



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR
FES ACATLÁN
ESPAÑOL**

***EL CÓMIC: UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA
FOMENTAR LA LECTURA EN LOS ALUMNOS***

DE NIVEL MEDIO SUPERIOR.

**TESIS O MODALIDAD DE TITULACION
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**

**MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR EN ESPAÑOL**

P R E S E N T A

LIC. CÉSAR ARTURO CUAUTLE HERNÁNDEZ

**Tutor (a): DRA. EMMA RAQUEL RAMÍREZ ARANA
FES ACATLÁN**

MÉXICO, D.F. MARZO 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTRODUCCION

CAPITULO I. La Familia Burrón va a la escuela.

1. Breve Historia del CCH Naucalpan.	1
2. Plan de estudios vigente en el CCH Naucalpan.	4
3. La materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación documental III. Objetivos y contenidos.	6
4. El contexto de los estudiantes del CCH.	10

CAPITULO II. Analfabeto no es quien no sabe leer, sino quién sabiendo leer no lo hace.

1. ¿Cuánto se lee en México? Las disposiciones de la SEP para fomentar la lectura en México.	14
2. Teorías de Lectura. ¿Cómo leemos lo que leemos?	19
3. Lectura, cultura y aprendizaje: Lev Vigotsky, Paulo Freire, Daniel Cassany y Neil Fleming	33
4. Paula Carlino. Leer en la Universidad.	52
5. El cómic y su uso didáctico en el aula. José Diéguez y sus observaciones respecto de este como herramienta pedagógica.	58
6. El lenguaje icónico-verbal en el cómic y en la historieta. Diferencia entre novela gráfica y cómic.	72
7. Historia general del cómic y su aparición en México.	74

CAPÍTULO III. La lectura me hizo pensar y el pensamiento me hizo libre.

1. La propuesta: El cómic como herramienta de fomento a la lectura.

Sueño de una noche de Verano versión Cómic. 90

**2. Estudio de caso en un grupo piloto que utilizó el cómic para
fomentar la lectura. 92**

3. Estrategia didáctica en horas, clases y actividades

Bitácora de trabajo e interpretación de resultados 96

4. Descripción de la estrategia y actividades didácticas 104

5. Evidencias 129

CONCLUSIONES GENERALES

BIBLIOGRAFIA

Introducción

La lectura a cualquier edad de nuestras vidas tiene un valor inconmensurable. Una conducta lectora desde la primera infancia facilita comprender el significado de los textos y asimilarlos de modo crítico. Permite a las personas desarrollar en forma plena sus capacidades humanas, actitud reflexiva y responsable frente a la información y los hechos sociales, económicos y políticos. Permite además mejorar continuamente los niveles educacionales y facilita el acceso al conocimiento científico, a los diferentes modos de pensamiento y a las múltiples culturas. La presente tesis trata sobre la documentación del proceso seguido por un grupo de CCH al cual se le motivó con cómics para fomentar el hábito de la lectura.

¿Por qué es deseable que la gente lea? La lectura es un factor de identidad pues en nuestras escrituras y lecturas está la preservación de nuestro lenguaje, memoria e imaginario, fundamento y sostén del desarrollo de todas las culturas.

Además, la lectura es un factor de desarrollo ya que nos permite adquirir las competencias necesarias para comprender, tener acceso y participar en el mundo del conocimiento y el trabajo. También la lectura es un factor de inclusión social dado que es un aporte fundamental al desarrollo de una ciudadanía responsable y democrática.

Al mismo tiempo, la lectura es un factor de calidad de vida al aportar a un vivir placentero, al desarrollo de la imaginación y de nuestro mundo afectivo y ético.

Existe un amplio beneficio ofrecido por las letras y por ello mismo los privilegios han sido descritos de muchas maneras por diversos autores. La lectura, según la maestra Carmen Lomas Pastor, tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños y de los adolescentes. Desde hace unos años se ha notado un creciente interés por parte de los padres por la lectura de sus hijos, quizá porque saben la relación que existe entre lectura y rendimiento escolar (Lomas, 2002).

La lectura es una actividad absolutamente humana, que nos permite, gracias a su decodificación; por ejemplo, interpretar un poema, un cuento o una

novela. Además, es uno de los aprendizajes más importantes e indiscutibles, que proporciona la escolarización. Desde tiempos pretéritos, cuando la capacidad de descifrar símbolos era calificada de casi mágica, hasta la actualidad, la alfabetización se ha considerado siempre una capacidad imprescindible. Daniel Cassany describe y promueve la necesidad de desarrollar las habilidades de la lengua y al mismo tiempo nos recuerda los beneficios que el desarrollo de la capacidad lectora traerá para el alumno en todos los ámbitos de su vida: profesional, escolar e incluso personal. (Cassany, 1994).

La alfabetización entonces se verá complementada con la adecuada interpretación y el entendimiento del texto escrito, es decir, la comprensión lectora. La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad (Ronsenblatt, 1978).

En este sentido, la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector. En esta tesis, se persigue documentar un proceso escolar que nos sirva para promover la lectura y para que nuestros alumnos puedan tener un entendimiento más completo del texto icónico verbal.

Estudios realizados en la primera década del siglo XXI en la Universidad de Cambridge en seis ciudades inglesas han comprobado que el buen desarrollo de la competencia lectora es uno de los elementos que aumenta la probabilidad de tener un mejor empleo y mejores salarios.

Dicha habilidad es una de las de más difícil acceso por parte de los estudiantes debido a que éstos carecen de una metodología que les ayude a acercarse al libro. Los adolescentes pueden mostrar deficiencias en estas habilidades lingüísticas y más propiamente cuando se trata de leer y analizar un texto. A veces los estudiantes se muestran renuentes a hacer las tareas debido a que ello implica la realización de una lectura, y el posterior análisis de dicho texto.

En este sentido, los maestros que imparten las materias de Lectura y Redacción, Español y Lengua y Literatura, son los responsables directos de promover la afición por los libros y su lectura. A través de la historia y de la literatura de la praxis docente, se ha visualizado al docente desde múltiples

perspectivas que describen su papel no solo como un ser que conoce y enseña un determinado saber, sino como un individuo que transforma ese saber en pro de la dignificación del hombre. Existen muchas lecturas recomendadas por el maestro de Literatura para que sus estudiantes renueven el amor por el conocimiento, es decir, por su propio proceso de aprendizaje.

Desde esa perspectiva, se puede ubicar al docente en el plano de transmisor de datos y conocimientos y también cómo un arquitecto quién se construye humana y socialmente y edifica a sus semejantes utilizando los valores la ética de la comunicación y el afecto como herramientas propias de su praxis educativa.

Un maestro que enseña a leer es un maestro autónomo y con ello intenta enseñar autonomía. Trata también de enseñar a través de la pedagogía del amor, no instruye, ni educa, fortalece al estudiante mediante valores como libertad, dignidad y el ejemplo. Hace de su trabajo un ejemplo de vida y hace de su vida un ejemplo de trabajo porque lo constituye básicamente la autodeterminación racional en libertad.

Un maestro de literatura hace que su enseñanza no sea en vano, que tenga un fin, y sobretodo enseña a pensar y permite pensar. Este educador no da cátedra por medio de la intimidación y el castigo, sino que enaltece al educando dándole un lugar, una posición en el mundo, puesto que emana de su autodeterminación racional en libertad.

Los maestros del Taller de Lectura y Redacción en CCH se rigen bajo los preceptos de una pedagogía libre de represiones y tratan de evitar posturas tradicionalistas como las de repetir y memorizar los contenidos. Son maestros que se colocan al nivel de sus estudiantes no para que lo igualen o le falten al respeto, sino para estar y compartir las mismas condiciones de existencia.

El profesor selecciona las lecturas que sus educandos realizarán y con ello busca que el adolescente comprenda, interprete y analice el por qué se seleccionó dicha lectura y que relación tiene lo que aprende con el contexto socio cultural que le circunscribe, de tal manera que este alumno pueda transformar su entorno para mejorarlo.

También es menester propiciar que dichas lecturas sean significativas para los alumnos a través de la prudente selección de los textos a trabajar. La lectura

tiene una importancia mayúscula en la vida académica de los estudiantes, así como en su vida cotidiana.

El maestro, como guía de grupo, tiene múltiples objetivos que cubrir y para conseguirlo se vale de distintos recursos didácticos para alcanzarlos. Uno de los objetivos principales a atender tiene que ver con el desarrollo de las *competencias comunicativas* de los alumnos. Por tanto, la lectura y más claramente, la interpretación que los educandos hacen de ésta, determinará el entendimiento y el aprovechamiento de la misma

Tristemente, los maestros observan que los alumnos de nivel bachillerato carecen del gusto por la lectura. Para el educador cuesta trabajo persuadir a los alumnos de conectarse con la lectura y su natural deleite.

En los procesos de aprendizaje y enseñanza, la competencia lectora es una de las herramientas psicológicas más relevantes. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de áreas académicas, tanto que, las dificultades del lector en comprensión de textos se transfieren al resto de áreas curriculares. Las habilidades en dicha competencia pueden facilitar una eficacia transversal al resto de aprendizajes, como por ejemplo en la resolución de problemas así como las dificultades podrían generar un desarrollo insuficiente o cualitativamente inadecuado de habilidades sociales y emocionales, e incidir positiva o negativamente en la autoestima y autoconcepto del escolar. (Mayer, 2002).

Evidencias empíricas indican que los estudiantes expertos en comprensión lectora suelen usar de manera flexible estrategias de comprensión, mientras que aquellos con dificultades de comprensión lectora usan escasas estrategias de comprensión y en todo caso de forma inflexible, y por tanto son incapaces de activar los conocimientos previos apropiados: construir una representación estructurada del texto, realizar inferencias, y usar el conocimiento metacognitivo. (Mayer, 2002).

Los ejercicios de comprensión lectora buscan traer eficacia y eficiencia a los procesos de decodificación y acceso al significado de palabras. Al mismo tiempo integran estrategias de aprendizaje que permiten a los alumnos una mayor consciencia y control de los procesos implicados en el entendimiento de lo que leen. Es nuestra propuesta considerar algunas de estas estrategias para fomentar

el hábito de la lectura en los alumnos del CCH Naucalpan a través de la utilización del cómic.

Si hablamos de tareas de comprensión de texto, las estrategias de aprendizaje son el uso de procedimientos de aprendizaje que van a propiciar una lectura activa, intencional, autorregulada y competente. Tales procedimientos abarcan estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas, y contextuales y se realizan antes, durante y después de la lectura.

Hay además de tales procedimientos, varios programas instruccionales dirigidos a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Mencionaremos solamente tres de los más representativos.

El primero es el **SQ3R y PQ4R** de Thomas y Robison (1972). Este programa cuenta con seis pasos: Inspección (Survey), Cuestionamiento (Question), Lectura (read), narración (Recite), Revisión (review) y Reflexión (reflection). En este programa se busca que el alumno de manera minuciosa vaya desarrollando su capacidad para inferir significados paso a paso.

Un segundo programa es el **Collaborative Strategic Reading (CSR)** de Klinger, Vaughm & Schumm (1998) quienes elaboraron el programa de instrucción para facilitar a los estudiantes la internalización de estrategias cognitivas y metacognitivas en tareas de comprensión lectora mediante grupos colaborativos de cuatro o cinco integrantes. Este programa busca principalmente hacer que los educandos sepan desentrañar lo leído, desmenuzarlo, lo puedan reflexionar y posteriormente puedan externar opiniones a sus compañeros en trabajo en equipo.

El tercero y más representativo para nosotros es el **Students Achievement Independent Learning” (SAIL)** de Pressley (1996). Este programa está basado en el enfoque transaccional de Rossenblatt (1978) y tiene la intención de facilitar a los estudiantes el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales y facilitar que los estudiantes construyan grupalmente un conocimiento sobre el mundo real.

Este último programa intenta que los estudiantes puedan hacer conexiones con el conocimiento previo, hacer y predecir verificaciones, resumir, visualizar, usar claves o pistas contextuales para acceder al significado de palabras o frases y releer. Dicho programa se divide en dos pasos: el primero es la enseñanza

directa de los procesos de decodificación, comprensión y estrategias interpretativas y práctica de las mismas, en la que los estudiantes son guiados por el docente; y el segundo es un trabajo colaborativo para construir el significado final del texto, en el cual los estudiantes se guían y trabajan con sus compañeros.

Aunque hay muchos más métodos de lectura, hemos seleccionado los anteriores pues se ajustan a este proyecto de Tesis. Especialmente el último, *Students Achievement Independent Learning* (SAIL), pues buscamos crear no solo el entusiasmo en el alumno, sino que este se convierta en un aprendiz autónomo, un estudiante que aprenda a construir su realidad a partir de la lectura, de su entorno y de su pares.

Sin embargo, debemos partir de la realidad actual. Lamentablemente en el aula se puede advertir que los jóvenes estudiantes de nivel medio superior adolecen de medios lingüísticos y comunicativos adecuados para su interrelación con el mundo y encontramos que una posible causa es la falta de lectura. Un estudiante de nivel medio superior debe saber que existen ciertas habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse con sus semejantes. Estas habilidades también reciben el nombre de “destrezas” o “competencias comunicativas” según el lingüista Dell Hymes en su revista *Language and Society*, publicada en 1983.

Para los estudiantes en general, pero principalmente para los de nivel medio superior, es importante entender que las competencias comunicativas son las capacidades de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.

El uso de la lengua puede realizarse de cuatro formas distintas según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación; es decir, según actúe como emisor o receptor y también, según el canal de transmisión que utilicemos, es decir según tengamos el canal oral o escrito: expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora y comprensión auditiva.

El lenguaje es el instrumento del pensamiento y del aprendizaje. A través de las habilidades lingüísticas, escucha, lectura y expresiones oral y escrita, recibimos información, la procesamos y expresamos nuestros pensamientos. Por tanto, nuestras habilidades lingüísticas influyen de manera determinante en la calidad y precisión de la información que recibimos, a su vez, esta información es la materia prima para la elaboración de nuestros pensamientos. No es posible

tener pensamientos claros a partir de información difusa. En tal sentido, la atención de los problemas de lenguaje a través del análisis riguroso de las habilidades lingüísticas es vital para el proceso de aprendizaje.

Para esta investigación nosotros consideramos la comprensión lectora como una habilidad altamente importante. Cuando leemos buscamos obtener información que nos sirva, que nos estremezca. Sin embargo, cuando uno no comprende lo que lee, naturalmente se desmotiva, y disminuye o en ocasiones pierde el gusto por la lectura. El desarrollo de la competencia lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, tanto en la escuela como fuera de ésta. La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo.

Ahora bien, con el propósito de motivar la lectura utilizando textos breves y sencillos, la capacidad de observación con la combinación del texto icónico verbal y el análisis del texto a través de la reflexión del lector, nos apoyamos en la utilización del *cómic*. Hacemos lo anterior pues pensamos que este recurso puede contribuir a hacer la clase más atractiva a nuestro alumnado y con ello, al fortalecer la práctica de la lectura, esta pueda consolidarse como una productiva costumbre.

Un *cómic* puede ser una herramienta propiciadora de entendimiento e interpretación del texto icónico verbal, y con ello se busca comprobar que los alumnos adquirirán el hábito de la lectura primero de publicaciones con texto y luego, posiblemente podremos conseguir que este nuevo hábito perdure en el quehacer cotidiano de los alumnos.

La idea del *cómic* como fomento a la lectura no es nueva, pero aplicada al nivel bachillerato, podría funcionar adecuadamente. Este recurso didáctico supone una metodología activa para el perfeccionamiento de la comprensión lectora y la expresión escrita. Ahora bien, en nuestro caso, nos concentraremos únicamente en el fomento a la lectura y haremos a un lado la parte escrita.

Nosotros pensamos que la ejercitación de la lectura de historietas como pasatiempo es a la vez, un medio más de aprendizaje. En este mismo sentido, autores de renombrado prestigio como José Luis Rodríguez Diéguez consideran al

cómic como un medio de aprendizaje lingüístico, que fomenta la capacidad crítica del alumno y le proporciona informaciones múltiples que debe desentrañar.

Entonces se propone la utilización del *cómic* en el aula como recurso didáctico para iniciar a los alumnos en la lectura crítica de la imagen y en el conocimiento del género narrativo. El cómic es uno de los medios de comunicación para jóvenes más característico de la cultura contemporánea, denominada cultura de la imagen. Por ello, se plantea la hipótesis de que este es uno de los medios para fomentar la lectura en el alumnado.

Asimismo, se piensa que el *cómic* puede despertar en el adolescente la curiosidad por la lectura mediante relatos cortos, cuyos protagonistas tienen vivencias interesantes. Otra ventaja que se tiene en este texto icónico verbal es que este tipo de publicaciones utiliza textos sencillos, facilita la comprensión por parte del alumno, y a la vez, disminuye el cansancio y la pérdida de interés de éste por el texto que está leyendo. Asimismo, la utilización de personajes de dibujos animados que en la actualidad están de moda, hace al cómic más atractivo y cercano al joven.

Suponemos pues que si los alumnos de nivel medio superior no tienen el hábito de la lectura, entonces el *cómic* y su lenguaje icónico verbal, puede ayudarles a adquirir dicha costumbre a través de un formato atractivo, práctico y ligero de digerir y entender. Se ha dicho ya que la lectura trae consigo innumerables beneficios para aquellos que la practican cotidianamente; pero eso no es todo, la lectura es una competencia lingüística fundamental en la formación de los seres humanos y cubre todo tipo de campos de interacción, tales como los campos cultural y social. Los estudiantes de nivel medio superior requieren la motivación por parte del profesor para que este les inculque la costumbre de leer y por tanto de decodificar los significados ocultos en el texto.

Encontrar dichos significados y comprender cabalmente lo que leemos nos convierte en lectores competentes y críticos. Nos parece entonces que los jóvenes de nivel bachillerato deben comprender lo que significa ser un buen lector. Cassany (1994) nos dice que mucho antes de que un niño empiece a leer, ya se ha formado algunas actitudes respecto de la lectura escrita: de leer, de las letras, de los libros y de todo lo que está impreso.

Todo depende de cómo este niño haya vivido los primeros años de su vida, de si en su ambiente hay muchos libros o ninguno, de si ve a menudo a personas (padres y hermanos) que leen, o de si ya empieza a mirar y observar libros (sucesivamente de tela, cartón, papel, sin letra, con algo de letra, con bastante letra, etc.) En conjunto, los familiares y el entorno transmiten inconscientemente una actitud definida hacia la lectura. De esta manera, los niños empiezan a sentir curiosidad por lo que quiere decir cualquier cartel o papel y lo preguntan: ¿qué está escrito aquí?, o también pueden sentir la mayor indiferencia. Por eso, el trabajo de aprendizaje que inicia la escuela se edifica inevitablemente sobre estas actitudes incipientes, pero importantísimas, que constituyen las raíces de la capacidad lectora.

Sabemos entonces que debemos considerar a dicho entorno como propiciador del aprendizaje del ser humano. Por tal motivo, incluimos la teoría de Lev Vigotsky misma que se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla.

Desde esta perspectiva, la zona de desarrollo próximo es la posibilidad de los individuos de aprender en el ambiente social, en la interacción con los demás. Nuestro conocimiento y al experiencia de los demás es lo que posibilita el aprendizaje; consiguientemente, mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, nuestro conocimiento será más rico y amplio. La zona de desarrollo próximo, consecuentemente, está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo.

Inicialmente las personas (maestros, padres o compañeros) que interactúan con el estudiante son las que, en cierto sentido, son responsables de que el individuo aprende. En esta etapa, se dice que el individuo está en su zona de desarrollo próximo. Gradualmente, el individuo asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento.

Tal vez una forma de expresar de manera simple el concepto de zona de desarrollo próximo es decir que ésta consiste en la etapa de máxima potencialidad de aprendizaje con la ayuda de los demás. La zona de desarrollo próximo puede

verse como una etapa de desarrollo del individuo, del ser humano, donde se la máxima posibilidad de aprendizaje.

El nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración de los adultos o de sus compañeros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí sólo, por lo tanto el desarrollo cognitivo completo requiere de la interacción social. Pensamos entonces que el cómic puede fungir como ese instrumento cultural que promueva la lectura entre los jóvenes.

El aprendizaje de la lectura empieza en casa cuando el pequeño observa a otro ser humano leyendo y parece nunca terminar pues el aprendizaje a través de la lectura es un camino sin final. Recordemos que el desarrollo cognitivo de los niños es de vital importancia para aprender a leer. Según Piaget (1974), los niños en la Etapa Operativa Concreta (de 6 a 11 años), pueden pensar lógicamente acerca de las cosas que ven o tocan, pero todavía no con conceptos abstractos, como la paz, el amor, la vida. Una vez que estos niños aprenden a pensar su mundo, entonces desarrollan sus primeras oraciones habladas para describirlo.

Sin embargo, aprender a hablar es una habilidad natural, mientras que aprender a leer es una habilidad que otra persona debe enseñar. No solo requiere enseñanza, sino que además el cerebro debe haber alcanzado un desarrollo suficiente para que el niño pueda aprender esta habilidad. Un niño no puede aprender a caminar hasta que sus músculos se hayan desarrollado lo suficiente. Podemos animar a un niño y ayudarlo a aprender a caminar, pero hasta que sus músculos estén lo suficientemente fuertes, no será capaz de hacerlo por su cuenta. Lo mismo ocurre con la lectura. Es posible ayudar al niño a memorizar palabras, pero hasta que su cerebro alcance un desarrollo suficiente, no será capaz de leer.

La primera cosa en la que podrían pensar las personas cuando piensan sobre la memoria y la lectura es que los niños necesitan aprenderse el alfabeto de memoria y memorizar palabras. Ese, sin embargo, es sólo el principio de lo que los niños necesitan poder hacer para poder aprender a leer. Aprender el alfabeto y los sonidos que las letras representan es sólo el principio. Hasta memorizar palabras realmente no es suficiente para que un niño se convierta en un lector fluido.

Un lector debe de poder recordar lo que leyó al principio de una oración antes de alcanzar el final de la oración, lo que leyó al principio del párrafo antes de alcanzar el final, y así. Eso requiere un desarrollo suficiente de la memoria a corto plazo y de trabajo. Inmediatamente después viene la comprensión de lo que se lee.

En este sentido, se sabe que un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede conocer mejor, más extensa y profundamente. Por eso, la lectura debe ser tarea general del currículum escolar y debe abarcar a todos los niveles y a todas las asignaturas.

Otro aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje y de la comprensión lectora es el hecho de saber cómo aprendemos lo que aprendemos. En este sentido, debemos recordar al investigador Neil Fleming quién desarrolló en 1992 un instrumento sencillo para determinar las preferencias de modalidad sensorial al momento de procesar información. Más que ser una herramienta de diagnóstico, se pretendía que el instrumento sirviera como catalizador para la reflexión de cómo las personas aprenden de mejor manera.

A este instrumento lo llamó Vark (Visual, auditivo, lectura/escritura y quinésico). De acuerdo a los resultados realizados en países donde se utilizó dicho instrumento, hubo un aprovechamiento notorio en los estudiantes debido a que los profesores detectaron las preferencias de enseñanza de acuerdo a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

La vista, el oído y el movimiento marcan nuestros primeros aprendizajes y una vez adquirida la habilidad lecto-escritora, este punto se convierte en otro pilar de adquisición y filtro de la información. (Lozano, 2001).

Por otro lado, cuando hablamos de las condiciones institucionales para promover la lectura, la Doctora Paula Carlino en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad* propone que los docentes de todos los niveles y orientaciones se ocupen de la "alfabetización académica"; esto es, que integren la producción y el análisis de textos en la enseñanza, para que los universitarios accedan a la cultura específica de cada disciplina.

Al mismo tiempo nos dice que nadie aprende de una vez y para siempre pues ese alguien necesita entablar un diálogo con quienes ya participan en las comunidades disciplinares, sus maestros, otros compañeros, etc. Sin embargo, lo

más importante para esta maestra es que nadie aprende por imposición sino únicamente si se interesa en hacerlo y si confía en sí mismo para lograrlo. Por eso mismo es menester motivar a los alumnos desde un punto de vista atractivo, y que se adecue a su edad e intereses.

El último de los investigadores que hemos escogido con el propósito de reforzar el marco teórico es Paulo Freire. Este maestro brasileño nos muestra con sus criterios educativos, la forma de liberar al oprimido. Para tal efecto habrá de utilizar la educación libertadora. Con esta idea, Freire (2005) nos permite vigorizar la idea de la trascendencia de la lectura como herramienta concientizadora.

Tomando en cuenta las teorías antes descritas y una vez que ya se estableció el problema a investigar, podemos decir que el objetivo principal de esta tesis es registrar el proceso que ha seguido un grupo piloto en nivel medio superior, utilizando al *cómic* como herramienta de fomento a la lectura.

Asimismo, se busca Identificar las características de los alumnos que aprenden mejor con herramientas didácticas visuales basados en la teoría de Neil Fleming, comprobar que el estudio de caso es el instrumento idóneo para registrar el proceso de fomento a la lectura, corroborar que productos culturales como el *cómic* pueden ayudar a fomentar la lectura y forman parte de la zona de desarrollo próximo, según Lev Vigotsky y demostrar que la intervención a un grupo de Educación Media Superior puede servir de guía para futuros estudios del *cómic* como herramienta de fomento a la lectura.

Como una nota aclaratoria, sería pertinente mencionar que el presente estudio puede ser realizado en cualquier escuela de Nivel Medio Superior y no se limita únicamente al Colegio de Ciencias y Humanidades. Es decir, el hecho de que se haya realizado dicha investigación en CCH Naucalpan es circunstancial.

Finalmente, nuestra tesis pudo haberse realizado con un *cómic* mexicano, pero se decidió trabajar una obra de teatro clásica pues dicho contenido se enseña en el mismo semestre.

CAPITULO I. LA FAMILIA BURRÓN VA A LA ESCUELA.

1. Breve historia del CCH Naucalpan.

El salón de clases es el medio idóneo para que los alumnos de nivel medio superior adquieran conocimiento y puedan asimilarlo para su posterior aplicación. Con el devenir educativo de los últimos años, se puede advertir la preocupación que la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) mantiene en México respecto de la pobreza del hábito de la lectura en los jóvenes de nivel Medio Superior.

Por esto mismo y con el propósito de elevar la calidad educativa, dicha institución modificó en 2007 los planes y programas de estudio del Bachillerato General. Una de las principales modificaciones fue en las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción I y II, al incrementar su carga horaria (4 horas a la semana) y al señalar como objetivo central el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Con esto se demanda la interacción discursiva del docente quien tiene el compromiso de motivar y crear ambientes propicios para el trabajo en el aula; planear y preparar, regular o ajustar la práctica educativa, ofrecer guías de lectura, proponer materiales de lectura significativos, auténticos y pertinentes.

El objetivo central de los docentes es motivar y crear ambientes propicios para el trabajo en el aula, proponiendo trabajos de lectura significativos. Estos cambios son además propuestas para mejorar la capacidad lectora en los estudiantes.

Invertir en la educación y propiciar que los estudiantes fortalezcan sus habilidades en lecto-escritura, ha sido una preocupación constante en países como Dinamarca que actualmente ocupa el primer lugar en el número de libros leídos por persona en el Mundo. Por esto mismo, y siguiendo el ejemplo de algunos países industrializados, la Secretaría de Educación Pública en este país, busca corregir ese problema. Se piensa que promoviendo el hábito de la lectura,

los jóvenes mexicanos pueden aplicar y relacionar los conocimientos hacia el desarrollo de habilidades que los habrán de convertir en seres humanos plenos.

Con esta preocupación en mente, este estudio pretende sostener que la utilización del *cómic* puede promocionar el apego por la lectura y con ello desarrollar las diversas capacidades que hay en el ser humano. Por ejemplo, las lingüísticas, literarias, comunicativas y sociales.

Se espera que los alumnos, al fortalecer ese gusto por la lectura, puedan tener un mejor conocimiento de la literatura, de las narraciones que leen en la escuela, de la lectura de un periódico, de una revista, o al menos de un anuncio publicitario que observen en el transporte público o en la calle.

El contexto educativo en el que se propone desarrollar la presente investigación es el nivel medio superior y más específicamente el Colegio de Ciencias y Humanidades. Se ha escogido dicha escuela puesto que representa un escenario ideal de diversidad cultural y de integración juvenil.

En esta institución, los profesores siguen un plan de estudios encaminado a desarrollar las competencias en los estudiantes y una de ellas es la competencia lectora. Daniel Cassany habla de la promoción de la lectura a través del encuentro con el texto icónico verbal y es su teoría y la de Neil Fleming acerca de los estilos de aprendizaje, sobre las que fincamos esta investigación.

A continuación presento una breve historia del CCH Naucalpan:

El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene como lema «Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser» y se fundó el 26 de enero de 1971. El Colegio de Ciencias y Humanidades es uno de los tres sistemas que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México en educación a *Nivel Medio superior*.

El proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades fue aprobado en sesión ordinaria el 26 de enero de 1971, y con ello se buscaba la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser

complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes.

Este modelo educativo fue la conjunción de cultura básica, formación intelectual ética y social de los alumnos considerados sujetos de la cultura y de su propia educación, formados por los métodos científico Experimental e Histórico Social y por dos lenguajes: Español y Matemáticas.

La forma de ver el mundo y la vida se ha venido ajustando a la realidad en el Colegio. En ese sentido se puede decir que los planes de estudio en esta institución también se han venido transformando. El actual Plan de Estudios prevé un periodo de seis semestres, con seis materias dentro de los primeros cuatro semestres, en los que se incluyen computación e idiomas (Inglés o Francés), y los últimos dos semestres con siete materias, los cuales preparan a los estudiantes para su formación profesional. Es preciso decir que con estas reformas se limitó el número de alumnos, ya que se redujo el número de turnos, de cuatro (dos en la mañana y dos en la tarde) a dos turnos (matutino y vespertino).

En el artículo *¿A quiénes atiende el Bachillerato de la UNAM?* En la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, se hace mención que El Colegio atiende a una población estudiantil de 56,600 alumnos, con una planta docente de aproximadamente 3 mil 590 profesores. Cada año ingresan 17 mil alumnos a sus aulas, y en el 2004 habían pasado por las mismas cerca de 700 mil alumnos.

Las instalaciones del CCH son amplias y numerosas. Hay en cada Colegio un área de ciencias experimentales, histórico-social, y de matemáticas, talleres de lenguaje y comunicación los cuales se encargan de coordinar las asignaturas del plan de estudio y son sitios de encuentro de los profesores para realizar los programas de estudio y diseñar conjuntamente los exámenes colegiados.

De esta manera, el alumno se siente respaldado por la institución ya que si desea estudiar alejado del bullicio de los corredores puede dirigirse a la biblioteca.

Por otro lado, si gusta de practicar algún deporte, entonces en las canchas del colegio puede hacerlo con seguridad. Asimismo, cuando toma sus clases, el educando lo hace en un aula amplia, con equipo adecuado y la supervisión de un maestro atento a su desempeño escolar.

2. Plan de estudios vigente en el CCH Naucalpan.

El Plan de Estudios vigente en CCH, el cual conserva las orientaciones y principios pedagógicos esenciales del Plan de Estudios que dieron origen al CCH en 1971. Mencionaremos sólo sus rasgos más representativos.

En estos talleres se persigue el uso consciente y adecuado del conocimiento reflexivo y de los sistemas simbólicos, buscando desarrollar la facultad de entenderlos y producirlos tanto en la lengua materna, la lengua extranjera (inglés y francés), como en los sistemas de signos auditivos y visuales de nuestra sociedad.

Aquí se ubica el proyecto de investigación, pues es en la materia de Taller de Lectura y Redacción en la que se enseña a desarrollar el fomento a la lectura y como consecuencia, la capacidad lectora. Se piensa entonces que al integrar un *cómic* que contenga una obra dramática, el alumno se sentirá atraído y acaso se anime a leerlo. Se busca pues, que una vez creado este apego, entonces el alumno pueda dar el gran salto hacia los textos literarios completos.

