímos una versión resumida del texto Los doce trabajos de Hércules, encontrada en: <http://elarchivista.com/los-doce-trabajos-de-heracles/>

Se leyó en voz alta en la pantalla del video beam.

Algunos niños la relacionaron con las películas Hércules de Walt Disney (a pesar que en esta no se presentan los doce trabajos pero si el origen y la vida tortuosa del héroe), y la guerra de los dioses. Se realizó la prueba de comprensión con el **cuestionario N°2 (ver anexo)**.

**Jueves**, se leyó con la ayuda del video beam, el cómic **los trabajos de Hércules**, adaptación de Martin Powell e Ilustración de José A, Ocampo, utilizando el visualizador de fotos de Windows, comencé la lectura de las primeras cuatro páginas del cómic, leyendo con fuerza las onomatopeyas de algunas acciones que sorprendían a muchos de los niños. Luego leyeron los

niños que iba designando la profesora y la mayoría incluso realizaron comentarios de algunas de las imágenes que consideraban importantes para la historia. Al final se realizó la evaluación con **el cuestionario N°2**; esta vez se hizo más notorio el comentario del porqué se repetía la misma evaluación del lunes, a lo cual les comenté que por esa razón deberían obtener mejores puntajes. Cuatro de los alumnos solicitaron el envío a su correo del comic de los trabajos de Hércules y uno había prestado un libro de mitología en la biblioteca del colegio.

**Viernes**, en la sala de video, vimos un capítulo de mitología que fue presentado por el canal de televisión History y bajado de You Tube; en el cual se presentan los doce trabajos de Hércules. Al finalizar se realizó la tercera evaluación con el **cuestionario N°2** y se socializó con los niños. Algunos presentaron abiertamente dificultades al responder las preguntas de nivel crítico.

Se reflexionó con ellos acerca del trabajo realizado y por qué no les parecía que podían rastrear más información en internet acerca de los textos que leíamos en clase. O, que si les parecía importante hablar con sus papás o familiares, de los textos leídos en la clase. O si narraban la experiencia en sus hogares acerca de preguntas que aparecían después de la lectura, pero la mayoría demostró que solo leían en clase; y sólo leían lo que les indicaba la profesora. Algunos pocos (tres o cuatro) dijeron estar leyendo un libro en casa diferente a lo que leen en la escuela. La mayoría opinó que al salir del colegio, prefieren ver televisión o jugar en el computador, y en la noche hacer las tareas antes de acostarse.

Hasta ahora, algo notorio es que durante la lectura del texto digitalizado tenemos más problemas de disciplina, los estudiantes tienden a desconcentrarse y a tener dificultad para seguir en silencio la lectura en voz alta del compañero, algunos para poder seguir la lectura, lo hacen en forma de murmullo o voz baja, he notado además que algunos por la preocupación de



juntar silabas o leer palabras no logran comprender exactamente lo que leen o les da dificultad realizar las dos acciones leer y comprender al mismo tiempo, sin dejar a un lado el que se observa en muchos de ellos la dificultad de leer de corrido, o que leen muy lento y con dificultad.

Se realizó por segunda vez las entrevistas en video a cinco de los niños con preguntas básicas que ellos respondieron en forma oral, en las que se les pregunta acerca de sus impresiones al leer un texto en los tres diferentes formatos presentados para la lectura del texto.

### **Tercera Semana:**

**Lunes**, leímos en la sala de video, en pantalla, los dos primeros capítulos de Drácula de Bram Stocker en forma digitalizada. Como el ejercicio no se realizó en el aula de clase, la profesora olvidó decirles que debían llevar cuaderno y lápiz para continuar con el método de aprender a tomar nota. Se repitió la lectura en voz alta. Y se me hizo más evidente la dificultad de concentración al seguir la lectura en voz alta de los compañeros o al enfrentar un texto de más de dos páginas, como era el caso con el texto de Drácula.

Se realizó la evaluación **con el cuestionario N°3 (ver anexo)**. A pesar de no conocer los resultados de esta evaluación, me queda el sin sabor de que hay algo que falla en este método de lectura, como si se necesitara una forma más atractiva o un proceso que involucre a otros actores como la familia, los maestros, porque se me hace cada vez más evidente, que la relación de los niños con los libros y los textos digitalizados es bastante lejana y no alcanzan lógicamente a entender aún su importancia para la vida.

Hablé con la profesora para tener presente la posibilidad necesaria de tomar nota de forma individual, durante la lectura, revisamos algunos cuadernos y las notas solo incluyen el nombre del libro y de su autor, y eso porque lo copiamos en el tablero antes de comenzar.

**Jueves**, en la sala de sistemas leímos el cómic Drácula en adaptación de Marc Lizano e ilustración de J.F. Solmon. Utilizando el visualizador de fotos de Windows, durante la lectura se percibió en los niños un gran interés por la historia de terror, que se manifestaba en expresiones de asombro o de susto al ver las imágenes, o al deducir el futuro cercano del personaje, se realizó la evaluación y de nuevo varios de los niños solicitaron el envío de la versión en cómic a su correo.

**Viernes**, en la sala de video vimos una parte editada de la película Drácula del director Francis Ford Coppola, realizada en el año 1992, que según los comentarios de los niños ya habían visto en televisión.

Se les sugirió el uso de cuaderno y el lápiz para apuntar datos importantes y adicionalmente se les pidió que hicieran un listado de las palabras desconocidas que encontraran en el texto.

La película estaba en inglés con subtítulos en español, lo que dificultó en parte el seguimiento de la lectura que no alcanzaban a leer con la suficiente velocidad los subtítulos y no podían ver las escenas con tranquilidad, se demostraba de nuevo que tienen aún dificultad para leer un texto escrito ya sea impreso o digitalizado.

Se socializaron las listas de palabras desconocida y se realizó la tercera prueba de comprensión con el **cuestionario N°3**. Se efectuó por tercera vez las entrevistas en video a cinco de los niños con preguntas básicas que ellos respondieron en forma oral, en las que se les pregunta acerca de sus impresiones al leer un texto en los tres diferentes formatos presentados para la lectura del texto

#### **Cuarta semana:**

**Lunes**, en el salón de clase con la ayuda del video Beam, realizamos la lectura en voz alta de un texto resumido de Robín Hood, varios de los niños solicitaron

leer primero el cómic o dijeron que preferían la película. Al final los niños resolvieron la prueba N°4, para la cual se les dio un tiempo de cuarenta minutos en la que respondieron las quince preguntas.

**Jueves**, leímos el cómic de Robín Hood en Adaptación de Aaron Shepard e ilustración de Jennifer Tanner y de nuevo pedimos que hicieran una lista de palabras desconocidas y esta vez como tarea para la casa, las buscarían en el diccionario para presentar en la siguiente clase.

Durante la lectura del cómic hice comentarios como: esto es importante, observen esto que está pasando; qué piensan de lo que está diciendo el personaje... Esto para mantenerlos atentos o para darles pistas que les podrían servir en la comprensión del texto, pero vi que solo funcionó para unos pocos. Esto me hace pensar de nuevo que hay algo en el método que aún no permite una mejor relación de los niños con el texto digitalizado, y aunque en las entrevistas dicen estar interesados en leer el texto hasta ahora solo dos han prestado el libro en biblioteca.

Se presentó la primera prueba de comprensión con el **cuestionario N°4 (ver anexo)**, en ésta la mayoría de los niños se demoró menos de treinta minutos a pesar de que se les insistió en que revisaran bien las respuestas.

**Viernes**, en el aula de video, vimos una parte editada de la película del director Ridley Scott realizada en el año 2010, de nuevo pudimos detectar que la concentración de los niños fue más alta en la película y un poco menos en el cómic, haciéndose más difícil en la lectura del texto digital.

Al final se socializaron las respuestas del cuestionario y me sorprendió que a pesar de darles pistas durante la lectura, a muchos se les dificultan relacionar las preguntas de nivel Crítico. Por último Se efectuó la cuarta serie de entrevistas en video a cinco de los niños con preguntas básicas que ellos responden en forma oral, en las que se les pregunta acerca de sus impresiones al leer un texto en los tres diferentes formatos presentados para la lectura del texto.

## **Quinta semana**

**Lunes**, en la sala de sistemas los niños leyeron en pantalla una versión resumida de La leyenda del jinete sin cabeza de Washington Irwin, el hecho de trabajar en los computadores permitió una actitud de mayor interés en la lectura y de mayor concentración, además, sin decírselos la mayoría trajo cuaderno y lápiz, en el cual tomaron nota de los datos anteriormente solicitados nombre del autor, de los personajes, y palabras desconocidas, elementos que indudablemente permitirán en la lectura una mayor comprensión, y una mejor relación con el texto, esto me alegro por que inicialmente pensé que los niños no habían captado que era un método que pueden utilizar y que todo lector debe tener a mano un diccionario, papel y lápiz para hacer anotaciones o en el mejor de los casos utilizar la red para rastrear información acerca de lo que lee, que le permitirá hacer interrelaciones y relacionar lo que lee con lo que ha leído anteriormente.

Realizaron la prueba del **cuestionario N°5 (ver anexo)**, y algunos de los niños solicitaron el envío del cómic, pero les dije que lo veríamos en la próxima clase, otros me preguntaron que cuál película veríamos, y al confirmarles que sería el video en caricatura de Walt Disney, muchos se alegraron y se escuchó el comentario que la mayoría ya lo había visto la semana anterior en televisión.

**Jueves**, en el salón de video vimos el comic de la leyenda del jinete sin cabeza una Adaptación de Blake Hoena e ilustración de Tod Smith, esta vez yo leí todo el texto actuando en lo posible el texto, el narrador y los personajes, sus exclamaciones, y las onomatopeyas de ruidos y sonidos nocturnos, esta vez los niños siguieron con un interés y una mayor participación, que no habíamos tenido antes en las otras sesiones.

Se realizó al final la prueba de comprensión escrita y de nuevo muchos de los niños se interesaron por tener una copia digital del cómic, y uno de los niños comentó que el video que veríamos al día siguiente estaba en you tube, y estoy seguro de que fueron muchos los que se fueron a casa con el propósito de bajarlo y verlo esa misma tarde.

**Viernes**, al llegar al salón el comentario se concentró en el video que una gran mayoría había visto, pensé que esto le restaría importancia y no tendrían el suficiente interés al verlo, pero tan pronto comenzó, la atención se centró en él y al terminar, la mayoría querían repetirlo de nuevo, por lo que se acordó que lo volveríamos a ver en la clase siguiente a pesar de que el proceso se terminaba ese día.

Presentaron la prueba final con **el cuestionario N°5**, socializamos las respuestas, Se realizó la quinta serie de entrevistas en video a cinco de los niños con preguntas básicas que ellos responden en forma oral, en las que se les pregunta a cerca de sus impresiones al leer un texto en los tres diferentes formatos presentados para la lectura del texto.

La mayoría de los niños estaban interesados en continuar con la lectura de otros textos, pero siempre priorizando el cómic y el video o la película.

Mi pregunta continúa ahí...sin hallar aun respuestas: de dónde parte ese desinterés por la lectura, cuál es un o sus posibles causas, es obvio que en la familia es poco lo que se trabaja. La lectura se le ha dejado a la escuela y en ella, quizás lo estudiantes leen por obligación, en el colegio solo les prestan los libros para leer allí, pues si los llevan a casa, la mayoría de ellos no regresan y es imposible recuperarlos, porque no hay una cultura del libro, o un respeto por ese objeto que para la mayoría no tiene el sentido que se le debería prestar, a pesar de las campañas que se realizan en la ciudad por parte de diversas instituciones, como son las bibliotecas, las redes y fundaciones que tratan de rescatar el libro y la lectura.

Debo dejar en claro que mi interés va más allá de que lean libros, pues todo nuestro proyecto se fundamenta en el texto digitalizado, que permite un mayor cubrimiento y en el último caso mayor economía, pues no siempre se tienen copias impresas o fotocopiadas para todos los estudiantes.

El siguiente paso estará dirigido a comprobar que todas las observaciones, hipótesis y proposiciones sean confirmadas por los resultados cuantitativos del

análisis estadístico. Y permitan que a partir de ellos podamos plantear unas conclusiones y una propuesta más clara, en relación con un modelo de acercamiento con el texto y la literatura.

### **CAPÍTULO III**

#### **4. ANÁLISIS**

#### **COMPRENSIÓN DE TEXTOS LITERARIOS, MEDIADO POR TÉCNICAS IMPRESAS, ICONOGRÁFICAS Y AUDIOVISUALES EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO**

##### **4.1 Procedimientos**

En el estudio se valoraron 5 cuentos, cada uno en tres formatos (Texto, Cómic o Película), distribuidos de la siguiente manera:

- Texto 1: Veinte mil leguas de viaje submarino
- Texto 2: Drácula
- Texto 3: Hércules
- Texto 4: Robín Hood
- Texto 5: El jinete sin cabeza

Cada cuestionario para evaluar la comprensión lectora estuvo compuesto de 15 preguntas distribuidas proporcionalmente en preguntas de tipo literal, inferencial y crítica. Cada pregunta fue valorada en una escala nominal con tres opciones que fueron luego recodificadas, para facilitar el análisis, en respuestas correctas e incorrectas.

Con estas respuestas, se construyó una escala que permitiera cuantificar el desempeño de cada estudiante según tipo de pregunta (inferencial, literal, crítica) pero principalmente según propuesta didáctica (Texto, Cómic o Película). Las respuestas fueron valoradas con indicadores de tipo cuantitativo que oscilaron entre 0 y 100%, siendo 0 un peor desempeño (Fórmula 1).

