



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
UNIDAD AJUSCO

**“EL USO DE LA IMAGEN GRÁFICA COMO RECURSO DIDÁCTICO
PARA FAVORECER LA LECTURA EN PRIMER GRADO DE
PRIMARIA”**

TESIS

Que para obtener el título de:

Licenciado en Psicología Educativa

Presentan:

**MATAMOROS GARCÍA JORGE ALBERTO
MORALES HERRERA GERARDO**

Asesor:

Mtro. Pedro Bollás García

México, D.F., junio de 2010

Agradecimientos.

A mi familia Piedad, Isaías y Fátima por el apoyo incondicional en todo momento, ¡Gracias!, por el cariño y la comprensión que me han brindado.

A mi gran amigo y compañero Gerardo por su sinceridad y la paciencia para la realización de este trabajo.

¡Gracias! Jorge Alberto Matamoros García

A mis padres Gerardo Morales Lugo y Ana María Herrera Gutiérrez quienes me apoyaron en todo momento, que me otorgaron el amor y la confianza necesarias para salir adelante a lo largo de la carrera y de mi vida ¡Gracias!

A mis hermanos Martha Alicia, Javier y Anabel por su comprensión y apoyo incondicional.

¡Gracias! a Beatriz quien me dio el regalo más maravilloso de mi vida, a mi hijo Axel Gerardo a quien dedico este trabajo ¡Los Amo!

A mi compañero y gran amigo Jorge quien supo compartir su tiempo y esfuerzo para la realización de este trabajo ¡Gracias!

¡Gracias! Gerardo Morales Herrera

Y a todos nuestros maestros, amigos y personas que creyeron en nosotros y estuvieron presentes en todo momento.

¡Gracias!
Jorge Alberto y Gerardo

ÍNDICE

| | Pág. |
|--|------|
| RESUMEN | 5 |
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 10 |
| JUSTIFICACIÓN | 12 |
| OBJETIVOS | 14 |
| MARCO TEÓRICO | |
| 1. PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA | |
| 1.1 ¿Qué es la escritura y la lectura? | 15 |
| 1.2 Formas de entender la lectura y la escritura | 17 |
| 1.3 Primeros indicios de la lectoescritura | 21 |
| 1.4 La funcionalidad de la lectura y la escritura | 25 |
| 1.4.1 Lectoescritura un proceso gradual | 26 |
| 1.5 Adquisición de la lectoescritura | 30 |
| 2. EL USO DE LA IMAGEN GRÁFICA EN LA LECTOESCRITURA | |
| 2.1 Imagen: lectura y escritura | 33 |
| 2.2 La representación gráfica de los signos | 41 |
| 2.3 Significante / significado | 42 |
| 2.4 La imagen y su vínculo con la imitación diferida | 47 |
| 2.5 Reconocimiento de la imagen: proceso visual | 49 |
| 2.6 Reconocimiento de la imagen como proceso de comunicación | 50 |
| 3. LA IMAGEN GRÁFICA COMO RECURSO DIDÁCTICO | |
| 3.1 La imagen gráfica un recurso didáctico | 52 |
| 3.2 Imagen gráfica y el texto | 53 |
| 3.3 Fomento de la lectura a través de la imagen gráfica | 56 |
| 4. MÉTODO | |
| 4.1 Sujetos | 61 |
| 4.2 Escenario | 61 |
| 4.3 Instrumentos | 61 |

| | | |
|-----|--------------------------|----|
| 4.4 | Programa de Intervención | 62 |
| 4.5 | Procedimiento | 64 |
| 4.6 | Diseño | 64 |

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

| | | |
|-----|--|----|
| 5.1 | Análisis cuantitativo | 65 |
| 5.2 | Análisis comparativo entre Evaluación Inicial y Evaluación Final | 73 |
| 5.3 | Análisis cualitativo | 76 |

| | |
|---------------------|----|
| CONCLUSIONES | 86 |
|---------------------|----|

| | |
|---------------------|----|
| BIBLIOGRAFÍA | 89 |
|---------------------|----|

| | |
|---------------|----|
| ANEXOS | 92 |
|---------------|----|

RESUMEN

El presente trabajo reporta los resultados obtenidos de un programa de intervención para evaluar el uso de la imagen gráfica como recurso didáctico para favorecer la lectura en niños de 1º grado de Educación Primaria.