Los talleres del Colegio de ciencias y Humanidades tienen finalidades diversas, pero en el caso del Taller de Lectura y Redacción, uno de los objetivos primordiales es precisamente que los alumnos lean y conozcan la literatura a través de diversos textos. Es el interés de esta investigación el valorar al *cómic* como esa herramienta que pueda ayudarlos a viajar por el mundo de las letras.

Además, podemos mencionar que una de las características distintivas del Colegio de Ciencias y Humanidades que lo hacen innovador y de los más adecuados pedagógicamente en México y América Latina, es su modelo

educativo, el cual es de cultura básica, propedéutico (esto es, preparará al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional) y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación. Esto significa que la enseñanza dirigida al estudiante en la institución, le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales.

La lectura de libros es imprescindible en este modelo educativo. En el CCH se lleva a cabo una extensa selección y organización de textos escritos en nuestra lengua, los cuales son de sumo provecho para el aprendizaje de los alumnos; El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene en sus bibliotecas un acervo de más de un millón de textos, además de millones de libros en bibliotecas de otras escuelas de la UNAM, todos para fundamentar sus estudios.

Por otra parte, aunadas a la habilidad de leer está la de producir textos, en este aspecto, atribuir jerarquías a los significados, nombrar sentidos, sintetizar, formular en palabras propias lo comprendido con propósitos y procedimientos nuevos y dialogar sobre los temas, en oposición o concordancia con los textos leídos, es algo que en el CCH el alumno aprenderá de manera sencilla y precisa.

Actitudes y valores como la postura de la investigación, el aprecio por el rigor intelectual, la exigencia, la crítica y el trabajo sistemático, así como dimensiones éticas derivadas de la propia adquisición del saber, no están fuera del modelo educativo, al contrario, constituyen una vértebra fundamental que le permitirá tener posiciones éticas humanas más adecuadas para nuestra sociedad.

3. La materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación documental III. Objetivos y contenidos.

Con la finalidad de ofrecer el panorama desde el cual se insertó la investigación dentro del modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades, presento los contenidos de la materia de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III.

Al comenzar este semestre, los alumnos ya deben conocer la diversidad de intenciones de los textos o de quiénes los construyen. Por ello, el inicio del tercer semestre incluye el aprendizaje de ciertos recursos que permiten que un texto pueda ser persuasivo. Los textos procederán principalmente del periodismo y de la publicidad, aunque también podrán utilizarse textos de otro tipo. Los elementos icónicos que acompañan al texto verbal, también son objeto de análisis, en un simple acercamiento, con el fin de comprender que también juegan un papel importante en la intención de persuadir. Conforman un conjunto de signos integrados en el discurso verbal.

El semestre avanza por el camino de la argumentación, aborda recursos tales como los paratextos y la contextualización. Los estudiantes deben aspirar a identificar la situación argumentativa de los textos, incluso a distinguir tanto la argumentación por razonamiento, como la argumentación por el ejemplo. De nueva cuenta, se privilegiará el texto periodístico, pero también se podrán utilizar otros, como ensayos, *cómics*, textos polémicos y prefacios.

Ahora bien, con lo que respecta a la unidad que más resulta relevante para dar sustento a esta investigación, tenemos la parte del texto icónico verbal. El semestre inicia con este tema, el texto icónico-verbal, tipo de texto con el que los alumnos tienen un contacto cotidiano que ejerce en ellos la influencia y repercusiones de su efecto persuasivo.

Ante tal situación, es necesario proporcionar a los estudiantes las herramientas para decodificar críticamente e interpretar los lenguajes que emplean estos textos. Esta decodificación es importante en la formación del alumno, porque permite la identificación de las intenciones ocultas en los textos, al comprender el manejo por el emisor de presupuestos ideológicos y la manipulación que ejercen en el receptor.

Se trabajan los elementos persuasivos que aparecen en diversos textos icónico-verbales. El profesor seleccionará los textos de los que tenga mayor conocimiento, en los que se sienta más seguro o los que más interés despierten en los alumnos. Entre otros, se sugiere la caricatura política, el anuncio publicitario, el *cómic* o los carteles.

Mediante las diferentes estrategias propuestas, el alumno será capaz de formular el referente de un texto y relacionarlo con su contexto. De esta manera, observará que un mismo icono adquiere valores diferentes según los contextos sociales, políticos o históricos.

La primera unidad de este curso nos plantea la lectura crítica del texto icónico verbal. El propósito de la misma nos dice que el alumno interpretará textos icónico-verbales mediante la decodificación crítica de sus signos: imágenes y palabras, a fin de identificar el carácter persuasivo de estos textos. Entonces, al trabajar con dichos materiales el alumno describe el referente de un texto y lo relaciona con su contexto e interpreta el significado y el sentido del texto icónico verbal, a partir de la observación y lecturas previas.

En este sentido podemos decir que la persuasión es importante porque es la influencia social de las creencias, actitudes, intenciones, motivaciones y comportamientos. Es también un proceso destinado a cambiar de una persona (o un grupo de) la actitud o comportamiento hacia algún evento, idea, objeto o persona(s), mediante el uso de palabras escritas o habladas para transmitir

información, sentimientos, o el razonamiento, o una combinación de los mismos. (Cialdini, 2001).

La persuasión se hace necesaria porque los individuos, las comunidades, las naciones, suelen tener distintos intereses, costumbres, puntos de vista, etc.

Entonces podemos decir que el texto icónico verbal se utiliza también como un instrumento de persuasión. En el caso de este proyecto de investigación, el *cómic* nos comunica, nos persuade y nos alienta a leer.

Pues bien, para esta tesis hemos escogido un texto dramático y, aunque se escribió inicialmente para ser representado, se puede interpretar en la lectura de dicho texto y no es necesaria su puesta en escena para que pueda ser utilizado.

Tenemos entonces que la lectura en *cómic* de una obra teatral, la observación del texto icónico verbal y el propio discurso del *cómic* se circunscriben en nuestra investigación a raíz del propio plan de estudios de CCH.

Es decir, luego de conocer la materia en cuestión que se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades, se propone hablar respecto de la posibilidad de fomentar el gozo de la lectura por parte de los estudiantes del grupo piloto en el que se va a intervenir.

No se debe olvidar que cuando los adolescentes están en la escuela, esta se convierte en el principal centro de adquisición de competencias y de conocimiento. Por tanto, éste es el mejor tiempo y lugar para ayudar a los jóvenes a desarrollar plenamente dichas habilidades y competencias. En el caso de este trabajo, la idea principal es enfocarse primeramente en que el educando pueda acercarse a la literatura a través del *cómic*, y quizá después pueda mejorar su habilidad de comprensión lectora. Sin embargo, esa parte no será considerada en esta investigación y solo nos proponemos revisar el fomento a la lectura.

Por otro lado, la lectura en la etapa del bachillerato se emplea cotidianamente no solamente para la materia de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, sino que se utiliza en cada momento de

consulta a libros o revistas. Por esto mismo, la etapa escolar de los estudiantes es ideal que se utilice para promover, tanto como se pueda, la competencia lectora. De esta manera, se estará preparando a los estudiantes para la vida, para ser mejores profesionistas y personas en general.

El hecho de leer cotidianamente representará para nuestros jóvenes una ventaja respecto de otros alumnos cuyas competencias no hayan sido promovidas adecuadamente y puestas en práctica. Por tanto, la clase de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental es la directamente responsable de fomentar hábitos de lectura en el estudiante que pudieran transformarse en el desarrollo de otras competencias subyacentes.

Se considera que el *cómic* nos auxiliará a promover el apego por las letras y que así los estudiantes podrán mejorar su capacidad de interpretación del texto icónico verbal, y con ello se sentirán motivados a pasar eventualmente del globo de texto y el dibujo, a la página llena de letras que llene su espíritu con el regocijo de la aventura literaria.

Por otro lado, hay autores como Barreiro (2000) que consideran al *cómic* un material idóneo desde el punto de vista pedagógico, debido a su carga motivadora. Cuando un alumno se acerca a un *cómic* le guía una motivación intrínseca, especialmente si se adapta a sus intereses. Este tipo de motivación es fundamental ya que, aunque las motivaciones extrínsecas pueden resultar útiles en los primeros estadios de aprendizaje, el profesor debe potenciar en el alumno las motivaciones intrínsecas para que su aprendizaje sea más efectivo.

Barreiro (2000) dice que es un género textual que goza de gran aceptación en todas las edades, desde los más pequeños hasta los adultos. El mismo Barreiro (2000) afirma que los *cómics* forman parte de nuestra vida cotidiana con lo cual, al incorporarlos al aula, partimos de un material conocido que creará interés en el educando.

El *cómic* cumple con las siguientes características que lo hacen especialmente válido como recurso motivador:

- Es más fácil de comprender que los textos.
- Gusta tanto a profesores como a alumnos.
- Es divertido.
- Provoca, atrae, impacta, fomenta la creatividad.
- Favorece la dinámica de clase.
- Todo les llega en un golpe de vista.
- Dan color a la clase.

Se ha mencionado con anterioridad la importancia que tiene el apartado de la interpretación del texto icónico verbal, pues al recibir con claridad los mensajes que existen en el *cómic*, el estudiante dará más sentido a la lectura y con ello, se sentirá más cercano al mundo de las letras. Los adolescentes hallarán significados en la lectura de los textos icónico-verbales, y después tendrán más posibilidades de compartir concretamente su conocimiento en el contexto social.

4. El contexto de los estudiantes del CCH.

Pero, ¿quiénes son los alumnos cuya participación en nuestra estrategia didáctica nos ayudarán a saber cómo funciona el *cómic* para impulsar el hábito por la lectura? Para dar respuesta a esta interrogante, es conveniente revisar brevemente el perfil de ingreso de los alumnos al CCH. Se busca recabar el panorama que nos permita dilucidar claramente el contexto en el que estos alumnos se encuentran.

Pues bien, puede decirse que el bachillerato de la UNAM ha tenido, desde hace décadas, una gran demanda que se va acrecentando año con año. Este aumento responde a diversos factores, entre los que se encuentran un aumento en la población que egresa del nivel anterior, la insuficiencia del sistema educativo

público nacional para dar cabida a esta demanda, pero también que el ingreso a la UNAM en el nivel bachillerato público se encuentra como la primera preferencia.

Cursar el bachillerato en la UNAM representa, para muchos alumnos y padres de familia, la oportunidad de estudiar en una institución pública de prestigio, a la cual colocan por arriba de otras opciones, pero también significa una posibilidad de poder continuar en el nivel superior, que cada año resulta más difícil. Si bien el pase directo a la licenciatura no está garantizado, un alumno regular, que mantiene un promedio satisfactorio, tiene mayores posibilidades de ingresar a la licenciatura que quienes cursaron el bachillerato en otra institución.

En este contexto y de acuerdo con el significado social de ingresar al bachillerato, es conveniente preguntar: ¿quiénes ingresan al bachillerato de la UNAM?, ¿de qué grupos sociales provienen?, ¿ha cambiado esta composición social a lo largo de los años?, si ha sido así, ¿con qué fenómenos se encuentran relacionados estos cambios? A partir de estas preguntas y de poder delinear, a grandes rasgos, las características de la población estudiantil de este nivel, nos interesa conocer cuál es el papel social que cumple la UNAM, atendiendo a esta capa de la población.

Uno de los cambios más importantes en la composición de la población estudiantil de nivel bachillerato de la UNAM es la entrada masiva de mujeres en las últimas décadas. En 1985 sólo el 39% del total de alumnos inscritos eran mujeres, y en 2003 esta proporción se incrementa a un poco más de la mitad. Cabe aclarar que este fenómeno no es privativo de la UNAM, ya que se ha generalizado al sistema educativo nacional e internacional.

La edad del estudiante es un referente que da cuenta de la continuidad de las trayectorias educativas. De esta manera, los alumnos que ingresan al bachillerato antes de los 17 años, han logrado pasar, de manera continua, por los distintos niveles educativos, o bien, si abandonaron los estudios fue por un tiempo relativamente corto. Por lo regular cuentan con condiciones materiales suficientes

para estudiar y con familias interesadas en la educación de sus hijos, ya que fueron inscritos desde una edad temprana, han asistido cotidianamente y aprobado los cursos escolares.

En el ámbito de las características personales de los estudiantes, el estado civil remite al tipo de compromisos familiares que enfrentan. De esta manera, se supone que un estudiante soltero no ha establecido un núcleo familiar que le exija una responsabilidad económica, aunque se reconoce que esto no lo exime de las que puede tener como hijo de familia. En términos generales, se advierte que desde 1985 la mayoría de los estudiantes de primer ingreso son solteros.

Otro aspecto de interés para caracterizar a la población estudiantil se refiere a los antecedentes académicos, concretamente al tipo de institución educativa en la que cursaron los alumnos antes de ingresar al bachillerato de la UNAM. Se puede observar que es abrumadora la proporción de los que provienen de secundarias públicas (95.6% en 1991 y baja a 90% en 2003); Podemos acercarnos al conocimiento de la situación socioeconómica de los estudiantes identificando a su principal sostén.

De esta manera, se supone que cuando a un alumno lo sostiene económicamente alguno de sus padres o ambos, significa que no tiene responsabilidades económicas y que su familia cuenta con recursos suficientes. En este mismo sentido, se considera que un alumno es independiente económicamente cuando se sostiene a sí mismo, ya sea porque así lo desea o porque no cuenta con el apoyo de su familia, o bien porque su familia no tiene los recursos económicos para hacerlo.

En términos generales, se observa que el número de estudiantes de primer ingreso al bachillerato, que dependen de sus padres, aumenta progresivamente durante los años que comprende este análisis: en 1985 representa el 87.4%, en 1991 aumenta al 92% y de 1995 al 2003 la proporción se mantiene constante alrededor del 94%. En este mismo sentido, se encuentra que, en 1985, el 6.6% de

los alumnos que ingresaron al bachillerato se sostenía a sí mismo y en 2003 decrece al 3.9%.

En fin, que los datos que aquí se vierten, nos ayudan a formarnos una idea más clara del tipo de estudiantes que se integran a la educación media superior en los diversos Colegios de Ciencias y Humanidades.

CAPITULO II. Analfabeto no es quien no sabe leer, sino quién sabiendo leer no lo hace.

1. ¿Cuánto se lee en México? Las disposiciones de la SEP para fomentar la lectura en México.

Se describe a continuación un problema que enfrentan los adolescentes cuando ingresan al nivel medio superior: la falta del hábito de la lectura. La idea de enseñar a los niños y a la sociedad en general a leer y escribir ha representado un inquietante desafío, desde su formación, para el gobierno de este país. Ya para el siglo XIX existían reformas educativas encaminadas a este objetivo. En el siglo XX, cuando José Vasconcelos fue Secretario de Educación Pública en 1922, se implementó el proyecto de alfabetizar a la población y años más tarde, Jaime Torres Bodet en 1946 continuó con el plan de promover el aprendizaje y la utilización de la lectura, como vehículo no sólo de estudio, sino de conocimiento y comunicación.

Desde entonces, la lecto-escritura siempre ha formado parte del currículo general en el Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, cuando la estadística indica que en México se lee muy poco, entonces se mira hacia la escuela buscando respuestas a este problema.

En ese desolador paisaje de estadísticas, las más tristes son las que Zaid (2007) difundió en su ensayo “La lectura como fracaso del sistema educativo” publicado en la revista Letras Libres. Una de ellas señala que hay 8.8 millones de mexicanos que han realizado estudios superiores o de posgrado, pero que el dieciocho por ciento de ellos (1.6 millones) nunca ha puesto pie en una librería. Luego de mezclar cifras y trazar constantes, Zaid concluye que la mitad de los universitarios (cuatro millones) prácticamente no compra libros. Luego dice que en 53 años el número de librerías por millón de habitantes se ha reducido de 45 a 18 en la capital. Es decir: a mayor esfuerzo educativo, menos lectores. Esto

demuestra algo realmente inaudito: en México la clase ilustrada está aún más desinteresada en los libros que la clase iletrada.

Otras estadísticas que provienen de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y la UNESCO (Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas) (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996) en el estudio “Hábitos de lectura” le otorgan a México el sitio 107 en una lista de 108 países estudiados. Según esos estudios, el mexicano promedio lee 2.8 libros al año. Hay sólo una biblioteca pública por cada quince mil habitantes. El cuarenta por ciento de los mexicanos nunca ha entrado, ni por error, a una librería. Existe una librería por cada doscientos mil habitantes.

En palabras del secretario general de la OCDE (2010), José Ángel Gurría Treviño, el impacto final de la inversión en educación en el país (que alcanza el 6% del PIB en 2010) sigue sin ser el adecuado.

Y eso se agrava ante la falta de esfuerzos por homogeneizar y terminar con las inequidades del sistema y la ausencia de una cultura de evaluación.

Luego de los resultados de la organización respecto al posicionamiento de México como el último lugar entre los países que la conforman en la evaluación de lectura y ciencias, y el penúltimo en matemáticas en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA). Dicho estudio se aplicó a 475 mil estudiantes de quince años seleccionados al azar en 65 naciones (34 de ellas pertenecientes a la OCDE).

El titular de la OCDE comentó que en cuanto los jóvenes de 15 años del país estén mejor educados, continúen sus estudios, entren en el mercado laboral y se desempeñen mejor como trabajadores mejor calificados, a largo plazo en el país se podrá aumentar el Producto Interno Bruto en cantidad considerable.

Este informe de la OCDE, sin embargo, señala que los resultados obtenidos por México superaron el promedio de los países de América Latina en la prueba

aplicada en marzo de 2009, superando a países como Brasil, Argentina, Panamá y Perú.

Por entidades, el mejor desempeño fue el del Distrito Federal, seguido de Nuevo León y Chihuahua, mientras que los más bajos promedios fueron de Chiapas, Guerrero, Tabasco, Oaxaca y San Luis Potosí.

Lo que ha dejado en claro estas valoraciones a nivel internacional es que la imagen de un mundo dividido entre países ricos y bien educados, y pobres y mal educados ha caducado. Como ejemplo está el caso de Corea del Sur que, a pesar de dedicar un porcentaje del PIB inferior a la media de la OCDE en educación, se encuentra Delante de muchos países con mejor inversión.

Pero eso no es todo, la lista sigue y las estadísticas son contundentes. En el 2011, hay cinco millones y medio de personas en nuestro país que no saben leer ni escribir. El rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), José Narro, calificó lo anterior como un problema que involucra a los sectores público y privado, pero en especial a los jóvenes.

Otro dato interesante es el que proporciona la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM), la cual afirma que en el año 2010 se produjeron en México 350 millones de libros. En este país somos 100 millones de habitantes y se estima que cada persona lee 3.5 libros anualmente. Sin embargo, en este balance no está incluida la rotación de los libros que es amplia, y que en términos reales incrementaría la castigada cifra del medio libro que los mexicanos leen al año.

Por otra parte, según el estudio que anualmente realiza el periódico *Reforma* los habitantes de la Ciudad de México afirman que en el último año han leído en promedio ocho libros. El 16% de los entrevistados señaló que diariamente lee libros, el 13 % que varias veces por semana y el 26 % que una vez al mes. De acuerdo a esta encuesta el 47% prefiere leer libros de historia, 37% novelas, 35% clásicos, 28% de superación personal, 24% cuentos, 21% de suspenso y 15% de

poesía. La encuesta se realizó en febrero del año 2003 entre 820 mayores de 16 años que viven la capital y su zona metropolitana.

Por su parte, pero respecto de lo mismo, los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura, efectuada por el CONACULTA (2010), Consejo Nacional para la Cultura y las Artes publicados en ese mismo año, indican que el promedio de lectura de los mexicanos es de 2.9 libros anuales. El documento señala que sólo 56.4% de los encuestados lee libros, en tanto que 33.5% no lo hace y 16% lee sólo un volumen en dicho periodo.

Pero eso no es todo, la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales, realizada en México entre julio y agosto de 2010, es una herramienta que propicia múltiples interpretaciones por parte de las autoridades de educación y cultura del país, los medios de comunicación, los creadores y las personas interesadas en la creación y promoción de la cultura.

Estos datos a nivel nacional revelan el poco interés por la cultura y en consecuencia, el escaso consumo que hace la ciudadanía de los libros en general. Resultan inquietantes, sobre todo, los rubros de lectura y literatura y la asistencia a bibliotecas y librerías. De esta encuesta se desprenden los siguientes datos:

- El 43 por ciento de los mexicanos nunca ha entrado a una biblioteca.
- El 57 por ciento nunca ha entrado a una librería.
- El 27 por ciento ha leído en el último año al menos un libro.
- El 38 por ciento nunca lee periódicos.
- El 49 por ciento nunca lee revistas.
- El 1,4 por ciento estudia alguna carrera taller o curso relacionado con la Literatura y las Letras (a nivel técnico, licenciatura o posgrado).
- El 6 por *ciento* "ha hecho alguna escritura creativa" en los últimos doce meses.

De lo anterior, podemos concluir que los mexicanos no tenemos el interés que deberíamos por la lectura. El hecho de una pobre o nula cultura en los hábitos de

lectura afecta directamente a los estudiantes y les impide alcanzar un desempeño escolar adecuado no sólo a nivel medio superior, sino más tarde cuando acceden a la Universidad, e incluso cuando tratan de incursionar en el ámbito laboral. La competencia lectora de los estudiantes del nivel medio superior es muy pobre. Dicha carencia viene desde los niveles básicos de educación y se manifiesta más claramente en el bachillerato y aún más tarde en la Universidad.

Ahora bien, la escuela es por excelencia el centro educativo más importante en la sociedad, y por tanto, el hecho de que los estudiantes no muestren una inclinación notoria hacia la lectura de textos, es una problemática digna de considerarse como proyecto de investigación.

Con el devenir educativo de los últimos años, podemos ver la preocupación que la propia Secretaría de Educación Pública en México mantiene respecto de la pobreza del hábito de la lectura en los jóvenes de nivel Medio Superior. Precisamente por esto se ha tratado de elevar la calidad educativa en este nivel en particular. Para conseguir esto, dicha Secretaría modificó en 2007 los planes y programas de estudio del Bachillerato General. Una de las principales modificaciones fue en la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I y II, incrementando su carga horaria (4 horas a la semana) y señalando como objetivo central el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante demandando la interacción discursiva del docente quien tiene el compromiso de motivar y crear ambientes propicios para el trabajo en el aula; planear y preparar, regular o ajustar la práctica educativa, ofrecer guías de lectura, proponer materiales de lectura significativos, auténticos y pertinentes.

El objetivo central es motivar y crear ambientes propicios para el trabajo en el aula, proponiendo trabajos de lectura significativos. Los cambios antes mencionados son propuestas para mejorar la capacidad lectora en los estudiantes.

Invertir en la educación y propiciar que los estudiantes fortalezcan sus habilidades en lecto-escritura, ha sido una preocupación constante en países

como Dinamarca que actualmente ocupa el primer lugar en el número de libros leídos por persona en el Mundo.

Siguiendo el ejemplo de algunos países industrializados, la Secretaría de Educación Pública en nuestro país, busca corregir ese problema. Se piensa que promoviendo el hábito de la lectura, los jóvenes mexicanos pueden aplicar y relacionar los conocimientos hacia el desarrollo de habilidades que los habrán de convertir en seres humanos plenos.

2. Teorías de Lectura. ¿Cómo leemos lo que leemos?

¿Cómo leemos lo que leemos cuando leemos? Existen diversas teorías de lectura; es decir, hay diversas maneras de leer textos y cada uno de nosotros tiende hacia alguna en particular o las combina de acuerdo a sus propias capacidades cognitivas.

En un contexto académico, podemos decir que entendemos la lectura como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito, la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto (Arenzana,1995).

Desde esta perspectiva, el acto de leer se convierte en una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano en la que se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído y de este modo, esta interacción lo lleva a una nueva adquisición cognoscitiva (Arenzana, 1995).

La concepción de lectura que se postula en esta tesis pone énfasis en la actividad que despliega el lector y reconoce su papel activo para construir el significado del texto. Desde esta concepción constructivista, la lectura se convierte en una actividad eminentemente social y fundamental para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad. Además, la lectura entonces se constituye en una forma fundamental de aprendizaje para que el ser humano tenga una visión del mundo mucho más profunda y significativa.

A continuación describiremos dos de las más importantes teorías de la lectura y agregaremos las opiniones de grandes estudiosos de las capacidades lectoras.

1. **TEORÍA PSICOLINGÜÍSTICA.** La teoría psicolingüística sostiene que los lectores emplean toda su capacidad psíquica durante la lectura: pensar, predecir, modificar lo que pensaron, evaluar las opiniones vertidas por el autor, corregirse, pero en ninguna de las situaciones consideradas por los lectores se preocupan en identificar las letras y las palabras; más bien están preocupados por entender el sentido del texto (Goodman, 1994).

Es necesario mencionar en este apartado que nuestro proyecto de investigación contempla precisamente el uso de la teoría psicolingüística puesto que los estudiantes de nivel medio superior están rodeados de información dentro y fuera de la escuela con la que podrían relacionar el *cómic* con sus realidades más próximas. Es decir, se busca en todo caso que los que leen puedan relacionar el lenguaje con sus ideas.

A este mismo respecto, Goodman (1996) afirma que la lectura es un proceso constructivo igual que un juego de adivinanzas psicolingüísticas que involucran una interacción entre el pensamiento y el lenguaje; estos procesos son sociales porque son utilizados por las personas para comunicarse.

La lectura no es solo un acto centrado en la identificación de letras ni de palabras, sino en el significado. De allí que sea necesario el potenciar, promover y direccionar una lectura significativa que conlleve al aprendizaje de herramientas del conocimiento.

Cabría preguntarse entonces: ¿por qué todas las situaciones de lectura que se plantean a los estudiantes en la escuela se centra en los aspectos perceptivos olvidando la naturaleza cognitiva de este proceso?

Smith (1990) sintetiza este hecho diciendo que la información ofrecida por el cerebro a los ojos es mucho más importante que los datos vertidos por los ojos al cerebro. También afirma que la lectura es principalmente un proceso cognitivo y la clave de la lectura fluida no está en un tipo de gimnasia visual sino en el conocimiento. Se establece entonces, que la lectura vincula al lector y al texto favoreciendo la comprensión.

Nosotros pensamos que la lectura debe ser considerada hoy en día como un proceso interactivo de comunicación donde se establezca una relación entre el texto y el lector, quien a través de su capacidad lectora; procesa, organiza, sintetiza, analiza y valora la información leída para interiorizarla como lenguaje personal construyendo su propio significado. También creemos que a pesar del reconocimiento mundial que se le ha dado a la lectura en el desarrollo educativo y cultural de los individuos, y en el progreso de las naciones, actualmente existe un grave rezago de programas de fomento a la lectura en diversos países desarrollados y subdesarrollados especialmente en el contexto educativo universitario.

2.- TEORÍA TRANSACCIONAL. Para Rosenblatt (1985) el lector y el texto establecen una transacción, es decir, una, interacción cuya finalidad es la de enfatizar la idea de interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado.

John Dewey (1938) por su parte hace una descripción del acto de leer. Indica que una persona se convierte en lector cuando tiene una relación que establece con el texto, durante el proceso de leer y dicho proceso se llama "transacción".

Un texto, según el mismo autor, es meramente tinta sobre el papel hasta que el lector evoque un significado a partir de este mismo texto y también comenta que el lector y el texto son mutuamente esenciales pues el significado surge durante una transacción.

También tomamos esta idea para nuestra tesis pues el intercambio que sucede cuando un lector pone sus ojos frente a la letra impresa es innegable.

Goodman (1996) en cambio, refiriéndose a la relación entre el lector y el texto comenta que es la idea de transacción la que expresa con mayor claridad el proceso que tiene lugar en el acto de la lectura pues la transacción no es una simple interacción.

Dewey (1938) prefirió el término transacción al de interacción pues tanto el texto como el lector resultan modificados en su proyección. El problema entonces consiste en comprender los cambios que se dan en esa transacción, es decir lo que aporte el lector a esa transacción es tan importante, como lo que el escritor aportó.

La modificación es mutua pues por un lado el estudiante lee y opina sobre el texto, le da nuevo brío al compañero para que lo lea o lo desalienta para que no lo haga, y por otro lado es innegable que una persona puede cambiar su forma de ver el mundo a partir de la experiencia de leer textos escritos.

A este respecto sabemos que este mismo concepto está trabajado en la teoría de la recepción. La estética de la recepción es una de las distintas teorías literarias que analizan la respuesta del lector ante los textos literarios. En esta escuela se hace especial hincapié en el modo de recepción de los lectores, concebidos como un colectivo histórico.

El teórico principal es Hans Robert Jauss, quien escribe desde finales de los años 60. La teoría de la recepción ejerció una gran influencia hasta mediados de los años 1980, sobre todo en Alemania y la Europa Occidental.

Con la Estética de Jauss, la literatura se considera como un fenómeno pensado para el lector, pese a que la recepción ha estado presente en casi toda la teoría literaria del siglo XX. No se trata de un cambio de paradigma, sino más bien de una traslación del énfasis hacia un aspecto concreto, un rescate de la presencia del lector, del cual depende la existencia misma de la obra literaria.

La literatura y el arte solo se convierten en proceso histórico concreto cuando interviene la experiencia de los que reciben, disfrutan y juzgan las obras. Ellos, de esta manera, las aceptan o rechazan, las eligen y las olvidan, llegando a formar tradiciones que pueden incluso, en no pequeña medida, asumir la función activa de contestar a una tradición, ya que ellos mismos producen nuevas obras (Jauss, 1976).

Este análisis textual se centra en el ámbito de la "*negociación*" y "*oposición*" sobre parte de la audiencia. Esto implica que un texto (ya sea un *cómic*, un libro, una película, o cualquier otro trabajo creativo) no es siempre interpretado con las mismas motivaciones por las que fue escrito, sino que el lector lo hace basado en su bagaje cultural individual y en sus experiencias vividas. La variación de este "fondo cultural" explica por qué algunos aceptan ciertas interpretaciones de un texto mientras otros las rechazan. De esto se desprende que la intención del autor puede variar considerablemente de la interpretación que le dé el lector.

El investigador puede encontrar la comunicación literaria entre ellos, oculta por lo que suele llamarse "hechos literarios". El Objetivo de las nuevas investigaciones orientadas hacia una estética de la recepción es que exijan una teoría literaria capaz de tener en cuenta la interacción entre producción y recepción.

La estética de la recepción restituye el papel activo del lector en la concreción sucesiva del sentido de las obras a través de la historia. Se diferencia de forma casi explícita de una sociología histórica del público que se interesa solo por los cambios de gusto, intereses o de ideologías.

Este papel activo del lector también está relacionado con saber leer. Saber leer bien y rápido son dos privilegios que no se deben despreciar porque permitirán ser una persona informada y formada; con capacidad para decidir por sí mismo, sin tener que depender de otra persona. Saber leer bien nos convierte en personas autónomas e independientes.

La actitud hacia la lectura, debe ser siempre positiva, ya que no se trata de una tarea aislada, sino de algo consustancial a la vida del ser humano. De allí, que el hábito de la lectura no acaba cuando se termina la escuela. Si nosotros podemos inculcar esto en nuestro alumnos y más aún, si podemos hacer que los alumnos lo lleven a la práctica, entonces habremos cumplido una de las tareas más importantes que tenemos como docentes.

Y aún hay más a este respecto. Mayer (2002) ofrece seis razones por las que adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora es relevante para la educación y desarrollo de los escolares:

1) las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual;

2) la adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia;

3) las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible;

4) las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias;

5) las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento puede ser enseñadas directamente por los profesores;

6) la lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Por ello, las tareas de comprensión lectora, además de comprender acciones encaminadas a conseguir eficacia y eficiencia en los procesos de decodificación y acceso al significado de palabras, han de integrar estrategias de aprendizaje autorregulado que permitan a los escolares una mayor consciencia y control de los procesos implicados en la comprensión del texto que leen. Es nuestra propuesta considerar algunas de estas estrategias para fomentar el hábito de la lectura en los alumnos del CCH Naucalpan a través de la utilización del cómic.