Fórmula1.

$$Nueva\ escala = \left( \frac{Puntuación\ Observada}{Puntuación\ Ideal} \right) \times 100$$

Donde:

*Puntuación Observada:* Suma de las puntuaciones obtenidas

*Puntuación Ideal:* Suma de las puntuaciones máximas si el estudiante hubiese contestado de manera correcta cada pregunta.

La fórmula 1, se utilizó tanto para obtener la valoración por tipo de pregunta (literal, inferencial y crítica) como para la puntuación general. Así, si se

analizará por ejemplo para un cuento en particular el desempeño en las preguntas literales, la puntuación ideal al tener un máximo de cinco preguntas de este tipo, sería 5 y su desempeño sería del 100% si a todas contestara correctamente.

Entre tanto, para la puntuación general del cuento, se tuvo en cuenta que el tipo de pregunta no tenía la misma valoración; de este modo si un estudiante contestaba correctamente a una pregunta crítica, esta debería tener un peso mayor que si contestará una pregunta literal. Cada pregunta literal tuvo un peso de 6 para un total de 30 puntos, las preguntas inferenciales una puntuación de 6.5 para un total de 32.5 y las críticas 7.5 para un total de 37.5. De manera esquemática la puntuación para el cuento en general según la fórmula 2 es:

Fórmula 2.

$$Propuesta\ didáctica_i = \frac{\sum_{i=1}^3 Puntuación_i \times No.\ de\ respuestas\ correctas_i}{(6 \times 5 + 6.5 \times 5 + 7.5 \times 5)}$$

Donde:

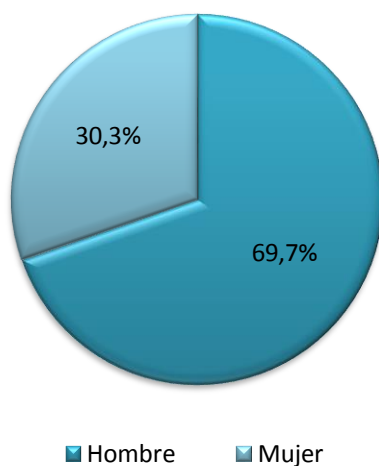
*Puntuación<sub>i</sub>* = toma valores entre 6.0 y 7.5 según tipo de pregunta

*No. de respuestas correctas<sub>i</sub>* = Total de preguntas correctas según tipo de pregunta

## **Análisis de los datos**



Se estudiaron 33 estudiantes, 69.7% hombres (23 niños) y 30.3% mujeres (10 niñas) del grado quinto de educación básica primaria de la Institución Educativa Benjamín Herrera.



**Figura 1.** Distribución porcentual del sexo de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 2013.

Para entender como la aplicación de una estrategia didáctica centrada en el uso de textos literarios impresos, textos narrativos iconográficos y textos audiovisuales, mejora la comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto, se realizó un análisis descriptivo, a partir del cálculo de frecuencias y porcentajes, de las preguntas que se hicieron en cada formulario diseñado para valorar la comprensión en los cinco cuentos seleccionados en el estudio. (Anexos 1,2,3,4 y 5).

Para determinar si la estrategia didáctica mejora la comprensión lectora, se tuvo únicamente en cuenta para los análisis, la escala descrita en la sección anterior y no los resultados presentados en los anexos. Para los análisis, era necesario en primer lugar determinar si la escala tenía distribución normal, con base en este resultado se decidiría si era pertinente utilizar pruebas estadísticas paramétricas o no paramétricas. Se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, donde los resultados mostraron que la calificación

en cada técnica seguía una distribución normal (Tabla 1). Los puntajes según tipo de formato y tipo de pregunta, se describieron a partir de la media y la mediana y la desviación estándar y en algunos casos se calcularon los puntajes máximo y mínimo. Para determinar el efecto del uso del formato en la comprensión lectora, se utilizaron pruebas como la ANOVA de medidas repetidas con el fin de visibilizar posibles diferencias entre formatos y la prueba ANOVA de una vía, para determinar si hubo un mejoramiento en la comprensión lectora según los formatos. Para todos los casos se consideró como significativa una diferencia menor del 5%. En los casos donde hubo diferencias según la prueba ANOVA, se realizaron las respectivas pruebas post-hoc. Adicionalmente se realizaron las gráficas de intervalos de confianza del 95% para las medias.

#### **4.2 Efecto del formato utilizado en la comprensión lectora.**

La tabla 1 muestra el resultado de la prueba de normalidad. Todos los valores de significación mostraron que la escala de comprensión lectora seguía una distribución normal según propuesta didáctica evaluada.

**Tabla 1.** Prueba de normalidad según propuesta.

<b>Propuesta didáctica y formato Utilizado</b>	<b>Valor-p</b>	<b>Conclusión</b>
Texto	0.239	Siguen una distribución normal
Cómic	0.720	
Película	0.187	

Luego de comprobar el supuesto de normalidad, se procedió a determinar si la calificación promedio obtenida en Las pruebas era diferente según formatos (texto, cómic o película). Para esto fue necesario utilizar la ANOVA de medidas repetidas por tratarse del mismo cuento evaluado para la misma persona, pese

a que fueran propuestas diferentes. La hipótesis de trabajo se planteó de la siguiente manera:

*Hipótesis: Existen diferencias significativas entre la calificación promedio obtenida en la comprensión lectora, cuando se utiliza texto, cómic o película.*

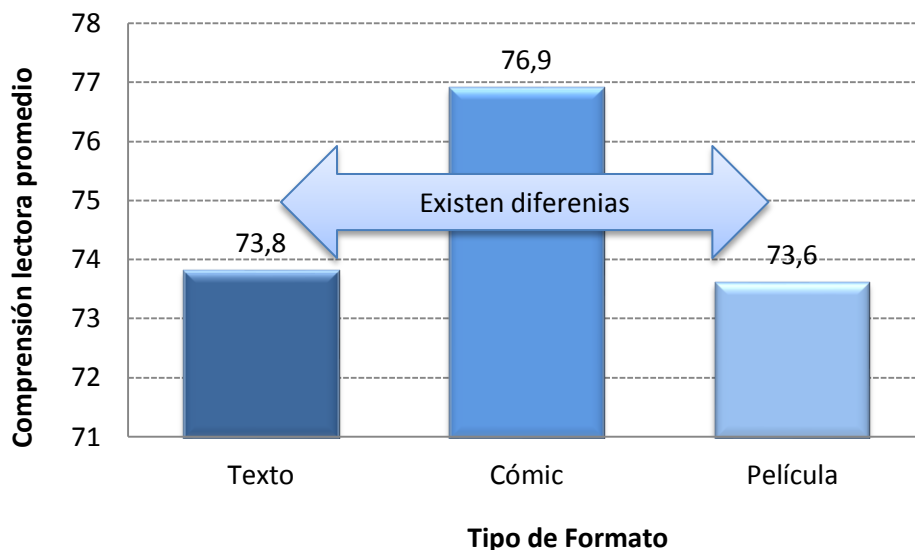
En la tabla 2 y figura 2, se presentan las calificaciones promedios según formato utilizado. Todas las calificaciones promedios estuvieron por encima del 70%, encontrándose que la calificación promedio general de la comprensión utilizando los textos literarios impresos fue un 3% menor de lo obtenido con la observación de un cómic, 73.8 (IC95%: 70.9 – 76.8). Las diferencias entre los tres formatos fueron estadísticamente significativas.

**Tabla 2.** Comparación de la comprensión literaria según tipo de formato utilizado por los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 2013.

<b>Tipo de Formato</b>	<b>Media (IC95%<sup>1</sup>)</b>	<b>Mediana</b>	<b>Valor-p<sup>2</sup></b>	<b>Decisión</b>
Texto	73.8 (70.88 –76.7)	73	0.001	Hay diferencias significativas entre las propuestas
Cómic	76.9 (74.16 –79.6)	77		
Película	73.7 (70.48 76.85)	73		

<sup>1</sup> Intervalo de confianza del 95% para la media.

<sup>2</sup> Contraste multivariado Lambda de Wilks. Es válido su análisis siempre que el supuesto de homogeneidad de varianzas se cumpla, según la prueba de Mauchly ( $p=0.771$ ), se cumple.



**Figura 2.** Distribución de la comprensión lectora promedio, según tipo de formato en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 2013.

De acuerdo con el resultado de la tabla 2, donde se evidencian diferencias en la comprensión lectora de acuerdo al tipo de formato utilizado, se hace necesario realizar pruebas post-hoc para determinar entre cuáles tipo de formatos hay específicamente la diferencia. En la prueba utilizada se hizo ajuste de Bonferroni para la estimación de los intervalos de confianza. Los resultados de la Tabla 3 indican que la comprensión de los textos no varió al observar la película y al leer un texto impreso, pero al contrario la comprensión lectora si fue mejor cuando se hizo a partir de un Cómic.

**Tabla 3.** Comparación de la calificación promedio de la comprensión lectora según tipo de formato en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 2013.

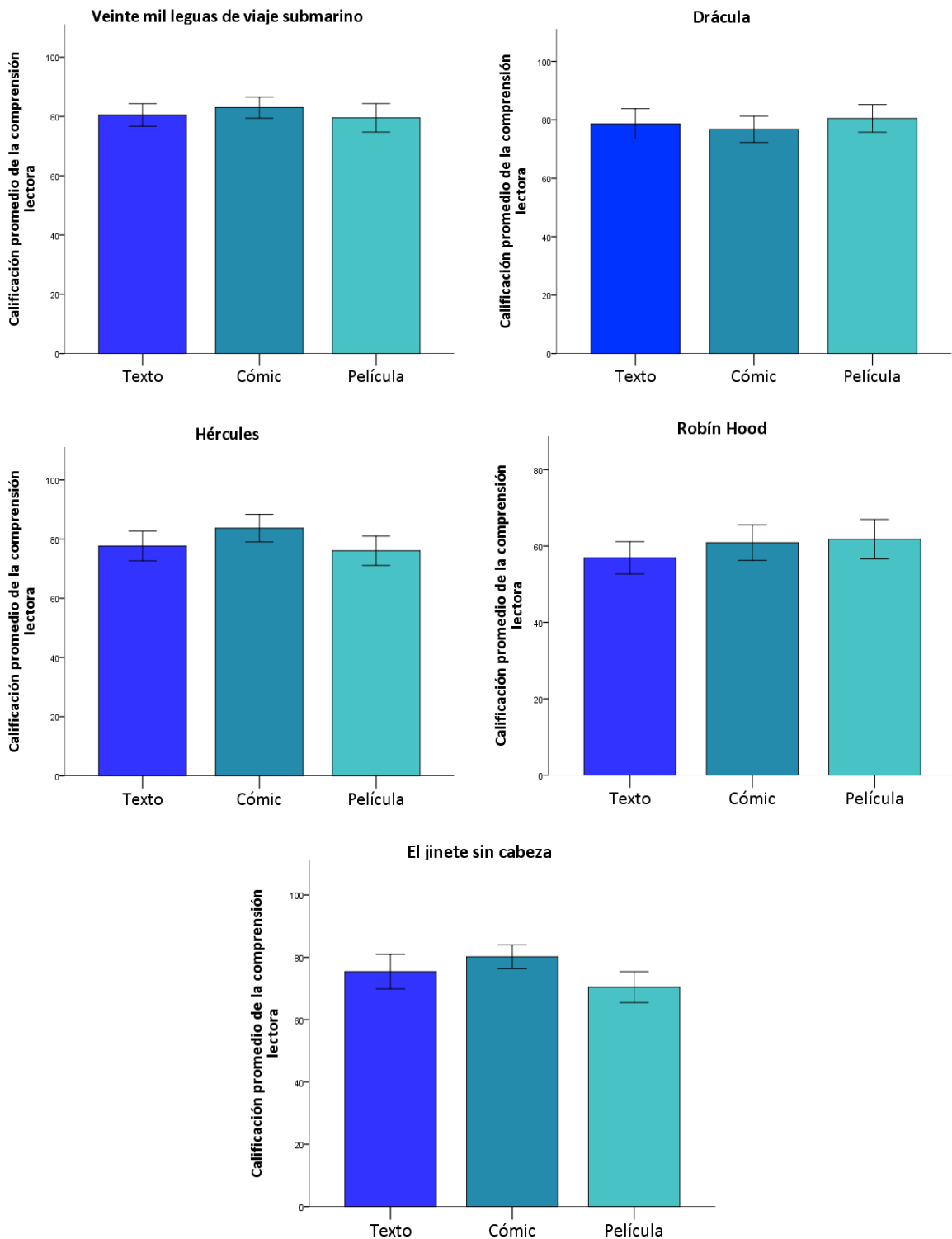
Tipo de formato	Media (IC95% <sup>1</sup> )	Valor-p <sup>2</sup>	Diferencias
Texto vs Cómic	73.8 (70.88 – 76.77) 76.9 (74.16 – 79.65)	0.003	Si
Cómic vs Película	76.9 (74.16 – 79.65) 73.6 (70.48 – 76.85)	0.005	Si
Película vs Texto	73.6 (70.48 – 76.85) 73.8 (70.88 – 76.77)	1.000	No

<sup>1</sup> Intervalo de confianza del 95% para la media.

<sup>2</sup> Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

El resultado anterior se replicó en cada uno de los textos, para determinar si existía diferencia según el tipo de formato utilizado. Los resultados de la figura 3 y los resultados de la prueba ANOVA en la tabla 4, muestran que hubo diferencias para los textos de Robín Hood y El jinete sin cabeza. Fue necesario entonces, realizar pruebas post-hoc, ajustando por Bonferroni para determinar entre cuáles formatos había diferencia.

Se encontró que en el Jinete sin cabeza la diferencia en la comprensión lectora se daba al comparar el Cómic y la Película ( $p= 0.00$ ) siendo mejor la comprensión a partir del Cómic; mientras que para Hércules se presentó la diferencia en la comprensión cuando se comparaba el Cómic con los otros dos formatos ( $p < 0,05$ ) superados por el Comic. La comprensión lectora de los estudiantes puede cambiar según el tipo de formato utilizado.