El programa se aplicó a 40 alumnos con una edad de 6 años, a quienes se les evaluó inicialmente para verificar los conocimientos que tienen acerca de la lectura; además de la aplicación del programa de intervención se realizó una evaluación final lo que nos permitió saber si la imagen gráfica ayudó a favorecer la lectura en los alumnos y por último se compararon las evaluaciones inicial y final para comprobar la eficacia del programa, dando como resultado que el uso de la imagen gráfica favorece la lectura.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se estudia el uso de la imagen gráfica como recurso didáctico para favorecer la lectura en niños de primer grado de primaria, nuestro propósito es mostrar que la imagen puede ser un mecanismo útil para el desarrollo cognitivo, a través de la interpretación que se le da a las mismas.

Algunas de las interrogantes que se derivan de éste estudio son: ¿Por qué los niños pequeños le dan más significado a las imágenes que a las palabras?, ¿Cómo a través de las imágenes el niño representa la lectoescritura?, ¿Qué influencia ejercen los medios visuales en la comprensión y valoración de la lectura? ¿De qué manera se fomenta en la escuela la lectura en los niños de primer grado de primaria?, ¿Qué pasa por la cabeza del niño ante un libro sin imágenes, aprende igual o pone más atención a la lectura?, ¿Qué estudios hablan acerca del uso de la imagen para leer?, entre otros.

Para resolver estas preguntas, en primer lugar se llevo a cabo la recaudación de información en un marco teórico el cual nos dará un panorama general acerca de lo que es la lectura y cómo se desarrolla en los niños, posteriormente se realizó la aplicación de un programa de intervención basado en ejercicios apoyados en la imagen gráfica, así mismo se evalúa la eficacia de este programa, ya que la lectura se considera la clave de acceso del niño a la educación formal, como una actividad que propicia su desarrollo psicológico y social.

A partir de que es incorporado a la educación primaria, el niño se enfrenta al reconocimiento de palabras cuyos significantes se encuentran inmersos en su vida cotidiana, desde este momento comienza a fortalecer una serie de significados en función de su nivel cognitivo o mental.

La finalidad de la alfabetización radica no sólo en conocer las reglas gramaticales del lenguaje y su correcta pronunciación de una manera mecánica (memorística); sino también, como un constante ejercicio de interacción social con el entorno, de ésta manera, el sujeto crea un vínculo que usará de acuerdo a su contexto.

Los niños en el primer grado de primaria, presentan un bajo aprovechamiento escolar con respecto a la lectura. Se considera que éste fenómeno se debe a dos circunstancias: la primera causa es la carencia de un enfoque didáctico funcional y la segunda es la falta de reformulación de métodos que permitan ahondar en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Entre las propuestas que pueden facilitar al niño un mejor desenvolvimiento en la adquisición del conocimiento de la lectura se encuentra el uso de la imagen gráfica, un elemento útil que sin duda se encuentra ligado a dicho proceso; a través de la imagen el niño va a establecer una concepción mental del contexto que le rodea y del cual aprende día a día. Reunidos estos elementos (lectura e imagen) provocan que el niño sea el actor de la apropiación, asimilación e incorporación de conocimientos nuevos mediante la producción interna, como lo indica Ferreiro y Teberosky (1986) "Aquí como en cualquier otro dominio de la actividad cognitiva el sujeto no puede apropiarse verdaderamente de un conocimiento sino cuando ha comprendido su modo de producción, es decir cuando lo ha reconstruido internamente" (p.354).

Por lo tanto, la adquisición de la lectura aborda al sujeto como un ser capaz de transformar signos en palabras, y éstas a su vez en interpretaciones, a las cuales dará significado, convirtiéndose en el principal actor dentro del proceso de la lectura.

La relevancia de la imagen gráfica, radica en que ésta es un significante de un objeto real o esquema convencional (conserva un sentido social), mismo que nosotros designamos con un nombre de acuerdo al contexto y tiempo determinados para interactuar dentro del núcleo social.

Visto desde lo anterior, se puede expresar que los profesores deben de utilizar actividades didácticas que contengan el uso de la imagen gráfica, para facilitar la lectura y así propiciar el gusto por la misma.

El trabajo expuesto consta de cinco capítulos los cuales se describen a continuación de manera breve.