Específicamente en tareas de comprensión de texto, las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual. Estas incluyen estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas, y contextuales.

Las estrategias cognitivas se refieren a procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito. Trabajos recientes han clasificado dichas estrategias priorizando la construcción representacional a partir de los niveles de procesamiento (Escoriza, 2003).

Los procesos mencionados son considerados estrategias cuando están gestionados y supervisados intencionalmente por el lector bajo el control de la metacognición y con el propósito de alcanzar una meta. La metacognición hace referencia al conocimiento sobre el propio conocimiento y la regulación de los procesos cognitivos (Escoriza, 2003).

Los procesos de conocimiento se refieren a la activación de los conocimientos sobre la tarea, la persona y las estrategias, mientras que los procesos de regulación en tareas de comprensión lectora, requieren planificar, determinar objetivos, supervisar, reconocer aciertos y errores, así como evaluar el nivel de comprensión alcanzado.

Según Escoriza (2003), las estrategias metacognitivas pueden clasificarse en función del momento de uso:

- I. Antes de iniciar la lectura, para facilitar al lector la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual, y en efecto, qué tipo de discurso deberá comprender y planificar el proceso lector;
- II. Durante la lectura, para facilitar al lector el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector; y
- III. Después de la lectura, para facilitar al lector el control del nivel de comprensión alcanzando, corregir errores de comprensión, elaborar una representación global y propia del texto escrito, y ejercitar procesos de transferencia, o dicho de otro modo, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Además es importante determinar el género discursivo del texto. En base al género discursivo, los textos pueden ser clasificados en: narrativos, descriptivos y expositivos. Ser capaz de reconocer las diferentes estructuras textuales (narrativa o descriptiva) facilita al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura. En este proyecto de tesis nos centramos en textos narrativos, es decir, aquellos que representan una historia. La historia que hemos elegido es *Sueño de una noche de verano* de William Shakespeare.

Se conoce que los textos narrativos suelen compartir la siguiente estructura secuencial: ambiente, evento inicial, respuesta interna, acción, consecuencia,

reacción. Por tanto, es adecuado que los escolares desarrollen capacidades para detectar el tipo de texto que van a leer y qué tipo de información se espera que representen en su mente; ello facilitará su planificación y organización de la información en base a la estructura textual de un discurso determinado. *Sueño de una noche de verano* de William Shakespeare definitivamente tiene esta estructura secuencial.

Además de identificar la finalidad del género, para leer de manera estratégica, los escolares deben comprender que tanto su atención como las estrategias a emplear no siempre perseguirán un mismo objetivo, independientemente del género discursivo. Por ejemplo, en unas ocasiones los escolares tendrán que leer un texto para detectar una información relevante e integrarla con otra similar de otro texto, o para tener una visión general del texto, y en otras, para responder a cuestiones previamente planteadas. En otras ocasiones deberán comprender la primera parte de un texto para que ellos mismo puedan elaborar un final alternativo a la obra.

Por tanto, es importante que los lectores sepan cuáles son las características de la demanda en una tarea determinada de lectura y sean capaces de responder a cuestiones como, ¿para qué leo? ¿quién lo escribe y para qué? ¿qué finalidad tiene el discurso?

La importancia de reconocer y activar los conocimientos previos se origina a partir de la teoría de las preguntas que planteamos antes de leer el texto. Para ello, los estudiantes pueden usar preguntas similares a las siguientes:

- 1.- ¿Cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído y tratan la misma temática, presentan similitudes, revelan inconsistencias?
- 2.- ¿Qué conozco sobre dicha temática?

Además se pueden hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas. Reflexionar sobre lo que ya saben del texto y predecir la información textual, como por ejemplo, qué le sucederá a un personaje, a partir del título y de

las ilustraciones, es otra estrategia estrechamente vinculada a la anterior, que facilita la comprensión lectora. Nosotros buscamos que los escolares se apoyen en las viñetas o cuadros que dividen la historia del cómic, para entender el desarrollo de la historia. Del mismo modo, provocar que los escolares generen preguntas de las que les gustaría obtener respuesta, facilita la comprensión lectora.

Luego vienen las estrategias durante la lectura. En este momento, el lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso. Para ello, es crucial el uso de estrategias para realizar con efectividad procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de frases y párrafos, comprensión del texto y supervisar dicha comprensión. El sentido de estas es permitir al lector resolver problemas locales, globales y de integración en la comprensión lectora. Pueden servir a tal fin, las apuntadas por Escoriza (2003):

- i) contestar preguntas que se planteó al principio del texto, y generar nuevas preguntas que son respondidas por el texto;
- ii) identificar palabras que necesitan ser aclaradas;
- iii) parafrasear y resumir entidades textuales;
- iv) realizar nuevas inferencias y predicciones, así como evaluar las predicciones previas a la lectura.

Otros trabajos han enfatizado la importancia de usar representaciones visuales mentales de los textos como una estrategia que permite la comprensión textual y los procesos memorísticos.

Los procesos de reconocimiento y comprensión de palabras hacen referencia a la capacidad de reconocer la información visual o fonológica para recuperar información de la memoria a largo plazo. Los estudios sobre comprensión lectora señalan que, la amplitud y familiaridad del lector respecto al

vocabulario comprendido en el texto, son aspectos cruciales en la comprensión del mismo.

Además, el parafraseo es una estrategia útil para comprender aquella información compleja para el lector; decir esa información con sus propias palabras, con el propósito de simplificarla, facilita su retención y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores.

El uso del resumen tiene más justificación en el desarrollo de la capacidad para comprender una gran cantidad de información, seleccionando, generalizando e integrando toda ella en un conjunto de proposiciones, que comprender una información determinada.

Otra estrategia que se puede tomar en cuenta es el uso de representaciones gráficas para los alumnos. En este proyecto de tesis, buscamos utilizar al cómic, con su discurso icónico verbal, como esa herramienta que propicie la lectura en los jóvenes. Así, se busca que la combinación del texto icónico verbal nos permita un enlace directo con el gusto del joven y que este disfrute de las lecturas del cómic.

El uso de representaciones gráficas en jóvenes lectores, está justificado al menos, por estas cuatro razones:

- i) induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar información en la memoria operativa, en mayor medida que sin el pensamiento visual.
- ii) facilita que el escolar establezca relaciones entre ideas y conceptos.
- iii) se facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita; y por tanto,
- iv) facilita el uso de esa información.

Aunque es un aspecto habitualmente obviado en el proceso lector, quizá por el legado conductista, las representaciones mentales visuales están estrechamente vinculadas con la eficacia en la comprensión lectora.

En las actividades de lectura no siempre se precisa toda la información textual para comprender el texto. Dicho de otro modo, no toda la información de un texto es relevante para su comprensión; algunas ideas son principales, otras son secundarias y otras son menos relevantes.

Luego vienen las estrategias metacognitivas después de la lectura. En este momento podemos distinguir tres finalidades: una, relacionada con la revisión del proceso lector y conciencia del nivel de comprensión alcanzado; otra, dirigida a elaborar una representación global del texto, es decir una finalidad expresiva; y por último una finalidad comunicativa.

También, el lector debe usar estrategias que le faciliten crear una idea global del texto, mediante representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados y síntesis. Como se ha comentado, el uso de representaciones visuales mentales de los textos, como estrategia, facilita la comprensión textual y facilita los procesos memorísticos. Si bien en este momento, es adecuado que los escolares representen la información global textual en una o varias ilustraciones conectadas, también el uso de mapas conceptuales puede ser una estrategia valiosa para organizar y conectar la información, aunque en el caso de textos narrativos, tales representaciones deberían respetar la estructura y secuencia propias del género discursivo. Este proceso permite al lector comprobar si realmente ha comprendido el texto o tiene dificultades (Escoriza, 2003).

Dentro del enfoque transaccional es crucial permitir a los escolares explicar y discutir con sus compañeros sus visiones sobre el texto ya que, además de facilitar a los escolares experiencias para el desarrollo de la competencia comunicativa, favorece a los escolares comprobar hasta qué punto han comprendido la historia, si han obviado algo, aclarar dudas con sus compañeros, ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura, en suma una redescipción mental. Se justifica así la necesidad de atender a la función comunicativa (Escoriza, 2003).

En resumen, la enseñanza en estrategias de aprendizaje debe ofrecer un contexto de aprendizaje estratégico que vaya delegando la responsabilidad y reduciendo ayuda al escolar en la realización de sus tareas.

En consonancia con las sugerencias aportadas en el apartado anterior, existen varios programas instruccionales dirigidos a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Mencionamos solo algunos de ellos:

a) SQ3R y PQ4R

Thomas y Robison (1972), elaboraron una versión revisada del método de enseñanza de lectura SQ3R, denominado PQ4R, con seis pasos: Inspección (Survey), Cuestionamiento (Question), Lectura (read), narración (Recite), Revisión (review) y Reflexión (reflection). La inspección hace referencia a un proceso previo a la lectura profunda, en la que el profesor incita a los estudiantes a leer el título, las primeras y última frases con el propósito de activar conocimientos previos y tener una idea general del texto.

El cuestionamiento hace referencia a preguntas que el profesor formula de cada apartado del texto con la intención de que los estudiantes realicen predicciones de su contenido. En la fase tres el lector lee el texto con la intención de responder las preguntas que se han formulado en la fase anterior. En el proceso de narración el alumnado responde a las preguntas anteriores con sus propias palabras.

En el proceso de revisión se practica el recuerdo de la información. Y en el proceso de reflexión, se incita al alumnado a pensar en ejemplos y establecer relaciones con otras informaciones. Este es un método muy interesante y tomamos algunos aspectos del mismo para aplicarlos en nuestro proyecto de investigación, sobretodo la parte de la reflexión.

b) Collaborative Strategic Reading (CSR)

Vaughm & Schumm (2001) elaboraron el programa de instrucción para facilitar a los estudiantes la internalización de estrategias cognitivas y metacognitivas en tareas de comprensión lectora mediante grupos colaborativos de cuatro o cinco integrantes.

El programa desarrolla las siguientes estrategias:

- i) vista previa, dirigida a realizar una exploración del texto durante un par de minutos, activar los conocimientos previos y hacer predicciones;
- ii) Clic y clac: clic hace referencia a las partes del texto que el lector comprende, y clac aquellas (palabras y frases) que no es capaz de comprender, así, esta estrategia tiene como objetivo que los estudiantes monitoreen su comprensión y detecten fallas o errores de comprensión y las corrijan;
- iii) obtener la esencia del texto, dicho de otro modo, que los estudiantes elaboren con sus propias palabras los aspectos más relevantes del texto, para asegurarse de que han comprendido el texto y favorecer la memorización de lo leído;
- iv) Conclusiones, finalmente los estudiantes elaboran conclusiones sobre el texto leído a partir de cuestiones sobre las ideas claves del texto, con el propósito de afianzar el conocimiento, la comprensión y la memorización.

Este programa sucede en tres momentos, antes de la lectura (vista previa); durante la lectura (clic y clac y obtención de las ideas principales); después de la lectura (conclusiones). Una vez los estudiantes han desarrollado cierta competencia en dichas estrategias, se les introduce en grupos de aprendizaje cooperativos, adoptando roles giratorios: líder, detector de errores de comprensión, Locutor, Alentador, periodista, supervisor del tiempo. En nuestro proyecto tomamos este método en cuenta pues realizamos también actividades

antes, durante y después de la lectura. En nuestra bitácora de trabajo registramos dicho proceso y lo documentamos con fotografías de nuestro grupo piloto.

El último de los métodos que hemos de revisar es el:

c) Students Achievement Independent Learning” (SAIL)

Pressley (1996) elaboró un programa basado en el enfoque transaccional de Rossenblatt (1978) con la intención de facilitar a los estudiantes: el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales; y facilitar que los estudiantes construyan grupalmente un conocimiento sobre el mundo real.

Este programa incluye estrategias, entre las cuales está hacer conexiones al conocimiento previo, hacer y predecir verificaciones, resumir, visualizar, usar claves o pistas contextuales para acceder al significado de palabras o frases y releer. El programa puede ser dividido en dos fases: una enseñanza directa de los procesos de decodificación, comprensión y estrategias interpretativas y práctica de las mismas, mediante la que los estudiantes son guiados por el docente; y un trabajo colaborativo para construir el significado final del texto, en el cual los estudiantes se guían y modelan a partir de sus pares. Por supuesto, tomamos varias de estas estrategias para nuestra investigación y las describimos en detalle en el apartado correspondiente a la bitácora de trabajo.

3. Lectura, cultura y aprendizaje: Lev Vigotsky, Paulo Freire, Daniel Cassany y Neil Fleming.

Lev Vigotsky y la cultura.

Si decimos que texto es la manifestación musical, popular e incluso laboral, entonces podemos circunscribir dicho texto a la producción cultural de la sociedad

actual. Para hablar de la cultura y de cómo ésta influye en el aprendizaje, decidimos incluir la teoría de Lev Vigosty.

Durante toda su vida Vigotsky se dedicó a la enseñanza y su teoría defendió siempre el papel de la cultura en el desarrollo de los procesos mentales superiores, considerándolos de naturaleza social.

El eminente psicólogo investigó también acerca del papel del lenguaje en la conducta humana y sobre el desarrollo del mismo a lo largo de la vida de la persona. Interesado por los aspectos semánticos del lenguaje, sostuvo la idea de que las palabras comienzan siendo emocionales; pasan luego a designar objetos concretos, y asumen por último su significado abstracto.

El planteamiento del origen social de los procesos psicológicos llevó a Vigotsky a un nuevo enfoque en la valoración del desarrollo mental del niño. No se debe contar solo con la capacidad actual que el niño presenta, sino que es preciso cuestionarse hasta dónde puede llegar si el contexto social y cultural lo hace avanzar. Esto le llevó a formular el concepto de ***zona de desarrollo potencial***, entendido como la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Este concepto implica la concepción del desarrollo como interiorización de instrumentos proporcionados por agentes culturales en interacción. Tales principios han sido de gran importancia para el desarrollo de la práctica educativa y clínica, continuando hoy su vigencia y aplicación.

Vigotsky además pondera la actividad del sujeto, y este no se concreta solo a responder a los estímulos, sino que usa su actividad para transformarlos. Para llegar a la modificación de los estímulos el sujeto usa instrumentos mediadores. Es la cultura la que proporciona las herramientas necesarias para poder modificar el entorno; además, al estar la cultura constituida fundamentalmente por signos o

símbolos, estos actúan como mediadores de las acciones. El cómic, en ese sentido, puede formar parte de la representación de la cultura popular de nuestros tiempos.

Para Vigotsky, el *contexto social* influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Ahora bien, según él, el contexto social debe ser considerado en diversos niveles:

1.- El nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos.

2.- El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela.

3.- El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología.

Entonces, ese contexto social ayuda al joven a aprender y a obtener sus propias experiencias. Dicho contexto social es también el de la cultura. En la cultura popular moderna, el lenguaje icónico-verbal juega un papel muy importante en la vida de los jóvenes. A partir de esto, podemos utilizar al cómic como una herramienta para que el joven se interese por lo que ocurre en el mundo. El entorno es pues, un aliciente fundamental para que el niño aprenda.

Vigotsky (1988) afirma que la Zona de Desarrollo Próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

A partir de lo anterior, se puede pensar que el papel mediador del maestro es esencial en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y del desarrollo del adolescente. Considero entonces que un cómic, creado por un maestro con

fines pedagógicos, en el cual se incluya una obra de reconocida trascendencia, puede ser también una herramienta de mediación para llevar cultura al joven estudiante. El maestro, en todo caso, también haría las veces de ese adulto que ayuda al joven a comprender la lectura del texto icónico verbal en la historieta antes mencionada. Respecto de la capacidad lectora, el cómic como una herramienta desprendida de la cultura de masas, puede formar parte de la zona de desarrollo próximo pues es una guía y una ayuda para acercar a los estudiantes al gusto por la lectura.

Las ideas de Vigotsky pueden ser aprovechadas en el presente trabajo de investigación a fin de que se entienda cómo la producción cultural de la sociedad puede también incentivar al consumo de la misma. Es decir, el cómic producido originalmente con carácter comercial puede convertirse sin querer en un elemento áulico y didáctico al conseguir que el joven educando lea más.

Otro autor primordial para concientizarnos de la importancia de la cultura es el brasileño Paulo Freire.

Paulo Freire y la pedagogía del oprimido.

Leer no es solo pasar los ojos sobre la página de un libro o de una historieta. Leer es abrir los ojos y leer las cotidianas páginas de la vida. Para aprender a leer, primero debemos leer mundo. Este concepto llega a nosotros a través del magnífico pensador latinoamericano Paulo Freire.¹

La pedagogía de Freire podría denominarse como de la conciencia. Recoge temas como la cultura del silencio y plantea que la educación debe concebirse como una acción cultural dirigida al cambio.

¹ Fue nombrado experto de la UNESCO y posteriormente se convierte en profesor de la universidad de Harvard. Entre sus obras destacamos “La educación como práctica de libertad” y la “Pedagogía del oprimido”. En este último libro, Freire comenta que la práctica de libertad sólo encontrará expresión adecuada en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico.

En *Pedagogía del oprimido* Freire dice que existen dos tipos de educación: La domesticadora y la libertadora. La domesticación consiste en transmitir una conciencia bancaria de la educación: se impone el saber al educando, que permanece pasivo, sin derecho a opinión. Los proyectos domesticadores, al contrario de los libertadores, ven a los campesinos como receptores pasivos, meros objetos.

La educación libertadora busca que las personas deben aprender a pronunciar sus propias palabras y no repetir las de otras personas. Por medio de la comunicación auténtica, a través del diálogo, el individuo se transforma en creador y sujeto de su propia historia.

Plantea que el proceso educativo no es neutral, sino que implica una acción cultural para la liberación o para la dominación. Si es para esta última, estamos ante la educación bancaria, proceso educativo rígido, autoritario y antididáctico.

Critica la concepción bancaria de la educación y dice que el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente y dice que la educación bancaria es necrófila, pues termina por archivar al hombre, sirviendo para su domesticación y su pasiva adaptación.

Dentro de los conceptos principales que tiene el gran pensador brasileño, podemos mencionar:

- 1) La justificación de la pedagogía del oprimido.
- 2) Nadie libera a nadie, ni nadie se libera sólo. Los hombres se liberan en comunión.

Freire sustenta una pedagogía en la que el individuo aprenda a cultivarse a través de situaciones de la vida cotidiana que él vive.

No se trata de una pedagogía para el oprimido, por el contrario, el sujeto debe construir su realidad a través de las circunstancias que generan el devenir

cotidiano. Los textos que el individuo construye le permiten reflexionar y analizar el mundo en que vive, pero no para adaptarse a él, sino para reformarlo.

El método de aprendizaje de Paulo Freire no es simplemente de reproducir las palabras ya existentes, sino que estas se crean y le permiten hacer conciencia de la realidad para luchar por su emancipación, puesto que algunos adquieren una conciencia ingenua en la que se dan cuenta de su situación, sin embargo no se esfuerzan por modificarla, se sitúan en una actitud conformista al considerarla como algo normal, incluso suelen adherirse a ella. Otros individuos construyen su realidad y se liberan de la opresión pero extrañamente se convierten en el polo contra el que luchaban.

El individuo que reflexiona se va formando a sí mismo en su interior y crea su conciencia de lucha por transformar la realidad y liberarse de la opresión que lo ha insertado la pedagogía que tradicionalmente hemos considerado, de la misma manera, cuando se adquiere una forma nueva de pensar, su concepción del status social que guarda contribuye a modificarlo, pero no es necesariamente una concepción materialista sino cognitiva, cuya trascendencia se manifiesta en la liberación de la opresión que se encuentra en el interior de la conciencia del individuo justificando su presencia.

Freire (2005) sostiene que la educación liberadora en el individuo tiene que ser un acto cognitivo en el que se comprenda y analice el contenido, superando la división existente entre el maestro y el alumno; dejar de lado la relación unidireccional para que la bidireccionalidad contribuya a la educación integral de ambos, puesto que los dos tienen elementos que aportar para la enseñanza, de lo contrario si se pierde el sentido axiológico mutuo, solo se convierte en un acto memorístico específico.

Nosotros tomamos algunos de sus principales conceptos. En primer término estamos de acuerdo en llamar a su grupo de teorías como la pedagogía de la conciencia, pues propone que el educando se piense a sí mismo y a partir de ese

conocimiento interno, pueda entender su mundo y, lo más importante, pueda transformarlo.

Esto es, la idea de que la educación deba concebirse como una acción cultural dirigida al cambio, nos debería plantear nuevos retos a nosotros como educadores.

También consideramos que, a partir de la teoría de Paulo Freire de la conciencia bancaria de la educación, esta debe ser modificada en nuestras aulas. Es decir, debemos considerar al estudiante como un objeto activo, con derecho a opinar y a dar a conocer sus experiencias de vida.

Debemos pensar en nuestros alumnos no solo como receptores, sino entes capaces de producir palabra y pensamiento. Esto es, saber decir lo que sienten y piensan, acaso con sus limitaciones, pero con su propia voz.

La comunicación auténtica que menciona Paulo Freire la debemos aplicar en nuestra aula pues los educandos pueden y deben en creadores y sujetos de su propia historia. Al ofrecerles una herramienta didáctica como el cómic, los estudiantes podrían utilizarla para realizar sus propias creaciones. No solamente nos referimos a la parte visual, a los dibujos, sino a la parte verbal, a saber rellenar los globos de diálogo con sus propias palabras, ideas y deseos.

Entonces, la teoría de Paulo Freire puede retomarse para incentivar a los alumnos a identificar su realidad, y luego, poco a poco intentar modificarla en su propio beneficio. En ese mismo sentido, nos parece que en la medida en que los jóvenes tengan acceso a la cultura, entonces podrán cambiar el discurso icónico verbal, podrán crear nuevas formas de comunicar su ideología, y acaso, puedan valerse del cómic para iniciar dicho cambio.

Nosotros buscamos pues problematizar la experiencia de aprendizaje del alumno con el cómic. Es decir, que el alumno pueda entender las manifestaciones del mundo a través del texto icónico verbal y que sea capaz de darle una lectura

crítica y de mundo a lo que lee. En este sentido, otro autor experto en las habilidades de la lengua y principalmente en la lectura es Daniel Cassany.

Daniel Cassany.

Este investigador español ² nos dice que las habilidades de la lengua son: comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral y comprensión auditiva. De tales habilidades nos concentraremos más en la de la lectura pues el objetivo principal de nuestra Tesis es precisamente el registro del proceso que siguen los jóvenes de Educación Media Superior para acercarse a la lectura a través del uso del cómic.

Este autor dice que casi siempre que se habla de resultados escolares o de niveles de aprendizaje, surge el mismo comentario: los alumnos no se explican, no entienden lo que leen, cada día hablan peor, solamente se entienden entre ellos. (Cassany, 1994).

La ineptitud que presentan alumnos escolarizados normalmente para resolver cuestiones elementales relacionadas con la lengua escrita, la estrecha relación entre dificultades de lenguaje y fracaso escolar, y la observación directa de jóvenes y adolescentes incapaces de salir airosos de situaciones cotidianas que implican una cierta elaboración intelectual, tiene que obligarnos a pensar que hay algo en la escuela que no funciona como debería hacerlo.

Daniel Cassany considera la lectura como uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. A finales del siglo XX es prácticamente imposible imaginar a alguien que no sepa

² Ha colaborado con los ministerios de educación de España, Argentina, Chile y México, en programas de promoción de la lectura y la escritura. En México colaboró en el VII congreso Latinoamericano: Desarrollo de la lectura y la escritura en Puebla en 2002 donde remarcó la importancia de los materiales auténticos dentro del aula para promover la lectura. Dentro de esos materiales auténticos, nosotros hemos propuesto la utilización del cómic para alcanzar dicho objetivo.

leer, que pueda sobrevivir en la selva de papel escrito que genera cualquier sociedad letrada occidental.

La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella significa: una cierta e importante socialización, conocimientos e informaciones de todo tipo, etc. La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o folletos podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento.

La lectura entonces se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. Aspectos como el éxito o el fracaso escolar, la preparación técnica para acceder al mundo del trabajo, el grado de autonomía y desenvolvimiento personales, etc., se relacionan directamente con las capacidades de la lectura. Las expresiones que designan este hecho y que se utilizan a menudo en la escuela y en los manuales pedagógicos son: aprender a leer, leer para aprender y aprender a aprender con la lectura. (Cassany, 1994).

Otro aspecto importante del estudio de este autor y que nos servirá en esta investigación es su concepto de microhabilidades en la capacidad lectora. A continuación damos a conocerlas (Cassany, 1994).

Microhabilidades

- Percepción
- Memoria
- Anticipación
- Lectura rápida y lectura atenta
- Inferencia
- Ideas principales
- Estructura y forma

- Leer entre líneas
- Autoevaluación

La lectura trae consigo innumerables beneficios para aquellos que lo practican cotidianamente, si la lectura es una competencia lingüística fundamental en la formación de los seres humanos y cubre todo tipo de campos de interacción, tales como el campo cultural, y el social, entonces los estudiantes de nivel medio superior requieren la motivación por parte del profesor para que este les inculque la costumbre de leer y por tanto de decodificar los significados encriptados en el texto.

Los jóvenes a nivel bachillerato deben comprender lo que significa ser un buen lector. Daniel Cassany nos dice que mucho antes de que un niño empiece a leer, ya se ha formado algunas actitudes respecto a la lectura escrita: a leer, a las letras, a los libros y a todo lo que está impreso.

En conjunto, los familiares y el entorno transmiten inconscientemente una actitud definida hacia la lectura. Por eso, el trabajo de aprendizaje que inicia la escuela se edifica inevitablemente sobre estas actitudes, incipientes pero importantísimas, que constituyen las raíces de la lectura.

Cassany (1994) nos dice que leer es comprender y nos dice también que la metodología básica que se utiliza para enseñar a leer, tanto si es analítica como global, tiene como objetivo básico el dominio mecánico del código escrito: deletrear, silabear, comprender palabras y frases aisladas, etc.

El investigador dice además que leer significa comprender un texto. Leamos como leamos, rápidamente o despacio, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. Lo que importa es interpretar lo que vinculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos.

Afirma también que hay diferentes tipos de lectura. A saber:

- Extensiva. Por placer o por interés. Este tipo de lectura se caracteriza por que el lector pasa largas horas frente al texto escrito y lo hace por gusto y no por obligación.

Nosotros esperaríamos que nuestros alumnos en algún momento pudieran alcanzar este tipo de lectura. Para alcanzar dicho estadio, el lector principiante tendrá que seguir varios pasos del proceso de adquisición del gusto por la letra escrita. El hacer que nuestros estudiantes por voluntad propia tomen los libros y los terminen gozosamente es lo deseable y aunque parece ser una misión harto difícil, nosotros pensamos que a través de incentivos como realias, en este caso el cómic, se pudiera ayudar a motivar la lectura.

- Intensiva. Para obtener información de un texto.

Este tipo de lectura se hace en la escuela a fin de recabar información en un texto extenso. Los alumnos la utilizan para la realización de resúmenes.

- Rápida y superficial. Para obtener información sobre un texto.

Utilizamos esta lectura cuando estamos haciendo un examen o debemos realizar un trabajo y necesitamos extraer información específica para responder preguntas.

- Involuntaria. Noticias, anuncios, espectaculares, carteles.

Este tipo de lectura lo utilizamos todo el tiempo cuando leemos publicidad o viajamos en transporte público.

Para los estudiantes, el tipo de lectura selectiva es esencial pues habrá ocasiones en las que deban realizar una investigación veloz y a través de discernir la información, ellos podrán obtener la esencia de los textos.

El vistazo (*skimming* en inglés: mirar superficialmente, separar el grano de la paja) sirve para formarse una primera idea global, que permite dirigir la atención hacia una u otra parte. Responde a preguntas como: ¿de qué trata el texto?, ¿es largo?, ¿es denso? En cambio, la lectura atenta (*scanning*: examinar con detalle,

repasar) se utiliza para buscar datos concretos y detalles que nos interesan. Responde a cuestiones como: ¿cuántos años tenía la víctima?, ¿dónde ha puesto los ejemplos el autor?, ¿cuál es la definición de tal o cual cosa?

Ambos tipos de lectura son fundamentales para el lector. Por un lado, el skimming nos da la oportunidad de realizar una lectura ágil que globalmente nos diga de qué trata el texto. Para los educandos, es importante saber utilizarla y así hacerse prontamente de una idea sobre el tema de un determinado escrito.

En el caso del scanning, se busca que los alumnos sean capaces de obtener información precisa, detalles, fechas y lugares con prontitud. Se usan los dos tipos de lectura casi alternativamente y a veces, el lector no advierte que los usa. Simplemente busca la información de la mejor manera que puede.

El cuadro siguiente resume las características esenciales de ambas formas de leer:

Estrategia skim = Vistazo	Estrategia scan = lectura atenta.
<p>Vistazo a la página, al formato (márgenes, vacíos, etc.) y el diseño gráfico (tipografía, presentación, etc.).</p> <p>-Vistazo a los caracteres importantes: títulos, subtítulos, apartados de capítulos.</p> <p>-Vistazo a los caracteres destacados negritas, cursivas, mayúsculas (nombres propios, topónimos, siglas, cifras, etc.)</p>	<p>Lectura atenta de aquella parte la información-objetivo.</p>

<p>-El objetivo de la lectura es obtener una idea global del texto. No es una lectura lineal: no se examina la sintaxis ni la puntuación. Énfasis en los nombres y en los verbos.</p>		<p>El objetivo es obtener una información específica. Lectura lineal, sintáctica y con puntuación.</p>
<p>No sigue ningún orden preestablecido la vista salta continuamente de un punto a otro, hacia adelante y hacia atrás. Solamente se altera este orden. Para releer o repasar. Lectura rápida.</p>		<p>Se suele leer de izquierda a derecha y de arriba abajo. -Lectura más lenta.</p>

El lector experto según Daniel Cassany controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas al texto y a la situación de lectura.

El complejo proceso interactivo de lectura finaliza cuando el lector consigue formarse una representación mental del texto, según los objetivos que se hayan planteado. Por ejemplo, si el propósito es buscar argumentos sobre un tema, la lectura se detiene cuando el lector ha conseguido realizar una lista mental de dichos argumentos. Pero si el propósito es más ambicioso, por ejemplo, entender el texto con todo detalle, el proceso lector trabajará hasta construir un significado completo y estructurado que será como un espejo o una copia mental del texto leído.

Ahora bien, un aspecto remarcable a considerar dentro de la lectura y la capacidad lectora de los alumnos de nivel medio superior es el hecho de que tratemos de acercarlos a la literatura.

Es cierto también que las nuevas teorías tanto de la lengua como de la literatura han cambiado positivamente el tratamiento de dichas disciplinas, de forma aislada. No es necesario que se impartan juntas.

La didáctica moderna ha redefinido la relación Lengua-Literatura, buscando un enfoque más profundo y rentable. Las obras literarias no son solo el espejo en

el que los alumnos deben buscar modelos, sino la expresión ética y estética de la historia y la realidad de una cultura. El acceso a la literatura y el uso de la literatura, con todo lo que ello implica (conocimientos lingüísticos, habilidades de comprensión e interpretación, hábitos de lectura, etc.) son objetivos terminales de la educación. Por otra parte, la integración de la literatura en el área de Lengua (y en otras como Historia, Sociales, Religión, Ética, etc.) propone un planteamiento mucho más interdisciplinario y sugerente de estas materias.

Es pertinente estar a favor de la interdisciplinariedad, pero hay que tener cuidado en el planteamiento de la metodología didáctica para su uso.