**Figura 3.** Comparación de la comprensión lectora en cada cuento, según propuesta didáctica en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 2013.

**Tabla 4** Comparación de la comprensión lectora en cada cuento, Según formato utilizado con los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 2013.

Texto	Formato utilizado	Media (IC95% <sup>1</sup> )	Valor-p <sup>2</sup>	Diferencias
Veinte mil leguas	Texto	80.5 (76.71 – 84.32)	0.314	No
	Cómic	83.0 (79.40 – 86.59)		
	Película	79.5 (74.73 – 84.35)		
Drácula	Texto	78.6 (73.46 – 83.84)	0.216	No
	Cómic	76.7 (72.27 – 81.27)		
	Película	80.5 (75.75 – 85.24)		
Hércules	Texto*	77.6 (72.65 – 82.68)	0.000	Si
	Cómic*	83.7 (79.04 – 88.37)		
	Película*	76.0 (71.15 – 81.07)		
Robín Hood	Texto	56.9 (52.69 – 61.15)	0.208	No
	Cómic	60.8 (56.24 – 65.54)		
	Película	61.8 (56.61 – 66.99)		
El jinete sin cabeza	Texto	75.4 (69.86 – 80.95)	0.001	Si
	Cómic*	80.1 (76.34 – 83.98)		
	Película*	70.4 (65.45 – 75.42)		

<sup>1</sup> Intervalo de confianza del 95% para la media.

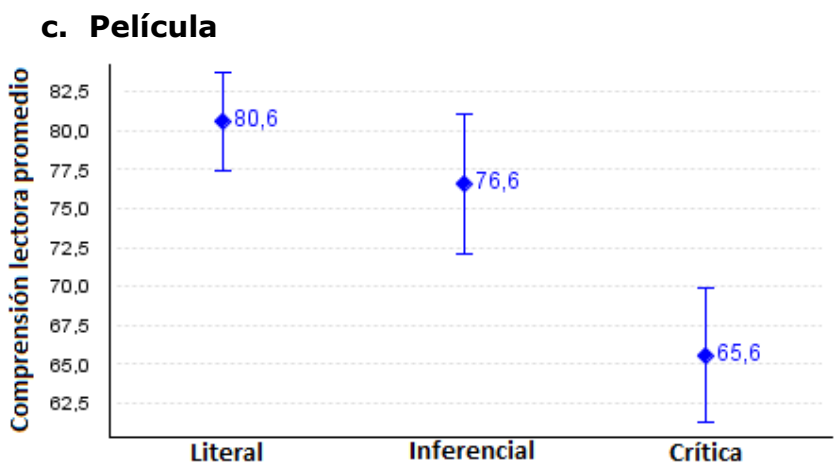
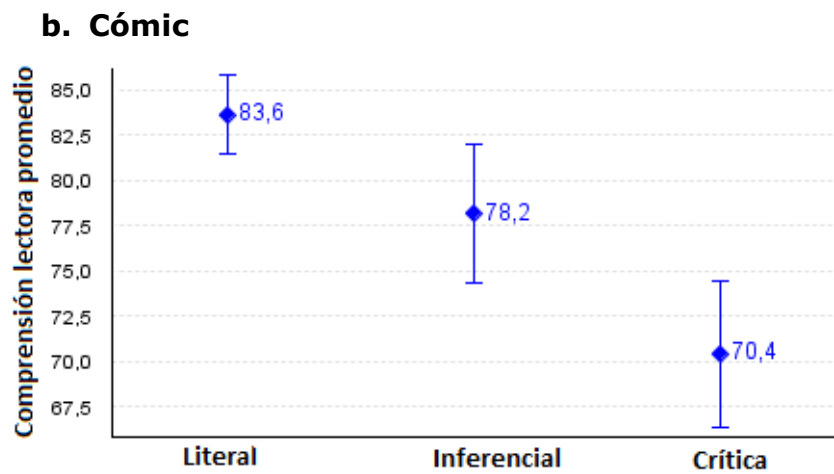
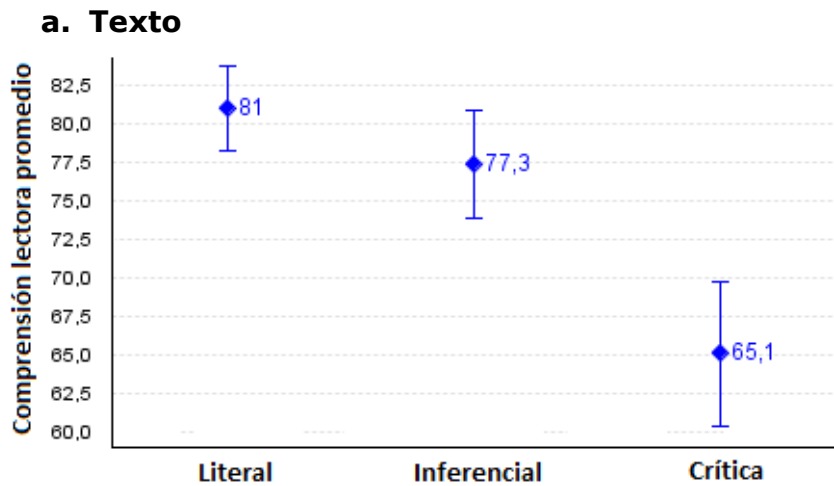
<sup>2</sup> Contraste multivariado Lambda de Wilks. Es válido su análisis siempre que el supuesto de homogeneidad de varianzas se cumpla, según la prueba de Mauchly ( $p > 0.05$ ), se cumple.

\*Hubo diferencias con un valor  $-p$  menor a 0,05.

Se realizó también un análisis global de la comprensión lectora según tipo de pregunta, con el objetivo de determinar si algún tipo de pregunta podría tener influencia en dicha comprensión. Los resultados de la figura 4 reflejan como en todas las técnicas los promedios de las preguntas de tipo literal estuvieron por encima del 80%, obteniendo una calificación más alta en comparación con las

preguntas inferenciales o críticas. Obsérvese también como las preguntas críticas tuvieron menor comprensión y menor aún en comparación con película y comic, 65.1% 65.6% y 70.4%, respectivamente.



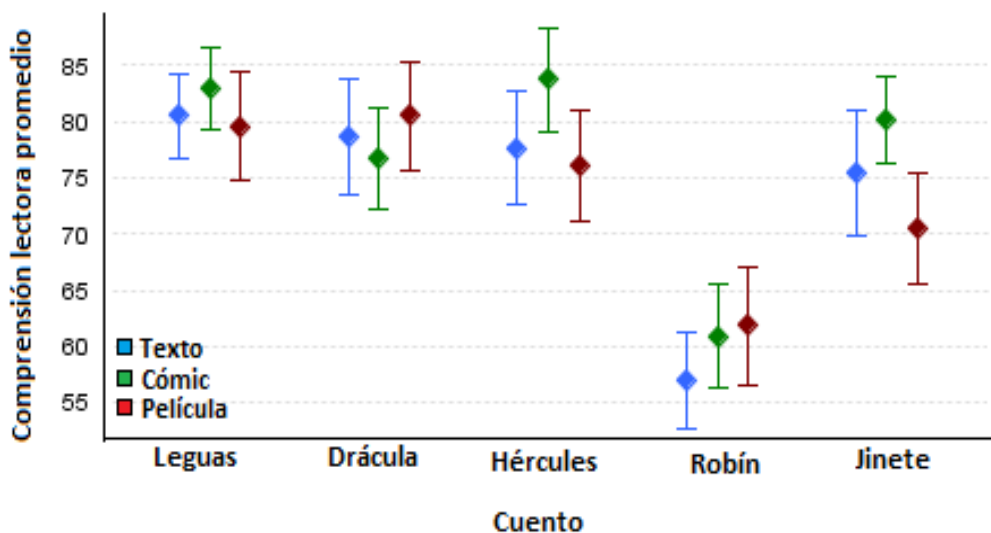


**Figura 4.** Comparación de la comprensión literaria promedio obtenida en Texto, según tipo de pregunta en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 2013.

### 4.3 Comparación de la comprensión lectora según formato utilizado

Con el objetivo de determinar si hubo un mejoramiento en la calificación promedio a medida que se Leía cada texto, bajo el supuesto que la habilidad para comprender pudiese mejorar por un conocimiento acumulativo, Se compararon los promedios de los puntajes entre todos los textos para establecer las diferencias. Para ello se utilizó la prueba ANOVA de una vía y se estimaron los intervalos de confianza para la media.

Ambos resultados, muestran que se encontraron diferencias significativas entre los textos pero con tendencia a que la comprensión lectora no mejorara a lo largo del tiempo. La comprensión lectora obtenida, utilizando los tres formatos tuvo variaciones con tendencia a que disminuyera en los textos de Robín Hood y El jinete sin cabeza. En el cuento Robín Hood para las tres formatos la comprensión lectora disminuyó considerablemente y aunque en el Jinete sin Cabeza volvió a aumentar, se puede observar que para los tres formatos la comprensión fue menor que en los tres textos iniciales. Tal como se mencionó en la tabla 4, aquí se observa que la comprensión en cada texto puede variar según el formato empleado, pero en ninguna se encuentra que a partir de un texto impreso, sea mejor. (Figura5 - Tabla 5).



**Figura 5.** Comparación de la comprensión lectora en los textos, según formato utilizado por los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 201

En la tabla 5, se observa que en la lectura basada en un texto impreso, la comprensión de los textos fue menor en el Jinete Sin cabeza, Robín Hood y Drácula. Para los demás formatos se observa un comportamiento similar y pese a que con el Comic se obtiene una mejor comprensión del cuento, en algunas ocasiones se observa que con el texto se comprende mejor que con una película, aunque en ningún momento estas diferencias logran ser estadísticamente significativas.

**Tabla 5.** Comparación de la calificación promedio según formato utilizado en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 2013.

<b>Técnica</b>	<b>Tipo de formato</b>	<b>Min-Máx</b>	<b>Media (IC95%<sup>1</sup>)</b>	<b>Valor-p<sup>2</sup></b>
<b>Text o</b>	Veinte mil leguas de viaje submarino	50 – 100	80.5 (76.71 – 84.32)	< 0.001
	Drácula	32 – 94	78.6 (73.46 – 83.84)	
	Hércules	51 – 100	77.6 (72.65 – 82.68)	
	Robín Hood	33 – 80.5	56.9 (52.69 – 61.15)	
	El jinete sin cabeza	33 – 94	75.4 (69.86 – 80.95)	
<b>Cómi c</b>	Veinte mil leguas de viaje submarino	51.5 – 100	83.0 (79.40 – 86.59)	< 0.001
	Drácula	52.5 – 100	76.7 (72.27 – 81.27)	
	Hércules	44.5 – 100	83.7 (79.04 – 88.37)	
	Robín Hood	25 – 80.5	60.8 (56.24 – 65.54)	
	El jinete sin cabeza	65.5 – 100	80.1 (76.34 – 83.98)	
<b>Película</b>	Veinte mil leguas de viaje submarino	39 – 100	79.5 (74.73 – 84.35)	<0.001
	Drácula	40 – 100	80.5 (75.75 – 85.24)	
	Hércules	32.5 – 92.5	76.0 (71.11 – 81.00)	
	Robín Hood	25 – 86.5	61.8 (56.61 – 66.99)	
	El jinete sin cabeza	38 – 93.5	70.4 (65.45 – 75.42)	

<sup>1</sup> Intervalo de confianza del 95% para la media.

<sup>2</sup> Valor -p obtenido de la prueba ANOVA de un factor.

Al observar que entre los textos hubo diferencias, se encontró que la comprensión lectora en Robín Hood es significativamente menor con respecto a los demás textos, y este comportamiento es constante en todos los formatos utilizados, como se aprecia en la tabla 6 en las casillas marcadas con “x”. Además cuando se comparan los textos, teniendo en cuenta una Película, los únicos textos que muestran diferencias en la comprensión lectora son el Jinete sin cabeza comparado con Drácula, siendo superior la comprensión en el cuento Drácula.

**Tabla 6.** Comparación de la comprensión lectora entre los textos, según Formato utilizado

Texto	Vente mil Leguas	Drácula	Hércules	Robín Hood	Jinete
Vente mil leguas					
Drácula					Δ
Hércules					
Robín Hood	x	x	x		x
Jinete					

x Diferencia entre esos cuentos en todas las propuestas didácticas (Texto, Cómic, Película)

Δ Diferencia entre esos cuentos por Película

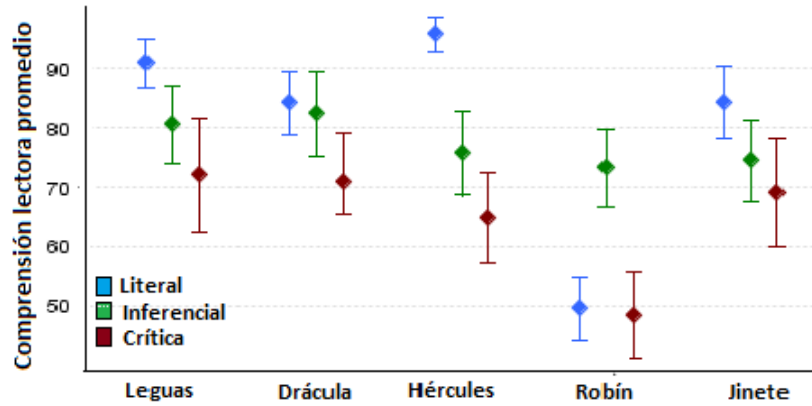
Ahora, para determinar el efecto del tipo de pregunta en la comprensión literaria que se tuvo en cada texto, se graficaron los intervalos de confianza del 95% para la media (Figura 6). La gráfica muestra una variación en la comprensión lectora cuando se comparan los tres tipos de pregunta para cada texto, además de evidenciar una disminución de la comprensión a lo largo de los cinco textos evaluados, obteniendo mejores resultados en los tres primeros textos.