En el primer capítulo que hemos titulado, 'Procesos de adquisición de la lectoescritura', se analizan algunas definiciones y teorías que se han realizado en torno a la lectoescritura, así como su funcionalidad, aportaciones y estudios acerca de su relación con el proceso del niño, así mismo se desarrolla el tema de la evolución de este proceso, desde las primeras representaciones comenzando por el dibujo, hasta la complejidad que se requiere para comprender los signos convencionales, que son las letras, las cuales son transformadas por el individuo en expresiones de su propio lenguaje.

En el segundo capítulo titulado, 'El uso de la imagen gráfica en la lectoescritura', se describen algunas clasificaciones de la imagen, su reconocimiento como un proceso visual, y como el niño le proporciona un significado que usa dentro y fuera de la escuela.

En el capítulo tres llamado, 'La imagen gráfica como recurso didáctico', se describe la importancia del uso de la imagen gráfica como un instrumento de carácter didáctico, y las ventajas de su inserción en el aula para fomentar la lectura.

El capítulo cuatro titulado, 'Método', se hace referencia al programa de intervención que se propone para el uso de la imagen como recurso didáctico, describiendo los sujetos, escenarios, instrumentos y el procedimiento que se lleva a cabo en esta investigación.

Por último en el capítulo cinco titulado 'Análisis de resultados', se muestran los datos y resultados obtenidos a lo largo de la realización del programa de intervención, tanto en forma cuantitativa y cualitativa, también se incluyen las conclusiones finales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el presente trabajo se tratan tres puntos muy importantes que son la escritura, la lectura y la imagen gráfica, en la primera parte se plantea la definición de los conceptos de lectura y de escritura.

Pero a lo largo del desarrollo del trabajo se pondrá énfasis en la lectura y su relación con la imagen gráfica, ya que al momento de combinar la lectura y la imagen se forma una herramienta en los niños que inician su escolarización; la imagen se constituye en una herramienta que define el acto de leer como un proceso de interacción entre el lector y el texto (Solé, 1999). También puede ser que la imagen gráfica intervenga y forme parte en esta interacción, de ser así con el uso de esta herramienta apoyaremos la enseñanza escolar de áreas como son: las ciencias sociales, naturales y las matemáticas entre otras.

En el trabajo se plantean varios conceptos tomados de algunos autores expertos en el tema que a partir de su punto de vista nos podremos dar cuenta de los beneficios que tiene la imagen como recurso.

Al respecto Balluerka (en Perales, 2006) ha estudiado las relaciones entre las representaciones mentales y las ilustraciones, Balluerka se apoya en la imagen como una forma de estímulo en la capacidad de observación del estudiante, mientras que otros como Vilches (en Perales, 2005) consideran a la imagen como un texto en el sentido de significación que puede ser actualizado e interpretado por un destinatario.

De los aportes de diferentes autores resulta claro que la adquisición de la lectura, no sólo tiene que ver con la edad cronológica sino que en ella intervienen varios factores tanto físicos como sociales entre otros.

Actualmente los niños al estar rodeados de imágenes gráficas, perciben una realidad distinta actuando ésta en la adquisición e interpretación del conocimiento.

Este trabajo se centra en el uso de la imagen gráfica como un recurso fundamental para que los niños de primero de primaria adquieran la lectoescritura. El uso de las imágenes en esta propuesta se hace utilizando diferentes estrategias para el aprendizaje de la comprensión lectora; que requieren del trabajo comprometido del docente.

Las imágenes pueden convertirse en fuentes de aprendizaje si el uso de las ilustraciones en el aula está marcado por actividades específicas, tales como la clasificación de los gráficos y la adecuada correlación con los textos escritos.

Es por ello que surge la siguiente interrogante ¿Un programa elaborado a partir de imágenes gráficas, ayudará a favorecer la lectura en alumnos de primer grado de primaria?

JUSTIFICACION

La importancia de este trabajo radica en que consideramos que los niños en primer grado de primaria se enfrentan a un cambio conceptual, en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Así mismo, este trabajo sirve para que los profesores cuenten con actividades y material didáctico que le permitan mejorar el trabajo con los alumnos ante el reto de la formación del gusto por la lectura y así mejorar el desempeño de los niños de primer grado de educación primaria apoyándose en las imágenes gráficas.

