



¿Cómo propiciar en los estudiantes una lectura inferencial?*

How to Foster an Inferential Reading in Students?

Betty Concepción Lizarazú Bernal¹

Para citar este artículo: Lizarazú, B. C. (2018). ¿Cómo propiciar en los estudiantes una lectura inferencial? *Infancias Imágenes*, 17(1), 109-116.

Recibido: 29-diciembre-2016 / **Aprobado:** 30-octubre-2017

Resumen

Pocas veces la enseñanza de la lectura resulta eficiente en el favorecimiento de la capacidad inferencial en los estudiantes. Entendida esta como la habilidad de elaborar hipótesis de sentido que certifiquen un proceso tras explicitar elementos latentes en la estructura interna de los textos. Los estudiantes suelen leer de manera espontánea e inocente en un ambiente pedagógico en el que los docentes no se presentan como modelo de lector avezado. En el presente artículo se muestran avances de una investigación que se ha valido de métodos cualitativos como la investigación-acción participativa, hermenéutica, etnografía y análisis de documentos. Frente a este panorama, Eco, Aparici y Rodríguez, entre otros autores, trazan caminos que coadyuvan a la enseñanza de la lectura con sentido. Resulta viable plantear una propuesta que contribuya a la cualificación de habilidades inferenciales y abductivas que facilite procesos de comprensión lectora utilizando la historieta o cómic.

Palabras clave: lectura; interpretar; inferencia; cómic.

Abstract

The teaching of reading is rarely effective in favor of inferential abilities in students, that is, the ability to elaborate hypotheses of meaning which certify a process after explicit latent elements in the internal structure of the texts. Students often read spontaneously and innocently in a pedagogical environment where teachers do not present themselves as models of a seasoned reader. This paper shows advances of a research which has used qualitative methods such as participatory action research, hermeneutics, ethnography, and document analysis. Against this background, Eco, Aparici and Rodríguez, among other authors, trace paths that contribute to the teaching of meaningful reading. It is feasible to raise a proposal contributing to the qualification of inferential and abductive skills that facilitate reading comprehension processes using comics.

Keywords: reading; interpreting; inference; comic.

* Investigación en curso titulada "La historieta un pretexto para leer con sentido en grado séptimo", Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹ Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; especialista en Procesos Lecto-escriturales, Corporación Universitaria Minuto de Dios; licenciada en español-francés, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: bettylizar@gmail.com

Introducción

Este artículo pretende mostrar cómo la lectura vista desde un enfoque sociosemiótico, en el que el lector aborda el texto no solo desde lo explícito sino también desde lo implícito, posibilita una lectura con sentido mediante la elaboración de inferencias e hipótesis que se van dando a partir de la lectura de signos, símbolos, indicios, señales y síntomas. El lector, además de atreverse a hacer las veces de un investigador para indagar sus implícitos —como las ironías, la ideología del autor y su intención—, pone en juego sus saberes previos, su enciclopedia y su historia de vida; lo que le permite interactuar y cooperar con el texto.

En este trabajo se mostrará, primero, la problemática que motiva la elaboración de esta investigación junto con la población que es intervenida. En un segundo punto a desarrollar se expondrá la metodología implementada, la cual permitió el planteamiento de la pregunta de investigación. En tercer lugar, se evidencia cómo a la luz de los teóricos, de los lineamientos curriculares y de los estándares básicos de calidad se pueden proponer soluciones. Por último, se señala el vacío investigativo y una posible propuesta para abordar la lectura interpretativa en la escuela desde textos no convencionales como las historietas.