En las preguntas de tipo crítico la comprensión lectora disminuye en todos los formatos utilizados, sin embargo cuando se observa una película es más notoria la disminución en el promedio obtenido por los niños.

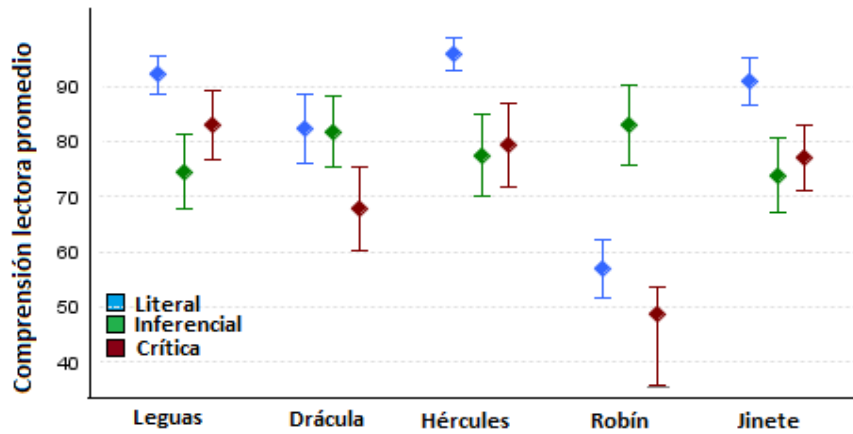
Las preguntas literales en general obtienen un mejor resultado en la mayoría de los textos, aunque en Robín Hood se nota la disminución de la comprensión por todos los tipos de pregunta. Sin embargo, puede observarse que las preguntas inferenciales son las que se mantienen más constantes sin una variación muy marcada a lo largo de los cinco textos evaluados en todas las

propuestas didácticas. Esta figura refleja que la comprensión literaria no sólo puede variar por el tipo de formato utilizado, también puede cambiar según el tipo de pregunta evaluada

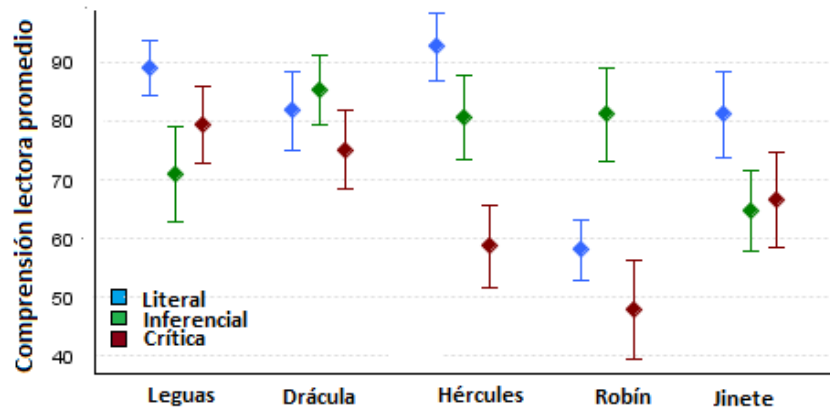
**a. Texto**



**b. Cómic**



**c. Película**



**Figura 6.** Comparación de la comprensión literaria, según tipo de pregunta para cada uno de los textos en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 2013.

## Anexo

1. Distribución porcentual de la calificación obtenida en cada pregunta del texto Veinte mil leguas de viaje submarino según formato utilizado, en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 2013.

Pregunta	Opción de respuesta	Texto		Cómic		Película	
		n	%	n	%	n	%
<b>Año en que sucede la historia</b>	1888	1	3.0	2	6.1	1	3.0
	1866*	30	90.9	29	87.9	28	84.8
	1688	2	6.1	2	6.1	4	12.1
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Lugar donde suceden los hechos</b>	En el espacio exterior	0	0.0	0	0.0	1	3.0
	En el centro de la tierra	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	En el mar*	33	100.0	33	100.0	32	97.0
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Personaje principal</b>	Van Helsing	6	18.2	4	12.1	6	18.2
	Piere Aronnaz*	27	81.8	26	78.8	26	78.8
	Camilo Giraldo	0	0.0	1	3.0	1	3.0
	No sabe, no responde	0	0.0	2	6.1	0	0.0
<b>¿Qué le pasaba a los barcos en el mar?</b>	Chocaban	2	6.1	1	3.0	2	6.1
	Estrellaban con hielo	2	6.1	0	0.0	1	3.0
	Eran golpeados*	29	87.9	32	97.0	30	90.9
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>¿Quién era el causante de los incidentes en el mar?</b>	Platillo volador	0	0.0	0	0.0	31	93.9
	Animal marino*	31	93.9	32	97.0	30	90.9
	Atlántida	2	6.1	1	3.0	2	6.1
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Insólito</b>	Extraño*	28	84.8	26	78.8	24	72.7
	Común	2	6.1	4	12.1	6	18.2
	Está solito	3	9.1	3	9.1	3	9.1
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>¿Qué impulsaba los barcos?</b>	Velas y viento	9	27.3	11	33.3	10	30.3
	Remos y marineros	3	9.1	2	6.1	2	6.1
	Vapor y hélices*	21	63.6	20	60.6	20	60.6
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	1	3.0
<b>País del barco de guerra</b>	Estados Unidos*	29	87.9	28	84.8	26	78.8
	Francia	2	6.1	2	6.1	4	12.1
	Inglaterra	2	6.1	3	9.1	3	9.1
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Importanci</b>	Navegar*	14	42.4	13	39.4	8	24.2

Pregunta	Opción de respuesta	Texto		Cómic		Película	
		n	%	n	%	n	%
<b>a de los barcos</b>	Transporte*	15	45.5	18	54.5	22	66.7
	Comercio*	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Investigar*	1	3.0	1	3.0	0	0.0
	No sabe, no responde	3	9.1	1	3.0	3	9.1
<b>Oficio de un capitán</b>	Lavar el barco	1	3.0	0	0.0	0	0.0
	Perseguir monstruos	3	9.1	2	6.1	4	12.1
	Dirigir el barco*	29	87.9	30	90.9	29	87.9
	No sabe, no responde	0	0.0	1	3.0	0	0.0
<b>Trasatlántico</b>	Pasajero en el Atlántico	1	3.0	2	6.1	3	9.1
	Barco que cruza el Atlántico*	26	78.8	19	57.6	18	54.5
	Ingeniero marítimo	6	18.2	12	36.4	11	33.3
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	1	3.0
<b>¿Por qué cruzar el océano utilizando el barco?</b>	No existían aviones*	4	12.1	5	15.2	5	15.2
	Única forma de navegar*	20	60.6	22	66.7	20	60.6
	No hay otra forma*	1	3.0	1	3.0	0	0.0
	No sabe, no responde	8	24.2	5	15.2	8	24.2
<b>Importancia del personaje principal como científico y biólogo</b>	Investigar y descubrir*	24	72.7	32	97.0	32	97.0
	Estudiar seres vivos*	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Salvar y estudiar*	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	No sabe, no responde	9	27.3	1	3.0	1	3.0
<b>¿Qué harían los países con la aparición de un monstruo en esta época?</b>	Investigar*	4	12.1	4	12.1	5	15.2
	Utilizar barcos *	13	39.4	20	60.6	17	51.5
	Utilizar aviones*	2	6.1	1	3.0	0	0.0
	No harían nada*	3	9.1	2	6.1	5	15.2
	No sabe, no responde	11	33.3	6	18.2	6	18.2
<b>¿Quiénes tienen barcos de guerra?</b>	Los estados*	11	33.3	13	39.4	12	36.4
	Algunos países*	3	9.1	3	9.1	2	6.1
	El ejército*	4	12.1	2	6.1	3	9.1
	No sabe, no responde	15	45.5	15	45.5	16	48.5

\*Respuesta correcta



2. Distribución porcentual de la calificación obtenida en cada pregunta del texto Drácula según formato utilizado, en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 2013.

Pregunta	Opción Respuesta	Texto		Cómic		Película	
		n	%	n	%	n	%
<b>Año en que sucede la historia</b>	1888	6	18.2	5	15.2	9	27.3
	1880*	18	54.5	20	60.6	18	54.5
	1680	9	27.3	8	24.2	6	18.2
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Profesión de Jonathan Harker</b>	Cazados de vampiros	5	15.2	10	30.3	6	18.2
	Notario*	26	78.8	20	60.6	23	69.7
	Aventurero	1	3.0	3	9.1	3	9.1
	No sabe, no responde	1	3.0	0	0.0	1	3.0
<b>Personaje principal</b>	Van Helsing	1	3.0	1	3.0	1	3.0
	Piere Aronnaz	1	3.0	0	0.0	1	3.0
	Jonathan Harker*	31	93.9	32	97.0	31	93.9
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>País donde vive Drácula</b>	Perú	1	3.0	1	3.0	0	0.0
	Nueva York	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Transilvania*	32	97.0	32	97.0	32	97.0
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	1	3.0
<b>¿Quién es el cochero que lleva a Jonathan?</b>	Bondadoso ancianito	1	3.0	0	0.0	2	6.1
	Ser aterrador*	32	97.0	32	97.0	31	93.9
	Robot	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	No sabe, no responde	0	0.0	1	3.0	0	0.0
<b>Tipos de transporte del viaje del notario</b>	Bicicleta, avión, tren	0	0.0	2	6.1	0	0.0
	Globo, barco, carruaje	5	15.2	2	6.1	2	6.1
	Barco, tren, carruaje*	28	84.8	28	84.8	31	93.9
	No sabe, no responde	0	0.0	1	3.0	0	0.0
<b>Motivo del viaje de Jonathan Harker</b>	Visitar a Drácula	8	24.2	9	27.3	10	30.3
	Huir de su novia	2	6.1	3	9.1	2	6.1
	Vender un castillo*	22	66.7	19	57.6	21	63.6
	No sabe, no responde	1	3.0	2	6.1	0	0.0
<b>País de Jonathan Harker</b>	Estados Unidos	1	3.0	1	3.0	4	12.1
	Francia	3	9.1	5	15.2	2	6.1
	Inglaterra*	29	87.9	26	78.8	27	81.8
	No sabe, no responde	0	0.0	1	3.0	0	0.0
<b>¿Qué es un vampiro?</b>	Ser que chupa sangre*	27	81.8	29	87.9	28	84.8
	Ser inmortal*	0	0.0	0	0.0	0	0.0

Pregunta	Opción Respuesta	Texto		Cómic		Película	
		n	%	n	%	n	%
<b>¿Qué le aconsejan a Harker los habitantes?</b>	Ser diabólico*	4	12.1	3	9.1	4	12.1
	No sabe, no responde	2	6.1	1	3.0	1	3.0
	Que los acompañe	2	6.1	0	0.0	0	0.0
	El castillo es un infierno*	28	84.8	33	100.0	33	100.0
	Se equivocó de ruta	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>El secreto de Drácula</b>	No sabe, no responde	3	9.1	0	0.0	0	0.0
	Ancianito bondadoso	1	3.0	3	9.1	4	12.1
	Ser perverso e inmortal*	29	87.9	29	87.9	29	87.9
	Millonario aburrido	1	3.0	1	3.0	0	0.0
<b>Cómo se destruye un vampiro</b>	No sabe, no responde	2	6.1	0	0.0	0	0.0
	Estaca de madera*	10	30.3	14	42.4	15	45.5
	Balas de plata*	2	6.1	0	0.0	1	3.0
	Luz del sol*	1	3.0	1	3.0	2	6.1
<b>Trabajo de un notario</b>	No sabe, no responde	20	60.6	18	54.5	15	45.5
	Firmar documentos*	12	36.4	6	18.2	7	21.2
	Asesorar personas*	4	12.1	11	33.3	7	21.2
	Registrar personas*	4	12.1	2	6.1	5	15.2
<b>¿Qué trato realizarías con Drácula?</b>	No sabe, no responde	13	39.4	14	42.4	14	42.4
	Huiría*	9	27.3	9	27.3	8	24.2
	Vendería el castillo*	11	33.3	9	27.3	10	30.3
	Firmaría documentos*	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Aconsejaría *	6	18.2	4	12.1	7	21.2
	Pediría que me convierta en vampiro*	0	0.0	0	0.0	1	3.0
<b>¿Por qué los vampiros se acompañan de lobos y murciélagos?</b>	No sabe, no responde	7	21.2	11	33.3	7	21.2
	Son seres de la noche*	4	12.1	0	0.0	5	15.2
	Son de la misma familia*	11	33.3	15	45.5	16	48.5
	Protección y ayuda*	12	36.4	9	27.3	8	24.2
	No sabe, no responde	6	18.2	9	27.3	4	12.1

\*Respuesta correcta

3. Distribución porcentual de la calificación obtenida en cada pregunta del texto Hércules según formato utilizado, en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 2013.