Los beneficios que se pretenden alcanzar con esta investigación son, tanto para profesores, como para alumnos, ya que pueden construir herramientas necesarias para que la enseñanza y aprendizaje de la lectura sea un proceso más interactivo y dinámico.

A su vez se pretende resaltar que la imagen gráfica es un apoyo didáctico y no sólo un acompañante distractor en los textos ya que en la actualidad el entorno está plagado de imágenes gráficas, y los niños son más influenciados por éstas; creemos que las imágenes gráficas deben ser tomadas como aliadas en el trabajo diario dentro del aula.

A lo largo de los años, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en los centros escolares se ha desarrollado de manera memorística y repetitiva llevando a los niños a ver la adquisición de la misma de una manera poco atractiva y hasta tediosa. Por esta razón consideramos que las actividades para la adquisición de la lectura deben ser dinámicas y atractivas hacia las nuevas generaciones que inician su escolaridad para así acrecentar el gusto por la lectura.

Se propone un enfoque que sea funcional y que permita la fluidez en la adquisición de la lectura y escritura, con el fin de aportar un apoyo didáctico al profesorado en el uso de estrategias para el mejoramiento de la lectura, así como la reproducción de textos en el aula de primer año de educación básica.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención, para fomentar la lectura por medio de imágenes gráficas y así lograr una mejor interpretación y significado de la lectura en niños de primer año de educación básica.

Objetivos específicos:

- Aplicar una evaluación antes y después del programa de intervención para verificar los conocimientos que tienen los niños acerca de la lectura.
- Aplicar un programa de intervención para favorecer la lectura a través de la imagen gráfica.
- Realizar una comparación entre evaluación inicial y evaluación final para valorar el efecto del programa de intervención.

CAPÍTULO 1

PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

1.1 ¿Qué es la escritura y la lectura?

Existen gran cantidad de definiciones de lo que es la lectura y la escritura comenzaremos por describir el sistema de escritura como "Un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua (...) sistema de función eminentemente social" (Gómez, 1997, 84).

Algunos autores como Avendaño (2001) nos dicen que "Escribir, es básicamente, organizar información. Se trata de un complejo proceso, producto de diferentes subprocesos, y no un simple y espontáneo acto de creación" (p.68).

Otros como Galaburri (2000) afirman que "Escribir no es una mera transcripción del lenguaje oral, se trata de producir un texto en el marco de una situación comunicativa para la cual el escritor a de tomar decisiones diversas" (p.11).

Por lo anterior se puede decir que la escritura es el medio por el cual el individuo puede expresar ideas, conceptos, vivencias, etc. Se le considera un objeto cultural ya que permite la expansión de las sociedades, pero es hasta cuando el niño aprende el sistema que rige a la escritura, cuando toma esa importancia y esas características (Gómez, 1997). En este sentido el niño antes de que entre a la escuela cuenta con ciertos conocimientos de lo que son las gráficas o letras; sin embargo, dependerá en gran parte del conocimiento que se tenga de las características y reglas que lo constituyan para la adquisición de los sistemas de escritura.

Solé (1999) define la lectura como "Un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual, el primero intenta satisfacer los objetivos que guían a su lectura(...)asume que leer es el proceso mediante el cual se

comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.17).

Desde el sentido etimológico, Sastrías (1997) refiere que la lectura “Tiene su origen en el verbo latino legere, el cual (...) connota las ideas de recoger, cosechar, adquirir un fruto. Leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos, y mediante el cual también se devela un mensaje cifrado, sea éste un mapa, un gráfico, un texto” (p.2).

De igual manera Sastrías (1997) menciona que “La lectura de la palabra escrita no implica sino la correlación de una imagen sonora con su correspondiente imagen visual en la mente humana” (p.3).

Gómez (1997) también define a la lectura como “la relación que se establece entre el lector y el texto” (p.108).

Para el programa de estudio de español (SEP, 2000) “Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; eso sería sólo una técnica de descodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir, por ende, no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. Leer y escribir son dos actos diferentes que conforman las dos caras de una misma moneda” (p.7).

Es así que, se puede encontrar a niños que inician su escolaridad con conocimientos del sistema de lectura y escritura, los cuales contienen desde antes de ingresar a la educación básica "Conocen ya unas cuantas grafías, y las utilizan de manera convencional o no convencional" (Gómez, 1997, 82). Estos conocimientos pueden ser utilizados para facilitar el aprendizaje de los niños hacia los sistemas de lectura y escritura.