Problemática

La problemática que motiva este trabajo está relacionada con los bajos niveles de lectura de un grupo de estudiantes de grado sexto, del colegio La Aurora en el municipio de la Calera (Cundinamarca, Colombia). Su promedio etario va desde los 12 a los 16 años y provienen de una población ubicada, en parte, en el sector rural y otra correspondiente al sector urbano de estrato socioeconómico 1 y 2. Los estudiantes de origen rural son hijos de personas que trabajan en las fincas de la vereda, familias que se dedican a realizar distintos oficios como ordeñar, cuidar de las fincas, la construcción, el cuidado del ganado, seguridad y servicios generales. En cuanto a los estudiantes del sector urbano, estos pertenecen familias que viven en barrios marginales de Bogotá, específicamente en el barrio El Codito y el sector de La Capilla; además presentan varias problemáticas a nivel social y familiar por

el grado de vulnerabilidad en que se encuentran, pues sus padres se ausentan durante casi todo el día debido al trabajo y por lo tanto carecen de acompañamiento para el desarrollo de trabajos y tareas. Esto trae como consecuencia un bajo rendimiento académico y una desmotivación al momento de elaborar tareas y lecturas propuestas y concertadas en clase.

La problemática que se pretende analizar tiene que ver con los bajos niveles de lectura. Los estudiantes son pasivos frente a esta pues se limitan a repetir lo que dice el autor. En la escuela no se les dan las herramientas necesarias para que elaboren inferencias, indaguen e interactúen con el texto. Por lo tanto, no logran acercarse a una lectura con sentido, en la que investiguen sobre los indicios que el texto le proporciona para descubrir lo que el autor calla, las ironías, la ideología y todo lo relacionado con los elementos implícitos del texto. Al leer, los estudiantes ponen en juego sus pre-saberes, su enciclopedia, su cultura y de esta forma descubren la intención del autor, habilidad, que a la postre, se verá reflejada en el desarrollo del sentido crítico.

Se puede decir que las dificultades de aprendizaje de los estudiantes de la IED La Aurora, del municipio de la Calera, responden en parte a una forma tradicional y prescriptiva de la enseñanza de la lectura.

[...] en algunos países la formación docente se extiende por uno o dos años; en otros se realiza en instituciones de nivel secundario, escuelas normales o instituciones de educación superior de baja exigencia; existe insuficiente regulación de los programas de formación y éstos tienden a ser de baja calidad. (Bellei, 2013, p. 144)

Se corrobora la necesidad de implementar proyectos de investigación que permitan desarrollar alternativas didácticas y pedagógicas a la luz de los teóricos, con el fin de intervenir con una propuesta que favorezca la interpretación lectora de los estudiantes de grado sexto de la IED La Aurora.

Dentro de los antecedentes consultados, en una perspectiva sociocultural se reconoce la lectura como una práctica social en la que el conocimiento

se adquiere en la interacción con el otro, con el entorno y en un contexto social.

Chivatá (2015), por ejemplo, dice que las actuales propuestas pedagógicas deben tratar de construir y fortalecer aprendizajes, habilidades y herramientas que permitan a los estudiantes concebirse y reconocerse como lectores activos, analíticos y críticos frente al sinnúmero de textos que llegan a sus mentes a través de los medios de comunicación.

Por otro lado, Puerto dice que la escuela debe centrar sus esfuerzos en mejorar las estrategias de enseñanza de la lectura, la comprensión del entorno social y cultural en relación con el desarrollo de las comunicaciones, “las prácticas educativas siguen instauradas en un tipo de educación tradicional que se preocupa más por el cumplimiento de tareas, intentando abarcar las temáticas de un programa o libro de texto, que por el aprendizaje desde el contexto de los estudiantes” (2015, p. 4).

Vargas (2015) sostiene que el cine favorece esta interacción ya que este le muestra al estudiante un contexto, y gracias a ello él es capaz de resignificar su contenido al poder analizar el espacio, la imagen, el escenario la expresión de los actores, el vestuario, la música y los sonidos, entre otros elementos, favoreciendo así un aprendizaje significativo. Gracias a todas estas características, el cine permite experimentar una vivencia cercana en la cual el lector es capaz de identificarse con los personajes o las problemáticas presentadas, produciendo una interacción entre ellos y el sujeto lector. De esta forma, y por medio de esa interacción, se favorece la interpretación.

Los trabajos que se inscriben en la perspectiva sociosemiótica tienen en cuenta la presencia de todo código por ser este posibilitador de significación y comunicación: Chivatá (2015); Chacón (2016); Puerto (2015); Rojas y Tejada (2015); Arango, Gómez y Gómez (2009). En estas tesis se amplía el concepto de texto, pues entienden que todo texto es una secuencia de signos que producen sentido. Desde esta mirada se conciben los códigos como reguladores de la transmisión de los patrones esenciales de una cultura, actuando mediante agentes socializadores (familia, grupo de iguales y escuela).