Pregunta	Opción Respuesta	Texto		Cómic		Película	
		n	%	n	%	n	%
<b>Padre de Hércules</b>	Aquiles	0	0.0	0	0.0	4	12.1
	Zeus*	33	100.0	32	97.0	29	87.9
	Un cíclope	0	0.0	1	3.0	0	0.0
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Lugar donde suceden los hechos</b>	Inglaterra	4	12.1	2	6.1	2	6.1
	China	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Grecia antigua*	29	87.9	31	93.9	31	93.9
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Personaje principal</b>	Cancerbero	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Prometeo	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Hércules*	33	100.0	32	97.0	32	97.0
	No sabe, no responde	0	0.0	1	3.0	1	3.0
<b>Número de trabajos que realizó Hércules</b>	Seis	0	0.0	0	0.0	2	6.1
	Nueve	0	0.0	0	0.0	1	3.0
	Doce*	32	97.0	32	97.0	30	90.9
	No sabe, no responde	1	3.0	1	3.0	0	0.0
<b>Nombre del Rey</b>	Drácula	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Euristeo*	31	93.9	31	93.9	31	93.9
	La reina del Amazonas	2	6.1	2	6.1	2	6.1
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Cruel</b>	Desalmado*	21	63.6	23	69.7	22	66.7
	Común	4	12.1	6	18.2	1	3.0
	Loco	8	24.2	4	12.1	10	30.3
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>¿Qué hizo Hércules con la piel del León?</b>	Una alfombra	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Un disfraz	3	9.1	1	3.0	1	3.0
	Una capa*	30	90.9	32	97.0	32	97.0
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Inframundo</b>	Mundo de los muertos*	27	81.8	26	78.8	28	84.8
	Reino de los caballos	2	6.1	0	0.0	3	9.1
	Tierra de los guerreros	4	12.1	7	21.2	2	6.1
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Trabajo de Hades</b>	Observador	13	39.4	13	39.4	8	24.2
	Maneja el hotel	2	6.1	1	3.0	3	9.1

Pregunta	Opción Respuesta	Texto		Cómic		Película	
		n	%	n	%	n	%
	Encargado del infierno*	18	54.5	19	57.6	22	66.7
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Oficio de un Rey</b>	Dirigir el reino*	28	84.8	29	87.9	28	84.8
	Preocuparse y mandar*	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Proclamar leyes*	0	0.0	0	0.0	1	3.0
	No sabe, no responde	5	15.2	4	12.1	4	12.1
<b>Establo</b>	Comen los invitados	2	6.1	4	12.1	3	9.1
	Viven los caballos*	29	87.9	28	84.8	29	87.9
	Produce harina y maíz	2	6.1	1	3.0	1	3.0
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>¿Por qué Hércules era tan fuerte?</b>	Hijo de un dios*	9	27.3	21	63.6	18	54.5
	Era un semidiós*	11	33.3	5	15.2	3	9.1
	Heredo la fuerza de su padre*	1	3.0	0	0.0	0	0.0
	No sabe, no responde	12	36.4	7	21.2	12	36.4
<b>¿Cómo murió Folo?</b>	Flecha envenenada*	4	12.1	25	75.8	0	0.0
	Envenenado*	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Se chuzó con una flecha*	2	6.1	1	3.0	0	0.0
	No sabe, no responde	27	81.8	7	21.2	33	100.0
<b>Trabajos de Hércules</b>	Trabajos difíciles*	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Luchar con monstruos*	3	9.1	0	0.0	0	0.0
	Demostrar su valentía*	27	81.8	31	93.9	29	87.9
	No sabe, no responde	3	9.1	2	6.1	4	12.1
<b>¿Por qué Hércules era un semidiós?</b>	Hijo de un dios y una humana*	16	48.5	14	42.4	14	42.4
	Mitad dios y mitad humana*	5	15.2	3	9.1	4	12.1
	Tenía fuerza de un dios pero era mortal*	1	3.0	2	6.1	0	0.0
	No sabe, no responde	11	33.3	14	42.4	15	45.5

\*Respuesta correcta

4. Distribución porcentual de la calificación obtenida en cada pregunta del texto Robín Hood según formato utilizado, en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 2013.

Pregunta	Opción Respuesta	Texto		Cómic		Película	
		n	%	n	%	n	%
<b>Bosque dónde sucede la historia</b>	Bosque de la china	1	3.0	0	0.0	1	3.0
	Bosque de los susurros	1	3.0	2	6.1	0	0.0
	Bosque de Sherwood*	31	93.9	31	93.9	32	97.0
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Nombre del fraile</b>	Truck*	27	81.8	26	78.8	26	78.8
	Turr	5	15.2	2	6.1	4	12.1
	Tulp	1	3.0	5	15.2	3	9.1
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Personaje principal</b>	Raimundo Hood	0	0.0	0	0.0	1	3.0
	Robín Arango	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Robín Hood*	33	100.0	33	100.0	32	97.0
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>¿Qué cambió la vida de Robín?</b>	Ganarse el baloto	0	0.0	0	0.0	1	3.0
	Guardabosques*	9	27.3	8	24.2	9	27.3
	Ser buen tirador	24	72.7	25	75.8	23	69.7
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>¿Por qué pensaban que Robín era un bandido?</b>	Aterrorizaba	17	51.5	3	9.1	5	15.2
	Robada los ricos*	15	45.5	29	87.9	28	84.8
	Se iba de rumba	1	3.0	1	3.0	0	0.0
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Tensar la cuerda del arco</b>	Amarrar los zapatos	0	0.0	1	3.0	2	6.1
	Dispara una flecha*	32	97.0	32	97.0	31	93.9
	Tocar guitarra	1	3.0	0	0.0	0	0.0
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Hombres que se escondían en el bosque</b>	Perseguidos por sheriff*	18	54.5	23	69.7	21	63.6
	Guardias del rey	15	45.5	10	30.3	12	36.4
	Fantasmas	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>¿Por qué los pobres quieren al Rey?</b>	Es justo*	19	57.6	22	66.7	24	72.7
	Regala venados	9	27.3	6	18.2	4	12.1
	No dice nada	5	15.2	5	15.2	5	15.2
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Por qué Robín se enfrentaba</b>	Son fugitivos*	8	24.2	5	15.2	7	21.2
	Luchaban por la libertad*	13	39.4	8	24.2	12	36.4

Pregunta	Opción Respuesta	Texto		Cómic		Película	
		n	%	n	%	n	%
<b>con los guardias</b>	Sheriff es injusto*	3	9.1	7	21.2	2	6.1
	No sabe, no responde	9	27.3	13	39.4	12	36.4
<b>Arma predilecta de los habitantes</b>	Ametralladora	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Machete	0	0.0	0	0.0	1	3.0
	Arco y flecha*	33	100.0	33	100.0	31	93.9
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	1	3.0
<b>¿Cómo piensa Sheriff atrapar a Robín?</b>	Trampa*	19	57.6	27	81.8	27	81.8
	Redada en el bosque	13	39.4	4	12.1	5	15.2
	Regalo	1	3.0	0	0.0	0	0.0
	No sabe, no responde	0	0.0	2	6.1	1	3.0
<b>¿Por qué era prohibido cazar venados?</b>	Orden del rey*	13	39.4	23	69.7	23	69.7
	Pertenecen a Sheriff*	6	18.2	1	3.0	0	0.0
	Ley injusta e inhumana*	3	9.1	0	0.0	1	3.0
	No sabe, no responde	11	33.3	9	27.3	9	27.3
<b>País con rey o soberano actualmente</b>	España*	2	6.1	3	9.1	4	12.1
	Inglaterra*	11	33.3	6	18.2	6	18.2
	Arabia Saudita*	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	No sabe, no responde	20	60.6	24	72.7	23	69.7
<b>En Colombia se rebelaron contra un rey</b>	Simón Bolívar*	3	9.1	3	9.1	1	3.0
	Los comuneros*	0	0.0	1	3.0	0	0.0
	Los indígenas*	2	6.1	2	6.1	2	6.1
	No sabe, no responde	28	84.8	27	81.8	30	90.9
<b>¿Por qué Robín cambia su nombre?</b>	Ocultar identidad*	12	36.4	13	39.4	15	45.5
	Es el rey del bosque*	4	12.1	2	6.1	5	15.2
	Para que no se venguen*	0	0.0	0	0.0	1	3.0
	No sabe, no responde	17	51.5	18	54.5	12	36.4

\*Respuesta correcta

5. Distribución porcentual de la calificación obtenida en cada pregunta del texto El jinete sin cabeza según formato utilizado, en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Benjamín Herrera, 2013.

Pregunta	Opción Respuesta	Texto		Cómico		Película	
		n	%	n	%	n	%
<b>Ciudad donde sucede la historia</b>	Terry town*	31	93.9	33	100.0	25	75.8
	Torre ton	2	6.1	0	0.0	5	15.2
	Torrente	0	0.0	0	0.0	3	9.1
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Profesión de Icabod Crane</b>	Cazador de espantos	6	18.2	0	0.0	2	6.1
	Notario	1	3.0	2	6.1	3	9.1
	Profesor*	26	78.8	31	93.9	28	84.8
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Nombre del Jinete sin cabeza</b>	Mayor André*	31	93.9	26	78.8	27	81.8
	Piere Aronnax	1	3.0	0	0.0	2	6.1
	Jonathan Harker	1	3.0	7	21.2	3	9.1
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	1	3.0
<b>¿De qué acusaron al soldado?</b>	Gripa	1	3.0	1	3.0	0	0.0
	Traición*	19	57.6	27	81.8	25	75.8
	Amigo de espantos	13	39.4	5	15.2	8	24.2
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Nombre del caballo de Icabod</b>	Fantasma	1	3.0	0	0.0	4	12.1
	Aterrador	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Pólvora*	32	97.0	33	100.0	29	87.9
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Tipos de transporte del viaje del notario</b>	Bicicleta, avión, tren	0	0.0	1	3.0	0	0.0
	Globo, barco, carruaje	1	3.0	4	12.1	4	12.1
	Barco, tren, carruaje*	30	90.9	27	81.8	28	84.8
	No sabe, no responde	2	6.1	1	3.0	1	3.0
<b>¿Qué les encanta a los habitantes?</b>	Brujería	7	21.2	2	6.1	5	15.2
	Leyendas*	21	63.6	29	87.9	25	75.8
	Vender el alma	5	15.2	2	6.1	2	6.1
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	1	3.0
<b>País donde sucede la historia</b>	Estados Unidos*	20	60.6	12	36.4	17	51.5
	Francia	4	12.1	0	0.0	2	6.1
	Inglaterra	9	27.3	21	63.6	14	42.4
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>¿Qué es un espanto?</b>	Muerto que regresa*	9	27.3	7	21.2	8	24.2
	Espíritu*	14	42.4	9	27.3	16	48.5
	Ser del más allá*	19	57.6	17	51.5	8	24.2
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	1	3.0

Pregunta	Opción Respuesta	Texto		Cómico		Película	
		n	%	n	%	n	%
<b>¿Por qué el profesor estaba lejos del pueblo?</b>	Estaba en una fiesta*	20	60.6	21	63.6	9	27.3
	Estaba perdido	4	12.1	6	18.2	22	66.7
	Estaba buscando la cabeza	9	27.3	6	18.2	2	6.1
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Actitud del profesor con el Jinete</b>	Amable	0	0.0	0	0.0	1	3.0
	Sonriente	1	3.0	0	0.0	4	12.1
	Temeroso*	32	97.0	33	100.0	28	84.8
	No sabe, no responde	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>¿Conoces historias de espantos?</b>	Leyendas en libros o tv*	12	36.4	21	63.6	22	66.7
	Historias contadas*	5	15.2	4	12.1	1	3.0
	Mitos en el colegio*	7	21.2	4	12.1	0	0.0
	No sabe, no responde	9	27.3	4	12.1	10	30.3
<b>¿Crees en espantos?</b>	No, no existen*	15	45.5	17	51.5	22	66.7
	Sí, me ha pasado*	11	33.3	19	57.6	7	21.2
	Sí, me han contado*	1	3.0	4	12.1	1	3.0
	No sabe, no responde	6	18.2	2	6.1	3	9.1
<b>¿Por qué el Jinete se llevó al profesor?</b>	Su cabeza*	11	33.3	13	39.4	8	24.2
	No paso el puente*	2	6.1	1	3.0	4	12.1
	Demostró miedo*	1	3.0	2	6.1	0	0.0
	Es malvado*	5	15.2	5	15.2	2	6.1
	No sabe, no responde	14	42.4	12	36.4	19	57.6
<b>¿Por qué el Jinete no se llevó a Brower?</b>	No le interesa*	8	24.2	10	30.3	10	30.3
	No tenía cuello largo*	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Pasó el puente*	2	6.1	2	6.1	1	3.0
	Venganza*	1	3.0	1	3.0	0	0.0
	No sabe, no responde	22	66.7	20	60.6	22	66.7

\*Respuesta correcta



## CAPÍTULO IV

### 5. LAS VOCES DE LOS NIÑOS

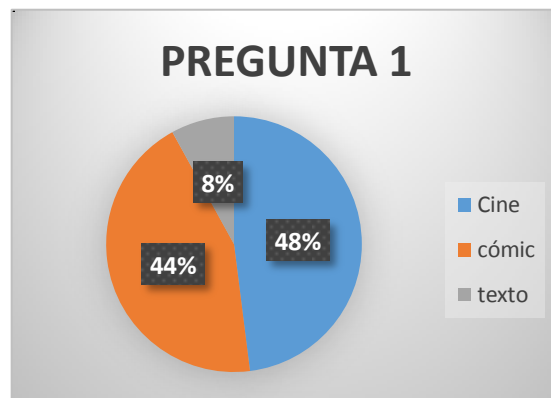
#### UNA REALIDAD EN LA ESCUELA



Estudiantes grado 5°, I.E. Benjamín Herrera.

En la investigación interesaba conocer las percepciones de los estudiantes frente al proceso de lectura y comprensión lectora de los textos, por ello se diseñó una entrevista semi-estructurada, que se realizó una vez habían transcurrido tres sesiones de trabajo utilizando los diferentes formatos.

A continuación se hace una síntesis de las respuestas de los participantes a las preguntas, con el propósito de identificar sus percepciones, y recoger mayores argumentos sobre la influencia que pueden tener los formatos en las voces de los estudiantes.