Partiendo de que el niño es un ser activo y aprende de su medio, y que al incorporarse a un nivel escolarizado no ingresa en blanco sino que trae consigo conocimientos propiciados por sus experiencias, con esto se puede afirmar que cuando se adquiere el sistema de lectoescritura el individuo tiene nociones acerca de este conocimiento, y es en el primer grado de educación primaria cuando trata simplemente de apropiarse de las reglas y características del propio sistema.

Tomando en cuenta estas definiciones, podemos decir que la adquisición de la lectura y la escritura, resulta ser algo más que la simple codificación y decodificación de signos y grafismos; así mismo, mucho antes de que el niño acuda a una educación formal, que le brinda la escuela, ha tenido aproximaciones de aprendizaje de carácter informal, por parte de su medio cultural y social, a través de estos es como comienza a formar conocimientos de carácter individual de hechos y fenómenos.

1.2 Formas de entender la lectura y la escritura

Tradicionalmente el tema de la adquisición de la lectoescritura se ha tomado desde un aspecto metodológico debemos entender que el acto de escribir y leer no sólo es la simple codificación de signos y sonidos que al principio de la adquisición de estos son vistos de manera mecánica (memorística) con poca vinculación de la comprensión y entendimiento de lo que se está leyendo o escribiendo (Ferreiro y Teberosky, 1986).

Al hablar de la lectoescritura, parece muy lógico su proceso de adquisición en los niños, pues es multifactorial como lo describen Ferreiro y Teberosky (1986) primero por "grafías" letras y luego por "sonidos" fonemas y al final la estructura para formar palabras, pero aunque resulte lógico este proceso, es de gran interés abordar el tema, ya que no se ha erradicado el alto porcentaje de fracaso escolar, probablemente se deba a los inicios del conocimiento del mismo, por lo que se considera necesario, abordar el tema de la lectura desde un enfoque didáctico y

no sólo metodológico y ahondar más en el proceso de adquisición y de aprendizaje.

Desde el método sintáctico, según Sinclair (en Ferreiro y Teberosky, 1986) la lectura es vista como "Una cuestión mecánica; se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto" (p.19). La intención es, que el alumno aprenda a leer y escribir, a conocer y reconocer los nombres de las letras; sus formas, sus valores, su unificación; las sílabas y sus modificaciones.

Posteriormente, las palabras y sus propiedades, sus acotaciones y sus diversas entonaciones.

Algo característico del método antes mencionado es que:

- Es mecánico y memorístico, vía repetición igual que como aprendemos el abecedario (**a, b, c...**).
- Se combinan consonantes y las cinco vocales para formar sílabas (**a c e b i s o t**).
- Se combinan sílabas con las otras sílabas (**c a - s a, ca - mi - no**).
- La unión de sílabas nos da una palabra, la que tenemos que repetir tanto de modo verbal como escrita (**casa, camino**).

En esta adquisición mecánica sólo interviene la repetición y la memorización, con respecto a esto Ferreiro y Teberosky (1986) aseveran que "El proceso de aprendizaje de la lectura se concibe, simplemente, como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos" (p.19) de esta manera, se entiende que el proceso de la adquisición de la lectoescritura se aborda desde una perspectiva asociacionista, abarcando la idea de que el niño durante sus primeros años escolares tenga una tendencia a la imitación; sin embargo Ferreiro y Teberosky, (1986) refieren más la adquisición de la lectoescritura a los procesos cognoscitivos; a las capacidades o aptitudes necesarias involucradas en este aprendizaje a lo que denomina "madurez para la lectoescritura".

Con esta definición se observa que para que el niño inicie la adquisición de la lectoescritura, de una manera formal, se hace necesario que éste tenga un grado de madurez.

Por eso mismo se debe entender que el sujeto es activo y trata de relacionar su conocimiento mediante la interacción con el mundo, tal como menciona Ferreiro y Teberosky (1986) "El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y de resolver las interrogantes que este mundo le plantea" (p.28); visto de esta manera la lectura y la escritura son dependientes una de la otra.