Si bien es cierto que el grupo muestra de investigación se conforma de estudiantes de grado sexto del colegio La Aurora, considero que esta propuesta se puede aplicar a cualquier población con esta problemática de lectura, pues es necesario acercarse a los estudiantes al desarrollo de la lectura semiótica y a la lectura de textos discontinuos. Todos estamos enfrentados diariamente a la lectura de símbolos, signos, señales e indicios entre otros, los cuales son necesarios de interpretar y, por lo tanto, deben ser objeto de estudio desde la escuela y utilizados como herramienta importante para el desarrollo de la lectura semiótica.

Metodología

Esta problemática ha sido analizada desde diversas fuentes y estamentos. Se hizo un estudio etnográfico (mediante entrevistas a estudiantes y docentes), observación de clases, análisis de documentos, entre otros. Respecto a los documentos de la IED La Aurora, del municipio de La Calera, se analizaron: el proyecto educativo institucional, la misión, la visión, la planeación curricular y el plan lector. También se analizaron las Pruebas Saber 5°, 7° y 9° y pruebas internas de 6°.

Con relación a la enseñanza de la lectura en la práctica docente, evidenciada en los cuadernos, en las entrevistas de los niños y en las observaciones de clase, el docente privilegia una enseñanza tradicional de la lectura la cual favorece el dictado y la transcripción del texto al cuaderno. Al contrario de lo que dicen los profesores en las entrevistas, en la práctica docente se prioriza la lectura en voz alta con el fin de medir ritmo y entonación, la vocalización, la transcripción del libro al cuaderno, mostrando un docente prescriptivo y tradicional que no favorece la interpretación y la comprensión como su objetivo principal.

Entrevista niños

Pregunta: ¿para qué lee?

1. Aprender más.
2. Aprender otras cosas de los libros.
3. Aprender más cosas del mundo, aprender a vocalizar bien para que a uno le vaya bien en el colegio.

4. Pasar al frente y leer en voz alta, si lee bien saca buena nota.
5. Leo para mejorar la ortografía y esas cuestiones.

Los estudiantes ven la lectura de manera mecánica y piensan que sirve únicamente para responder a los profesores, bien sea en trabajos o evaluaciones. Otros niños piensan que la lectura sirve únicamente para mejorar la ortografía y para leer en voz alta.

Entrevista a profesores

Pregunta: ¿Qué elementos considera necesarios para evaluar la lectura?

Profe 1.-De pronto suene como muy formal, diría yo. Se oye como muy elemental, formal, de pronto muy anticuado.

Trabajo con los estudiantes lectura en voz alta, es algo que se ha ido perdiendo y hay momentos en que los estudiantes o cualquier persona necesitan leer en voz alta. El no hacerlo no les permite hacer manejo de voz, la modulación, todo lo que se relaciona con la lectura en voz alta. Todo lo que tiene que ver con la formalidad del acto de leer.

En la entrevista a profesores se evidenciaron las concepciones que aún persisten y que se desarrollan el aula de clase. Se nota una preferencia por la lectura en voz alta y el dictado y cierta desconfianza frente a otras metodologías.

Con relación a la observación de clases se encontró que la docente no es clara en la consigna ni en la explicación del tema. A continuación, una descripción de las actividades desarrolladas por la docente en su clase:

La docente les preguntó qué era una reseña. Una niña dijo que era una lluvia de ideas, otra niña dijo que era un resumen y otro niño dijo que era hablar de valores; pero la mayoría no contestó nada. Al ver que eso no estaba claro, les preguntó qué diferencia había entre un resumen y una reseña. Algunos dijeron que debía decirse la intención del autor, otro dijo que había que decir la enseñanza. Entonces les explicó que una reseña era un texto argumentativo. Luego les revisó los escritos y tenían solamente un resumen no

muy elaborado, otros habían copiado el comentario que trae el texto y otros habían copiado fragmentos del texto. Entonces les dijo, que mejoraran el resumen y al final hicieran la invitación al lector, diciéndole por qué debía leer el cuento, que explicaran lo bueno o si les gustó o no y por qué. Cuando la docente revisó, ningún niño había seguido sus requerimientos. Los niños volvieron a copiar del texto, al parecer ningún niño entendió lo que ella les había dicho en forma magistral. Finalmente, calificó lo que cada niño tenía en el cuaderno.