Para poder dar un soporte adecuado nuestro proyecto, también Daniel Cassany nos comenta sobre las *realias*. Las *realias*, o material auténtico –como también suelen llamarse- son textos que no han sido elaborados originariamente para la enseñanza, sino que cumplen otras funciones sociales, en otros contextos: publicidad, prensa, correspondencia personal expedientes administrativos, informes técnicos, etc. La introducción de este tipo de material en el aula es reciente y está relacionada con la aparición del enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas.

Aquí es donde entra el cómic como una herramienta de promoción de la lectura. El cómic no es un texto didáctico por definición, y sin embargo tiene grandes virtudes que pueden ser aprovechadas por el profesor y por los alumnos de nivel medio superior.

En los últimos años, la gran diversidad de textos de la realidad ha entrado progresivamente en el aula. Primero fue la prensa: un artículo de opinión, un informe sobre un tema, una noticia importante, etc. Pero después llegaron la publicidad, los textos personales (cartas, notas, telegramas, etc.), el lenguaje administrativo (instancias, currícula, etc.) en los cursos superiores, etc. Los libros de texto incluyen cada vez un porcentaje mayor y más importante de material auténtico.

Las principales características del material auténtico son las siguientes:

1.- Contiene el lenguaje real de la calle. Esto aporta, por una parte, genuinidad y diversidad. Los alumnos toman contacto con los usos reales de la lengua y que toda su variedad de registros (formales y vulgares), textos y estilos. Pero también encuentran en él todas las impurezas de la realidad (incorrecciones, extranjerismos, errores, etc.)

2.- Se presenta con su aspecto físico real (papel, diseño, formato, tipografía, etc.), que aporta mucha información sobre el texto.

3.- Introduce la realidad social (temas, actualidad, datos, etc.) en el aula. Por ejemplo, leyendo la prensa local en la escuela los alumnos aprenden inconscientemente de su entorno.

4.- Fomentan la participación social. El alumno trabaja en la escuela lo que después encuentra fuera de ella.

Así que nuestro cómic califica como un material real que puede aportar mucha información valiosa a nuestra clase y sobre todo a nuestro proyecto. El cómic es entonces cultura y texto. La vida de la cultura como sistema determina que la información que ha sido acumulada permita reconocer los textos culturales y producirlos. *Texto* remite aquí a producto del acto de la comunicación, que como tal ha debido materializarse en algún tipo particular de sistema de signos o en varios de ellos a la vez.

En el sentido amplio que desde hace décadas ya la semiología y el análisis del discurso han dicho que *texto* es tanto una película como un poema, un afiche publicitario como la novela *Rayuela*, el álbum blanco de los Beatles y el volante que se reparte a la entrada a la universidad o la disposición de los cuerpos de los trabajadores de una empresa que se disponen protestar públicamente contra los despidos que se han producido en su fábrica. Y para saber cómo aprendemos lo que vemos y leemos, consideramos a un autor más que habla de los diferentes tipos de aprendizajes y en particular el aprendizaje visual.

Neil Fleming y sus tipos de aprendizaje.

Muchos de esos alumnos que leen los cómics, acaso sin saberlo, pertenecen al grupo de aprendices visuales. Estos son los estudiantes que prefieren leer, observar y tener una evidencia visual para una mejor comprensión de su realidad. Es oportuno entonces arrojar un poco más de luz respecto de este atributo que interviene directamente en el aprendizaje que obtenemos cotidianamente. Tal aspecto es cómo aprendemos lo que aprendemos y qué sentidos ocupamos para hacerlo. Para responder esta pregunta, debemos acercarnos a Neil Fleming.³

El investigador es mejor conocido en el mundo por el diseño de su cuestionario VARK (1988) y sus materiales de apoyo que pueden verse en la página web del mismo nombre. Ahí además, se puede obtener más información respecto de las teorías de Fleming. La página es www.vark-learn.com., misma que tiene millones de entradas anualmente y ofrece un cuestionario en línea que también se llama VARK. Este cuestionario se utiliza para determinar el tipo de aprendizaje que cada persona prefiere seguir. El software Vark se haya instalado en un gran número de sitios de consulta en países como los Estados Unidos, Australia y el Reino Unido.

También Neil Fleming ha escrito libros educativos de texto sobre la Educación del consumidor y la Economía. Ha sido el autor de libros para la universidad de su país y de manuales del modelo VARK para los negocios. El trabajo de investigación sobre el modelo VARK fue publicado en 1992 con el

³ Fleming enseñó en varias universidades y en preparatorias en el Reino Unido. Fue inspector especializado para más de cien preparatorias en Nueva Zelanda. Este trabajo le permitió ser un observador crítico de más de 900 clases en las aulas de estas preparatorias. Así fue cómo pudo desarrollar una sólida teoría de las diferentes maneras en las que los alumnos aprenden y de cómo los maestros enseñan. Para nosotros es importante retomar sus experiencias y aplicarlas en nuestro proyecto de investigación.

nombre de “Un catalizador para la reflexión” en la revista *Para mejorar la Academia*.

El modelo VARK fue un proyecto conjunto. Trabajó con Colleen Mills y uniendo talentos pudieron desarrollar este instrumento con el propósito para determinar la preferencia de los alumnos al procesar la información desde el punto de vista sensorial. Los autores no hablan de fortalezas, sino de preferencias sensoriales.

Los autores consideran que las personas reciben información constantemente a través de los sentidos y que el cerebro selecciona parte de esa información e ignora el resto. Las personas seleccionan la información a la que le prestan atención en función de sus intereses, pero también influye cómo se recibe la información.

Si, por ejemplo, después de una excursión se le pide a un grupo de alumnos que describan alguno de los lugares que visitaron, probablemente cada uno de ellos hablará de cosas distintas. No puede recordarse todo lo que pasa, sino parte de lo que sucede en el entorno. Algunos se fijan más en la información visual, otros en la auditiva y otros en la que se recibe a través de los demás sentidos, o de la lectura y escritura.

Su modelo toma el nombre de VARK por las siglas en inglés de las modalidades sensoriales que identificaron. Fleming y Mills consideraron importante que los alumnos pudieran identificar sus preferencias en cuanto al sistema de representación utilizado.

Para esto, desarrollaron un cuestionario a fin de identificar la modalidad dominante, el cuestionario consta de una serie de preguntas de opción múltiple, haciendo alusión a los cuatro sistemas de representación.

Muchos individuos presentan una preferencia en alguna modalidad, pero también hay individuos que son multimodales, es decir que procesan la información en más de una forma. A estos estudiantes se les facilita el aprendizaje

y tienen mayores posibilidades de éxito que los demás, pues son capaces de procesar la información de cualquier manera que se les presente.

Una vez que se han estudiado las características generales de los alumnos y los maestros según la modalidad sensorial, es conveniente estudiar algunos comportamientos generales de acuerdo al sistema de representación preferido:

A continuación se proporcionan sugerencias de trabajo en el aula para cada estilo de aprendizaje:

<p>Estrategias de enseñanza para el estilo visual</p> <p>Uso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • instrucciones escritas, • mapas conceptuales, • diagramas, modelos, cuadros sinópticos, • animaciones computacionales, • videos, transparencias, fotografías e ilustraciones. 	<p>Estrategias de enseñanza para el estilo auditivo</p> <p>Uso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • instrucciones verbales, • repetir sonidos parecidos, • audiocassettes, cds, • debates, discusiones y confrontaciones, • lluvia de ideas, • leer el mismo texto con distinta entonación, • lectura guiada y comentada.
<p>Estrategias de enseñanza para el estilo lectura/escritura</p> <p>Uso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • escritos de un minuto, • composiciones literarias, diarios, bitácoras y reportes, • elaboración resúmenes, reseñas y síntesis de textos, • revisión de textos de los compañeros. 	<p>Estrategias de enseñanza para el estilo quinésico o kinestésico</p> <p>Uso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • juego de roles y dramatizaciones, • dinámicas grupales que requieran sentarse y pararse, • el pizarrón para resolver problemas • manipulación de objetos para explicación de fenómenos, • gestos para acompañar las

	instrucciones orales.
--	-----------------------

(Lozano, 2000)

Sin embargo, es importante mencionar, que como en el caso de otros modelos de estilos de aprendizaje, lo ideal es utilizar una combinación de estrategias de manera que puedan complementarse con otro estilo adicional al que domina en el estudiante.

Es significativo que el maestro conozca las modalidades sensoriales dominantes de sus alumnos y que ellos mismos las conozcan. Se puede entonces concluir que existen diferentes tipos de aprendizajes. No hay uno mejor que otro, ni una persona que utilice un solo tipo de aprendizaje. Todos tienen todos los tipos y todos son utilizados. Sin embargo, hay personas que prefieren uno en particular y sobre él apuestan su conocimiento del mundo.

Según los resultados del test VARK de Fleming, los aprendices visuales, es decir aquellos que perciben la mayor cantidad de información a través de los ojos, en la mayor parte de los casos, pueden llegar a tener una memorización más rápida, mayor facilidad para asimilar la información, sí esta se muestra en imágenes, dibujos, mapas mentales o mapas conceptuales, si dicha información es leída, entonces se tendrá una mejor capacidad de asimilar mayor información de datos con más facilidad que en los otros casos (Auditivo, Cinestésico y táctil).

Además, los aprendices visuales tendrán una mayor capacidad de abstracción y planificación y menos faltas de ortografía. Dado lo anterior, la utilización didáctica del cómic en el aula de clase puede traer amplios beneficios para nuestros alumnos pues se trata de decodificar un texto icónico verbal y de que este nos ayude a desarrollar o fortalecer el hábito de lectura entre nuestros educandos.

Pues bien, hemos visto a cuatro autores que nos preparan el camino para sustentar el proyecto de investigación a desarrollar:

Hemos escogido a **Lev Vigotsky** cuya aportación más trascendental es el estudio de la cultura como medio de transmisión de conocimiento. Además, decidimos considerar a **Paulo Freire** pues con sus conceptos para liberar al oprimido a través de la educación libertadora, nos permite reforzar la idea de la significación de la lectura. **Daniel Cassany** por su cuenta, nos acerca a las habilidades de la lengua, pero principalmente nos muestra la repercusión que el desarrollo de la capacidad lectora puede y debe tener en el alumno en sus vidas escolar, laboral y personal. Finalmente, **Neil Fleming** sólidamente contribuye a los propósitos de nuestra tesis pues desglosa en su teoría, las ventajas que muestra un material como el cómic que contiene el texto icónico verbal para acentuar el entendimiento de la lectura en los estudiantes.

4. Paula Carlino: Leer en la universidad.

Lev Vigotsky, Paulo Freire, Daniel Cassany y Neil Fleming no son los únicos que se han preocupado porque nuestros estudiantes lean, desarrollen y mantengan ese hábito. Existen otros teóricos que también entienden esta complicación y saben de la importancia que tiene el poder resolver dicho problema. Uno de estos teóricos es la doctora Paula Carlino quien hace los siguientes cuestionamientos:

¿Por qué los estudiantes no participan en clase? ¿Por qué leen tan poco la bibliografía? ¿Por qué al escribir muestran haber comprendido mal las instrucciones? ¿En dónde o en qué estaban cuando fueron explicados los temas sobre los que hoy los evaluamos? Carlino (2005).

Sin embargo, es necesario también preguntarnos ¿por qué existe este abismo entre lo que los profesores esperamos y lo que logran los estudiantes en el nivel medio superior y superior? Al mismo tiempo vale la pena considerar qué podemos hacer los docentes para disminuir en parte esta carencia del hábito de lectura.

El hecho de que la clase expositiva y la bibliografía cubran cierto tema de la materia no significa que los alumnos aprenderán este material del modo en que se pretende. La investigación educativa indica que muchos factores, todos relacionados con el uso del lenguaje, limitan la cantidad y el tipo de aprendizaje.

Carlino (2005) vincula la investigación básica en Psicolingüística, psicología cognitiva y cultural (procesos y prácticas de lectura y escritura) con la investigación didáctica acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la producción y comprensión de textos en las instituciones educativas. Toda su actividad profesional trata sobre la lectura y la escritura, como herramientas involucradas en los procesos de apropiación y elaboración del conocimiento y como prácticas sociales vinculadas a la cultura escrita de las comunidades en las que el conocimiento se produce y se transmite.⁴

El libro de Paula Carlino *Escribir, leer y aprender en la universidad*, no propone incluir la enseñanza de la lectura y escritura en las materias solo porque los estudiantes lleguen mal formados, ni por el interés en contribuir a desarrollar las habilidades discursivas de los universitarios como un fin en sí mismo. Por el contrario, este compendio plantea integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales.

Quizá también en ese desencuentro estemos reflejando también las voces de nuestros estudiantes: “los docentes no enseñan a escribir, no explican los

⁴ Su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad*, ha sido distinguido como Mejor Libro de Educación en 2005. Ha colaborado en universidades de Argentina, España, Francia, México y EEUU. Su experiencia le ha permitido actuar como evaluadora y diseñadora de evaluaciones educativas y asesorar a grupos e instituciones en los estudios superiores y de posgrado respecto de la importancia del hábito la lectura. Dada su experiencia, la hemos considerado en el desarrollo de este proyecto de investigación y nos basamos propiamente en su obra más representativa para dar sustento metodológico a nuestra tesis.

conceptos claves en sus disciplinas, no preguntan por la bibliografía que registran”.

Carlino (2005) propone indagar de qué modo estamos implicados los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que encontramos en los alumnos.

También pone en evidencia dos problemas en la enseñanza habitual en la universidad, se trata de las clases expositivas y comunicarle al estudiante solo una porción de lo que deberían saber. Con referencia al primero, es una invitación a los docentes a recuperar la didáctica de cada disciplina en las clases. En cuanto al segundo, les recuerda que el saber valioso adquirido dentro de la comunidad académica como los modos de “indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio”, es decir la forma específica de abordar la lectura y la forma de escribir en la disciplina que se orienta deben transmitirse al estudiante. En otras palabras: es necesario realizar alfabetización académica en cada área del conocimiento.

En los tres primeros capítulos de los cuatro que contiene el *libro “Escribir y leer y aprender en la Universidad”* Carlino (2005) presenta las experiencias trabajadas en clase con sus estudiantes. Todas están enfocadas al desarrollo de la escritura, la lectura y a otra forma de evaluar las materias en la universidad. Veamos cuales son:

1. Elaborar de manera rotativa la síntesis de la clase. Primero la realiza el docente para que los estudiantes tengan un modelo.
2. Realizar tutorías para escritos grupales. Presenta como ejemplo la monografía y los criterios que se deben entregar a los estudiantes para la realización de la misma.
3. Prepararlos para el examen. Consiste en entregar a los estudiantes una lista de preguntas del tema o temas a evaluar, los criterios de corrección y realizar una evaluación simulacro antes del examen

4. Dar respuesta escrita a las preguntas sobre la bibliografía. Como en toda materia se entrega una bibliografía al inicio, se trata de elaborar tres preguntas por texto “que apunten a lo que los estudiantes no pueden dejar de entender”, es decir, a las ideas más importantes sobre la materia.

5. Leer con ayuda de guías. Consiste en destinar un tiempo de clase para poner en común el análisis bibliográfico que han debido realizar- previamente se han entregado las preguntas que permiten a los estudiantes enfocar el análisis del texto hacia las ideas nucleares de la cátedra- y para explicar allí donde sea necesario.

6. Resumir para uno mismo. Se trata de trabajar “el concepto de resumen vinculado al de lectura como proceso interactivo” con el fin de comprender lo leído. Ese resumen el estudiante lo puede presentar para revisión del docente y utilizarlo en la evaluación.

7. Reescribir el examen consiste en entregar una lista de 30 preguntas varias semanas antes del examen, de entre las cuales, saldrán las efectivamente formuladas el día de la evaluación. Luego, entregar los criterios que se emplearán para calificarlo. Y por último, proponer que en el examen los estudiantes produzcan un borrador previo al texto que deben entregar. Éste se retroalimenta por parte del docente. Vale anotar que esta actividad se puede realizar con un número reducido de estudiantes (unos veinte).

8. Leer y escribir para presentar una ponencia oral. La actividad se realiza en grupos de tres. Los estudiantes seleccionan de la bibliografía un tema y durante cuatro semanas preparan una exposición pública, mediante una “jornada abierta” para profesores y estudiantes de otras materias. Allí presentan sus ponencias de veinte minutos ante un auditorio genuino. Una vez realizada la jornada se evalúa según los criterios establecidos entre el docente y los estudiantes.

En el cuarto capítulo la autora finaliza su libro exponiendo diez nociones generales que provienen de los marcos teóricos acerca del aprendizaje, las prácticas lecto-escritoras disciplinarias y la enseñanza reflexiva convertida en investigación-acción, no sin antes insistir que la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior es una “responsabilidad compartida” entre los docentes, las instituciones y los estudiantes. Sería interesante abordar cada una de ellas y reflexionarlas en nuestra labor docente. Las diez nociones son:

1. Nadie aprende por recepción pasiva.
2. Nadie aprende de una vez y para siempre, necesita, en cambio, abordar recursivamente los mismos contenidos y efectuar ajustes paulatinos.
3. Nadie aprende una disciplina solo; necesita entablar un diálogo con quienes ya participan en las comunidades disciplinares.
4. Nadie aprende por imposición sino únicamente si se interesa en hacerlo y si confía en sí mismo para lograrlo.
5. Resulta inevitable cierto grado de desajuste entre las expectativas del docente y el punto de vista de los alumnos, pero es preciso que los profesores ofrezcan medios para intentar acercar ambos.
6. Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales. Existen herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje.
7. En tanto miembros de una cultura académica, los docentes participan de sus prácticas como si éstas fueran naturales. Pero para los alumnos no lo son y, muchas veces, su desorientación proviene del carácter implícito de las expectativas de los profesores.
8. La autonomía no es solo un rasgo de maduración biológica, que pueda exigirse a los adultos en cualquier contexto. Es también una capacidad que se adquiere para cierto ámbito cuando alguien está familiarizado con las prácticas que allí se llevan a cabo.

9. Es importante tener en cuenta el punto de vista de los alumnos, pues es imprescindible en toda enseñanza que se preocupa por el aprendizaje.
10. Y por último, para desarrollarse profesionalmente como docente y para mejorar la enseñanza, se precisa tomarla como objeto de análisis. Un profesor reflexivo utiliza como alternativas la enseñanza investigativa y la investigación sobre la acción.

Así pues, Carlino hace las anteriores recomendaciones con el afán de que los profesores tomen conciencia de lo que se requiere para mejorar la capacidad de lecto-escritura.

En esta presente investigación tomamos de su teoría varios aspectos:

1.- Nadie aprende de una vez y para siempre. Esto significa que debemos practicar nuestras habilidades y hábitos; en este caso, el hábito de la lectura. Poco a poco, los profesores debemos invitar a nuestros pupilos a adentrarse al mundo de la letra escrita.

2.- Nadie aprende por imposición, sino únicamente si se interesa en hacerlo. Esto quiere decir que tenemos la opción de persuadir a nuestros educandos a través del lenguaje icónico verbal mediante la utilización del *cómic* para llamar su atención. En cierto modo, es nuestra responsabilidad cómo maestros de la Materia de Lectura y Redacción, promocionar de forma amena el acercamiento de los jóvenes a la lectura.

3.- El hecho de que leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales. Esto significa que al leer y escribir establecemos convenios para negociar con los otros, con el mundo, y con ello podemos ofrecer a nuestros alumnos la idea de que existen herramientas y estrategias para aprender y modos culturales de hacer cosas con el lenguaje. La estrategia que cada uno de ellos pueda desarrollar, es personal y se adecuará a su estilo de aprendizaje y a sus propias necesidades educativas.

4.- Es importante tener en cuenta el punto de vista de los alumnos. Sin duda, para el establecimiento de una relación sana educando-educador, es menester la apreciación del alumno, su punto de vista del mundo y de la vida. Dichas observaciones son imprescindibles para iniciar la enseñanza y compartir el mutuo aprendizaje en el espacio áulico.

Así que Carlino nos ha dotado de elementos importantes para desarrollar una estrategia de aprendizaje y, al utilizar al cómic como una herramienta de fomento a la lectura, establecemos dos vínculos fundamentales: un vínculo entre el maestro y el alumno y otro más entre el cómic y el lector.

Con la utilización didáctica del *cómic*, tratamos de considerar la cultura de las masas y la experiencia previa del alumno de tal manera que su aprendizaje y su motivación hacia la lectura sea significativa. Pero, ¿de qué manera podemos utilizar al cómic como una herramienta didáctica?

5. El *cómic* y su uso didáctico en el aula. José Diéguez y sus observaciones respecto de este como herramienta pedagógica.

Ya hemos visto a grandes teóricos Ibéricos y latinoamericanos que nos han hablado de su preocupación para que los jóvenes tengan una educación más interactiva, liberadora y productiva. Es momento de dejar las generalidades de la educación y enfocarnos en el motivo específico de nuestra tesis: el *cómic* como herramienta de fomento a la lectura.

Para comenzar debemos decir que el *cómic* tiene diversas definiciones pero entre las más importantes se pueden mencionar las siguientes:

1.- Baur (Ortega, S., 2010) dice que es una narrativa cuya estructura no consta sólo de un sistema, sino de dos: lenguaje e imagen.

2.- Dahrendorf (Ortega, S., 2010) comenta asimismo que los *cómics* son historias en las que predomina la acción, contadas en secuencias de imágenes y con específico repertorio de signos.

3.- Manacorda de Rosetti (Ortega, S., 2010) señala que una historieta es una secuencia narrativa formada por viñetas o cuadros dentro de los cuales pueden integrarse textos lingüísticos o algunos signos que representan expresiones fonéticas.

4.- Román Gubern (Ortega, S., 2010) dice que el *cómic* es una historieta ilustrada cuya acción se sucede en diversas viñetas, en donde el texto de lo que cada personaje dice se encuentra encerrado en un globo que sale de su boca. Pueden estar divididas en tiras o episodios que se publican en los sucesivos números de un periódico o revista, o presentarse como historietas completas en un solo cuaderno o cómic book.

5.- El mismo Gubern (1981) caracteriza a la viñeta como la representación pictográfica del mínimo espacio y/o tiempo significativo, que constituye la unidad del *cómic*.

Ahora bien, luego de las definiciones, podemos describir con más detalle al *cómic*. Estas son las cinco características que le dan sentido:

- 1.- Carácter predominantemente narrativo, diacrónico, del mensaje.
- 2.- Integración de elementos verbales e icónicos.
- 3.- Utilización de una serie bien definida –en sus aspectos básicos- de códigos y convenciones.
- 4.- Su realización se efectúa tendiendo a una amplia difusión, a lo cual suele subordinarse su creación.
- 5.- Su finalidad es predominantemente distractora

Decir que el *cómic* es una estructura narrativa implica reconocer la existencia de diacronía entre sus elementos, la presencia de una línea temporal marcada por un “antes” y un “después”.

El antes y el después en la historieta se apoya fundamentalmente en la estructura de la viñeta y su secuencia. En principio una viñeta supone la

presentación de un “presente inmovilizado”, algo así como una instantánea fotográfica relacionada con otras instantáneas anteriores y posteriores. En el momento de leer una viñeta, la anterior –que fue presente instantáneo al ser leída– se convierte en pasado y la posterior se intuye como futuro. La secuencia temporal es claramente dominante en el *cómic*. La línea que marca entre progresión temporal, la pauta de lectura viene señalada por el seguimiento izquierda-derecha, coordinado con la lectura de arriba abajo como complementaria.

En este uso cultural se basa el proceso diacrónico general del *cómic*. Se lee la fila superior, de viñetas, iniciando el proceso de izquierda a derecha. Al terminar la fila superior, se pasa a la inferior, donde se continúa leyendo de izquierda a derecha: a esta pauta se le denomina línea de indicatividad o vector de lectura.

Este proceso de diacronía permite con gran facilidad la trasposición a módulos de carácter narrativo, la adaptación a situaciones en las que la relación temporal es determinante del proceso lector. Así, la historia ha sido quizá la primera usuaria del *cómic* como instrumento didáctico, puesto que el antes/después de la estructura de la historia ajusta de modo casi perfecto al esquema temporal histórico. Cabe señalar, a partir de esta observación, que cualquier proceso informativo que pueda ser articulado a través de una línea de temporalidad es fácilmente convertible en historieta. Es necesario indicar que el antes y el después del *cómic* propicia de modo especial el predominio narrativo.

El *cómic* integra elementos verbales e icónicos. Así cabe señalar distintos procedimientos básicos de integración verbo-icónica en el *cómic*. De una parte, las viñetas, superficies normalmente rectangulares en las que se introducen textos verbales más o menos cortos, del tipo del que se veía cuando hablábamos del texto de relevo.

El otro tipo de lenguaje verbal que queda por reseñar está constituido por las onomatopeyas. Palabras como *bang*, *boom*, *splash*, etcétera, cuya finalidad es poner de manifiesto algún sonido no verbal, pero que se expresa por medio de

una verbalización de dicho ruido, mediante una especie de transcripción fonética del mismo.

El globo es así el más característico modo de integración de lo verbal y lo icónico. Sin embargo, modos equivalentes de integración verboicónica han abundado en la historia.

Indicar que el *cómic* utiliza unos códigos definidos quiere decir, por tanto, que cuenta con un conjunto de elementos peculiares de entre los cuales escoger unidades para elaborarlos. Determinar cuáles son los símbolos básicos del *cómic* será el modo inicial de fijar los límites de esta característica.

Al observar inicialmente una historieta, se percibe esta como una retícula en la que se conjugan una serie de elementos más o menos regulares. Esos elementos, las viñetas, constituyen un primer elemento del código de la historieta.

Una primera aproximación a los códigos específicos de lo visto, nos lleva a distinguir:

- a) La viñeta como primer elemento.
- b) El globo y sus elementos analíticos.
- c) Las indicaciones de movimiento, los códigos cinéticos, que revisten una amplísima variedad de modos y estilos.
- d) La expresión gestual de los personajes, los modos de poner en evidencia la situación anímica de los mismos: alegría, enfado, astucia.
- e) Cabe diferenciar igualmente en el *cómic* una línea que iría desde el máximo realismo del personaje o personajes hasta la abstracción que supone la caricatura. Constituiría lo que podríamos denominar el “nivel de iconicidad” de las ilustraciones.

El *cómic* es un medio orientado a una difusión masiva. La repetición industrializada y homogeneizada, su amplia distribución y difusión es consustancial con el *cómic*.

Un *cómic* es un producto cuyos objetivos se identifican originariamente con una motivación económica inicial y con una función de cobertura del ocio. Solo cuando estos dos condicionantes previos se dan, prolifera realmente el *cómic*. Pero si esto nos permite definir su situación inicial, no quiere decirse que quede estancada en esta doble y sencilla misión de producir dividendos y entretener.

El contenido de la viñeta se puede especificar como contenido icónico y contenido verbal. Uno y otro tipo de lenguajes tienen cabida simultánea o diferenciadamente.

El contenido icónico puede estudiarse en su dimensión sustantiva –que se representa- y en su dimensión adjetiva añadiendo una serie de características tales como el movimiento, la expresividad derivada del fragmento concreto que selecciona del total posible de información icónica que cabría presentar-. La adjetivación icónica se realiza, principalmente, por medio de los códigos cinéticos y la utilización de diferentes planos y angulaciones.

El contenido verbal como más atrás se señalaba, puede ser clasificado como textos de transferencia o contextuales, textos dialogales y onomatopeyas. Por todo lo anteriormente descrito, podemos afirmar que:

a) Los códigos verboicónicos bajo la forma de *cómic*, su lenguaje, convenciones y estructuración, son conocidos o fácilmente asimilados en el contexto escolar.

b) los códigos verboicónicos pueden ser utilizados, en circunstancias concretas y con informaciones adecuadas para transmitir unos contenidos específicos. Con la consideración de que carece de sentido incidir en informaciones de tipo cuantitativo, fechas, cifras, nombres, siendo más adecuado para la transmisión de contenidos referentes a situaciones, estados.

c) No existe, en principio y en la población estudiada, dificultad en la transformación de unos contenidos originarios de mensaje verboicónico a mensaje verbal.

Las conclusiones anteriores pretenden suponer un acercamiento al estudio de la real utilidad que una forma de lenguaje, en este caso el verboicónico puede tener en el contexto escolar.

El *cómic* concretamente, como tantos otros medios de comunicación, ha nacido y se ha desarrollado en terrenos completamente alejados del contexto escolar, sin embargo, el *cómic* y otros medios están influyendo sobre las personas y las sociedades de forma más o menos decisiva, y desde ese punto son abordables desde una perspectiva pedagógica, pero es que además, suponen una tecnología que puede ser utilizada y adaptada en el contexto escolar. El estudio de los medios, en ese sentido, abordará el problema de las nuevas relaciones que implican los nuevos medios aplicados a la enseñanza.

No parece fácil definir, en los estrechos límites de una formalización, la amplitud expresiva de la gestualidad en el *cómic*. Pertenece, de modo directo, al ámbito de la expresividad estética y está subordinada, esencialmente, a la capacidad creadora del dibujante.

Bremond (Ortega, S., 2010) realiza una categorización de los gestos y actitudes de los personajes de la historieta de acuerdo con los siguientes tipos básicos:

1.- Expresión de sentimientos elementales, tales como temor, cólera, provocación, etc.

2.- Expresión de conductas interpersonales expresadas a través de gestos o posturas tales como agresión, burla, ayuda, conversación, etc.

3.- Expresión de acciones irrelevantes expresivamente, pero frecuentes: andar, leer, correr, etc.

4.- Expresión de acciones complejas y poco frecuentes, que generalmente se obtienen por extrapolación o transferencia desde situaciones más habituales o frecuentes. Volar un avión es, posturalmente, similar al modo en que se conduce un coche y Superman vuela con posturas asimilables a las que realiza un nadador.

En lo que respecta al contenido verbal, sabemos que una de las características que se señalaban como básicas en el *cómic* era la integración de códigos verbales e icónicos en la misma unidad de montaje. La viñeta puede ser soporte de mensaje icónico, verbal e icónico e, incluso, sólo de mensaje verbal.

La consecuencia de esta integración es la posibilidad de un alto nivel de redundancia en el mensaje, con lo que se puede, en gran manera, garantizar su decodificación por parte del lector.

El *cómic* constituye un terreno de gran interés para la difusión de las ideologías, para la introducción de modos de pensar y actuar que faciliten la labor de ejecución de procesos de modificación de la sociedad.

Desde el momento en el que hemos hablado de representación y expresión en unos lenguajes concretos como son el verbal y el icónico en el caso del *cómic*, estamos hablando de estilística. Bally (Ortega, S., 2010) define precisamente la estilística como la disciplina que estudia los hechos de expresión del lenguaje organizado desde el punto de vista de su contenido afectivo.

Hablamos sin embargo aquí de “análisis estilístico” como aquella vía de estudio del texto concreto mediante la utilización de una vía intuitiva de acercamiento y desentrañamiento del mensaje. Es la sistematización de la intuición que supone la interpretación del texto.

Alonso (1993) caracteriza la obra literaria –y no hay por qué diferenciar a la obra literaria del *cómic* en este sentido-- como el puente entre dos intuiciones: la intuición del autor cuando crea la obra en sí la del lector cuando la “re-crea”. Entre uno y otro proceso creador, entre una y otra intuición, existe la obra en sí.

La función de análisis consiste así en intentar dar cuenta de las razones que provocan esa intuición concreta y vivida por mí como lector. La obra literaria “funciona” cuando, tras su lectura, provoca una intuición, similar o distinta a la que originariamente condujo al autor, pero intuición a la que se llega por la recreación de un universo contenido en el texto como unidad significativa.

El intento de explicitar la intuición que al lector le provocan los personajes de una u otra novela en su situación novelada es lo que constituye el proceso de reconstrucción propio de la estilística. Es evidente que el nivel de la reconstrucción que haga un lector estará condicionado por una amplia gama de informaciones que se pueden poner en juego. La posesión o no de esas informaciones, así como la capacidad de análisis de cada hipotético lector, puede dar lugar a reconstrucciones diferenciales.