1. ¿En qué formato te gustó más leer la historia (texto, comic y cine)? ¿Por qué?

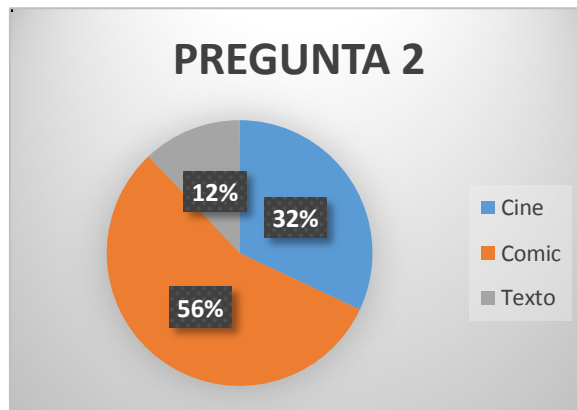
En esta pregunta vemos que las respuestas de los niños nos permite hipotetizar que la representación simbólica del mundo en los chicos está más cercana a la imagen (en movimiento como el cine o el video o fija como la ilustración o el cómic), porque pareciera que en ella hay mayor semejanza con la realidad, por ser acción, por permitir una similitud con el movimiento.

Las argumentaciones de: "**en el cine reconozco más fácil los personajes, veo mejor las cosas, me gusta el cine por que tiene varios entendimientos**", implican ya una relación mucho más cercana con este tipo de texto, que nos lleva de nuevo a pensar en el proceso de los niños que casi desde bebés están frente al televisor y apenas dominan el movimiento y sin aun hablar lo suficiente, pasan a jugar con la computadora, por lo tanto el libro será un objeto con muchas limitaciones frente a la pantalla y el teclado del computador.

Pero para algunos de los niños que prefieren leer el cómic, su razonamiento va más allá de la simple contemplación de la imagen y afirman que en el cómic uno puede dominar las imágenes, mientras que en el cine ellas pasan y es imposible detenerlas, Para otro estudiante el cómic tiene mayor valor, pues nos indican los nombres de los personajes escribiéndolos en un cuadrado o aún más, porque se ve y se lee al mismo tiempo.

Considero que si bien el objeto de esta trabajo, en un principio, era el de acercar a los estudiantes a la lectura de textos digitalizados y por ende al libro, nos obliga a pensar en un gran cambio, pero primero: debemos definir el libro como el objeto soporte del texto impreso de la información o contenido que va en diferentes soportes, impreso, digital, o visual. Y segundo: pensar que la reflexión se debe encaminar a que la lectura y su definición estarán directamente relacionadas al tipo de vínculo o relación que podamos realizar con el texto en sus diferentes soportes. En que el libro indudablemente se ha

descentrado Y que ha perdido importancia como objeto soporte de un texto, debido a su rol de herramienta única para la lectura.



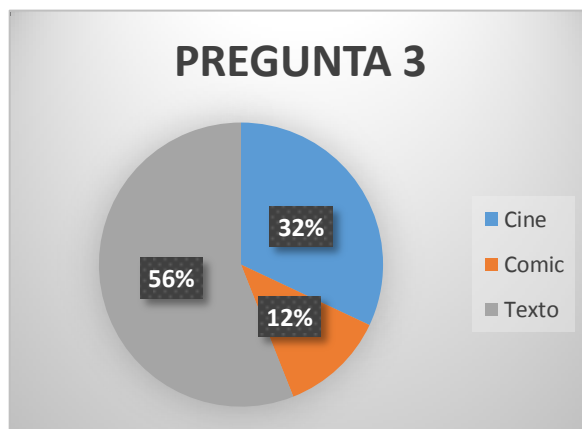
2. ¿En cuál de los formatos se entiende con más claridad la historia? ¿Por qué?

El hecho de que los niños seleccionen el comic como formato que les permite mayor claridad en la comprensión de la historia, nos indica que un soporte que combina texto escrito e imagen, puede estar más acorde con las generaciones actuales, Hijas de la imagen, seguidores fanáticos de la percepción en lo visual y huérfanos de la palabra desnuda, de la variedad de significados, de la palabra que es música, una generación a la que se sacrificó para no tener que

imaginar las imágenes propuestas por las palabras, sino simplemente verlas en la pantalla, en la que se cambió impunemente la habilidad de la imaginación y la creatividad por el simple juego de la estrategia, en el que su rol ya está establecido, es como si supiésemos sumar y restar, pero seamos incapaces de calcular la intensidad de la más leve sensación. Y los mundos más fantásticos e inverosímiles estarán signados por la lectura de otro.

La lectura del texto visual es fundamental en la vida de hoy, pero es indudable que la lectura del texto escrito sea digital o impreso, hace tanta falta como la primera.

Ese índice tan bajo por el texto escrito, realmente es preocupante, y en tal sentido, genera muchas preguntas: ¿qué pasa con la lectura?, ¿cuáles son los errores que estamos cometiendo y que no detectamos en sus primeras experiencias? ¿Será que los modelos propuestos no están dados ante la intervención de esas otras formas de lectura? ¿Será necesario replantearnos seriamente una nueva definición de lectura que la unifique en esas formas separadas en las que persiste la escuela? ¿Será que no es la forma de intervenir esas primeras experiencias de lectura?

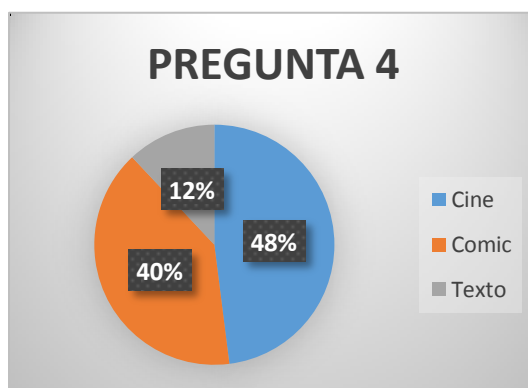


3. ¿Qué formato te exige poner más atención para comprender la historia?  
¿Por qué?

En esta pregunta podemos identificar la dificultad que tienen los niños con el texto ya sea digitalizado o impreso, en sus respuestas percibimos la dificultad ante las palabras, una dificultad que se expresa con la incapacidad de asociar la palabra a una imagen, pues en la mayoría de las respuestas encontramos la dificultad con las palabras que no conocen, una limitación que parece se extiende hasta a los padres e incluso a los maestros, aunque la razón de dificultad en el cine es la de falta control de la imagen en movimiento, que pasa y produce falta de concentración, que indudablemente dificulta la comprensión, los estudiantes durante la observación de la película o el video, siempre se mostraron atentos, y manifestaron interés en seguir el texto.

En todo ese andamiaje de enseñar a leer, hay algo que definitivamente no casa con estas nuevas generaciones, el dicho de que *se aprende a montar en bicicleta, montando en bicicleta*, como una forma práctica parece que no se puede aplicar a la de que *para aprender a leer*, basta leer y punto, tal vez si nos separamos del concepto de práctica y lo vinculamos al de experiencia que tiene que ver con la vida, con la necesidad, con un disfrute lúdico, que indudablemente necesita otro tipo de acercamiento, que no sea parte del tedioso trabajo, que pueda estar insertado en el ocio, podremos lograr un resultado diferente.

Aunque la preferencia de los estudiantes, se distribuyó entre el cómic y el cine, y lo tedioso se asignó al texto digitalizado, en la experiencia se pudo comprobar que ante el texto digitalizado, los niños presentaban menor concentración y el interés por la historia disminuía, a su vez se observó que la mayoría de los niños presentaban una lectura muy lenta, dificultad al leer ciertas palabras, y que les alegraba más cuando los profes les leían, y generaban preguntas rápidas de comprensión a partir de solicitarles síntesis de párrafos o ideas de esta manera se lograban generar a veces discusiones que partían de preguntas orientadoras como: ¿eso sí es verdad?, cómo les parece eso que acaba de suceder, ¿harías lo mismo?

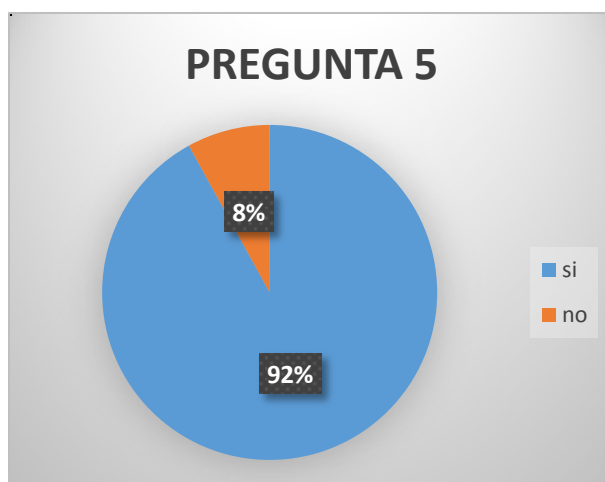


4. ¿En cuál de todos los formatos te parece que describen mejor los personajes?

Al repensar la efectividad de las preguntas en esta encuesta, se debe estar dispuesto a pensar que es muy posible que no siempre indagamos lo más pertinente, o la ambigüedad se esconda detrás del enunciado. Y es indudable que los niños no pueden percibir esa posibilidad y necesidad de que el lector realice en forma mental la creación de los personajes. Para los niños describir significa que se diga en palabras como es, que aspecto tiene, que dolores padece, si es bueno o malo, que sensaciones les suscita. Esto no funciona para

ellos, no es posible que con una palabra o sugerencia, se permitan imaginar, darle rostro, asignar comportamientos, o recrear intereses o pasiones.

Los niños valoraron mejor el cine y el cómic pues de hecho en ellos el personaje aparece como si fuese de carne y hueso o como si estuviese ante una fotografía. Esto debe enseñar a los maestros que para lograr esa posibilidad de imaginación y creación en la identificación y descripción de personajes , objetos y lugares, es necesario que ellos aprendan a la par a describir, a describirse a sí mismos y a describir a sus amigos, y a su familia, su entorno, su casa e incluso su colegio.



5. ¿Después de haber visto el texto la película y el comic, te gustaría leer el libro completo de 20000 leguas de un viaje submarino?

En esta respuesta, la intención de los niños parece más protocolaria que real, pues durante el proceso se les pregunto varias veces si estaban interesados o estaban leyendo alguno de los textos, Ya aunque su respuesta no era afirmativa, siempre se presentó la solicitud del envío de los diferentes cómic a sus correos y de igual manera de las direcciones de los videos y las películas, incluso en algunas de las clases, se realizaron intercambios de direcciones y la invitación de uno de los niños para verlos en su casa.

Pudimos comprobar que los niños en su mayoría solo leen lo que se les dice que lean en la escuela y que en casa son muy pocos los que están leyendo y libro impreso o de forma digital, chatean, están en Facebook, pegan fotos, rebuscan manga, y videos que promociona la red, pero en cuanto al seguimiento de la lectura solo participan de los planes de lectura asimilados por la escuela de alguna de las editoriales de turno, y que generalmente leen en el espacio de lectura obligatoria.

Entonces como generar o plantearles un posible plan de lectura para la vida, ¿cómo proporcionarles opciones para que ellos lleguen a los libros o puedan pensar en cuales les gustaría leer y compartir? Como planear un plan lector personal, tal como lo propone el profesor Octavio Henao y Harold Bloom.



6. ¿Qué diferencias encuentras entre leer el texto y ver la película?

Aquí las respuestas fueron generalizadas y de forma categórica:

En el texto solo dicen los nombres y en el cine los representan los actores.

En el texto solo hay palabras y en el cine si se ve.

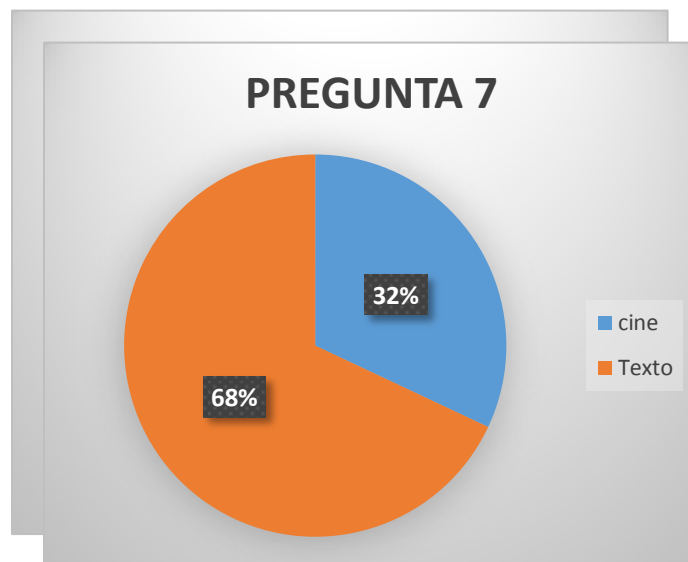
En el video uno ve personajes y todo, en cambio en el texto escrito uno solo ve palabras.

En el cine hay acción, en el texto solo palabras y a veces no las entiendo.

Entiendo más las imágenes.



En estas respuestas volvemos a ver reflejada esa situación de la extrañeza con las palabras, de casi una imposibilidad para encontrar la textura de la historia que se debería percibir en el texto escrito, no se puede ver a través de las palabras, solo se ve en la imagen, indudablemente hay un empobrecimiento de las formas de representación simbólica del mundo, radicalizado en la mera imagen, pareciera que allí tenemos un hoyo negro en el que en alguna parte del proceso o no se inició o se truncó y sin ser conscientes, el texto digitalizado o impreso pierde importancia, es evidente que una de las partes que se está perdiendo es el proceso de oralidad, en el que los niños adquieren su relación con las palabras, tal vez incluso sea necesario volver a los trabalenguas, a los juegos de palabras y las historias alrededor de una fogata, al disfrute de un buen cuentero de historias y que los niños tengan a su vez opciones para contar lo que le sucede o incluso para inventar historias, esas historias que no cuadran, esas historias que no tienen principio ni fin, esas historias que se superponen, creo, en fin, que estamos perdiendo el verdadero accionar de las palabras y que eso se nota hasta en la pobreza de nuestro vocabulario.