En la observación de clase se evidencia que la docente no sigue un plan para la explicación de los diferentes tipos de textos por lo que los niños no logran diferenciarlos y menos aún elaborarlos. En el cuaderno se encuentra que, si bien el niño se acerca a la elaboración de un resumen, este termina transcribiendo del texto al cuaderno para cumplir con lo que la profesora le ordena, desempeñando un rol pasivo y repetitivo en el cual no se privilegia la enseñanza de la comprensión lectora.

La triangulación² y el análisis de estos documentos, dio como resultado, que en la enseñanza de la lectura, en la práctica docente, se privilegia un enfoque tradicional que favorece el dictado y la transcripción del texto al cuaderno; se prioriza la lectura en voz alta y la vocalización. Esto muestra un docente prescriptivo que no favorece la interpretación ni la comprensión lectora como objetivo principal en el desarrollo de sus clases. Se encontró también que los estudiantes ven la lectura de manera mecánica y piensan que sirve únicamente para responder a los profesores, bien sea en trabajos o evaluaciones. Otros niños piensan que la lectura sirve únicamente para mejorar la ortografía y para leer en voz alta.

Desde el inicio de su escolaridad no han tenido la oportunidad de acercarse a una lectura en la que el primer sujeto de lectura sea él mismo, que se le tenga en cuenta como un ser portador de saberes, con una historia, una carga semántica y, por qué

² Es la comparación entre las diferentes fuentes de datos: entrevistas a docentes y estudiantes; las observaciones de clases; documentos institucionales como el proyecto lector, los lineamientos curriculares y los estándares básicos; entre otros.

no decirlo, con una problemática que trae a la escuela; para que sean tenidas en cuenta a la hora de construir su saber.

Marco teórico

La lectura tiene que ver con el contexto social y con lo que el niño aprende en interacción con los otros (Halliday, 1982). Esto quiere decir que el niño lee su entorno y a medida que pasa el tiempo interioriza conceptos costumbres y, sobre todo, la carga de significación, que en cada una de las actuaciones en las que participa lo marca como individuo único, con sus diferencias y particularidades traídas de su entorno sociocultural. Según Halliday, “los códigos transmiten o regulan la transmisión de los patrones esenciales de una cultura o una subcultura actuando mediante los agentes socializadores de la familia, el grupo de iguales y la escuela” (1982, p. 147).

Para desarrollar en los estudiantes una lectura significativa y con sentido, es importante seguir planteamientos de autores como Eco (1999), quien cita a Ducrot (1972): “el texto está plagado de elementos no dichos”. El autor dice también que un texto para ser completado “requiere de ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector” (p. 74). Es decir, se debe orientar al niño hacia una lectura de lo cotidiano, como expresiones del rostro, gestos, movimientos del cuerpo (kinésica); leer, además, los acercamientos, las distancias de las personas y de los objetos (proxémica); atender a la significación de los colores, investigar los indicios y las señales que hacen parte del texto como portadores de significación. Lo anterior conduce a una lectura que deja atrás repetir lo que dice el texto, y sobrepasa la lectura literal. Siguiendo a Vásquez (2002):

[...] son infinitas las relaciones sgnicas no percibidas por nosotros en la vida cotidiana; desconocimiento que precisamente la semiótica se propone develar, reconocer o poner en alto relieve. Si se quiere, hallarles una lógica es decir, la escuela debe adentrarse a lectura que salga de lo cotidiano, que lea de otra forma, que motive y despierte el gusto por esta y que sea significativa. (p. 49)

En el mismo sentido, la lectura, para Eco (2000) tiene que ver con la interpretación de signos lingüísticos y no lingüísticos, ya que para él todo es texto y todo texto es susceptible de ser leído connotativamente, desde las abducciones que haga cada lector, desambiguándolo para su correcta interpretación (p. 219). La lectura está relacionada con la cultura, pues cada lector se acerca al texto, entendido este como la lectura de signos, símbolos, señales, indicios, en la que pone en juego su enciclopedia, la cual ha construido con sus padres, su familia, su comunidad, su entorno, su escuela y sus compañeros.