Las tres clásicas partes –planteamiento, nudo, desenlace- aparecen nítidamente presentadas. Y la mayor densidad verbal aparece justamente en el “nudo”.

Cualquiera de los motivos presentados puede proporcionar resultados de interés en la enseñanza.

Sin embargo, parece interesante subrayar la conveniencia de la integración de los distintos sistemas de estudio al mismo objeto. Una misma historieta analizada a través de sus viñetas más significativas, por medio de un análisis estilístico, de una vía estructural y un análisis sistemático puede proporcionar hallazgos diferentes que proporcionarán interesantes ocasiones para un debate final en la puesta en común por parte de los diversos grupos. Y sobre todo obligaría a la consideración de un relativismo tolerante como consecuencia de los diferentes resultados obtenidos a partir de los diversos métodos.

Por lo general, actividad didáctica tiende a la consecución de un objetivo principal. Cabe hablar, en todo caso, de la presencia de un objetivo intencionalmente dominante. Pero ni cabe pensar que tal objetivo siempre se consiga, ni que la mencionada actividad se agote exclusivamente en el logro del objetivo inicialmente asignado.

Por eso mismo, cuando nosotros planeamos una clase en la que utilizaremos al *cómic* como una herramienta didáctica, tendemos a concretarnos en un solo objetivo pero de ahí pueden desprenderse muchos más.

Una vez que hemos hecho una revisión de las definiciones y generalidades del *cómic*, es momento de acercarnos a un investigador que se enfocó a la propuesta de esta herramienta para fomentar la lectura.

Nos referimos a un investigador español que se ocupó ampliamente del lenguaje icónico verbal en el aula, y más propiamente con el *cómic*. El Doctor José Luis Rodríguez Diéguez trabajó en varias instituciones de prestigio de España, colaboró tiempo completo en la Universidad de Salamanca y en la Revista “Contextos Educativos” de la universidad de La Rioja hasta su muerte.

Varios fueron los temas en los que centró sus investigaciones: el control de la educación, los problemas específicos de la didáctica, el aprendizaje lecto-escritor, y por supuesto, el lenguaje verbal e iconográfico.

Rodríguez (1988) comenta las virtudes del cómic en su libro *El cómic y su utilización didáctica de los tebeos en la enseñanza* y de ahí tomamos notas para conferir a la investigación de nuestra tesis, una perspectiva más colegiada en el tratamiento del lenguaje icónico verbal en el aula.

Rodríguez (1988) pensaba que al estudiante se le podría motivar a través de sus sentidos. Así, dentro de las influencias que el educando tiene a su alrededor, sobresalen los medios de comunicación. Uno de ellos, le resultaba particularmente atractivo al maestro español: el *cómic*. Aunque en España se le conoce como tebeo, la revista de historietas ha jugado un papel destacado en la producción de revistas en ese país. Es un medio muy popular entre los jóvenes y las siguientes cifras lo comprueban: ⁵

- Los varones leen el doble de *cómics* que las mujeres

⁵ Desde que en 1999 el *cómic* consiguiera su mayor facturación, con 138 millones de euros, los niveles de venta han ido disminuyendo progresivamente hasta 2003 (en el que se facturaron 88,28 millones de euros). Posteriormente ha habido ciertas muestras de recuperación, ya que en 2004 se llegó a los 96,65 millones de euros y en 2005 a los 98,78 millones de euros.

- Por rangos de edad, son los jóvenes de entre 15 y 24 años los principales lectores; de hecho, se observa una relación inversa entre la lectura de *cómics* y la edad.

Al hilo de estos resultados sería interesante apuntar también algunas ideas generalmente asociadas al *cómic* en España. Por un lado, la tendencia a considerarlo un género menor o exclusivo de un público infantil y juvenil. Por otro, es un género especialmente asociado a los hombres, tanto en lo relativo a su creación como a su lectura (4 de cada 5 lectores son hombres menores de 30 años). En este sentido, la expansión del manga ha impulsado la integración de la mujer en ambos aspectos incorporando progresivamente jóvenes generaciones de lectoras y mujeres dibujantes de manga.

Para Rodríguez (1988), las peculiaridades del *cómic* como medio de comunicación de masas le convierten en el recurso inicial y crucial de cara a la introducción en el aula de los medios de comunicación de base icónica.

Es cierta esta suposición del maestro español pues generalmente los medios con apoyo en la imagen suponen un alto nivel tecnológico que exige la utilización de mediadores complejos para la decodificación del mensaje: proyectores de cine, receptores de televisión, etc.

El *cómic* es un medio de base icónica de enorme simplicidad que no exige mediadores técnicos para su lectura. Como consecuencia, está al alcance de cualquier aula su utilización.

Para nosotros, en el presente trabajo de investigación, el *cómic* tiene muchas ventajas sobre los demás medios de comunicación. Por ejemplo, la presencia de la información en el *cómic* es simultánea, su ritmo estrictamente temporal no viene impuesto por razones de montaje. El sujeto que lee puede adaptar el ritmo de lectura –y por tanto el de análisis- a su propio ritmo de decodificación, sin sentirse condicionado por una imposición temporal exterior, como puede ser el caso del cine o la televisión.

De este modo, en el caso del *cómic* se facilita la posible intercomparación de los distintos elementos significativos que utiliza. Las viñetas del *cómic* están todas presentes al tiempo de modo físico. En el cine no se puede visualizar ni siquiera una secuencia completa, tan solo un fotograma de una secuencia.

Esta serie de características, junto con el amplio uso del *cómic* en ambientes infantiles, confieren a este medio una muy especial importancia como vía para un análisis de la comunicación. Justamente esa presencia simultánea proporciona la más interesante de sus propiedades didácticas.

Así que existen diversas ventajas que ofrece el *cómic* como herramienta didáctica para fomentar la lectura. Ahora bien, de los apuntes de Rodríguez (1988) podemos concluir que:

1. Un primer objetivo llega como consecuencia de la reflexión sobre el lenguaje verboicónico a través del lenguaje verbal, en cuanto va a posibilitar y demandar la traducción de informaciones verbales a icónicas y viceversa. Si a un alumno se le pide, con apoyo en algún gestuario, que exprese tristeza dibujando un rostro con cejas y boca que caen hacia los lados, estamos intentando cumplir este objetivo.

2. La consideración sucesiva de elementos estructurados en el *cómic*, con niveles de significación distintos –historieta global, viñeta, globo-, supone un entrenamiento interesante para facilitar la capacidad analítica de los alumnos. La petición de que a partir de una serie de viñetas se diferencien los elementos onomatopéyicos en función de su significación puede marcar la línea de las actividades que se orientarán a la consecución de este objetivo.

3. Las posibilidades que ofrece el *cómic* en cuanto a la consecución de niveles de generalización, realizada a partir de procesos particulares de inducción, son también sugestivas. Localizar los elementos que definen los códigos cinéticos y sus distintos tipos, no mediante la utilización de un criterio clasificador previo,

sino intentando generarlo a partir de la observación directa, puede servir como ejemplo de lo que así pretendería.

A la manera de comentario, se puede decir que las propuestas de Rodríguez resultan muy atractivas para nuestro proyecto de investigación pues al estudiar el contenido icónico verbal, nosotros trabajamos con la dualidad de este texto. Por un lado está la parte sustantiva, aquello que tiene la médula, la palabra escrita que lleva la esencia del mensaje escrito y, por otro, la parte adjetiva, es decir todas aquellas palabras que colorean el texto escrito, además del movimiento, los planos, los colores, las angulaciones, etc.

Otro aspecto importante que quisiéramos reseñar es el hecho de que el *cómic* es un texto icónico verbal que puede ser fácilmente asimilado por los educandos en su propio contexto estudiantil. También es de notarse que el *cómic* puede adaptarse fácilmente a los objetivos que tengamos en nuestras clases, ya sea que deseemos trabajar cifras o fechas, así como con otras materias más reflexivas como la filosofía o la historia.

Nos parece en todo caso que la aportación mayor de Rodríguez ha sido la incorporación de un medio de comunicación, que no fue pensado en ningún momento con fines didácticos, al aula estudiantil, y aun así, este medio impreso puede influir sobre los lectores y los temas que trata pueden también ser abordados a partir de una perspectiva pedagógica.

El otro punto que quisiéramos retomar de las teorías de este profesor español, es que considera al *cómic* como una alternativa real para llevarla al aula. Nosotros compartimos la idea de que existen nuevas relaciones entre los nuevos medios aplicados a la enseñanza y el propio receptor, es decir, en nuestro caso, el lector del *cómic*.

Para complementar la idea anterior, Baur (Ortega, S., 2010) en un breve e interesante estudio orientado básicamente hacia la enseñanza, *La historieta como experiencia* didáctica, realiza un análisis muy completo y ambicioso de los

objetivos que se pueden perseguir mediante el *cómic*. Vale la pena considerarlos por la amplitud de perspectivas que genera:

Los alumnos deben llegar a reconocer que la historieta conlleva una estructura determinada, los personajes y espacios se les adjudican determinados valores morales, el héroe no experimenta ningún desarrollo interno, sino permanece siendo él mismo en todas las aventuras. Pero no debemos olvidar que un alumno no sólo es capaz de ser consumidor, sino que puede producir él mismo su propia historieta y finalmente, a través de la historieta se le transmite al lector una determinada visión del mundo.

Además, Acevedo (1992), describe, en su libro *Para hacer historietas*, la experiencia desarrollada a lo largo de un año completo en un taller de *cómics* en Perú. Tras describir las características técnicas de la experiencia, las conclusiones a las que llega son las siguientes:

1.- Sobre el objeto de estudio: se considera que el lenguaje de la historieta puede convertirse en un bien común. Es decir, que puede ser aprendido y practicado por cualquier persona y no sólo obviamente, por “quienes tienen especiales condiciones”.

2.- Sobre el método: se parte de la observación directa sobre la realidad antes de que algún esquema, y cuando se estudia se lo refiere siempre a la vida misma.

3.- Sobre el proceso: se apunta a que la historieta se convierta en un medio dinámico que emana del contacto que se establece con otras personas y que revierte a ese contacto, enriqueciéndolo.

Estos dos últimos catedráticos en diferentes partes del mundo han empleado al *cómic* como una herramienta didáctica. Para esta tesis debemos tomar en cuenta sus apuntes pues el alumno no es solo un receptor inmóvil, un ser inerte que solo registra la entrada de información.

En la educación de la sociedad moderna, se busca que el estudiante sea productor de cambio. Se busca también que el alumno sea en algún momento determinado el creador de su propia historieta basada en sus propias experiencias de vida. Por tanto, el *cómic* puede y debe convertirse en un medio dinámico. Este dinamismo de la historieta que emana del contacto que se establece con otras personas, es decir, entre el diseñador gráfico, el dibujante el guionista y, finalmente el lector que recibe el texto icónico verbal, pero que lo modifica en su mente, le da brío y movimientos propios.

Esto es, el contacto inicial que hace el *cómic* sobre su lector se revierte en una segunda instancia, y así esta transferencia de información se enriquece convirtiéndose en una transacción bidireccional cultural completa.

Por lo expuesto anteriormente, la posibilidad de que la historieta se convierta en un bien común deviene en posibilidad didáctica; en el mundo actual, en que se habla de manera creciente acerca de la liberación de las conciencias, resulta fundamental integrar el conocimiento y la práctica de los lenguajes contemporáneos como pertenencias comunes a todos los hombres.

También sabemos que nuestro proyecto no es el único que se ha realizado. Afortunadamente hay profesores que emplean el *cómic* como una herramienta didáctica en otras escuelas de diversos niveles educativos. Estas experiencias de maestros con el *cómic* en el aula nos sirven como precedente para la investigación que estamos realizando.

Por supuesto, hemos tomado nota de sus principales ideas y las hemos desarrollado y comentado en este apartado. Precisamente por eso, porque estamos considerando a varios teóricos, nosotros deseamos que nuestra propuesta sea ecléctica de tal manera que podamos tomar lo mejor de cada una de sus teorías y podamos crear una propia que nos permita obtener resultados novedosos para esta cuestión de la falta del hábito de lectura en los jóvenes.

6. El lenguaje icónico-verbal en el *cómic* y en la historieta. Diferencia entre novela gráfica y *cómic*.

El lenguaje icónico es el lenguaje de las imágenes, ya sean fijas o en movimiento. Tanto la historieta como el *cómic* utilizan el lenguaje escrito como el hablado, ambos poseen un alcance masivo por su precio y su distribución y porque difunden mensajes informativos, publicitarios, propagandísticos y de entretenimiento. La función básica es de tipo social.

El lenguaje escrito es parte del lenguaje verbal ya que utiliza a las palabras como vehículo de comunicación. El texto icónico verbal es en sí, la combinación adecuada de estos dos lenguajes con la finalidad de enriquecer, complementar o profundizar el mensaje que se pretende mostrar.

Ahora bien, la utilización didáctica del *cómic* como hemos visto antes, nos sirve para ejemplificar este texto icónico verbal. Además, cuenta con los siguientes objetivos didácticos:

- 1.- Valorar la necesidad de una alfabetización en el lenguaje icónico verbal.
- 2.- Introducir al alumno en el lenguaje de la imagen fija a través del reconocimiento de las viñetas y su secuencia lógica y del texto que la acompaña, enriquece o complementa.
- 3.- Fomentar un uso activo y crítico de los mensajes icónico-verbales que nuestro de los que nuestros alumnos se sirven en el día a día. De esta manera se busca además cambiar la actitud pasiva habitual por una elaboración más analítica de la información que los educandos reciben.
- 4.- Aplicar los principios del lenguaje icónico-verbal, textual y tipográfico para la elaboración de diversos *cómics* e historietas con funciones educativas.

Tales objetivos didácticos son observados en la presente investigación ya que deseamos un cambio de actitud ante la lectura del texto y de la propia realidad cotidiana del joven.

Recordemos que el nombre de *cómic*, etimológicamente hablando, procede del idioma inglés cuyo significado es tira cómica, es decir, relato de imágenes acompañado de texto y que pone cada situación de su historia en cuadros. Son obras de consumo en las que predomina la acción y un repertorio de símbolos. Sus funciones son básicamente recreativas y descriptivas. Sin embargo para nosotros, tiene también un uso didáctico.

Cabe destacar que la diferencia básica entre novela gráfica y *cómic* es que la narración gráfica es visualizada, es decir, es una narración que se expresa mediante cuadros dibujados a partir de un guión previamente escrito. Además, existe un personaje central alrededor del cual gira un argumento. Dicho argumento se explica con diálogos que son rotulados en cada cuadro a través de la acción, el movimiento y la expresión de los sujetos dibujados.

En este sentido, podemos decir que parte de nuestro proyecto podría calificar como una novela gráfica, pero preferimos utilizar el término *cómic* con el propósito de que nuestros jóvenes estudiantes se sientan más cercanos a él. Además de que la extensión de nuestro texto es muy breve, apenas de una decena páginas y definitivamente no podríamos llamarle una novela y, por último, la historia no incluye un final.

Como se recordará, se han trabajado solo los tres primeros capítulos de la obra original. Por todo esto se ha decidido llamarle *Cómic de Sueño de una Noche de Verano*.

7. Historia general del *cómic* y su aparición en México.

Cuando nos es necesario realizar una reseña de la historia de los *cómics* en el mundo, es inevitable nombrar a los antiguos egipcios, que representaban muchos de sus mitos en dibujos y jeroglíficos que realizaban sobre hojas de papiro, y

también hacían murales en forma de tira, que incluían imagen y texto. Otros ejemplos son las cristaleras, el tapiz de Bayeux, las bandas que rodean las columnas romanas conmemorativas (como la Trajana o la de Marco Aurelio), los retablos medievales (con los que, mediante imágenes, se explicaban al pueblo historias, crímenes y sucesos en general), los dibujos de las civilizaciones precolombinas (como los códices, pintados por los mayas y los aztecas) e incluso las primitivas pinturas rupestres.

Quizás los antecedentes más cercanos a las historietas sean las Aucas y Aleluyas, destinadas fundamentalmente a satisfacer las necesidades de instrucción de niños y adolescentes. Estas publicaciones, que comenzaron a editarse en Francia a partir de 1820, se caracterizaban por narrar pequeños cuentos y aventuras mediante ilustraciones, aunque, a diferencia de la historieta, los textos no se integraban orgánicamente dentro de los dibujos, sino que se adicionaban a modo de explicación complementaria al pie de los grabados. Sin embargo, la historia del *cómic* se relaciona más correctamente con la de la imprenta y la caricatura.

La historieta (que nace casi al mismo tiempo que el cine) pronto desarrollará su particular lenguaje icónico, y las primitivas viñetas, todas del mismo tamaño y con los textos al pie o tímidamente incluidos en el dibujo, serán sustituidas por viñetas de diferentes tamaños y situación y, sobre todo, evolucionarán rápidamente los modos y alcances de los textos. Estos se incluirán, casi desde el principio, en globos; su particular forma, así como el tamaño y dibujo de las letras, constituyen, por sí solos, todo un modo de expresión independiente.

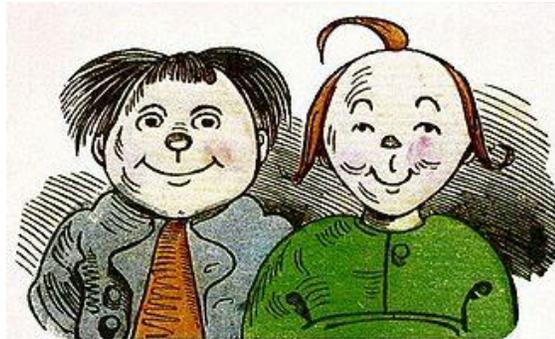
El uso de onomatopeyas, escritas con grandes letras, ciertos símbolos ya universalmente aceptados (como un foco que se enciende para explicar que el personaje ha tenido una idea) tienen un alcance comunicativo que difícilmente

puede lograr otro medio de expresión. Inicialmente estas historietas tenían carácter cómico, de ahí el nombre: *cómic-strip* (tira cómica).

El *cómic* infantil tiene más de un siglo de historia. Fue en Estados Unidos, en 1896, donde se publicó el primer suplemento infantil con historietas en un periódico, aunque se atribuye al suizo Rodolfo Toepffer (1799-1846) la invención de la historieta ilustrada.

En lo que respecta al *cómic* en el viejo continente, en Alemania, los primitivos ejemplos del *cómic* incluyen los grabados en madera de fines del siglo XV sobre temas religiosos, políticos y morales. Mucho después, resultó que Alemania tendría a uno de los pioneros del *cómic*, Wilhem Busch. Su estilo audaz y animado, y sus metáforas visuales, que reflejaban el movimiento y los estados psicológicos, fueron muy imitados.

La más celebrada de las creaciones de Busch fue la pareja de pilluelos "Max und Moritz"; esos dos "niños terribles" del humor alemán fueron creados en el año 1865.



En Bélgica una de las tiras más famosas es "Tintín", creada por Georges Rémi (alias Hergé). El primer número de las aventuras de Tintín apareció en enero de 1929, como "Tintín en el país de los Soviets". Los personajes principales de la tira son Tintín y su perrito Milú (dibujo), el capitán Haddock, Bianca Castafiore, los detectives Hernández y Fernández, el profesor Tornasol y el mayordomo Néstor. Fue publicada con mucho éxito en Francia.



En España los cómics y las revistas de historietas nacen en el año de 1865, con la publicación dedicada a la sátira política llamada *Caricatura*. Luego se publicaron numerosas revistas ilustradas, como ser "La gaceta de los niños", *El monitor infantil* y *Patufet*. Las publicaciones en la prensa madrileña se inician en 1880, sobre todo con *Madrid Cómico*. Figuras importantes de los primeros tiempos fueron Apeles Mestres y Joaquín Xaudaró.

En 1915 aparece la primera colección de *cómics* que se publica como una revista de aparición regular y continuada: *Dominguín*. Pero es a partir de 1917 cuando el *cómic* cobra más importancia, gracias a los dibujos de gran calidad de la revista infantil TBO (de ahí el término tebeos para los *cómics* en España).

En Francia, el *cómic* se denomina "bande dessinée". Hacia el año 1889 el francés Georges Colomb publica lo que se considera como la primera historieta francesa: *La Familia Fenoullaird*. Luego sobresalió Amadée de Noe con su obra *Historie de M. Lajaunisse*. Recién es en el siglo XX que las historietas propiamente dichas comienzan a publicarse en las revistas. En el año 1934 apareció la primera tira cómica diaria: *Las aventuras del profesor Nimbus*, creación de André Daix.



En 1959 aparece la revista *Pilote*, publicación semanal que daría a conocer a dibujantes tan diferentes como Uderzo y Goscinny (los creadores de Astérix y Obélix, Gotlib en 1963), Cabu, Charlier, etc. Con un punto culminante entre 1968 y 1972, durante esos cinco años, *Pilote* fue la mejor revista de *cómic* que tuvo Francia.

En Inglaterra Los orígenes del *cómic* se remontan al siglo XVIII con Francis Barlow, quien utilizó globos parecidos a banderas o rúbricas en sus hojas de propaganda de *El espantoso asunto infernal de los papistas*. Luego, los vicios y los disparates sociales de la época fueron satirizados en *La historia de una prostituta*, de William Hogarth, la primera de sus ilustraciones morales sobre asuntos modernos, presentados en colecciones de grabados para ser leídos en secuencia como un relato.

En 1957 aparece, en el Daily Mirror, *Andy Capp* de Reg Smythe. Entre 1950 y 1969, se publicó, en la revista *Eagle*, a *Dan Dare*, de Frank Hampson. Más recientes son las feroces sátiras políticas de Steve Bell tituladas *If*.

En nuestro continente, el origen de la historieta en los Estados Unidos está estrechamente ligado al desarrollo del periodismo moderno. La causa principal fue la lucha de poderes de Hearst y Pullitzer, dos magnates de la prensa norteamericana, en la puja por la conquista de nuevos lectores de los diarios de información.



El dibujo de Rudolph Dirks conocido como *El capitán y los pilluelos*, es considerada la primera historieta verdadera. Apareció el 12 de diciembre de 1897, y tuvo una gran aceptación del público, Dirk introdujo el uso del óvalo que encierra el diálogo, dándole más dinamismo al dibujo.

Un ejemplo de permanencia es *Mutt y Jeff*, de Bud Fisher, que aparecería en 1907 en el *Chronicle*, de San Francisco. Este *cómic* es considerado la primera tira diaria publicada en forma regular. Tuvo gran éxito y popularidad, tanto es así que estos personajes fueron comercializados en libros, juguetes, dibujos animados, etc.

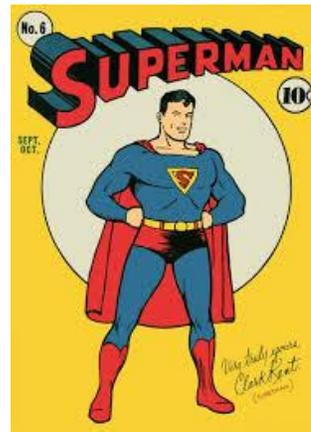


Aparece también *Buck Rogers* en 1928, de Nowlan y Calkins, y *Tarzán* en 1929, de Hal Foster. Por otra parte, en 1929, como un personaje secundario de la tira *Thimble Thater*, llegaría *Popeye el marino*.



Personajes que fueron famosos como dibujos animados, también tendrían su aparición en las historietas, como *Felix the Cat* (*El gato Félix*), de P. Sullivan (en 1923), *Betty Boop*, de Fleisher y Counihan (en 1925), *Mickey Mouse* (el ratón Mickey), de Walt Disney (en 1930), *Donald Duck* (el pato Donald), también de Walt Disney (en 1934). En 1933, como un personaje secundario de la tira *Fritzi Ritz*, de Ernie Bushmiller, aparecería *Periquita* quien, a partir de 1938, sería protagonista de sus propias tiras cómicas.

En la época del gangsterismo era natural que el lector deseara encontrar el policía astuto y duro que resuelve todas las situaciones; así nace en 1931 *Dick Tracy*, por Chester Gould.



En 1938 llega *Superman* de Siegel y Shuster, que inaugura la moda de los superhéroes disfrazados, poseedores de poderes extraordinarios y dotados de una doble personalidad. Así, aparecerían también *El Fantasma* (de Falk y Moore), *Batman* (1939, de Kane), *Flash* (1940, de Gardner y Lampert), *La Mujer Maravilla* (1941, de Marston) y *Linterna Verde* (1940, de Nodell y Finger).

En el *cómic* norteamericano los superhéroes siempre se meten en grandes líos y son los únicos capaces de salvar al planeta y en ocasiones al universo, están rodeados de enemigos, locos, maníacos o con grandes complejos, pero

aun así nos impresionan y envuelven en sus maravillosas historias, dibujos y aventuras sin saber que nos depara el futuro.



En 1950 llegaría la serie *Charlie Brown*, de Schulz, con sus personajes Peanuts, Lucy, y, sobre todo, Snoopy.

También aparecen historias de terror, como "Tales From The Crypt". En la década del '60 la compañía "Marvel Comics" publicaría "Los Cuatro Fantásticos" (1961, de Stan Lee y Jack Kirby), "El hombre araña" "El increíble Hulk" (1962, de Lee y Kirby) y "X-Men" (1963, también de Lee y Kirby).



En el año 1973 llegaría *Hagar the Horrible*, conocido en México como *Olaf El Vikingo* creado por Dik Browne. En 1978 aparecería *Garfield*, de Jim Davis, y en 1985 *Calvin and Hobbes*, de Watterson. Más cercana en el tiempo hay que mencionar a *Sin City*, una serie de historietas creadas por Frank Miller en 1991.

En Japón, el *cómic* también ha tenido una extraordinaria respuesta. En el año de 1814, el artista Katsushika Hokusai comenzó a realizar dibujos en los cuales narraba historias cortas protagonizadas por samuráis, representando las guerras y sucesos por los cuales había atravesado Japón durante aquel período. Justamente, este pintor crearía el término manga, juntado los términos "man" (involuntario) y "ga" (dibujo o pintura). En 1930 ve la luz *Ogon Bat*, de Suzuki y Nagamatsu; el personaje era un semidios justiciero que combatía el crimen, un pequeño preferente al mundo de los superhéroes.

Así podemos observar que el fenómeno del *cómic*, su diseño y publicación ocupan un lugar especial en la producción literaria de los países. En México también hay una historia interesante del *cómic* en nuestro país.

Aparición del *cómic* en México.

La historieta, *cómic*, monitos o muñequitos, como también se las llama, tienen una gran importancia en México, estimándose que en su edad dorada (los años 40 y 50), una sola de sus revistas podía alcanzar una tirada diaria de 350.000 ejemplares (con dos ediciones dominicales) y dado que un mismo ejemplar era leído de media por cinco individuos, permitieron que por primera vez entre cinco y diez millones de mexicanos compartiesen los mismos deleites culturales.

Todavía en 1989, mantenían la capacidad de lectura de un 61 % de la población y constituían el 80 % de las publicaciones periódicas, aunque poco después el propio *cómic* mexicano (el creado por los autores nacionales) entraría

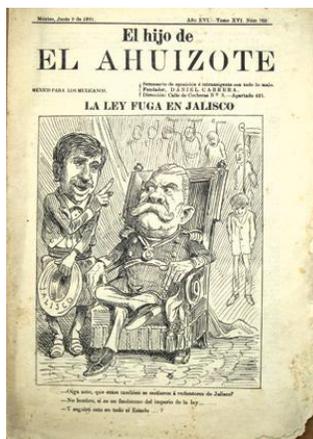
en un período de crisis que dura hasta la actualidad. En cualquier caso, México ha sido el máximo productor de Occidente, en términos cuantitativos.

En un ensayo publicado en la Revista latinoamericana de Estudios sobre la Historieta, Bartra dejó entrever que con pocos recursos y sin el peso de la academia ni el lastre de la tradición, la imaginaria monera mexicana es culturalmente irresponsable. Pero también es ligera, desparpajada, libérrima. Frente a la mesurada armonía de la historieta europea y hasta del *cómic* norteamericano, nuestros monitos resultan excesivos, delirantes; producto de una creatividad desmedida de la identidad nacional. (Bartra, 2006)

Algunas tradiciones precolombinas, a la que pertenece el Códice Nuttall en escritura mixteca y ciertos catecismos náhuatl del siglo XVI, pueden ajustarse a la definición de historieta pero dado que la prefiguran por el lenguaje, pero no por el sistema de reproducción y tampoco por los destinatarios, no son consideradas como tales por todos los teóricos, ya que muchos consideran la historieta como un producto cultural de la modernidad industrial y política occidental que surgió en paralelo a la evolución de la prensa como primer medio de comunicación de masas, y buscan la primera historieta entre las reproducidas en ella.

La primera historieta publicada en la prensa mexicana es *Rosa y Federico. Novela ilustrada contemporánea* de José Tomás de Cuéllar, que vio la luz en el periódico de breve vida *La Ilustración Potosina* en 1869.

Durante el Porfiriato (1876- 1911), período de estabilidad y mucho progreso económico en el país, se desarrolla en la prensa del país una nueva historieta de divertimento, más neutra políticamente, obra de autores como Carlos Alcalde, Ernesto García Cabral, Rafael Lillo, Eugenio Olvera, José Clemente Orozco, Santiago R. de la Vega y Julio Ruelas.



La primera serie periódica de monos fue distribuida, sin embargo, a partir de 1880 por la cigarrería *El Buen Tono* que inserta en cada cajetilla *La Historia de una mujer*, una serie de 102 litografías ejecutadas por el pintor catalán Eusebio Planas. Posteriormente, también se publican series en la prensa como *Don Chepito* de José Guadalupe Posada y *Aventuras de un turista* (1903-04), de Martínez Carrión, ambas con protagonista fijo. Las historietas publicitarias de *El Buen Tono* serían continuadas a partir de ese mismo año por Juan Bautista Urrutia.

Desde principios de siglo, se hace notar la influencia de la historieta moderna estadounidense, surgiendo las primeras series mexicanas con globos de diálogo, líneas cinéticas y onomatopeyas dibujadas, que además se basan argumentalmente en las yanquis: *Las aventuras de Adonis* (1908) de Rafael Lillo y *Macaco y Chamuco, aventuras de dos insoportables gemelos* (1912) de M. Torres.

A causa de la Revolución mexicana, prolifera al mismo tiempo una historieta politizada y belicosa, generalmente conservadora, en la prensa, destacándose series como *Sisebuto* (1909-10), de Pérez y Soto y personajes como *Panchito el corto*, de Alcalde y Olvera.

En 1922, Juan Bautista Urrutia crea a *Ranilla*, un rechoncho fumador que pronto protagoniza sus propios cuadernillos, convirtiéndose en el primer personaje auténticamente popular de la historieta mexicana.

En la segunda década del siglo ya hay varios suplementos dominicales con sección de monitos. Aparecen entonces *Don Catarino y su apreciable familia* y *Chon y Smith*, ambas creadas en 1921 por el guionista Carlos Fernández Benedicto para *El Heraldo de México*, y luego sigue *Adelaido el conquistador* (1928) en *El Universal*. Otra serie destacada es *Chicharrín y el Sargento Pistolas*, publicada desde 1936 en el diario Excélsior.



La primera historieta de grafismo realista es *Águila Blanca* de Alfonso Tirado aparece en 1936.

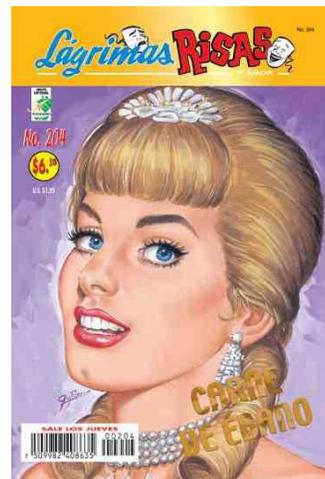
La época de oro del *cómic* llega después. Tras la estela del rotundo éxito de la revista *Paquín* (Editorial Sayrols 1934-1947), que publicaba sobre todo material estadounidense en diferentes formatos, otros empresarios privados se lanzarían a la conquista del mercado nacional lanzando otras revistas misceláneas como *Paquito* (1935), *Chamaco* (Publicaciones Herrerías 1936-1957) y, con dirección de Ramón Valdiosera Berman, *Pepín* (Editorial Juventudna 1936-1958), que cuentan con tiradas de más de medio millón de ejemplares e historietas predominantemente mexicanas. Este logro también lo tuvieron otras publicaciones

como *A batacazo limpio*, *Rolando El Rabioso* de Gaspar Bolaños, *Los Supersabios* de Germán Butze o *Adelita y las guerrillas* de José G. Cruz.