7. ¿En qué formato te pareció más difícil leer la historia (texto, comic y cine)? ¿Por qué?

En esta pregunta se buscaba no solo saber si existía alguna dificultad en cuanto a la comprensión del texto leído, se buscaba percibir el nivel de relación que los niños establecen con el texto digitado y de cierta manera con el libro. Observamos que más de dos terceras partes de los niños encuentran mayor dificultad para leer el texto, aduciendo que en ella encuentran **palabras raras**, que son las palabras desconocidas, en la lectura en voz alta de los textos mientras se leía con el video beam, se presentaban problemas de concentración de disciplina y generalmente cuando se les pedía resumir una parte de lo leído eran pocos los que daban cuenta de ello, pues se olvidaban de los nombres de los personajes o datos importantes de los que deberían dar cuenta en una síntesis. Solo en el texto De la leyenda del jinete sin cabeza, que se leyó en la pantalla del computador -el hecho de trabajar de esta manera- permitió en los estudiantes una actitud de mayor interés en la lectura y de mayor concentración.

Dentro de los argumentos presentados por los niños para justificar su respuesta se destacan: que en el cine se ve mejor, que en el texto solo pueden leer, hay palabras que yo no entiendo, que en el cine se ve la acción y en el texto no. Es posible evidenciar que se presenta una predisposición con el texto sin embargo en cuanto al cómic parece haber una gran aceptación de la mezcla de texto e imagen, pues para ninguno de los entrevistados este tipo de texto presentó dificultad al momento de su lectura. Además varios de los niños siempre solicitaron el envío al correo de la versión en cómic del texto leído.

## CAPÍTULO V

### 6. Limitaciones y proyecciones

#### 6.1. Limitaciones...

Un elemento que limitó los resultados de esta investigación fue el tiempo. Al finalizar la experiencia, pudimos comprobar, que cinco semanas es muy poco tiempo para que se den cambios evidentes en los niveles de comprensión y mucho menos que pudiésemos comprobar el interés por la lectura de textos digitales o impresos de las obras clásicas. Esta experiencia nos plantea que poder acompañar a los estudiantes durante un año electivo, nos permitiría tener resultados contundentes en cuanto a los niveles de comprensión y muy posiblemente en los de interés y motivación por la lectura de textos literarios clásicos.

También como limitación puede leerse que, entre el título ***Desarrollo de la comprensión lectora apoyada en soportes icónicos y audiovisuales***, y los resultados, como tal, del trabajo, no se da un desarrollo en completud de la comprensión lectora de los chicos participantes. Más bien mueve, de cierta manera, el ánimo de leer en otros formatos diferentes al impreso.

Ahora bien, frente a la pregunta de investigación: ***¿la experiencia de leer con niños de grado 5° de primaria, un texto con la secuencia: digital, cómic, cine, incide en la comprensión de textos literarios clásicos?***, es pertinente resaltar que durante el trayecto de la investigación, el concepto en observación, el cual hace emerger una serie preguntas ante los resultados que van apareciendo, como son: ¿qué ocurre con la lectura?, ¿cuáles son los las dificultades en términos de comprensión lectora que no detectamos en los primeros acercamientos al aula? ¿Será que los modelos propuestos no están dados ante la intervención de esas ***otras*** formas de lectura? ¿Será necesario replantearnos una nueva definición de lectura que la unifique en esas formas

separadas en las que aún persisten en la escuela? ¿Será que no es la forma de intervenir esas primeras experiencias de lectura? ¿Cuál es la causa del poco interés de los niños hacia la lectura, en soportes impresos o digitalizados? ¿Se deben revisar los modelos utilizados en la escuela? ¿Será que no hay un método fuera de la lectura obligatoria y el método tradicional que solo se realiza dentro de la clase y poco o nada fuera de ella?

Otra limitación se evidencia en el reducido concepto de lectura, que aún tiene la escuela y el maestro, sin olvidar la poca ayuda que tienen los niños en su proceso lector por parte de los padres de familia.

También, vale la pena mencionar, los bajos niveles de comparación y de relación intertextual que presentan los niños, lo cual afectó los resultados en las preguntas de nivel crítico, que les exigía una reflexión de la temática tratada en el texto, pero fuera de él, que implicaba su historia y contexto.

Por último, y para no redundar en asuntos puntuales ya mencionados, cabe resaltar que estas limitaciones, en realidad, nos han permitido generar hipótesis y confirmar que indudablemente una propuesta de este estilo, permite un acercamiento más ameno de la lectura en los formatos de cómic y cine.

## 6.2 Proyecciones...

Más allá de las limitaciones encontradas, está la apuesta conceptual, la cual tiene que ver con la definición del proceso de **lectura** tanto para textos impresos como digitales, visuales e incluso iconográficos, la cual implica no solamente los Lineamientos Curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional MEN, para el área de Lengua Castellana, sino también la interacción de **otros sistemas simbólicos y de representación**, como el cine y cómic, que hacen replantear la noción tradicional de la lectura. En este sentido, y teniendo en cuenta lo vivenciado en la presente investigación que tiene que ver con mis lecturas, con mis sentires y con mi propia experiencia, me autorizo tener un atrevimiento al respecto de la definición de lectura. Leer es pues **una experiencia de vida para el lector, por encima de todo placentera, que permita potenciar su capacidad de imaginación, creatividad, análisis, comparación, crítica, donde el conocimiento de la palabra y por ende de la lengua nos permita una óptima relación con los textos, sus diferentes formatos y sus mezclas, desde el impreso, lo digital, la imagen fija y en movimiento, lo iconográfico y el hipertexto.**

A pesar del mandato de "obligatoriedad" que la escuela y algunos entornos familiares, eligen para insertar a los niños y jóvenes en una rutina de lectura que les "habilite" para volver la mirada sobre los textos literarios, las generaciones actuales simplemente prefieren leer en las pantallas y en los medios digitales a los que tienen mayor acceso. No por ello, los chicos "desperdician" el tiempo, se tornan más "impersonales" ni dejan de tener responsabilidades que les implique acercarse a ciertos lenguajes académicos que la escuela ha determinado.

Tal vez hemos olvidado que las maneras de seducir a los chicos para acceder a estos tipos de textos impresos, literarios y clásicos, deben pasar por los lenguajes visuales y audiovisuales (para el caso particular, cómic-cine), desde donde se puede "atrapar", "atraer" los sentidos de estas generaciones que

prefieren, simplemente, leer en las pantallas, que como ya se ha dicho, tienen mayor acceso.

Por ello, como se manifiesta en el inicio del presente informe de investigación, una de las pretensiones de este trabajo, además de la participación en la **Diplomatura en didáctica de la literatura infantil y juvenil**, realizada por la Universidad de San Buenaventura en la ciudad de Medellín, donde se trabajó el módulo: “**No me obliguen a leer**”, es generar en los profesores reflexión en torno de las maneras como acercan a sus estudiantes a la lectura de textos literarios. La idea es que los niños y jóvenes se acerquen desde una experiencia significativa, relacionando lectura-vida. La lectura los chicos podrían hacerla, inclusive, desde sus aparatos electrónicos, siempre y cuando los profesores permitan procesos de motivación y seducción que jalonan conocimientos.

También habita el presente trabajo, a manera de proyección, una reflexión profunda acerca de la oralidad, lanzándola como una hipótesis emergente de esta investigación. En la que la consideraremos como etapa inicial de suma importancia en la adquisición del lenguaje, de la palabra que permite la experiencia de la significación y la posibilidad de representar y simbolizar el mundo mucho antes de iniciar la escritura y la lectura

Presentar los resultados de la presente investigación, en seminarios, eventos académicos de carácter nacional e internacional, abrirá puertas para posibles reflexiones a futuro.

Por último, cabe resaltar el interés de publicaciones de apuntes, capítulos, artículos o texto de investigación que recoja lo aquí consignado, con el fin de profundizar en posibles estudios de doctorado.

## CAPÍTULO VI

### 7. Conclusiones

Luego de una serie de vivencias alrededor del trabajo de investigación nombrado como: **DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA APOYADA EN SOPORTES ICÓNICOS Y AUDIOVISUALES**, más que certezas quedan abiertas posibilidades y preguntas frente a consideraciones (que han ido desde la queja hasta el lamento); consideraciones que subyacen en las escuelas y en los entornos familiares: que las nuevas generaciones no leen; que los estudiantes son perezosos para leer; que hay una especie de "cultura light" que privilegia la imagen por el texto impreso, entre muchas expresiones de la cotidianidad que logran alarmar a docentes y padres de familia frente al vertiginoso avance tecnológico.

Sin embargo, los estudiantes leen y tienen una increíble disposición y, en ocasiones entusiasmo para leer textos visuales (cine, video, imagen fija) o la mezcla de escrito e imagen (cómic). Indudablemente el concepto en función permanente de este trabajo es la lectura, aquella que nos permite imaginar, soñar y narrar; la lectura basada en textos visual es fundamental en la vida de hoy, pero es indudable que la lectura del texto escrito sea digital o impreso, hace tanta falta como la primera.

En el mundo contemporáneo la lectura y la comprensión de textos, sufre una gran ruptura, a ella llegan tres elementos que llevan en sí el vértigo, y plantean indudablemente, no solamente nuevos retos, también están proponiendo cambios radicales, y son ellos la imagen, el tiempo y la velocidad.

El encuentro en la lectura, entonces, puede impactar al alumno en su comprensión lectora, a partir de los múltiples encuentros que se le proponen a partir de esta investigación, dejando atrás la tradicional forma de un encuentro lineal.



A todo esto, no podemos dejar de adicionar, esa situación de la extrañeza con las palabras, de una casi imposibilidad para encontrar la textura de la historia que se debería percibir en el texto escrito, esa idea, de que no se puede ver a través de las palabras, que solo se ve en la imagen, que nos lleva a pensar en que indudablemente hay un empobrecimiento de las formas de representación simbólica del mundo, radicalizado en la mera imagen, pareciera que en este punto tenemos un hoyo negro en el que en alguna parte del proceso o no se inició o se truncó.

Un elemento que emerge de la reflexión y análisis de este trabajo es una condición humana, y es ese hecho del gusto por las historias, es difícil encontrar un adulto o un niño que no guste que le cuenten historias y que él cuente las suyas. En la tradición de todas las culturas esta situación siempre se ha iniciado en la oralidad, un niño que pueda tener esta oportunidad, tendrá un gran acercamiento al lenguaje, a las palabras, y esto estamos seguros le permitirá un acercamiento menos dramático a la lectura y la escritura, como generalmente ocurre en la escuela.

Así que el deseo y pasión por la narración iniciada en la oralidad, es presentada en este trabajo como una hipótesis que emerge de nuestro trabajo, como una forma de acercamiento natural a la lectura y por consiguiente a unos mejores niveles de comprensión.

Sin ser conscientes el texto digitalizado o impreso pierde importancia, creo que en alguna de las partes hay un espacio en blanco, un proceso de oralidad para que los niños adquieran su relación con las palabras, tal vez incluso sea necesario volver a los trabalenguas, a los juegos de palabras y las historias alrededor de una fogata, al disfrute de un buen cuentero de historias y que los niños tengan a su vez opciones para contar lo que le sucede o incluso para inventar historias, esas historias que no cuadran, esas historias que no tienen principio ni fin, esas historias que se superponen creo que estamos perdiendo

el verdadero accionar de las palabras y que eso se nota hasta en la pobreza de nuestro vocabulario.

Ahora, en la modernidad, esa lectura se conecta con la pantalla del televisor, con la pantalla del computador o de algún medio tecnológico que permita decodificar, crear y recrear ese mundo al que se está accediendo. Por ello, la lectura en el presente escrito hace "click" con los diferentes formatos (impreso, digital, visual e iconográfico); formatos y maneras de lectura que aún no trascienden fronteras y ni siquiera se reconoce de manera conceptual en las Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional, documento rector en las Instituciones Educativas, para la enseñanza de la Lengua Castellana y de la Literatura.

En este sentido, el valor de otras formas de soportes del texto, y el descentramiento del libro en el espacio educativo, podrían poner a tambalear la tan mencionada "lectura obligatoria".

Una visión esperanzadora de la transformación de estos conceptos de lectura, es que la manera en que nos relacionamos con los libros y con los textos deben cambiar, porque entender de manera diferente lo "tradicional", lo que siempre se ha hecho de la misma manera, permite enfrentar una interface que no tiene una lógica especial, que plante a la vez muchas formas diferentes de abordar los diferentes tipos de textos.

Aún hay algo en el método de lectura que no permite re-significarlo en la pluralidad de "métodos". Aún docentes y familias, ven la lectura desde una sola manera, decodificar palabras escritas, leer desde lo literal. Además de plantear un acercamiento a una definición de lectura que corresponda a la realidad vivida por los niños. Debo plantearme una reflexión en el proceso de la experiencia de la oralidad, escritura y lectura de los niños.

No es de extrañar que no se tenga en cuenta que los niños inician su recorrido en la representación y el simbolismo de lo real, a partir de pasar horas y horas frente al televisor. Cuando logran ciertas habilidades comunicativas, pasan directamente al computador, sin tener una relación o una experiencia significativa con el libro, por eso es importante reconocer el valor de los nuevos soportes del texto, y el descentramiento del libro en el espacio educativo, además el de reflexionar sobre el papel fundamental de la literatura para el ejercicio de la lectura en la escuela, y el uso del término desobligante y contrario a cualquier experiencia significativa del término común para el espacio que se da a la lectura de: "lectura obligatoria".