Vacío investigativo

Los trabajos aquí analizados se inscriben en la perspectiva sociosemiótica: Chivatá (2015), Chacón (2016), Puerto (2015), Rojas y Tejada (2015), Arango, Gómez y Gómez (2009) y Baudet (2001). Estos tienen en cuenta la presencia de todo código por ser este posibilitador de significación y comunicación. En estos trabajos de grado, se amplía el concepto de texto, pues afirman que todo texto es una secuencia de signos que producen sentido. Desde esta mirada se entienden los códigos como reguladores de la transmisión de los patrones esenciales de una cultura, actuando mediante agentes socializadores (familia, grupo de iguales y escuela). Según Halliday (1982), “el niño a medida que oye e interpreta significados en el contexto de situación y en el contexto de cultura, adopta simultáneamente el código” (p. 147).

Una vez consultados los antecedentes observamos que en el campo de la lectura los investigadores han hecho búsquedas interesantes como, por ejemplo, leer desde otras miradas —textos audiovisuales, sobrepasando la lectura convencional, es decir, de textos escritos solamente—, y se han preocupado por llevar a las aulas estas apuestas.

Es así como se encuentran aportes interesantes en cuanto al potencial que tienen el cine, el cómic y otro tipo de textos visuales para ser utilizados como herramientas pedagógicas en el desarrollo de la lectura. A través de ellos el estudiante es capaz de acercarse a una lectura semiótica, que no se trabaja suficientemente en la escuela; y, además, encuentra en ellos un aliciente que logra

capturar su interés, lo que se facilita también el aprendizaje.

Sin embargo, se observa que no se profundiza en una lectura que busque adentrarse en los implícitos textuales y en descubrir la intencionalidad del autor, lo que permitiría una lectura semiótica e inferencial. Se hace énfasis en la comprensión del código propio de este tipo de textos y en el desarrollo de la creación, pero se deja de lado la interpretación.

En la escuela persiste un vacío relacionado con la lectura desde una mirada sociosemiótica. Si bien se intenta un acercamiento a la interpretación, esta se limita a identificar el tema, oraciones principales y secundarias de las cuales el niño debe dar razón a su docente para una evaluación.

La lectura debe ir mucho más allá, pues leer es investigar y esto se logra a partir de la indagación de signos, símbolos indicios y señales que desde el contexto y el saber del lector le faciliten conocer la intención del autor del texto y sus implícitos. Esto permite al lector fijar una posición respecto a lo que lee, descartando o aceptando su punto de vista, lo cual posibilita una interacción entre el lector y el texto: se produce una relación dialógica que aporta al texto y lo enriquece. Ello conlleva a formar un lector activo con el cual la lectura tiene sentido y aporta un conocimiento que se instala en los pre-saberes del lector, en este caso del estudiante.

Al momento de leer el sujeto activa sus conocimientos previos y su conglomerado de saberes que ha construido desde la experiencia. Saberes que se ponen en juego en el proceso lector. En este sentido, Pierce citado por Eco (1999), se refiere al universo del discurso del lector, es decir, la enciclopedia, o sea, el sistema semántico global que el lector utiliza, pone en juego y hace parte de las herramientas que el sujeto a la hora de interpretar cualquier tipo de texto puede llevar a cabo en la comprensión lectora

Con relación a lo anterior el Ministerio de Educación Nacional, en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* define el acto de leer como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector (1998, p. 27).

De igual manera, Los estándares curriculares recomiendan además del lenguaje verbal, desarrollar en los estudiantes lenguajes no verbales con otros tipos de texto como las historietas, el cine, entre otros con los cuales se les facilitará una lectura desde los signos y los símbolos, acercándolos a la proxémica, la kinésica, expresiones del rostro, la importancia de los colores y la lectura del contexto, con el fin de posibilitarles una lectura semiótica.