Ya en la siguiente década tendrá lugar la edad de oro del cómic mexicano. *Memín Pinguín* (1945) de Yolanda Vargas Dulché y Sixto Valencia, *La Familia Burrón* (1948) y *Los Superlocos* de Gabriel Vargas, entre otros ejemplos, dan testimonio de ello.

En el cultivo del grafismo realista destacan Adolfo Mariño Ruiz y José G. Cruz que cultivan el western y el melodrama respectivamente.

En este último subgénero, la revista más popular es *Lágrimas, Risas y Amor*, cuyas historias serían adaptadas a cine y televisión.⁶

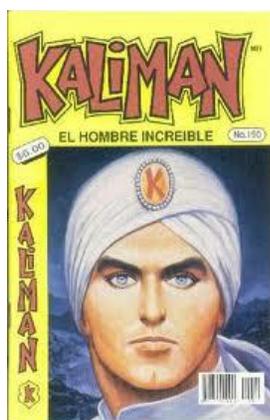


En 1949 se funda también la Editorial Novaro, cuya gran innovación será la introducción del formato estadounidense del "comic book". Pronto se dedicará a difundir material de importación estadounidense por toda Latinoamérica y España, complementándolo con *cómics* de producción autóctona y finalidad didáctica como

vidas ejemplares de (1954), *Vidas Ilustres* (1956), *Leyendas de América* (1956), *Tesoro de Cuentos Clásicos* (1957), *Epopeya* (1958) o *Lectura para Todos* (1959).

Ya en los años 50, surgen nuevos formatos, como la historieta novelada de ancho lomo, que presenta relatos completos de 250 o 300 páginas, y temáticas, como las revistas de contenido erótico editadas por Adolfo Mariño Ruiz, las historieta religiosas y las protagonizadas por luchadores, como *Santo*, una revista atómica, obra del José G. Cruz.

A partir de los sesentas, renace la historieta de tema político y concientizadora con revistas como *La Garrapata* en la que se dan a conocer autores como Helio Flores, Jis, Magú, Rogelio Naranjo y sobre todo Rius, que crea en 1964 *Los Supermachos* y el libro-cómic *Cuba para principiantes*, que marca el inicio del estilo didáctico del autor y posteriormente *Los Agachados* en 1979.



Desde la radio llegan en 1965 las exóticas aventuras de Kaliman, cuya revista se vendió semanalmente durante 26 años sin interrupciones a lo largo de 1351 números consecutivos; *Orión*, *el Atlante* (1974), *Tamakún*, *el vengador errante* (1975) y *Kendor*, *el hombre del Tibet*. También triunfan revistas de crímenes como *Casos de Alarma* (1971) y de terror como *Tradiciones y Leyendas*

de la Colonia (1963) y *El Monje Loco* (1967), además de sus versiones cómicas como *Hermelinda Linda*.



En ese entonces, la Secretaría de Educación Pública también se interesa por el medio y patrocina series que reflejan la historia y literatura del país. Surge también *Snif*, una revista de *cómic* adulto al modo de las europeas. En esa misma línea Alejandro Jodorowsky crea en 1966 en México la serie *Aníbal 5*, con el dibujante nacional Manuel Moro Cid. Al mismo tiempo, empieza a distribuirse material de Marvel Comics a través de las editoriales La Prensa y OEPISA. Marvel Comics es considerada la casa editora de *cómics* más importante del mundo.

A partir de la década de los ochenta, los grandes editores, como Novedades Editores o Grupo Editorial Vid enfocan su producción al material importado, que les resulta más barato, produciéndose un boom del *cómic* de superhéroes y el manga. En los noventa se detiene incluso la producción de monitos infantiles, y se expanden los videojuegos, perdiéndose a gran parte del público que en otras épocas, a esa edad, eran lectores. Lamentablemente pareciera que los mexicanos no habían dejado de leer historietas para leer otras cosas, simplemente habían dejado de leer y esa falta de lectura representaría una catástrofe de la cultura del *cómic* en México.

Destaca también el surgimiento en 1978 de los "Sensacionales", historietas para adultos, en donde abundan los contenidos sexuales no explícitos y de acción, que se imprimen en un formato pequeño y a todo color, con atractivas portadas.

También representativas de los ochenta son *El Pantera* (1980), *Samurái John Barry* (1983); *El cara de memorandúm* (1983) de Manuel Ahumada, *Karmatrón y los Transformables* (1986)], *La Blanda Patria* (1988) de Luis Fernando Henríquez o *La metafísica* (1989) de Alfonso Aráu, y las que presentan aventuras de luchadores como *El Hijo del Santo* o *Blue Demon* y de grupos musicales como *Las Aventuras de Parchís* o *La Banda Timbiriche*.

De los 90, hay que citar obras de Trino y Jis como *Santos contra la Tetona Mendoza* y el surgimiento de fanzines independientes como la revista *El Gallito Inglés* (1991), luego rebautizada como *Gallito Cómics*. Algunos de sus autores (Edgard Clément, Frik, Ricardo Peláez y José Quintero) fundarían el proyecto del *Taller del Perro* en 1998. Así, podemos observar que la tradición de creación y lectura de los *cómics* en México ha sido prolífica y esto podría significar que el mexicano gusta de su lectura cotidiana. Acaso el cómic esté lejano a la alta literatura ofrecida por la novela pero al menos, hay un hábito de lectura presente hacia los monitos, la novela gráfica y el *cómic*.



Para dar soporte a nuestra anterior aseveración, en un reportaje llamado *¿Qué se lee en México?* en el 2009, Magali Tercero entrevista a editores, librerías y vendedores de revistas y cómics. Un ejemplo de los resultados que arrojó dicha encuesta, es que en ese año e 2009 en nuestro país se vendían anualmente 41.6 millones de ejemplares de *El libro vaquero*.

Esto significa un aumento considerable respecto del tiraje obtenido por dicha revista en el 2001, en el cual esta misma publicación vendía 800 ejemplares semanales. Otro ejemplo de la demanda que hay en nuestro país sobre la novela gráfica es el *El libro policíaco que* vendía 28.6 millones de ejemplares anualmente en el 2009. Esto podría significar que el cómic y la novela gráfica o libros de "monitos", pueden servir como fomento a la lectura.

CAPÍTULO III. La lectura me hizo pensar y el pensamiento me hizo libre.

1. La propuesta: El *cómic* como herramienta de fomento a la lectura. *Sueño de una noche de Verano* versión *Cómic*.

Ya hemos dicho que como recurso didáctico, el *cómic* supone una metodología activa para el perfeccionamiento de la comprensión lectora y expresión escrita. La ejercitación de la lectura de historietas como pasatiempo es a la vez, un medio más de aprendizaje. El *cómic* es un medio de aprendizaje lingüístico divertido, fomenta la capacidad crítica del alumno y le proporciona informaciones múltiples que debe desentrañar.

Proponemos la utilización del *cómic* en el aula como recurso didáctico para iniciar a nuestros alumnos en la lectura crítica de la imagen y en el conocimiento del género dramático. El *cómic* es uno de los medios de comunicación más atractivo para niños y jóvenes y más característico de la cultura contemporánea, denominada "cultura de la imagen". Por ello, creemos que es uno de los mejores medios para fomentar la lectura en el alumnado.

Sabemos también que grandes pensadores que han trabajado con la imagen y la cultura de la imagen se han acercado a la investigación sobre el fenómeno comunicativo de los *cómics*.

Entonces, además de buscar que los alumnos identifiquen estos mitos y valores vigentes, se busca que el *cómic* puede alentar la curiosidad por la lectura mediante historias extraordinarias. El *cómic* utiliza textos cortos y simples, y eso facilita el entendimiento del alumno de dichas historias. Asimismo, la utilización de personajes de dibujos animados hace al *cómic* más atractivo y cercano al estudiante.

La intención básica de la Tesis es demostrar que la utilización de una herramienta didáctica como el *cómic*, tiene un efecto positivo en el entorno del estudiante puesto que puede servir de puente al alumno para que este adquiera el

hábito de la lectura, y como consecuencia de ello, desarrolle una competencia lectora adecuada para su desarrollo intelectual y profesional.

Se busca también evaluar la funcionalidad que tiene el *cómic* como propiciador del hábito de la lectura, cómo el leer puede cambiar un efecto positivo entre los estudiantes del nivel medio superior, y si es posible que al adquirir este hábito, también se desarrolle la competencia lingüística y qué medios didácticos pueden ayudarnos a conseguirlo. Así bien, evaluaremos al *cómic* como una herramienta didáctica para mejorar las competencias y habilidades de los educandos.

Cómo dijimos ya en el primer capítulo, se busca que nuestros alumnos ya conozcan la diversidad de intenciones de los textos o de quienes los construyen.

Tratamos pues de proporcionar a los estudiantes las herramientas para decodificar críticamente e interpretar los lenguajes que emplean estos textos. Esta decodificación es importante en la formación del alumno, porque permite la identificación de las intenciones ocultas en los textos, al comprender el manejo por el emisor de presupuestos ideológicos y la manipulación que ejercen en el receptor.

Dentro de los textos que hemos escogido para trabajar se encuentran textos narrativos, cuentos y la obra de teatro que es el centro de nuestra investigación *Sueño de una Noche de Verano*.

La idea principal es que el alumno sea capaz de formular el referente de un texto y relacionarlo con su contexto. De esta manera, el propio educando observará que un mismo icono adquiere valores diferentes según los contextos sociales, políticos o históricos. A continuación presentamos cómo trabajar el *cómic* en el aula y cuáles fueron los resultados.

2. Estudio de caso en un grupo piloto que utilizó el cómic para fomentar la lectura.

El instrumento que se utilizará para determinar el efecto de esta tesis es el estudio de caso. Este es un instrumento o método de investigación con origen en la investigación médica y psicológica y que ha sido utilizado en la sociología por autores como Herbert Spencer, Max Webber, Robert Merton e Immanuel Wallerstein, entre otros. Se sigue utilizando en áreas de ciencias sociales como método de evaluación cualitativa. El psicólogo educativo Robert E. Stake es pionero en su aplicación a la evaluación educativa.

Según Stake, el estudio de caso es un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo. Este autor también afirma que es una investigación procesual, sistemática y profunda de un caso en concreto. (Stake, 1998)

Un caso puede ser una persona, organización, programa de enseñanza, un acontecimiento, etc. En educación, puede ser un alumno, un grupo completo, un profesor, aula, claustro, programación o un colegio.

Es muy útil para estudiar problemas prácticos o situaciones determinadas. Al final del estudio de caso encontraremos el registro del caso, en el que se expone este de forma descriptiva, con cuadros, imágenes y recursos narrativos. Entonces para nuestro proyecto de investigación, este estudio nos ofrece una herramienta flexible que puede acomodarse a lo que necesitamos medir: la utilización del *cómic* como herramienta de fomento a la lectura. Se piensa que este método puede ser usado en cualquier disciplina. A este respecto, Robert Yin nos explica:

Algunos consideran el estudio de caso como un método, y otros como un diseño de la investigación cualitativa. Una de las teorías más importantes a

este respecto es la propuesta por Yin (2003) quien nos comenta que el estudio de caso no tiene especificidad, pudiendo ser usado en cualquier disciplina para dar respuesta a preguntas de la investigación para la que se use. Según Yin, encontramos el estudio de caso único, que se centra en un solo caso, justificando las causas del estudio, de carácter crítico y único, dada la peculiaridad del sujeto y objeto de estudio, que hace que el estudio sea irrepetible, y su carácter revelador, pues permite mostrar a la comunidad científica un estudio que no hubiera sido posible conocer de otra forma.

Ya conocemos entonces de que se trata el estudio de caso. Ahora procederemos a conocer su finalidad. Yin dice que los objetivos del estudio de caso son:

- Producir un razonamiento inductivo. A partir del estudio, la observación y recolección de datos establece hipótesis o teorías.
- Producir nuevos conocimientos al lector, o confirmar teorías que ya se sabían.
- Hacer una crónica, un registro de lo que va sucediendo a lo largo del estudio.
- Describir situaciones o hechos concretos
- Proporcionar ayuda, conocimiento o instrucción al caso estudiado
- Comprobar o contrastar fenómenos, situaciones o hechos.
- Pretende elaborar hipótesis
- Pretende explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar.

(Yin, 2003)

De lo anterior, para nuestra tesis, se piensa lo siguiente: los estudios de caso son apropiados para nosotros pues se basan en la recopilación de información detallada sobre el mismo individuo o grupo a lo largo de un tiempo determinado; el material proviene principalmente de entrevistas, observaciones directas y otras herramientas descriptivas. Entre sus ventajas encontramos el que

proporciona más información sobre procesos íntimos y complejos que cualquier otro método y posibilitan formular ideas sobre el desarrollo durante el ciclo vital.

Por tanto, considerando al estudio de caso como la herramienta de medición apropiada para esta intervención, proponemos hacer una observación en la cual el investigador participe de las actividades que está investigando. Si es aceptado dentro del grupo, es poco probable que su presencia genere incomodidad y deforme la conducta a estudiar.

Esta observación debe ser meticulosa y periódica además de veraz en todo momento. Sabemos que el estudio de caso analiza temas actuales, fenómenos contemporáneos, que representan algún tipo de problemática de la vida real, en la cual el investigador no tiene control. Al utilizar este método, el investigador intenta responder el cómo y el por qué, utilizando múltiples fuentes y datos.

El estudio de caso desempeña un papel importante en el área de la investigación ya que sirve para obtener un conocimiento más amplio de fenómenos actuales y para generar nuevas teorías, así como para descartar las teorías inadecuadas. También el uso de este método de investigación sirve, especialmente, para diagnosticar y ofrecer soluciones en el ámbito de las relaciones humanas, principalmente en psicología, sociología y antropología.

Además, podemos decir que esta herramienta es útil para ampliar el conocimiento en un entorno real, desde múltiples posibilidades, variables y fuentes, porque con este método se puede analizar un problema, determinar el método de análisis así como las diferentes alternativas o cursos de acción para el problema a resolver; es decir, estudiarlo desde todos los ángulos posibles; y por último, tomar decisiones objetivas y viables.

En otras palabras, la función en el ámbito académico del estudio de caso es fomentar el análisis para comprender fenómenos verosímiles de la actualidad, con el fin de proporcionar herramientas, como conceptos teóricos, que ayuden a comprender o solucionar el problema. Finalmente, es importante mencionar que

los estándares o las especificaciones del estudio de caso, varían de acuerdo con las disciplinas.

Realmente no existe una estructura determinada para la elaboración de un estudio de caso. Por ejemplo, la extensión de éste depende de diferentes factores como el caso en cuestión, el área disciplinar a la que éste pertenece, el autor del estudio, la finalidad y los receptores ideales. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que existen algunos componentes esenciales para este género escrito: preguntas de investigación, proposiciones teóricas, unidades de análisis, vinculación lógica de los datos a las preguntas formuladas y finalmente, la interpretación de dichos datos.

Tomando en cuenta estos componentes básicos, se puede elaborar una estructura como guía:

1. Transcripción del caso a investigar: aquí se redacta el caso o fenómeno a investigar, de la forma más minuciosa y clara posible. Es importante que la transcripción del caso sea objetiva y sin modificaciones.

2. Antecedentes del caso a investigar: en esta sección se presenta la información previa y relevante en cuanto al caso o fenómeno. Son datos preliminares que ayudarán en la investigación y análisis.

3. Preguntas de investigación: son las interrogantes que guían la temática de la investigación: cómo, cuándo y por qué, etc.

4. Conceptos y teorías: en este apartado se exponen los conceptos y las teorías que se utilizarán en los procesos de análisis de los datos recabados y su interpretación.

5. Principales tópicos de investigación: se enumeran los temas fundamentales para el estudio de caso en cuestión.

6. Análisis e interpretación de la información: a partir de un corpus se aplican parámetros en el análisis y la interpretación de los datos.

7. Conclusión y bibliografía.

Esas son las bases fundamentales del estudio de caso. En este trabajo, como ya se ha visto, se hace la propuesta de cómo el *cómic* sirve para incitar el hábito de la lectura, pues me parece que el objetivo central de una tesis es mostrar el problema, describirlo, abordarlo correctamente desde el punto de vista metodológico y ya después ofrecer una alternativa de solución. De acuerdo a lo anterior, es aquí el momento en el que el *cómic* hecho por el propio profesor, basado en la obra *Sueño de una Noche de Verano* de William Shakespeare y considerando las características fundamentales del texto icónico verbal, es presentado al grupo piloto.

3. Estrategia didáctica en horas, clases y actividades. Bitácora de trabajo e interpretación de resultados.

Nuestra estrategia didáctica se halla en la unidad I, “Lectura crítica del texto icónico verbal”, cuyo propósito general es que el alumno interprete textos icónico-verbales mediante la decodificación crítica de sus signos: imágenes y palabras, a fin de identificar el carácter persuasivo de estos textos. Y en nuestro caso, el propósito específico es que los *cómics* ayuden a los estudiantes a sentir un apego mayor por el hábito de la lectura.

Tenemos 22 horas para toda la unidad y en nuestro caso utilizaremos solo doce horas para trabajar el *cómic*. Es decir, tenemos tres semanas de trabajo ya que nos reunimos con nuestros alumnos dos veces por semana durante dos horas cada clase. En esas sesiones buscamos que nuestros alumnos reconozcan la relación de los elementos lingüísticos con los icónicos en un texto icónico-verbal. También que puedan reconocer valores y presupuestos ideológicos en textos icónico-verbales, además que reconozcan recursos retóricos utilizados en un texto icónico-verbal y los identifiquen como aspectos persuasivos.

Para tal efecto el profesor llevará a clase textos icónico-verbales en *cómics* e incluso llevará algunos cuentos y poemas breves. Ellos son “Continuidad de los

parques” de Julio Cortázar, “El Romance de Gerineldos y la Infanta”, incluido en el Romancero Español y el poema de “La Marioneta”, escrito por un ventrículo y animador televisivo para que los propios alumnos transformen dichos relatos en sus propios *cómics*.

Escogimos “Continuidad de los parques” porque es un texto breve y así es fácil trabajarlo en una sola sesión de clases. Además porque este cuento es un ejemplo del realismo fantástico y por ello invita al lector a vivir, a ser testigo “presencial” y ser partícipe de la narración. Apareció por primera vez en la segunda edición del libro *Final del juego*. Pensamos que sería interesante para los jóvenes educandos el enfrentarse a un texto breve que llevara la idea del misterio y la aventura.

“Continuidad de los parques” es el relato más breve de Cortázar. En él, la ficción y la realidad se entrelazan en una historia circular. Este cuento puede considerarse como paradigma una obra abierta susceptible de múltiples lecturas.

El cuento inicia introduciéndonos en el mundo de un lector ocasional que se evade de la rutina a través de la lectura. El hacendado huye de sus negocios refugiándose en su estudio para leer. Este espacio no es casual: aquí todo está organizado y cerrado al exterior. La escena final muestra dos amantes en una cabaña planeando un asesinato, creando una atmósfera perturbadora en el cuento dentro del cuento. Las acciones del lector ficticio se describen con verbos, sustantivos y adverbios que transmiten pasividad (descansar, sillón, arrellanado, etc.) mientras que la realidad de los amantes describen una situación tensa y de contrastes (sangre, besos, puñal, etc.) que terminan convidando a la agresión (rechazar y destruir).

El texto presenta una sucesión temporal laberíntica. El lector real comienza la lectura siendo inocente al igual que el personaje. Cuanto más se aproxima al final de la novela y el cuento respectivamente, ambos lectores presienten que sucederá algo terrible. En el último párrafo el lector-personaje se convierte en

víctima y el lector real se vuelve culpable por imaginar la muerte del personaje. La falta de cierre del cuento por no haber quien lea la novela hace que el final desaparezca, evidenciando la culpa del lector real, quien se ha vuelto victimario o cómplice de la muerte del personaje a la vez que observa el crimen.

Pero se trata a su vez de un doble crimen, puesto que el lector real es también víctima real porque ha desaparecido el fin del cuento, a la vez que es una víctima imaginaria por su propia imaginación. Esta conclusión multiplica las dudas en lugar de develar el misterio. Así que pensamos que una historia así podría atrapar la atención de nuestros estudiantes.

Luego tenemos el “Romance de Gerineldo y la Infanta”. Se encuentra incluido dentro del romancero español y es una verdadera joya no sólo de la rima sino del concepto cortesano del amor.

Gerineldo y la infanta es un breve poema épico lírico, de 82 versos octosílabos con rima asonante en los versos pares. Este romance es de tipo novelesco, que surge al final de la Edad Media y es anónimo. El eje temático del romance es el honor, la honra y los convencionalismos sociales. Posee tres momentos, la invitación al goce y noche de amor; el presagio del rey y descubrimiento de la traición y la actitud de los amantes descubiertos. Como rasgos líricos de los romances encontramos interrogaciones y también varias repeticiones en “abraisme” y “Gerineldo”.

La sintaxis es sencilla. Este romance es fragmentario, pues empieza de un modo muy abrupto, no hay presentación ni verbo introductor, pasando ya a la acción en el nudo.

Este poema contiene una situación inicial que, aunque no está expresada explícitamente en él, representa un orden social establecido y que, por lo tanto, debe ser respetado. Existe una jerarquía que limita y determina el trato que debe existir entre una persona de sangre real y sus criados, y una orden implícita que prohíbe que la infanta tenga relaciones sexuales fuera del matrimonio. No cumplir

con estas regulaciones conlleva una alteración del orden social establecido, con lo cual se crea un problema que debe ser resuelto. Por otra parte, el orden social está fatalmente en desacuerdo con la inclinación instintiva al amor. Así pues, desde el principio existe una tensión entre las prohibiciones que la sociedad impone y las fuerzas de la naturaleza, es decir, del amor. Esta tensión es esencial para el desarrollo del argumento.

Esta es la situación en que se encuentran dos de los personajes del romance: la infanta se enamora de Gerineldo, que es socialmente inferior. Seguir las fuerzas naturales que llevan a los dos amantes a unirse implica alterar lo ordenado por la sociedad. El amor entonces, es sin duda uno de los temas universales más trabajados y más discutidos en la historia de la literatura. Pensamos pues que los alumnos gozarán leyendo este breve texto y después discutiéndolo para la elaboración del *cómic*.

Por último, y apoyados en las teorías de Lev Vigotsky respecto de la cultura como mediadora de la educación y el aprendizaje, tomamos un pequeño poema escrito por un ventrílocuo y joven humorista mexicano: Johnny Welch y dicho por su muñeco “El Mofles” en una de sus tantas audiciones cómicas por radio y TV. Este es un pequeño poema en el que se describe la vida de una marioneta con la idea de tener una vida perfectamente normal. Es para nuestros jóvenes motivo de reflexión, el que un ser inanimado quiera cobrar vida y hacer lo de un joven común. Además de su brevedad, este poema es perfectamente adaptable a un formato de *cómic*.

Estos son los tres textos que trabajaremos en estas sesiones y que nos habrán de servir primero, para incentivar a los alumnos a leerlos, y más adelante en parejas o en equipos, para que los alumnos ejerciten su capacidad de síntesis y conviertan tales relatos en *cómics* a partir de la explicación del discurso del *cómic* dada por el profesor. Los alumnos entonces deberán observar la utilización

del texto icónico verbal representado en las viñetas y en los globos de texto. Los tres textos aparecen íntegros en los Anexos de este proyecto de investigación.

Con ayuda del profesor, los alumnos discutirán acerca de los valores socialmente reconocidos en la obra tales como: el amor, la libertad, la juventud, la belleza, la honestidad, la fidelidad, entre otros, y los identificarán en los textos que analizarán.

Al mismo tiempo, con el *cómic* se busca que el educando pueda describir el referente de un texto y lo relacione con su contexto, que pueda interpretar el significado y el sentido del texto icónico-verbal, a partir de la observación y lecturas de los cuentos o relatos que el profesor ha llevado a clase.

El profesor explicará cómo algunos textos han representado valores distintos en diferentes contextos y cómo la idea de trabajar con un *cómic* sirve para hacer resúmenes de textos y cómo se puede también hacer un análisis de un relato a través de la creación de su *cómic*.

El alumno fundamentará sus opiniones sobre el significado y el sentido del texto icónico-verbal, con apoyo de los trabajos elaborados en clase. Además, cuando el alumno elabora un texto icónico-verbal y lo difunde, lo que en realidad hace es decodificar críticamente los signos icónicos y verbales que construyen el significado y sentido de un texto.

El alumno producirá un texto icónico-verbal, en este caso un *cómic* recurriendo a diversas técnicas de elaboración y apoyado en los aprendizajes anteriores. Para la producción de textos, se trabajan también diversas técnicas de elaboración de textos icónico-verbales. Luego se presentan frente a grupo y en plenaria se hacen comentarios críticos.

La estrategia didáctica se compone de las siguientes actividades en clase. Tomando en cuenta los principios de uso del *cómic* en el salón de clases de José Diéguez, hemos diseñado nuestras propias actividades para ser realizadas en el aula utilizando al *cómic* como una herramienta didáctica. En las actividades

didácticas que se describen a continuación subyace una metodología del trabajo intelectual que puede ser readaptada y matizada por cada profesor. La que aquí se explicita se asienta en la combinación de técnicas de trabajo individualizado, crítico o creativo, y capacidad de expresión oral o escrita.

La creación de una historieta a partir de un guion elaborado colectivamente puede ser un caso concreto en el que esta metodología aparezca de modo explícito.

Desde esta tarea cooperativa de creación hasta la elaboración personal e individual de una historieta aparecen una amplia gama de actividades claramente creativas.

Forma de evaluar.

Para evaluar la participación de los muchachos en esta primera unidad y más precisamente en lo referente a nuestra estrategia didáctica, contamos con la evaluación cualitativa. Mencionaremos a continuación el motivo de nuestra elección por esta forma de evaluar.

Según Roberto Hernández Sampieri hay tres formas generales de evaluar: la evaluación cualitativa, la evaluación cuantitativa y la mixta.

Hernández (2010) comenta que la evaluación cualitativa es aquella que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, tanto la actividad, como los medios y el aprovechamiento alcanzado por los alumnos en la sala de clase. Advierte además que la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

También sostiene que el enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de persona o lo que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. Se guía por

áreas o temas significativos de investigación, sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos, los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante y después de la recolección y análisis de los datos.

Hernández (2009) afirma también que la diferencia de la evaluación tradicional en la cual abundan los exámenes, pruebas y otros instrumentos basados mayormente en la medición cuantitativa, la evaluación cualitativa, aunque se valora el nivel de aprovechamiento académico de los alumnos, se interesa más en saber cómo se da en los alumnos la dinámica o cómo ocurre el proceso de aprendizaje.

Para este proyecto de investigación, sabemos que la medición y evaluación del aprovechamiento académico no es sólo una tarea intelectual que se suele calcular únicamente con los exámenes; también depende de la conducta del educando en términos de sus actitudes, intereses, sentimientos, carácter y otros atributos de la personalidad.

Para la evaluación cualitativa existen varias técnicas de observación que suelen utilizarse, entre ellas el registro anecdótico, el récord acumulativo, la bitácora de trabajo y las escalas evaluativas.

Nosotros decidimos utilizar la bitácora de trabajo pues es la forma más completa de registrar los obstáculos, logros y avances del grupo piloto.

La evaluación del alumnado se realiza a partir de las actividades, como un aspecto más que se ha de considerar en estas. Por otra parte, los objetivos que se pretenden con esta unidad están relacionados con el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión y de análisis crítico, aunque principalmente con la idea de fomentar la lectura.

Para comenzar la evaluación del grupo piloto, debemos considerar ciertos parámetros. Dichos parámetros se conocen como indicadores. Los indicadores que se sugieren para evaluar esta unidad son los siguientes:

1.- Se deben considerar las actividades de la unidad que se relacionan con el texto icónico verbal.

2.- Entre equipos se evaluará la exposición de los textos icónico-verbales de producción propia y los modelos trabajados en la unidad, tomando en cuenta, entre otras cosas, los indicadores de propósito de comunicación y efecto de sentido. Es decir, fondo y forma del mensaje.

3.- Se elaborará una lista de cotejo para verificar que los comentarios hechos sobre el trabajo de los demás equipos contenga inicio, desarrollo y cierre y permitan decodificar críticamente los textos icónico-verbales. También se tomarán en cuenta las propiedades del texto: coherencia, cohesión y la ortografía en los textos trabajados en la unidad.

4.- Se tomarán en cuenta el respeto hacia el trabajo del compañero y la responsabilidad ante el trabajo, entre otros.

Después de observar estos indicadores, podemos entonces realizar nuestra evaluación de la unidad.

Entendemos que la valoración o evaluación de capacidades solo es posible si se intenta "traducir" esas capacidades en términos de aprendizajes esperables como manifestación de las mismas. Por tanto, la realización de las actividades previstas en la unidad, si esta tiene un desarrollo coherente, deben servir para permitir la evaluación de los alumnos.

En todo caso, este aspecto, como otros, debe entenderse sometido al mismo principio de investigación (y son, por tanto, susceptibles de modificación) con que se concibe toda la unidad.

Los aspectos que habrá que considerar en la evaluación son los siguientes:

1. Valoración de las actitudes.
2. Valoración de las producciones individuales.
3. Valoración de las aportaciones a las producciones colectivas.

Nos ha parecido más humanístico el modelo de evaluación cualitativo ya que representa el seguimiento idóneo para el proceso de fomento a la lectura mediante la utilización del *cómic* como una herramienta didáctica.

Ahora bien, no todo debe ser hecho de forma cualitativa, también podemos echar mano de la evaluación cuantitativa para comprobar y valorar el logro de los objetivos desarrollados en cada área o asignatura del plan de estudio.

Se busca entonces determinar el logro de los objetivos programáticos, asignar calificaciones y tomar decisiones de carácter administrativo o en cuanto a promoción, revisión y certificación de una asignatura o curso. También se puede determinar la efectividad del proceso de aprendizaje y se debe informar a los estudiantes de su actuación e incluso, si se trata de menores de edad, se puede informar a los padres o representantes acerca de la actuación del alumno.

El aspecto cuantitativo de nuestra investigación es el cuestionario que aplicamos al finalizar nuestra intervención frente a grupo y cuyos resultados se presentan más adelante.

4.- Descripción de la estrategia y actividades didácticas.

Aplicamos nuestra estrategia didáctica al grupo 118 del Taller de Lectura y Redacción del CCH Naucalpan del turno matutino en el semestre 2013-2. Se trata de alumnos del tercer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El nombre completo de la materia es Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación documental III. Como ya habíamos visto en el primer capítulo al comenzar este semestre, los alumnos trabajan la parte del texto icónico verbal.

Nuestra estrategia didáctica pues se ajusta perfectamente a los contenidos del semestre. El grupo tiene treinta y nueve alumnos adolescentes muy entusiastas y respetuosos que siguen paso a paso las indicaciones del profesor y que participan en cada una de las sesiones. Tomamos la clase de 11:00 a 13:00 hrs. martes y jueves. Este horario es el último del turno matutino y eso provoca cierto cansancio en los educandos. Entonces tratamos de hacer la clase ágil y entretenida, de tal manera que nuestros estudiantes puedan sacar lo mejor de ella y puedan divertirse aprendiendo.

He procedido a seguir mi estrategia y a continuación describo las actividades que realizamos en las sesiones y los resultados obtenidos.