Los resultados indican que la comprensión de los cuentos no varió al observar la película y al leer un texto impreso, pero al contrario la comprensión lectora si fue mejor cuando se hizo a partir de un Cómic. El hecho de que los niños seleccionen el comic como formato que les permite mayor claridad en la comprensión de la historia, nos indica que un soporte que mezcla texto escrito y la imagen, está más acorde con las generaciones actuales, Hijas de la imagen, seguidores fanáticos de la percepción en lo visual y huérfanos de la palabra desnuda, de la variedad de significados, de la palabra que es música, una generación a la que se sacrificó para no tener que imaginar las imágenes propuestas por las palabras, sino simplemente verlas en la pantalla, en la que se cambió impunemente la habilidad de la imaginación y la creatividad por el simple juego de la estrategia, en el que su rol ya está establecido.

Tendremos entonces que pensar en una lectura que realmente sea una experiencia de vida para el lector, por encima de todo placentera, que permita potenciar su capacidad de imaginación, creatividad, análisis, comparación, crítica, donde el conocimiento de la palabra y por ende de la lengua nos permita una óptima relación con los textos, sus diferentes formatos y sus mezclas.

## **7.1 Tres lecturas... a manera de cierre**

Hace un tiempo en algún lugar, sentado en un sillón, el lector se preparaba para enfrentar un texto impreso, sus ojos recorrían las palabras escritas, sus manos acariciaban el objeto libro y su olfato podía percibir el olor a papel y a tinta, si el libro era nuevo; o cierto olor particular que el tiempo impregna a los libros usados. Su cerebro se iluminaba como un escenario y la imaginación se tomaba al lector y las palabras se transformaban en imágenes emociones y conceptos, alegremente entendibles; había un impulso de devorar con los ojos lo plasmado en el papel y la necesidad de llegar al final y pasar la última página, dejar caer el libro en el regazo, mirar al frente a través de la ventana, o cerrar los ojos y dejar decantar las palabras que se agitan en la memoria, que como hojas secas caen lentamente, como una danza en cámara lenta, expresando una sonrisa, un extrañamiento o una sorpresa por lo leído.

En una sala oscura, hasta finales del siglo XX, hoy desde un sillón, acostado en el suelo, o tendido en la cama, con la luz encendida o apagada, frente a la pantalla, el espectador afila su percepción, emociones y deseos, se funde con el film, pues una película es un lazo entre el espectador y la imagen que le atrapa, una imagen en movimiento que no se detiene, una luz constante, una narración lumínica que solo se detiene, cuando se apaga o se detiene en el último cuadro de la escena.

En el cómic, el espectador lector, se apresta a sumergirse en una historia que le permite detenerse sin límite de tiempo alguno y detallar la imagen fija como congelada, que se torna en la descripción gráfica de una historia, de una narración que juega entre la imagen, palabras clave, frases cortas que sintetizan, con exclamaciones onomatopéyicas, diferentes planos, claves de color que significan, tiempos, zoom de lejanía y cercanía, una forma narrativa donde el sueño y la fantasía permiten el movimiento y el transcurso de la historia.

Es el momento propicio para reflexionar sobre esa imagen en el que el lector busca un rincón y en su mano tiene un libro, que al abrirse cobra vida, un libro que suspira con el paso de las hojas, frente a esa nueva imagen posible donde el lector está conectado a un aparato de realidad virtual, en la que acompaña hombro a hombro a Don Quijote, o viaja al lado del capitán Nemo a bordo del Nautilus, o pasar una noche de pesadilla en compañía de Gregorio Samsa y por qué no, siendo el propio Gregorio tratando de salir de esa habitación sabiendo qué final le espera.

## 8. Bibliografía

Alonso Jesús y Mateos, María del Mar, 1985, *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación*, Revista Infancia y Aprendizaje, Madrid, núms. 031-032, Diciembre, pp. 5-19.

Artacho, Orihuela, Concepción María. *¿Deben estar los cómics en las bibliotecas?* Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, nº 17, nº 69, 2002, pp. 57-72.

Artacho, 2002, Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios nº 69, pp. 58.

Albanell, P., 2002, *Contagiar*, AA. VV., Hablemos de leer, Madrid, Anaya.

Arizaleta, L., 2003, *La lectura ¿afición o hábito?*, Madrid, Anaya.

Aumont, Jacques, 1992, *La imagen*, Paidós, Barcelona.

Bajtín, M. y Medvedev, P.N., 1985, *The formal method in literary scholarship: A critical introduction to sociological poetics*, Cambridge MA, Harvard University Press.

Barthes, Roland, 1973, *El concepto de la literatura y la narrativa*. En: qué es la literatura. Salvat, Barcelona.

Bergson, Henri, 2000, *materia y memoria*, Cactus.

Bloom, Harold, 2000, *Cómo leer y por qué*. Barcelona, Anagrama.

Bolívar, A. y Otros, 2001, *La investigación biográfica- narrativa en educación*. Enfoque y metodología, Madrid, La Muralla.

Bowen, Carl., 2009, *20.000 Leguas de Viaje Submarino*, Novela Gráfica, Latin Books, Uruguay.

Cárdenas Páez, Humberto, 2004, *elementos para una pedagogía de la literatura Volumen IV*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Cassany, Daniel, 2006, *Tras las líneas*. Anagrama. Barcelona.

Cerda, H., 2008, *Los elementos de la investigación*, Bogotá, El Búho.

Cerillo, P. y García Padrino, J., 1996, *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, Pedro C., Larrañaga Elisa y Yubero, Santiago, 2002, *Libros, lectores y mediadores*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Colomer, T. (a), 2002, *Una nueva crítica para el nuevo siglo*, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, núm. 145, 7-17.

Colomer Martínez, Teresa, Camps, Anna, 1996, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, España, Celeste Ediciones.

Dante, 1973, *La divina Comedia*, W.M. Jackson Inc. New York.

De Cervantes, Saavedra, Miguel, 2004, *Don Quijote de la Mancha*. Edición del IV centenario, España.

Deleuze, Gilles, 1984, *Imagen movimiento*. Paidós. Barcelona.

\_\_\_\_\_, 1987, *Imagen tiempo*. Paidós. Barcelona.

Denyer, M.), 1998, *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, Col. Aula de español.

Dijk, T. A. van, 1983, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.

García, Isabel, 2002, *El saber en cómic*. Literatura, Drácula - Comic Book, Bayard, Madrid.

González, L. D., 1997, *Guía de clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil*, Madrid, Ediciones Palabra.

Gros Salvat, Begoña, 2002, *Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje*, Revista de Educación, Madrid, No. 328, Mayo- Agosto, pp. 225-247.

Gañan Rojo, L. Sánchez Trujillo G., 2000, *Pedagogía y medios audiovisuales: imagen, cine, cómic, video educativo*, Medellín, Universidad Autónoma Latinoamericana.

Henao, O. y Ramírez, D., 2010, *Cómo orientar la escritura en la escuela*, Alcaldía de Medellín.

Henao, Álvarez, Octavio, 2001, *Competencia Lectora de alumnos de Educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín*, Revista Interamericana de Bibliotecología, Vol. 24. n°. 1, enero-junio, pp.45-67.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P., 2006, *Metodología de la investigación*. México, McGraw Hill.

Hoena, Blake, 2011, *La Leyenda del Jinete sin cabeza*, Novela Gráfica, Latin Books, Uruguay.

Kress, G., 2005, *Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico*. En G. Kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, pp. 49-82, Granada, España, Aljibe.

Larrosa, Jorge, 1998, *La experiencia de la lectura, Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes.

\_\_\_\_\_, 2003, *Entre lenguas*. Barcelona, Laertes.

\_\_\_\_\_, 2006, *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Medellín, Universidad de Antioquia.

Larrosa, Jorge y otros, 1995, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.

Mañalich Suárez, Rosario, 2005, *Un proyecto propio de lector y escritor*, Revista Educación, La Habana, número 115. Mayo-agosto, pp.6-12.

Mayorga Rodríguez, Carolina, 1992, *Presupuestos teóricos para una didáctica de la literatura en Secundaria*, Revista Educación y cultura, Santafé de Bogotá, Número 28, Noviembre, pp. 49-53.

Moreno Arteaga, J. *De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria.s.f.*, Espéculo, Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.

Marín Serrano, Manuel, 1992, *La producción social de comunicación*, Alianza Universidad, México.

Mendoza Fillola, Antonio, 2003, *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria*, Prentice Hall, Madrid.

\_\_\_\_\_, 2008, *Historia de la Literatura como proyecto didáctico*, Pearson, Madrid.

\_\_\_\_\_, 2001, *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Pennac, Daniel, 1993, *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.

Powell, Martin, 2011, *Los Trabajos de Hércules*, Novela Gráfica, Latin Books, Uruguay.



Prado Aragonés, Josefina, 2004, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, La muralla, Madrid.

Rueda Ortiz, Rocío, 2007, *Ellos vienen con el chip incorporado*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Sandoval, Casilimas, Carlos, 2002, *Módulo 4. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*, Investigación Cualitativa, ARFO Editores.

Shepard Aaron, Robin Hood, 2011, *Novela Gráfica*, Latin books, Montevideo.

Solé, I. *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*, 1987, *Infancia y Aprendizaje*, p.p. 1-13; 39-40.

Solé, Isabel, Miras, Mariana, 2000, Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores, *Revista Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, Vol. 21, No. 02, Junio, p.p. 6-17.

Vásquez de Parga, Salvador, 1980, *los comics del franquismo*, editorial planeta, Madrid.

Vilariño, Picos, María Teresa, 2006, *Compiladora. Teoría del hipertexto, la literatura en la era electrónica*, Arco/Libros, Madrid.

## **8.1 Investigaciones**

Fuentes, Liliana, 2006, *Diseño e Implementación de un programa de intervención para mejorar la comprensión lectora de niños de cuarto año básico en una escuela rural y una urbana de la comuna de Villarrica* en: [lfuentem@uc.cl](mailto:lfuentem@uc.cl), Pontificia Universidad Católica de Chile.

Juan José Díaz, Ignacio Martínez, Yadira de Ávila, *Percepción cognitiva de los profesores sobre la motivación lectora de los alumnos*. *Revista latinoamericana de estudios educativos* Vol. 36, N°. 3-4.

María del Mar Mateos, 1991, *Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora fundamentación teórica e implantaciones educativas*, *Revista Infancia y aprendizaje* N° 56, pp. 25-50.

Danielle S. McNamara, 2004, *Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector-Learning from text: Effects of text structure and reader strategies* -Universidad de Memphis-Estados Unidos, *Revista signos: estudios de Lingüística*, n° 25, pp. 19-30.

Lu Lo Hsueh, *Estrategias de lectura Comprensión lectora en educación media, leer para comprender: una investigación sobre estrategias de lectura* – Departamento de español de Providence University, Taiwan”.

Tapia, Jesús Alonso, 2005, *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora*. En: Revista de Educación, Madrid, No. Extraordinario, pp. 63-93.

Curione, K. Diaz, D., 2005, *Comprensión lectora en educación media. Leer para comprender*. Revista Alternativas, Vol. 10 40-41 Ag – nov 2005.149-158 Argentina.

García Valcarcel Muñoz-Repiso, Ana; Tejedor Tejedor, Francisco Javier, 2010, *Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las tic desarrollados en la comunidad de Castilla y León*, Revista de Educación, Madrid, No. 352, May.-Ago. pp. 125-147.

Lu lo hsueh, 2007, *Investigación "Influencias de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora*, Departamento de español de Providence University, Taiwan, Revista Lectura y Vida, mayo.

Juan José Díaz, Ignacio Martines, Yudira de Avila, Investigadores de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. "Percepción cognitiva de los profesores sobre la motivación lectora de los alumnos”.

## **8.2 Cibergrafía**

[http://www.icfes.gov.co/pisa/phocadownload/pisa2009/infome\\_pisa\\_2009.pdf](http://www.icfes.gov.co/pisa/phocadownload/pisa2009/infome_pisa_2009.pdf).  
/ Ronderos Barreto, Natalia y otros; ICFES evaluaciones internacionales, Colombia en PISA síntesis de resultados 2010. Informes internacionales, ICFES, Informe ICFES, síntesis de resultados; Colombia en PISA 2009; 2010. Consultada en julio de 2012.

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/lectura/infantil.htm/>  
Entrevista de Omar Villota Hurtado a Rocío Rueda. Consultada en julio de 2012.

[http://www.eeducador.com/pr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30:blog-la-via-literaria&catid=53:blogs&Itemid=1/](http://www.eeducador.com/pr/index.php?option=com_content&view=article&id=30:blog-la-via-literaria&catid=53:blogs&Itemid=1/) Vásquez Rodríguez, Fernando. La vía Literaria. Consultado en julio de 2012.

<http://www.scribd.com/doc/7394169/Zavala-Lauro-Elementos-Del-Discurso-Cinematográfico/> Zavala Lauro. Elementos del Discurso Cinematográfico. Consultado en julio de 2012.

<https://sites.google.com/site/lenguajecomibrocine/home/veinte-mil-leguas-de-viaje-submarino/> 20.000 leguas de viaje submarino. Consultada en Julio de 2012.

<http://www.esociales.fcs.ucr.ac.cr/biblioteca/esociales/VerneJulioVeintemilleguasdeviajesubmarino.pdf/> 20.000 leguas de viaje submarino. Consultada en Julio de 2012.

<http://www.icfesinteractivo.gov.co/> Examen de estado de calidad de la calidad de la Educación Superior SABER PRO (antes ECAES) primer semestre de 2012. Consultada en Julio de 2012.