La importancia de la lectura de textos visuales en el aula

A partir de lo anterior resulta viable plantear y desarrollar una propuesta que contribuya a la cualificación de habilidades inferenciales y abductivas implicadas en los procesos de interpretación de lectura en un grupo de estudiantes que inician su secundaria. Esto teniendo como pretexto el uso de textos visuales como las historietas para así esperar un progreso significativo en la superación de las dificultades plasmadas en observaciones diagnósticas adelantadas.

Una forma de acercar al niño a la lectura semiótica es utilizar textos visuales, entre ellos las historietas o cómics. Estos permiten mediante el uso de herramientas como la inferencia y la abducción las cuales facilitan la interpretación a través de la deducción y del planteamiento de hipótesis, una lectura interpretativa. Según Eco, “esa interpretación es una inferencia... que Pierce ha llamado abducción” (2000, p. 234). Esta le permite al lector hacer hipótesis a medida que lee, lo cual posibilita en el niño una actividad metalingüística. Por medio de la abducción el lector es capaz de indiciar un texto, es decir, hará las veces de detective para favorecer lo que Pierce llama “conjetura”: ir más allá de lo dicho explícitamente y, lo más importante, descubrir la carga de sentido que tienen los textos.

Apostarle al desarrollo de la interpretación desde la historieta es reconocer que esta facilita al docente el perfeccionamiento del trabajo interpretativo de los estudiantes, ya que los motiva y es notoria la afinidad, dado que les gusta este tipo de lectura. Entre las ventajas, nos dice Martín, citado por Aparici (1992):

[...] es que son fácilmente manejables, poco costosos, les gusta a los niños, se prestan para su

manipulación y recortado, pueden ser un excelente medio de iniciación para la lectura crítica de la imagen y permiten un acercamiento a la semiología y a la semántica, gracias al estudio estructural de los códigos específicos. (p. 114)

Las historietas, debido a la característica especial de combinar el código verbal e icónico, facilita la lectura interpretativa. El código verbal ubica al estudiante en el contexto, el tiempo y el espacio. Y el código icónico permite al lector hacer una lectura semiótica del texto desde la significación que le facilita la lectura de la expresión de los personajes, tanto del rostro (gestos), como del cuerpo (kinésica). Permite, además, una lectura desde la proximidad de los personajes (proxémica), con la cual el niño descubre la relación entre los personajes y sus afinidades.

Además, las historietas utilizan otro tipo de código como la onomatopeya; esta facilita al estudiante la lectura de ruidos, golpes y estallidos (onomatopeyas), entre otros, que también hacen parte importante de la significación del texto. Otro tipo de código que facilita la interpretación es la metáfora visual, cuya función es dar a conocer al lector lo que piensan los personajes, sus deseos y sus sueños.

Reiterando lo dicho anteriormente, las historietas presentan en forma directa el contexto en que se desarrolla la acción, los personajes y sus particularidades como las expresiones del rostro, la forma de vestir, entre otros. Esto les permite una lectura del contexto geográfico en que se desarrolla la acción, además del contexto económico y social. Lo que posibilita una lectura con sentido.

Según Rodríguez (1988), es necesario desarrollar en el estudiante la interpretación desde textos no convencionales como las historietas. Estas permiten un acercamiento a la lectura semiótica mediante la utilización de herramientas como la inferencia y la abducción; al mismo tiempo facilitan la interpretación a través de la deducción, del planteamiento de hipótesis y el ir más allá de lo dicho explícitamente y lo más importante descubrir, como se mencionó antes, la carga de sentido que tienen los textos.

Sumado a esto, la historieta permite, además, una lectura semiótica relacionada con la kinésica

y la proxémica. La primera se refiere a los movimientos del cuerpo, los cuales expresan sentimientos, actitudes y emociones. La segunda tiene que ver con la lectura que se puede hacer a través del acercamiento o distanciamiento de los personajes de la historieta, lo cual nos deja ver el nivel de confianza o de familiaridad que tienen los personajes, entre otras cosas. Esto facilita al estudiante al acercamiento a una lectura que trasciende el nivel denotativo y le posibilita una lectura connotativa.