Junto con la Profesora titular Iriana González, comencé el curso, di a conocer los contenidos y procedí a la primera clase hablando sobre el lenguaje icónico verbal, sus características y componentes principales.

Me presento como un profesor auxiliar e intento motivar a mis estudiantes a que participen en la clase y pregunten sus inquietudes. Empiezo mis clases hablando de los contenidos y actividades que tenemos en la Madems Español y del objetivo central de mi presencia frente al grupo. De buena gana los alumnos me reciben y comenzamos nuestras actividades.

A continuación describiré el tipo de actividades que se realizaron en las sesiones destinadas a trabajar el *cómic* como herramienta motivadora de la lectura, así como los objetivos de las mismas y la descripción de cada actividad.

Abordamos la primera actividad el martes 26 de febrero de 2013.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS A PARTIR DEL CÓMIC

ACTIVIDAD 1. Hacia una caracterización del *cómic*. Distinción de los componentes del *cómic* a partir de su lectura.

Objetivos generales:

- Promover la lectura a través del *cómic*.
- Adquisición de técnicas de trabajo intelectual y entrenamiento en el trabajo cooperativo.
- Desarrollo de la capacidad de diálogo y tolerancia.
- Material y disposición del entorno.
- Situación que facilite el diálogo entre los alumnos: ordenación rectangular o circular de pupitres, con un encerado o pizarrón suficientemente accesible.

Descripción de la actividad:

El profesor dispone a sus alumnos para un lenguaje coloquial. Inicialmente se les puede pedir que reflexionen unos minutos sobre un tema que conocen sobradamente: “qué es un *cómic*.” La tarea principal del profesor durante esta fase será ir facilitando la localización de aspectos comunes en las definiciones que han aportado los alumnos. Cada alumno las tendrá transcritas en su cuaderno. También se les pueden facilitar algunos *cómics* para que los lean y de ahí saquen sus ideas. La segunda fase consistirá en el análisis de las definiciones propuestas inicialmente.

En mi caso, en plenaria, logré que los alumnos participaran y que pudieran distinguir con atinencia los diferentes tipos de textos icónico-verbales que observan en su rutina diaria. Los alumnos mencionaron mensajes provenientes del periódico, de la televisión, de la red y de las revistas, y por supuesto de los *cómics*.

Los alumnos escogieron sus propios mensajes y fueron analizados en equipos por otros alumnos y en plenaria nuevamente sacamos conclusiones

generales. Es notable observar la curiosidad de los alumnos por aprender y percibir cómo rápidamente se vuelven críticos de los textos icónico-verbales; así como apreciar cómo están alertas de todo lo que acontece a su alrededor.

El análisis de los textos icónico verbales nos llevan a entender el discurso de los medios, en este caso del *cómic*. Me parece apropiado llamar a la participación del estudiante ya que esto promueve interés en el objetivo central de las clases.

Se trata además de siempre tener una situación perfectamente ubicada. Entonces procedo a explicar en plenaria los conceptos más representativos de la lectura, y los beneficios que este hábito conlleva. Más tarde, a través del uso de diapositivas, explico los orígenes del *cómic* y también describo los fundamentos y componentes esenciales del mismo.

Los alumnos de nueva cuenta participan y dan opinión de lo que ven y oyen. Como profesor, encuentro acertado el contenido y las explicaciones que se brindan en esta sesión respecto del *cómic* pues no son demasiado elaboradas ni falsamente pretenciosas. Son simplemente una descripción acertada de la construcción y lectura del discurso del *cómic* y de su importancia en los medios de comunicación.

ACTIVIDAD 2. Clasificación de onomatopeyas a partir de lectura de *cómics*

Objetivos generales:

- Promover la lectura a través del *cómic*.
- Adquisición de técnicas de trabajo intelectual y entrenamiento en el trabajo cooperativo.
- Desarrollo de la capacidad analítica.
- Material y disposición del entorno.

- Será necesario contar con un número total de 8 a 10 *cómics* distintos, a ser posible de estilos y géneros diferentes.
- El trabajo se iniciará en pequeños grupos de dos o tres alumnos.
- Tras ello será necesario trabajar en un gran grupo.

Descripción de la actividad:

El profesor distribuirá un *cómic* a cada grupo de dos a tres alumnos. Deberán buscar onomatopeyas en los mismos. Una vez localizadas un buen número de ellas se procederá como sigue:

1. Analizar qué significa la primera onomatopeya localizada por el primer equipo (ruido de coche, puñetazo, disparo, golpe contra el suelo, etc.)
2. Otras onomatopeyas que, con el mismo significado, hayan encontrado otros equipos.
3. Se continúa con este mismo proceso: otro equipo indica otra onomatopeya de significado distinto, que completan los restantes equipos.
4. Este proceso termina en una lista que, normalmente, será repetitiva en los significados e incompleta en las onomatopeyas.
5. Se puede proceder ahora a una revisión de significados, mediante su articulación en categorías. Así, “puñetazo” y “golpe contra el suelo” pueden quedar subsumidos en la categoría “impacto”.
6. Tras ello se procurará localizar por los equipos, de modo sistemático, todas las onomatopeyas que aparezcan en los *cómics*, “rastreado” de modo completo cada uno de los *cómics*.

Los alumnos en equipos ponen ejemplos de todos los mensajes con texto icónico-verbal que pueden observar en su vida cotidiana. Los alumnos están en pleno trabajo colaborativo, escuchando y opinando con respeto y atención.

En la segunda sesión del jueves 28 de febrero del 2013 trabajamos los componentes de la viñeta. Es decir el dibujo, el texto, el gesto y la onomatopeya.

ACTIVIDAD 3. Lectura y análisis inicial de los componentes de la viñeta en un *cómic*.

Objetivos generales:

- Promover la lectura a través del *cómic*.
- Adquisición de técnicas de trabajo intelectual y cooperativo.
- Entrenamiento y desarrollo de la capacidad de análisis.
- Integración del trabajo personal y de grupo.
- Material y disposición del entorno.
- El primer paso, como se verá, supone contar con un fichero de viñetas. Será conveniente disponer de “*cómics* de desecho” en los que, tras codificar su origen, se puede recortar y pegar en fichas cada viñeta.
- Será necesario recurrir al encerado para plasmar en él los resultados parciales.
- Puede ser de interés contar con la posibilidad de producir el material que se vaya generando.

Materiales

Cómics para su lectura y análisis

Descripción de la actividad:

Se trata ahora de una amplia serie de actividades que pueden articularse de un modo genérico y con un esquema similar, al menos inicialmente.

La primera actividad, puesto que supone generar el material a utilizar en todos los restantes casos, consiste en seleccionar una amplia gama de viñetas. La fórmula más directa, como ya se ha apuntado, será pegar las viñetas sobre fichas. Se pueden aprovechar así incluso viejas páginas de *cómics* ya rotos des encuadrados, puesto que no es necesario que exista secuencia entre ellas.

Resulta conveniente que, para este proceso, se utilicen historietas de dibujantes de estilos muy distintos para conseguir un recorrido amplio de motivos. Se cuenta con las viñetas pegadas ya en fichas. A partir de estos primeros datos, el proceso puede ser:

1. Repartir una viñeta a cada alumno. Se les pide que observen detenidamente la ficha. Tras la observación deberán escribir qué es lo que han visto en la viñeta.
2. Se leen los trabajos de los alumnos. El profesor estimulará aquellos que hagan referencia a aspectos metalingüísticos en lugar de la acción representada.
3. En una sesión de grupo se propondrán aquellas características o rasgos que se indiquen como integrantes de la viñeta. No es necesario que lleguen a atribuirle el nombre específico.
4. El final de este proceso será llegar a aislar los elementos básicos de la viñeta, tales como:

- Forma y contenido
- Contenido sustantivo/contenido adjetivo
- Textos/íconos
- Códigos gestuales
- Globo : forma y contenido

Al final, se trata de que los alumnos hayan leído nuestros *cómics* de deshecho y sepan ubicar sus componentes, así como las fichas que los estudiantes crearon.

En la misma sesión trabajamos la creación de textos para una historieta con el fin de que los alumnos puedan leer el trabajo de los demás estudiantes.

ACTIVIDAD 4. Creación de textos para una historieta y su posterior lectura.

Objetivos generales:

- Promover la lectura a través del *cómic*
- Desarrollo de la capacidad creativa.
- Entrenamiento en trabajo cooperativo.

Material y disposición del entorno

Fotocopia de historietas, en las que se han borrado los textos de los globos.

Disposición del aula para trabajo individual y/o para trabajo en pequeños grupos.

Cabe también la posibilidad de llevar a cabo la experiencia en un grupo grande.

Descripción de la actividad

Tras fotocopiar la historieta –no debe ser demasiado larga- se borran los textos con corrector de textos. Se han de elaborar unos textos adecuados para la historieta.

El proceso puede ser individual o en grupo reducido. Tras un entrenamiento breve (dos o tres historietas), se podría intentar efectuar un proceso de creación a través del grupo mayor. Nuevamente lo importante es la posterior lectura de los trabajos por parte de todos los estudiantes.

En la sesión tres del martes cuatro de marzo se trabajó la elaboración del *cómic* y la lectura del mismo.

ACTIVIDAD 5. Elaboración de un *cómic* y su posterior lectura.

Objetivos generales:

- Promover la lectura a través del *cómic*.

- Aplicación de las informaciones obtenidas previamente sobre los elementos de un *cómic*, tanto de modo sistemático como espontáneo.
- desarrollo de la creatividad.
- Material y disposición del entorno.
- Argumentos y guiones de *cómics* que, como se indica, pueden ser obtenidos directamente de cómics.
- *Cómics* varios.
- La disposición del entorno debe ser, básicamente, la que más facilite el trabajo individual.

Descripción de la actividad

El profesor, con la participación del grupo, expone el tema de la importancia de la recepción activa y de la producción creativa de mensajes, de acuerdo con las características de cada medio. En nuestro caso es la revista o el *cómic*.

Nosotros revisamos el discurso del *cómic* y procedimos a registrar los avances que hubo en el grupo en cuanto a sus hábitos de lectura. Trabajamos además textos de tres cuentos y los convertimos a *cómic*.

A lo largo de las clases en las que interviene en el grupo piloto, se realiza un registro de lo sucedido y dicho registro representará la bitácora de trabajo presentada en el capítulo tres de esta tesis. He organizado el proyecto así pues pretendo seguir la idea de identificación del problema, análisis del mismo y después la intervención y la parte propositiva.

El profesor expone los temas auxiliándose de acetatos o en *power point*. Aquí cabe señalar que se trata de siempre dar variedad a las clases. Esto significa que no es bueno esclavizarse al proyector, sino que se debe utilizar diversos materiales didácticos cómo libros, una grabadora, el pizarrón, copias, la propia

lectura en voz alta, un corto de una película y carteles con mensajes que incluyan el texto icónico-verbal.

El proceso de elaboración de un *cómic* es lo suficientemente complejo como para permitir que la simple prescripción de unos pasos desemboque en la elaboración de una historieta. Se van, por tanto, a sugerir actividades que pueden ser entendidas bien como alternativas, bien como sucesivas, con la ordenación y secuenciación que estime oportuno el profesor:

1. Hacer un *cómic* a partir de un guion dado. Se da un guion a los alumnos que, bien individualmente, bien por equipos, realizan la historieta. La fuente de guiones más fácil son los mismos *cómics*.
2. Hacer un *cómic* a partir de un argumento. El argumento que habría de proporcionarse a los alumnos puede también a partir de *cómics* ya existentes. A partir del argumento puede elaborarse un guion como paso previo.
3. Producir argumentos para *cómics*. Se pide a los alumnos que redacten argumentos sobre personajes ya conocidos, o bien sobre personajes que ellos inventen. De aquí se pueden seleccionar algunos para su utilización posterior.
4. Convertir argumentos en guiones. A partir de los argumentos generados los alumnos, en pequeños grupos o individualmente, elaborarán un guión lo más detallado posible: textos, características de las ilustraciones, etc.
5. Realizar un *cómic* presentando cada uno de los pasos intermedios: argumento, guión, bocetos, historieta final. Pueden ser tareas individuales, de equipo o de grupo-clase.

En esta sesión nos encargamos de los tres textos que ya antes habíamos descrito:

El cuento continuidad de los parques escrito por Julio Cortázar, El Romance de Gerineldo y la Infanta del romancero español y el poema Marioneta escrito por

un joven comediante mexicano de nombre Johnny Welch. Nosotros procuramos que los alumnos lean los cuentos y a partir de ahí puedan elaborar su *cómic*.

Una vez terminado, los alumnos leen el trabajo hecho por sus compañeros y así son dos las veces que se lee en la clase y con esto buscamos que nuestros alumnos lean más y con mayor interés. En la Galería anexa a esta tesis se encuentran ejemplos gráficos de los trabajos de los alumnos.

En la cuarta sesión del seis de marzo realizamos la siguiente actividad:

ACTIVIDAD 6. Ejercicios de gestuarios para interpretar y transformar un mensaje verbal en uno icónico y lectura de los trabajos finales.

Objetivos generales:

- Promover la lectura a través del *cómic*
- Desarrollo de la capacidad de traducción de un mensaje verbal en uno icónico.
- Material y disposición del entorno:

1.- Fotocopia de la descripción verbal del gestuario de Gubern.

2.- Fotocopias de las páginas de óvalos de rostro.

3.- Se trata de un trabajo predominantemente individual.

Descripción de la actividad

A partir de las descripciones verbales, y sobre las fotocopias de óvalos de rostro, representar cada uno de los gestos descritos.

También cabe solicitar la creación de nuevas expresiones a partir de los elementos dados, o marcar pasos intermedios entre llanto y risa, etc.

En esta actividad nos estamos enfocando en la lectura del texto icónico más que el del texto verbal. Sin embargo, ahora sabemos que la lectura no solo es la interpretación de la letra sino del dibujo; es decir, el texto icónico propiamente a través de los gestos.

Proyecto: los alumnos deben ser invitados a mencionar los argumentos a favor y los argumentos en contra de la historieta y se busca que la mayoría del aula participe.

Los argumentos son escritos en el pizarrón.

Argumentos a favor:

- Las historietas tienen mucha fantasía.
- Las historietas son para chicos y grandes.
- Brindan distracción ante la rutina.
- Uno puede reírse de la acción.
- Uno puede ponerse en el lugar de los héroes.
- Las historietas enseñan y estimulan.

En las actividades del 12 y del 14 de marzo de 2012 nos encargamos de la tesis que propusimos desde el principio del trabajo. Habíamos dicho que nuestro objetivo principal era verificar la viabilidad de utilizar el *cómic* como una herramienta de fomento a la lectura. Pues bien, a continuación describimos nuestros principales hallazgos:

ACTIVIDAD 7. Lectura de una obra teatral en versión *cómic* y posterior elaboración de un final para dicha obra.

Objetivos generales:

- Promover la lectura a través del *cómic*.

- Aplicar de las informaciones obtenidas previamente sobre los elementos de un *cómic*, tanto de modo sistemático como espontáneo.
- Desarrollar la creatividad.
- Propiciar el trabajo colaborativo.
- Leer y analizar el texto *Sueño de Una Noche de Verano* de William Shakespeare y crear un final para un *cómic*, dado a partir de la lectura de la primera parte de la misma historieta.
- Plasmar en las paredes del salón los finales de *Sueño de una noche de Verano* para la lectura por parte de todo el grupo.

Descripción de la actividad

Los estudiantes saben que trabajaremos en la creación de un *cómic* y están en el entendido de traer el material necesario para su elaboración. Llegan ataviados de lápices de colores, papel bond tamaño carta, tijeras y mucho entusiasmo. El profesor se dedica a dar los pormenores de la vida del genial dramaturgo inglés William Shakespeare.

Respecto de esta misma última actividad, podemos decir que la obra de teatro *Sueño de una Noche de Verano* se ha escogido para ser desarrollada en *cómic* en este proyecto de tesis pues es una de las obras más reconocidas de William Shakespeare.

Este magnífico escritor fue además un dramaturgo, poeta y actor inglés que nació el 23 de abril de 1564 y murió el 23 de abril de 1616 a los 51 años de edad. Su extensa obra lo ha hecho merecedor de ser conocido como el escritor de habla inglesa más importante y lo sitúa en un alto escalafón en las filas de la literatura universal. Dentro de sus trabajos más connotados destacan obras como *Romeo y Julieta*, *Hamlet* y *Sueño de una noche de verano*.

Sobre la vida de Shakespeare se manejan pocos antecedentes con certeza. Se sabe que el autor nació en Stratford-upon-Avon en Warwickshire, Inglaterra y

que fue el tercer hijo de una familia de ocho hermanos. Sus estudios primarios los habría realizado en la escuela Stratford Grammar School. Aquí habría aprendido sus conocimientos de gramática y literatura latina.

La creación literaria de Shakespeare fue muy variada. Produjo tragedias, comedias, obras históricas y poesías, entre otros materiales. Se conocen más de 37 trabajos de su autoría, de los cuales, los más famosos son: *Romeo y Julieta*, *Macbeth*, *La fierecilla domada*, *Otelo*, *Julio César*, *Sueño de una noche de verano* y *El mercader de Venecia*, entre otros.

Las obras de Shakespeare continúan estando vigentes. Son material obligado para los estudiantes en sus clases de literatura. Además, han sido traducidas a las más variadas lenguas y sus trabajos dramáticos siguen representándose alrededor de todo el mundo. Famosos actores de Hollywood han participado en películas basadas en sus textos y en su propia vida, tales como Leonardo Di Caprio, Gwyneth Paltrow, Michelle Pfeiffer y Ethan Hawk.

El *Sueño de una Noche de Verano* (*A Midsummer Night's Dream*), es una comedia romántica escrita por William Shakespeare alrededor del año 1595, y está considerada como uno de los grandes clásicos de la literatura teatral a nivel mundial.

Esta es una obra plagada de fantasía, sueños y realidades, amor y magia en la que se entremezclan varios hilos argumentales centrados respectivamente en dos parejas de nobles amantes, Lisandro, Hermia y Demetrio, Helena, que sufren y disfrutan por causa de su amor; en un grupo de despreocupados cómicos, y en una serie de personajes pertenecientes al reino de las hadas, entre los que se encuentran Puck, el rey Oberón y la reina Titania. En fin, esta obra es interesante para todo público, aunque se espera que el público adolescente la encuentre divertida.

En esta última sesión, el grupo piloto leerá el *cómic* que se elabora a partir de la obra original del escritor inglés. Se tomarán en cuenta únicamente los tres

primeros capítulos de esta representación teatral. Luego se debatirá en plenaria los contenidos del mismo y después se procederá a la lectura del texto completo del último capítulo de la misma obra. La idea es que el *cómic* sirva de puente para que el alumno lea el último acto de la obra, en la forma original, sin dibujos y en letra impresa.

Entonces el profesor presenta con la ayuda de un video proyector el *cómic* que él mismo diseñó a partir de los primeros dos actos de *Sueño de una Noche de Verano*. Los alumnos leen cuidadosamente, observan los dibujos y revisan los fundamentos ya antes mencionados de la relación entre el texto icónico y el texto verbal. Dicho *cómic* también se encuentra en los anexos del presente trabajo de investigación.

En equipos se comenta la obra en plenaria y los alumnos se preparan para comenzar con las actividades.

En clase, en equipos, los alumnos seleccionan los momentos más trascendentes de *Sueño de Una Noche de Verano* y comentan dichas partes del *cómic*. Luego comparan los eventos más importantes de la obra y lo hecho en el *cómic* y verifican si dichos elementos están incluidos en el *cómic* trabajado.

Después advierten que no hay un final en el *cómic* y en equipos comienzan a crear dicho final alternativo. Es decir, siguiendo lo aprendido en sesiones anteriores respecto del discurso del *cómic*, deciden si hacen los dibujos primero y luego completan los globos de texto o viceversa. Luego comparan sus trabajos con otros equipos.

El final alternativo de la historia nos habla de la creatividad y el trabajo en equipo por parte de los estudiantes. Ahora bien, lo más representativo de la actividad es, por un lado la creación del *cómic*, pero por otro, la curiosidad que despertó esta actividad en el alumno y que lo motivó a leer en una primera instancia esta obra de teatro.

Esta última idea representa la tesis principal del presente proyecto de investigación. Por tanto, debo decir que cuando a un alumno se le incita a leer, se despierta en él alguna fibras íntimas que le ayudan a ser más creativo, más interesado en la literatura y al mismo tiempo más despierto hacia el aprendizaje que conlleva la habilidad lingüística de la lectura.

En la materia de Taller de Lectura y Redacción es fundamental que se promueva continuamente el apego por la literatura pues dicha materia resulta el marco perfecto para alentar a los estudiantes a descubrir universos fantásticos tal como el descrito en *Sueño de una noche de Verano*. Al hacer lo anterior, acercamos a los estudiantes al hábito de la lectura y a despertar la curiosidad por conocer historias no solo de tipo fantástico, sino historias que sean significativas para el gusto y deleite de los jóvenes educandos.

Por otra parte, el contexto en el que los alumnos de CCH Naucalpan se desenvuelven ayuda también a que la actividad de lectura y construcción de un *cómic* sea realizada con entusiasmo y participación de todos los miembros del grupo. Esto es, los estudiantes del CCH Naucalpan son jóvenes que participan, que tiene energía y creatividad propias de su edad y que además, cuentan con el sentido de cooperación colectiva que les permite opinar, criticar, y contribuir a la producción de este *cómic*.

Además, este tipo de clases se apegan directamente a las disposiciones de la Secretaria de Educación *Pública* y del mismo programa de estudios de la materia de Taller de lectura y redacción en el sentido en que se busca despertar el interés por la literatura, por la lectura crítica de textos escritos y por la incentivación del trabajo colaborativo, así como la reflexión individual.

El *cómic*, nacido de la cultura de masas, a partir de la necesidad de comunicar mensajes utilizando el texto icónico-verbal, prueba su efectividad en el aula de clases al fomentar la lectura de la primera parte de la obra de teatro mencionada. Ya anteriormente el maestro Lev Vigotsky nos había señalado la

importancia que tiene la cultura en el aprendizaje, y dado que el *cómic* es un producto de la cultura de masas, entonces la adaptación que se hace de este instrumento en el aula de clases, nos permite crear actividades altamente productivas y que responden a la necesidad de fomentar la lectura.

Además de todo lo anterior, podemos mencionar también que esta experiencia de trabajo con el *cómic* nos acerca a lo planteado por Paula Carlino puesto que ella afirma que el profesor debe buscar siempre crear un papel activo del lector relacionado con saber leer. Por tanto, las actividades como las descritas en el presente proyecto de investigación, nos ayudan a no solo al fomento a la lectura, sino que además nos ayudan a desarrollar la capacidad para que los alumnos decidan por ellos mismos, sin tener que depender de otra persona. Saber leer bien convierte a nuestros alumnos en personas autónomas e independientes.

Finalmente, la propia Paula Carlino afirma que actitud hacia la lectura, debe ser siempre positiva, ya que no se trata de una tarea aislada, sino de algo consustancial a la vida del ser humano. Por ello, debemos recordar que dicha lección de amor por la letra escrita debe hacerse extensiva fuera del aula de clases. Esto es, debemos propiciar que el alumno tenga consigo un libro o un *cómic* para que en su vida cotidiana pueda gozar del mundo de la literatura.

Nos parece que el alumno debía leer primero para poder integrar un *cómic* con dicha información y después darle un final alternativo a dicha obra de teatro.

No debemos olvidar que el objetivo principal de esta tesis es registrar el proceso que ha seguido un grupo piloto en nivel medio superior, utilizando al *cómic* como herramienta de fomento a la lectura. Asimismo, se busca Identificar las características de los alumnos que aprenden mejor con herramientas didácticas visuales basados en la teoría de Neil Fleming, comprobar que el estudio de caso es el instrumento idóneo para registrar el proceso de fomento a la lectura, corroborar que productos culturales como el *cómic* pueden ayudar a fomentar la lectura y forman parte de la zona de desarrollo próximo, según Lev Vigotsky,

comprobar que la cultura es una de las mejores herramientas didácticas para enseñar y aprender según Jerome Brunner y, finalmente, demostrar que la intervención a un grupo de Educación Media Superior puede servir de guía para futuros estudios del *cómic* como herramienta de fomento a la lectura.

Esta actividad descrita anteriormente redondea los objetivos de la tesis y nos permite verificar su efectividad pues las novelas gráficas y los *cómics* han ganado aceptación en los últimos años, encontrando su camino en las colecciones de bibliotecas, programas de alfabetización, publicaciones académicas y en las aulas.

Bosque (2014) comenta que buscamos fomentar la lectura pues leer es fundamental para que los individuos participen en la sociedad moderna. Las habilidades literarias y más propiamente las de la lectura, no son un lujo sino una necesidad funcional del individuo. Además, esta actividad realizada en el aula de clases, cumple con otra función esencial en la sociedad pues la lectura ayuda a recomponer el tejido social.

Ese es precisamente el problema, el hecho de que los mexicanos leen, en promedio, menos de tres libros al año. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2010), nuestro país ocupa el penúltimo lugar, de un listado de 108, en los índices de lectura a nivel mundial.

Frente a este panorama se requiere una estrategia integral para fomentar el hábito en casa desde edades tempranas, motivar a niños y jóvenes en las escuelas y ampliar el número de bibliotecas públicas. Leer ayuda a recomponer nuestro tejido social aseguró la también maestra en la máxima casa de estudios de nuestro país.

Las campañas para promover este hábito se han orientado a fomentar sus múltiples beneficios, como mejorar las relaciones sociales, reducir el nivel de estrés, incrementar el vocabulario y despertar la imaginación al introducir al lector

en otras épocas o mundos fantásticos. Pensamos que cuando a un alumno se le incentiva adecuadamente, el fruto de la lectura será sumamente benéfico para su desarrollo intelectual y social.

Terminamos esta sesión, pero asignamos de tarea que se lea el final original de la obra de William Shakespeare. Así que damos las fotocopias de los últimos actos y los alumnos en casa las leen.

Es importante mencionar que nuestro objetivo central de la tesis es este precisamente, el poder incentivar a nuestros alumnos a leer más a través del *cómic*. Por un lado ya conseguimos esto en el salón de clases pues mis alumnos iban siguiendo la lectura del *cómic* que yo preparé y que presento en los anexos de la presente investigación. Sin embargo, la verdadera prueba viene ahora que los alumnos se llevan a casa su tarea. La forma de verificación de la lectura será a través de un cuestionario que preparé y que los alumnos contestaron al iniciar la siguiente clase, así como de la participación que tuvieron con su equipo en la elaboración de los finales alternativos. Este es el cuestionario que preparamos para verificar la lectura de los dos últimos actos de la obra *Sueño de Una noche de Verano*.

CUESTIONARIO # 1

NOMBRE DEL ALUMNO _____

MATERIA _____ GRUPO _____

NOMBRE DEL MAESTRO _____ FECHA _____

1.- ¿Resultó atractivo para ti el *cómic* de los primeros actos de Sueño de una noche de verano?

Si ___ No ___ ¿Por qué? _____

2.- ¿Cuáles son los personajes que más te gustaron?

¿Por qué? _____

3.- ¿Leíste la parte final de la obra con el material proporcionado por el profesor (dos últimos actos de la obra)? Sí ___ No _____

¿Por qué? _____

4.- Describe el final que leíste de la narración y qué te gustaría cambiar en dicho desenlace.

5.- ¿Te gustaría seguir leyendo más *cómics* con historias como la narrada en *Sueño de una noche de verano*?

Dos días después, me presento a la última sesión en la que estaremos en contacto con el grupo. Saludamos y nos disponemos a contestar el cuestionario. Acompaño, superviso y animo a que contesten con verdad las preguntas. Cinco minutos más tarde los muchachos me entregan sus respuestas y comenzamos con la clase.

Los alumnos sabían de antemano que para participar en esta sesión, requerían realizar la lectura del final de la obra de teatro *Sueño de Una noche de Verano*. Con gusto advertí que los alumnos traían sus copias y que estaban subrayadas, anotadas. Además, vi aún con más placer que algunos traían versiones originales del libro. Eso significaba que lo había comprado o conseguido y que las clases con el *cómic* les habían alentado a continuar su lectura. Por eso mismo, mis esperanzas de que hubieran leído el texto se incrementaron.

Los resultados de los cuestionarios fueron muy alentadores para este estudio dado que el 99 % de los estudiantes habían leído la información. El 95 por ciento de los alumnos describieron con atinencia, tanto a los personajes principales, como el final de la obra de teatro. Sin embargo, lo más revelador fue que el 99 % de los que leyeron y contestaron el cuestionario convenían en querer leer más obras como esta en formato de *cómic*. Así que me pareció fundamental proseguir con la actividad.

De inmediato empecé la clase y agrupé a los alumnos en equipos de cuatro miembros para que intercambiaran impresiones de lo leído. Mientras los alumnos comentaban yo me cercioraba de que la participación fuera balanceada entre todos integrantes y con gran orgullo advertí que los alumnos gustosamente comentaban lo leído. Asignamos varios minutos para dicho intercambio de ideas. Más tarde, en diferentes equipos, los alumnos realizaban un planteamiento final respecto del trabajo realizado y se buscaba sacar las conclusiones pertinentes.

Al cabo de unos momentos de discusión, en plenaria recabé datos para verificar si mis alumnos recordaban datos importantes de la lectura. Las respuestas me dejaron muy contento pues claramente habían leído y entendido el texto.

Los educandos de manera individual realizaron la lectura, sin embargo, más adelante tuvieron que utilizar la información para intercambiar ideas y opiniones. Hemos dicho también que los estudiantes tuvieron que trabajar en equipo para completar su *cómic*. Entonces, el trabajo colaborativo, el respeto, la participación ordenada, la organización de las ideas y la concreción del proyecto, fueron ejemplos claros de que la parte afectiva tuvo su dosis de importancia en las clases.

Pensamos que se consiguió el objetivo de incentivar la lectura y con ello se alcanzaron varios beneficios para los alumnos y para la clase. Por ejemplo, en lo que respecta a la arquitectura mental, los jóvenes han tenido que organizar y procesar lo absorbido en las clases y en la lectura de los cuentos y de la obra de teatro para poder realizar adecuadamente su propio *cómic* y hacer un final alternativo de *Sueño de una Noche de Verano*. Particularmente, en el texto de William Shakespeare que fue un poco más largo, nos dimos cuenta de que su lectura propició que se pudiera ubicar los momentos más representativos de dicha obra.

Esto es, cuando los alumnos leyeron *Sueño de una Noche de Verano*, se buscó en todo momento hacer una abstracción de la realidad, rescatar la subjetividad del texto, representar los contenidos del mundo, de los sentimientos, de la comicidad y también de la fantasía, e incluso se buscaba desentrañar lo afectivo que contenía el propio texto.

En este mismo sentido, recordemos que para Lev Vigotsky la afectividad significa la cognición y la emoción. Por tanto, fue muy halagador para el profesor, observar que los alumnos se sentían motivados para elaborar su proyecto.

También entendemos que en las clases que se impartieron en CCH fue necesaria la unión de lo externo y de lo interno. Es decir, que el alumno une lo conocido con lo novedoso e interpreta esa simbiosis. Cuando el alumno lee un *cómic* parte de imágenes ya conocidas y las asocia en conglomerados para con ello crear una percepción nueva de dichas imágenes. De ahí lo que se busca, según Vigotsky nuevamente, es que el alumno logre pensar no en objetos o en imágenes aisladas, sino en conceptos.

Dado que el ser es la conciencia de sí mismo, estas clases logran integrar esa construcción del ser cuando el alumno plasma su pensamiento en dibujos y palabras. Es decir, el alumno crea su propio código de lectura en este texto icónico verbal.

Finalmente se puede decir que se busca que nuestros jóvenes puedan abordar diversos textos, transformándose y transformándolos. Se busca además que los educandos puedan hallar el gusto por la lectura. En cierta forma nosotros como profesores estamos tratando de enseñar a leer y eso significa fundamentalmente, ofrecer a las personas la oportunidad de pensar de una forma distinta.

Se intenta, además, desarrollar la capacidad de examinar y de elegir opciones, de relacionar ideas, de interpretar y juzgar, de descifrarse, expresarse y también de ponerse en la piel de otros seres humanos, en otros tiempos y espacios. También, se pretende abrir las perspectivas del pensamiento, de la sensibilidad y de la imaginación y de constituir un dispositivo para seguir aprendiendo durante toda la vida.

Desde el inicio de este proyecto se buscó estructurar la tesis de la siguiente manera. Luego de haber identificado el problema y de haber intervenido en el grupo piloto, se darían a conocer los resultados y con ello se buscaría la comprobación de la hipótesis de nuestro trabajo: Si los alumnos de nivel medio

superior no tienen el hábito de la lectura, entonces el *cómic* puede ayudarles a adquirir dicha práctica.

A grandes rasgos se busca con esta tesis comprobar que el *cómic* puede fomentar el maravilloso ejercicio intelectual de la lectura entre los jóvenes del grupo piloto.

La parte que más me agrada de las clases que he dado con el grupo es el cierre que hacemos. En este momento, trato de crear conciencia de lo visto, que haya reflexión respecto de la gran valía que tiene el hábito de la lectura.

En una de las últimas clases aliento a que los alumnos creen sus propios *cómics* a partir de lo enseñado. La combinación entre lo escrito y lo gráfico, es decir, la correcta construcción del texto icónico verbal fue algo muy satisfactorio y alentador. Con gran ilusión debido a los resultados de mi intervención, cierro el curso y me despido de mi grupo. ¡Una gran experiencia!

Pienso que el objetivo de la intervención en grupo se cumplió con creces y pienso además que sirvió para aclarar algunos aspectos fundamentales para mi tesis.

Finalmente, puedo agregar que otra de las características que ha servido para que el *cómic* haya podido fortalecer el hábito de lectura en nuestro grupo es sin duda, su carácter narrativo. Además, el *cómic* presupone un soporte temporal, un "antes" y un "después" de la viñeta que se lee, que generalmente se refiere a un presente. Es decir, este soporte es perfecto para contar historias y eso gusta a los alumnos que están ávidos de conocer dichas historias contadas por otros y "recontadas" por ellos mismos.

También debemos recordar que existe una sólida e intrínseca interacción de lo verbal y lo icónico en la lectura del *cómic*. La utilización de códigos específicos aparece como un rasgo distintivo más. Así pues, entorno a estas cinco características gira el sentido del *cómic*:

- 1.- Carácter predominante narrativo, diacrónico, del mensaje.

- 2.- Integración de elementos verbales e icónicos.
- 3.- Utilización de una serie bien definida -en sus aspectos básicos- de códigos y convenciones.
- 4.- Su realización se efectúa atendiendo a una amplia difusión, a lo cual suele subordinar su creación.
- 5.- Su finalidad es predominantemente distractora. Sin embargo, bien puede usarse en el aula.

El antes/después en la historieta se apoya fundamentalmente en la estructura de la viñeta y su secuencia.

En el momento de leer una viñeta, la anterior se convierte en pasado y la posterior se intuye como futuro. La secuencia temporal es claramente dominante en el *cómic*. La línea que marca entre progresión temporal, la pauta de lectura viene señalada por el seguimiento izquierda-derecha, coordinado con la lectura de arriba-abajo como complementario. A esto se le llama vector de lectura.

Para nosotros es fundamental saber que aquel que lee un *cómic* está leyendo una historia con un orden lógico, un nudo y un desenlace. Es decir, los *cómics* cuentan historias y la gente se siente atraída por ellos pues resultan muy atractivos para ella.

Los resultados de este proyecto de Tesis fueron muy positivos pues nos dejan ver que los alumnos se sintieron verdaderamente atraídos por el *cómic* como una herramienta para que lean más y disfruten dicha lectura.

5. Evidencias.

A continuación se presenta una galería de fotos de las actividades y trabajos de los alumnos y el cómic original de Sueño de Una Noche de Verano elaborado por este servidor.

1.- Esta es mi llegada al grupo. Agradezco la generosidad de los compañeros estudiantes y de la profesora Iriana González. Al presentarme explico claramente el motivo de mi presencia en la clase.



2.- Los alumnos me reciben y de inmediato comenzamos con nuestro trabajo.



3.- Los alumnos describen los diferentes tipos de textos icónico-verbales que observan en su vida diaria.



4.- Primeras sesiones de trabajo.



5. Los alumnos en pleno trabajo colaborativo.



6.- Esta foto muestra la supervisión del profesor a los diferentes equipos y sus trabajos.

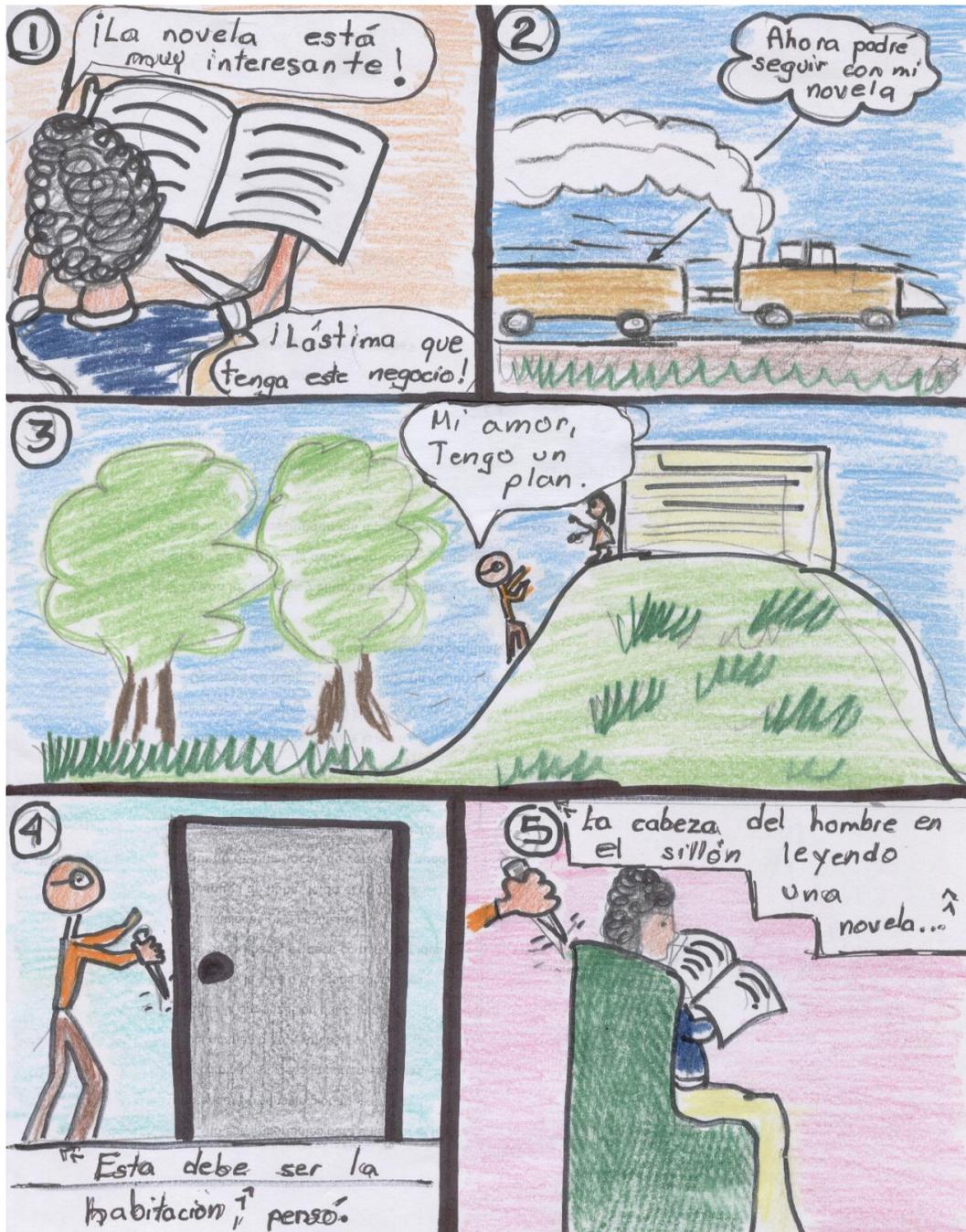


7.- En esta sesión trabajamos la creación de textos para una historieta con el objetivo de que los alumnos puedan leer el trabajo de los demás compañeros.

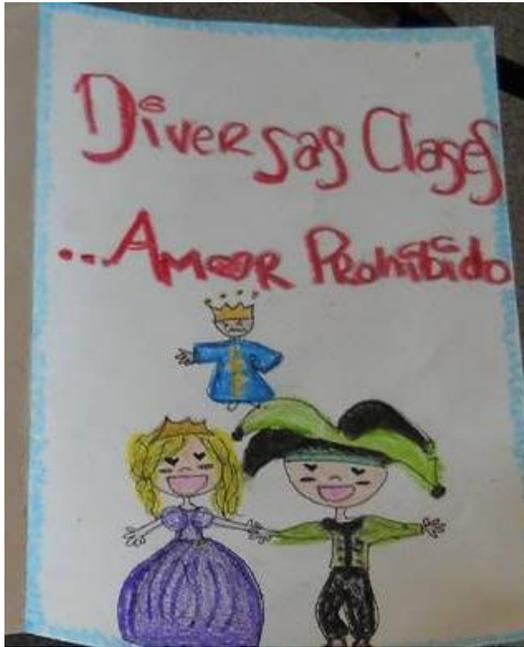


8.- Aquí muestro algunos de los resultados más significativos de nuestros trabajos.

Este cómic representa la lectura de "Continuidad de los parques".



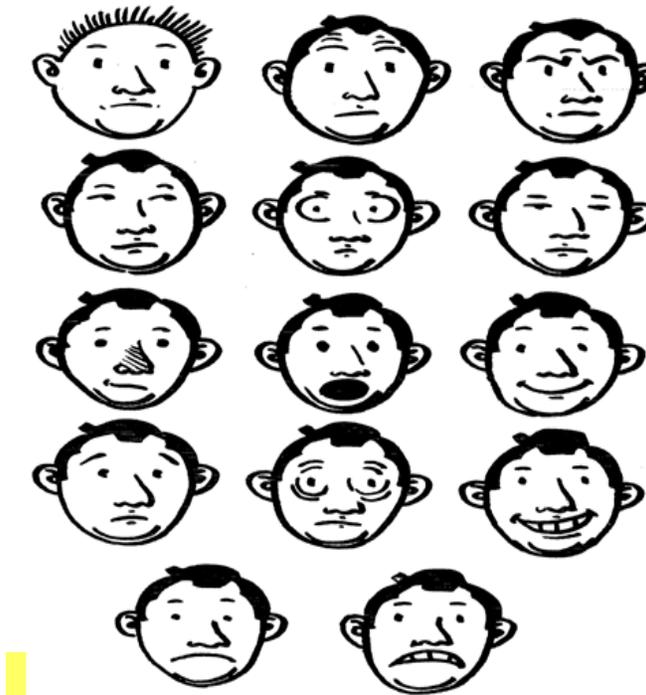
Estos dos trabajos ilustran el Romance de Gerineldo y la infanta.



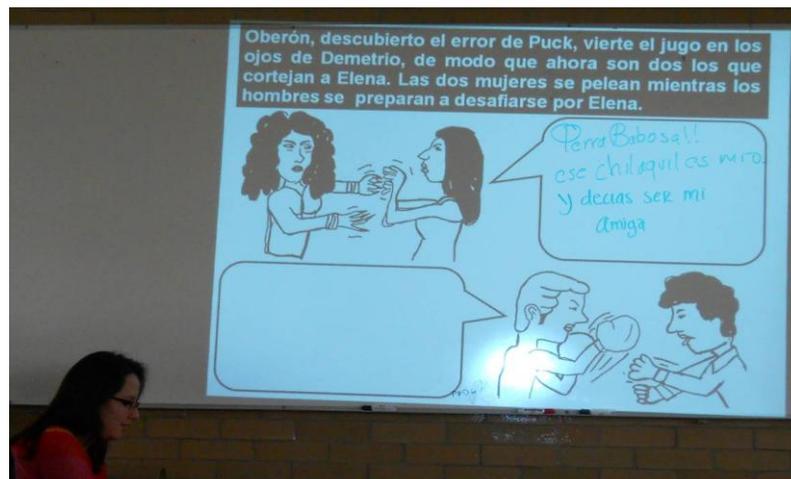
Finalmente, este cómic nos deja entrever el poema Marioneta.



9. Fotocopia de la descripción verbal del gestuario de Gubern.



10. La obra se comenta en equipo y los alumnos se preparan para comenzar con las actividades. El video proyector fue una parte importante del equipo utilizado pues permitió que la atención se centrara en la elaboración de burbujas de texto en el pizarrón.



11. En términos generales se busca comprobar con esta tesis que el *cómic* puede fomentar el la lectura entre los jóvenes del grupo piloto.



12.- Con gran ilusión debido a los resultados de mi intervención, cierro el curso y me despido de mi grupo. ¡Una gran experiencia!



13. Este es el cómic de *Sueño de una Noche de Verano* que elaboré para que los alumnos trabajaran en sus clases.

CONCLUSIONES GENERALES

Dado que la tesis es argumentación sobre la información dada, las conclusiones que arrojan la investigación y la tesis propuesta son las siguientes:

1.- En primer término podemos afirmar que el plan de estudios actual del CCH no contempla abiertamente la utilización del cómic como una herramienta para fortalecer el hábito de lectura. Es cierto que incluye, como ya vimos, la segunda unidad para ser trabajada con el texto icónico verbal en el tercer semestre. Sin embargo, podíamos sugerir, en base a los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación, que un apartado especial serviría mucho para darle seguimiento a esta importante herramienta. Nos parece que los alumnos gustarían de este tipo de estrategia didáctica.

Existe una sólida justificación de la integración curricular del cómic. La inclusión del estudio del cómic en el área de Lengua y Literatura debe entenderse partiendo de la consideración de esta como un área integradora y multidisciplinar que pretende atender, en su globalidad, a los fenómenos de la comunicación. Esto supone ocuparse tanto de los medios como de los tipos y formas de la comunicación, y abordar, manteniendo un planteamiento semiótico integrador, las características formales y los recursos específicos de cada medio o forma, su articulación en sistemas sígnicos complejos, y su relación pragmática con las condiciones de su producción y con los valores ideológicos que transmite.

El cómic, como medio de comunicación producto de la cultura de masas, aparece como objeto de estudio para el área de Lengua, entendida de este modo.

Si tomamos cualquiera de las definiciones del cómic sabemos que es una narrativa en imágenes que logra una perfecta compenetración de palabra y dibujo, encontramos los elementos que justifican su integración curricular: es un medio que utiliza simultáneamente los recursos icónicos y los verbales, integrados en una narración articulada.

Su estudio, por tanto, debe atender, tanto a las características formales de tipo icónico, como a las relativas a los recursos verbales; también habrá que abordar los aspectos derivados de la forma narrativa que adopta, y el modo en que los elementos icónicos y verbales colaboran a la estructuración y desarrollo de la narración.

El cómic puede integrar una unidad didáctica completa y lógica en el currículo escolar. La preparación de esta unidad didáctica supone tomar una serie de decisiones, a partir de las fuentes psicopedagógicas, sociológicas y epistemológicas, en relación con los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al modo de organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje con los alumnos, nosotros hemos optado por la adecuación del modelo de aprendizaje de la lengua mediante actividades determinadas.

Tales actividades van encaminadas a promover el apego por la lectura por parte de los estudiantes. En conclusión, podemos afirmar que nuestra estrategia didáctica nos deja entrever las siguientes ventajas de la utilización del cómic en el aula:

- Es fácilmente manipulable.
- Es poco costoso.
- Apasiona a los jóvenes.
- Puede prestarse al recortado de viñetas, a su manipulación.
- Motiva al alumno porque sale de lo tradicional.
- Fomenta la creatividad.
- Se adquieren códigos que van a acompañar al adolescente a lo largo de toda su vida.
- Crea hábitos de lectura.
- Enriquece las posibilidades comunicativas.
- Es vehículo de ejercicios de comprensión lectora.
- Puede utilizarse como centro de interés de un tema.
- Es fuente de ejercicios que estimulan los métodos de análisis y síntesis.

- Estimula el desarrollo del pensamiento lógico del alumno.
- Se puede desarrollar en cualquier nivel y con cualquier tema.
- Es un instrumento eficaz para la superación de dificultades lecto-escritoras.
- Es un camino corto y seguro hacia el libro.
- Puede convertirse en un medio movilizador para la organización de debates, coloquios, etc.
- Supone un entrenamiento interesante para facilitar la capacidad analítica de los alumnos.
- Se asienta en la combinación de técnicas de trabajo en grupo, trabajo individual, crítico o creativo, y capacidad de expresión oral o escrita.
- Se orienta al mismo tiempo hacia la creatividad.
- Conlleva a una consecución de un alto nivel de tolerancia crítica.
- Ayuda a que un alumno no solo sea capaz de ser consumidor, sino que puede producir él mismo su propia historia.
- Motiva a la valoración del lenguaje icónico como instrumento de comunicación.
- Conlleva a la apreciación de los mensajes culturales contenidos en las historietas, así como su relación con otros productos de la cultura de masas.
- Nos propicia una actitud crítica ante los mensajes transmitidos por los cómics.

2.- El CCH Naucalpan contempla una población predominantemente adolescente y por tanto, la aceptación que tuvimos con el cómic en el aula de clases fue rotunda. Los jóvenes educandos se interesaron por el atractivo diseño del cómic y la facilidad que este tiene para contar historias.

3.- Los docentes de las instituciones educativas desconocen las posibilidades que ofrece el cómic como estrategia de lectura y como recurso para dar variedad a las sesiones de trabajo con los alumnos. Expresamos lo anterior ya que las estrategias de incentivar la lectura que ofrece el trabajo con el cómic no son muy conocidas y por tanto aceptadas en el medio educativo. Además, a veces

porque los docentes deben ajustarse al currículo, no tienen tiempo de probar estrategias didácticas además de las que ya han utilizado con anterioridad.

4.- En el medio educativo no existen suficientes estudios ni referencias bibliográficas que se refieran al *cómic* como estrategia de trabajo áulico y por tanto este trabajo plantea un campo de acción que puede ser de gran utilidad en los procesos de enseñanza. Hemos descubierto, debido a nuestro proyecto de investigación, que la bibliografía seria que nos permita conocer las estrategias de fomento a la lectura a través del cómic es muy escasa. De hecho, hemos tenido que adaptar algunas de las estrategias halladas en el texto de José Luis Rodríguez Diéguez para utilizarlas en nuestras sesiones de trabajo. Además de estas estrategias, no existen muchas otras más que nos permitan tener cierta holgura para el proyecto.

5.- Algunos docentes presentan dificultades para aplicar nuevas estrategias, lo cual genera el rechazo de la mayor parte de ellos o la antipatía ante la posibilidad de considerar las estrategias. Todo cambio implica riesgo e implica trabajo. Algunas veces los docentes tienden a permanecer en su zona de comodidad y no intentan cambios en la estructura de sus clases. A veces también, se desconoce las enormes ventajas que un pequeño cambio en las sesiones de trabajo puede traer a los educandos. Esta investigación nos deja claro que innovar en el salón de clases trae consigo buenos dividendos puesto que los alumnos se interesan mucho más por aprender.

6.- El cómic como estrategia didáctica permite clasificar la información contenida en los textos literarios para una mejor identificación de las estructuras narrativas. Hemos dicho antes que las viñetas nos permiten categorizar la información contenida en el lenguaje icónico verbal del cómic. Nosotros narramos, contamos historias con el cómic. Los alumnos aprenden cómo organizar sus propias historias y a cómo distribuirlas en un nudo narrativo. Así, como si narráramos un cuento, el cómic se organiza para que la historia sea interesante y tenga sentido lógico. Es decir, nuestro cómic contiene un carácter predominante narrativo, y un perfil diacrónico en el mensaje que ofrece. También integra los elementos verbales e icónicos y utiliza una serie bien definida de códigos y convenciones que los lectores interpretan con el fin de enriquecer dicho mensaje.

El cómic facilita la comprensión literaria en la medida en que el estudiante puede relacionar una categoría literaria con una categoría de la narrativa del cómic, por ejemplo el espacio en la obra literaria equivale a la viñeta del cómic. Como habíamos dicho con anterioridad, la parte narrativa del cómic nos permite que los alumnos entiendan con mayor facilidad el relato que se presenta, ya que combina dos lenguajes muy importantes para la comprensión de información: el lenguaje icónico y el lenguaje verbal.

7.- El cómic como estrategia de aprendizaje lleva a acciones que conducen al alumno a aprender, y tienen como centro la adquisición autónoma de conocimiento teniendo como fundamento importante las habilidades y las capacidades cognitivas, los hábitos de trabajo intelectual, técnicas y métodos de estudio, y la resolución de problemas o procedimientos del aprendizaje. La idea es que nuestros alumnos se interesen en la lectura a través del cómic y que puedan emplear todas sus capacidades cognitivas para aprender. Es decir, que puedan leer el mundo, la noticia, el suceso a través del cómic y que su talento intelectual les permita dar una adecuada lectura a lo que se les presenta dentro y fuera del aula de clase.

8.- El cómic es una herramienta gráfica que permite acercar a los estudiantes a los lenguajes de la comunicación, la cultura y las artes manteniendo la esencia de la lectura y la escritura.

El cómic o historieta es una de las manifestaciones de lo que, desde hace tiempo, se denomina "cultura de masas". La polémica intelectual sobre estas manifestaciones culturales ya no se plantea con la formulación antagónica que reflejaba en *Apocalípticos e integrados*. La necesidad de una visión más matizada, que Umberto Eco reclamaba en esa obra y que hoy parece más general pues para este literato italiano la cultura de masas en su mayor parte es producida por grupos de poder económico con el fin de obtener beneficios, y por grupos de poder político con finalidad de persuasión y dominio. Eco (1984).

No hay que pensar tampoco que la cultura de masas es radicalmente nociva por el simple hecho de ser un producto industrial. El cómic es, pues, un producto industrial de la cultura de masas, y, por tanto, un producto de consumo cultural. Esta dimensión supone además que cada cómic es un signo ideológico, transmisor de una ideología concreta. Como Eco (1984) plantea, el estudio del cómic en el

contexto de la reflexión sobre la cultura de masas exige atender a una serie de niveles diferenciados: el técnico-teórico, sobre los lenguajes utilizados y sus rasgos formales; el análisis estético, psicológico y sociológico en relación con la fruición y su influencia en la valoración del producto; finalmente, el análisis crítico-sociológico que integra la atención a los aspectos formales y su potencialidad para la transmisión de valores ideológicos.

9.- El cómic permite una interacción entre los estudiantes y la obra literaria haciendo de esta dinámica una vivencia personal y reflexiva. El estudio del cómic en el contexto de la cultura de masas permitirá una ampliación de los esquemas de interpretación de los alumnos, a partir de un conjunto de ideas previas que habrá que descubrir pero que, previsiblemente, girarán en torno al cómic como recurso de diversión o, a lo sumo, como producto de consumo. Es decir, inicialmente el cómic es creado para entretener y para venderse, no para educar. Sin embargo, ha tenido tanta aceptación a lo largo de los años que bien puede ser utilizado de forma didáctica para la difusión de ideas y conceptos.

10.- El cómic responde a los lineamientos de la teoría psicolingüística de la lectura pues contempla la relación de un intercambio de información que va de dentro del lector hacia afuera y viceversa. También responde a los lineamientos de la teoría transaccional de lectura de Dewey pues los dos, lector y texto terminan siendo modificados. La utilización del cómic en el aula se nutre de varios aspectos psicológicos importantes;

La finalidad de consolidar las capacidades de comprensión y expresión requiere acudir a explicaciones psicológicas de cómo se producen estos procesos y en qué medida el proceso formal de enseñanza puede potenciar el desarrollo de esas capacidades. El sentido del humor, lo emotivo, la ira, la felicidad, los celos, la desconfianza son todos parte de las emociones humanas. A través del cómic, y de los gestos de los personajes, también comunicamos. El lenguaje corporal de los personajes del cómic comunica aspectos metafísicos de los personajes y permite al educando decodificar dicho lenguaje corporal para tener una mejor interpretación del discurso del texto icónico verbal.

11.- El cómic es una herramienta gráfica que facilita los procesos básicos de comprensión lectora permitiendo a largo plazo que se desarrollen propuestas de lectura de mayor complejidad y de mayores niveles de abstracción. La idea

central de este proyecto de investigación es que nuestros alumnos puedan incursionar en el ámbito de la lectura poco a poco. El cómic entonces es el puente que llevará a los alumnos del texto icónico verbal, a la gran novela impresa en letra que ofrece mayores niveles de abstracción y que forma parte del maravilloso mundo de la literatura.

12.- Cuando se trata de leer el cómic, utilizamos dos aspectos fundamentales mencionados por Daniel Cassany. El primero es que el Cómic es una “Realia” que aunque no fue diseñada para enseñar, puede servir muy bien para nuestros propósitos educativos. El segundo aspecto fundamental es que la lectura media mencionada por este investigador catalán es la más utilizada para la lectura del cómic. Este tipo de lectura facilita la correcta interpretación de las viñetas y permite un gozo más completo de dicho ejercicio intelectual.

13.- El cómic permite además potenciar la capacidad de síntesis, la capacidad discursiva – narrativa, y desarrolla la creatividad a partir del uso de símbolos, metonimias, metáforas e hipérbolos de forma gráfica que lo llevan a niveles de abstracción mediante la imagen. Sabemos también que el texto icónico verbal está lleno de simbología y es nuestro interés el que los alumnos puedan decodificar dichos símbolos y los puedan interpretar adecuadamente con la lectura del cómic. Habíamos comentado anteriormente que para leer textos narrativos, necesitamos leer mundo y el mundo está lleno de símbolos. Con el cómic, buscamos propiciar que el alumno pueda ser más curioso en la interpretación del lenguaje icónico verbal.

14.- La utilización del cómic en el aula contempla también la dimensión sociológica. Dicha consideración de la dimensión sociológica del medio supone desvelar su uso como vehículo para la creación de estereotipos y la transmisión de un conjunto de valores que, de modo más o menos explícito, se manifiestan en la historieta y conforman una determinada visión ideológica de la realidad.

En lo que se refiere a los aspectos sociológicos, podemos decir que la historieta, como otros productos de la cultura de masas, se ofrece de modo indiscriminado en el mercado, sin que el consumidor potencial tenga, en general, claves que le permitan seleccionar en razón de la ideología o visión que cada revista o colección ofrece. Esto, que podría matizarse al referirse al consumidor de cómics para adultos, es especialmente cierto cuando nos referimos a

historietas dirigidas específicamente a un público infantil o juvenil. Es nuestro deber como educadores en todo caso, crear una conciencia crítica en nuestros alumnos para que ellos puedan elegir que leer y que no consumir.

15.- La utilización del cómic en el aula entra dentro de la Zona de Desarrollo Próximo descrita por Lev Vigotsky pues forma parte de la cultura, en este caso de la cultura de masas, y permite al estudiante conocer su entorno y así leer mundo.

16.- El cómic contempla la teoría de Neil Fleming de los diversos tipos de aprendices, y más propiamente el del aprendiz visual pues se trabaja el sentido de la vista para que el estudiante obtenga la información y en este caso, que se sienta persuadido a leer más al encontrar un formato atractivo para sus sentidos.

17. Los ejercicios realizados a partir de los textos *Continuidad de los parques* escrito por Julio Cortázar, *El Romance de Gerineldo y la Infanta* del romancero español y el poema *Marioneta* escrito por un joven comediante mexicano de nombre Johnny Welch, nos sirvieron para producir un cómic. Con ello se buscó que los alumnos lean los cuentos y a partir de ahí puedan elaborar su cómic.

Ahora bien, el texto *Sueño de Una Noche de Verano* de William Shakespeare resultó apropiado para su lectura pues integra situaciones humorísticas que atraparon a los alumnos. Pero eso no es todo, los alumnos se sintieron motivados a leer la historia debido a dichas situaciones y también debido al formato en el que este texto se presentó: un Cómic. El guión de *Sueño de Una Noche de Verano* fue utilizado con el propósito principal de fomentar la lectura entre los estudiantes.

18.- El Estudio de Caso nos sirvió para documentar acertadamente la aplicación de esta estrategia didáctica. Acompañamos al grupo paso a paso y fuimos tomando notas de lo que sucedía en cada una de las etapas. Así, podemos decir que este trabajo tuvo además un toque periodístico, de reportaje que arroja nueva luz sobre el planteamiento inicial de promover la lectura entre los estudiantes del CCH Naucalpan.

De tal manera, que las conclusiones del presente trabajo son muy positivas y nos han demostrado que el cómic sí puede funcionar como un incentivo para que los alumnos lean más.

Bibliografía

- Acevedo, J. (1992). *Para hacer historietas*. Madrid: Editorial Popular.
- Alonso, D. (1993). *Verso y prosa literaria*. Madrid: Gredos.
- Arenzana, A. (1996) *Espacios de lectura: Estrategias metodológicas para la formación de lectores*. México: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Barreiro, J.M. (2000). *El cómic como recurso en la clase de español*. São Paulo: Editorial Lusohablantes.
- Bartra, F. (2006). La Historieta para fomentar la lectura. *Revista Latinoamericana de estudios sobre la historieta*, 2, 4-5.
- Bosque L. M. (2014). *Prioritaria una estrategia para fomentar el hábito de lectura en México*. México: Boletín UNAM – DGCS-235
Recuperado de http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2014_235.html
- Carlino, P. (2005). *Escribir y leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.
- Cialdini, R. (2001). *Influence: Science and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Conaculta (2010). *Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales en México*. Recuperado de http://www.conaculta.gob.mx/encuesta_nacional/
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, España: Editorial Lumen Tusquets.
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Fleming, N. (1988) *Una guía para los estilos de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Argentina: Lectura y Vida Ediciones.
- Gubern, R. (1981). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Editorial Península.
- Guzmán, C. (1987). ¿A quiénes atiende el Bachillerato de la UNAM? *Revista*

Latinoamericana de Estudios, 37, (3 y 4), 123-170.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: McGraw Hill.

Jauss, H. R. (1976). *La literatura como provocación*, Barcelona: Editorial Península.

Klingner, J. K. & Vaughn, S. (1999). *Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR)*. Norwood: Prentice Hall.

Lomas Carmen (2002). *Cómo hacer hijos lectores*. Madrid: Ediciones Palabra.

Lozano R. A. (2001). *Estilos e enseñanza y aprendizaje. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas: ITESM.

Mayer, R. E. (2002). *Psicología educativa*. Madrid: Prentice-Hall.

O.C.D.E. (2010) Estudios de Hábitos de Lectura, OCDE, México: UNESCO-OCDE

Ortega, S. (2010). *Cómic y filosofía. Análisis sobre la comprensión visual del Cómic*. Recuperado de http://filotecnologa.files.wordpress.com/2011/06/comic-y-filosofia_silvia-ortega

Piaget, J. (1974). *Seis Estudios de Psicología*. México: Seix Barral.

Pressley, M. (2002). *Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report*. New York: Guilford.

Rodríguez, J. (1988). *El cómic y su utilización didáctica de los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gil.

Rosenblatt, L. (1985). *Language, literature and values*. New York: Language schooling and society.

Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Thomas, E. L. and Robinson, H. A. (1972). *Improving Reading in Every Class: A Sourcebook for teachers*. Boston: Allyn & Bacon.

Vaughn, S. y Schumm, F. (2001). *Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content area learning*. Baltimore : McGraw Hill.

Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vigotsky, L.S. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*.

México: Grijalbo.

Yin, R. (2003). *Applications of case study research methods of Stanford*. Thousand Oaks, California : Sage Publications.

Zaid, G. (2007). *La lectura en México*. Letras Libres. Vol. VII. Págs. 12-13.