Debido a que las historietas utilizan también elementos verbales, facilita a los lectores conocer qué dicen los personajes y cómo lo dicen. La historieta, con las características anteriormente mencionadas, posibilita al estudiante el desarrollo de abducciones, las cuales consisten en la elaboración de hipótesis que, en su momento, descartará o comprobará, permitiendo una interacción entre el lector y el texto, convirtiéndolo en un lector activo. De esta forma podrá dar cuenta de las implicaciones del texto como: lo que el autor calla, su ideología, las ironías, entre otras cosas.

Para Loras (citado por Rodríguez, 1988), "El cómic o historieta es, por una parte, un medio de comunicación de masas, impensable sin ese requisito de difusión masiva; por la otra, es un sistema de significación con un código propio y específico" (p. 19). De esta manera, se entiende la historieta como un texto que no es para nada ingenuo, que sienta una posición frente a diversas situaciones, pueden ser morales, políticos o de cualquier otra índole.

Siguiendo con lo anterior, los docentes deben privilegiar el uso de formatos visuales en el aula y favorecer procesos lectores de este tipo de textos. Estos pueden ser tomados como motivadores de prácticas de lectura, pues proporcionan, a su vez, una lectura interpretativa en la que se le facilita al niño la lectura del contexto dado que se apoya en un lenguaje visual e icónico; acercando así a los estudiantes a una lectura semiótica.

Al estudiante, mediante la interpretación de analogías, metáforas visuales, onomatopeyas, descubrimiento de indicios y de señales, se le facilita la historieta como texto y logra descubrir la intención del autor, lo que este calla en el texto y los implícitos del mismo. Eco (1999), se refiere a la complejidad de los textos: esta está dada por los elementos

no dichos, según Ducrot (1972), citado por el autor, estos son los que no están explícitos, es decir, no manifiestos y que el lector debe actualizar mediante “ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector” (p. 74).

Conclusiones

La lectura es el eje que atraviesa todas las áreas del conocimiento, la historia, las vivencias y la vida en general del niño. Esta lectura que el niño hace dentro y fuera de la escuela tendrá sentido en la medida en que los docentes, con su importante e ineludible labor mediadora, guíen y orienten los estudiantes hacia una lectura con sentido en la que sea el gusto por esta lo que los motive a acercarse a ella, no para repetir lo que dice el autor, sino que, como en un juego detectivesco, descubran los indicios y las huellas, entre otras tantas cosas, que los llevarán a descubrir la intención del autor, lo que este calla, sus ironías y sus implícitos.

116 Y qué mejor hacerlo desde un texto que los motive, los distraiga y los atrape como son las historietas, y desde ahí leer el mundo. Esta les permite leer un contexto, los ubica en un tiempo y en un espacio, mediante la mezcla del lenguaje verbal e icónico. Les permite la elaboración de hipótesis las cuales comprobarán o descartarán, precisamente en esta labor de detective que les facilita la lectura semiótica.

También permite un acercamiento a la estética literaria, pues desde allí al leer y producir historietas hacen una catarsis en donde se identifican con las historias de los personajes y plasman en sus producciones, vivencias, sufrimientos y angustias.

Referencias

Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Arango, J., Gómez, L. y Gómez, M. (2009). El cómic es cosa seria. El cómic como mediación

para la enseñanza en la educación superior. *Anagramas*, 7(14), 13-32.

Baudet, J. (2001). *La historieta como medio para la enseñanza*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Bellei, C. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.

Chacón, A. M. (2016). *Lectores de cómics: constructores de sentido*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Chivatá, A. (2015). *“Ver para leer” propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Eco, U. (1999). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

_____. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

Halliday, M. A. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Puerto, M. L. (2015). *Leer con imágenes, dibujar con palabras*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, J. (1988). *El cómic y su utilización en el aula los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.

Rojas, K. y Tejada, J. (2015). *El cómic: un lugar para la narración del mundo de los niños y niñas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vargas, D. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vásquez, F. (2002). *La cultura como texto. Lectura semiótica y educación*. Bogotá: Javegraf.