La teoría piagetiana menciona que "Hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos. El método (en tanto acción específica del medio) puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar pero no crear aprendizaje" (Ferreiro y Teberosky, 1986, 32). La obtención del conocimiento es el resultado de la propia actividad del sujeto, que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo; sin embargo, los métodos aplicados en la educación, en lugar de ayudar a los sujetos a que se lleve a cabo una correcta adquisición de la lectoescritura, frenan el proceso, enfocándose sólo en aspectos motrices que merman la relevancia de reconocer el verdadero sentido social y comunicativo de la lengua escrita.

Es así, que el proceso que se lleva a cabo en la adquisición de la lectoescritura es muy vasto, como aseveran Ferreiro y Teberosky, (1986) "Entendemos por proceso, el camino que el niño debe recorrer para comprender el valor y la función del lenguaje, desde que se convierte en objeto de su atención" (p.13), estableciendo un vínculo en el que tiene una conceptualización a *príori* de la lectura y la escritura por estar en contacto constante con los signos inmersos en su medio, siendo él mismo quien tiene que poner en juego sus habilidades de interpretación.

Lo que tiene que hacer el niño desde el punto de vista de Ferreiro y Teberosky (1986) es "...vincular la técnica del descifrado que está aprendiendo con su propio conocimiento lingüístico..." (p.138) para formar entonces, un puente de gran significado entre la vida cotidiana y los nuevos conocimientos de lectoescritura implementados por la escuela. El aprendizaje de la lectoescritura es básico (y no por ser sencillo precisamente), al tener una importancia medular en la vida.

El primer tipo de escritura en los niños entre los tres y los seis años es con ausencia de relación sonoro - gráfica, y describe que los niños no diferencian entre dibujo y escritura: "No usan el dibujo para representar una palabra u oración pero tampoco utilizan grafías convencionales como las letras (...) no han descubierto aún el conjunto de signos gráficos convencionales ni la direccionalidad" (Gómez, 1997, 86).

Una característica primordial de este tipo de escritura en los niños, es que va acompañada de un dibujo representativo de lo que trata de escribir, conforme el niño avanza en la comprensión del sistema de escritura como objeto de representación deja de utilizar el dibujo y lo sustituye por los grafismos convencionales de las letras.

Cuando el niño trata de escribir antes de los seis años plasma características del objeto, así por ejemplo; si al niño se le pide que escriba 'papá' el pensará que es una palabra muy grande porque la persona 'papá' en su concepción y representación mental es concebido como algo grande y lo escribe con letras de tamaño grande, así mismo si se le menciona que escriba por ejemplo 'hormiga' lo escribirá con letras muy pequeñas.

Para Gómez (1997) en el segundo caso, la escritura con presencia de la relación sonoro - gráfica existe una correspondencia en la emisión sonora con lo que representan gráficamente, es decir, se da la relación silábica con la emisión silábica oral y se le asigna a cada silaba una grafía para representarla.

En este sentido al inicio de la adquisición formal de las reglas del sistema de escritura, se asimilan las representaciones gráficas de los diferentes tipos de sílabas al respecto menciona que conforme va avanzando el aprendizaje del sujeto. “Ir  respondiendo paulatinamente a las exigencias de las representaciones gráficas de los patrones silábicos; es decir, la escritura alfabética de los diferentes tipos de sílabas: directa (consonante - vocal); inversa (vocal - consonante); mixta (consonante - vocal - consonante); compuesta (consonante - consonante - vocal), y diptongo” (Gómez, 1997, 92).

Es gracias a estas combinaciones silábicas que el niño es capaz de establecer relaciones que pueden existir entre lo que representa la lengua oral y la escrita.

1.3 Primeros indicios de la lectoescritura

El primer contacto que el niño tiene con la escritura es el dibujo, pero ¿qué significa la palabra dibujar? La definición que utiliza Hanks (1995), en los libros es que “dibujar es igual a representar figuras en una superficie por medio de líneas y sombras” (p.15).

Estos primeros trazos no tanto como escritura en sí, sino como representaciones a las que el niño atribuye cierto significado gráfico, es otra forma en la que representa su realidad. Se inicia como una prolongación de la actividad motora.

Hanks (1995) con respecto al dibujo nos dice que “El dibujo puede ser una representación de lo que se ve, o de lo que se cree o se quiere ver. Puede ser una representación de la realidad o de una idea abstracta manifiesta en forma real. Se resume lo que se ve para crear un dibujo. Se transforman pensamientos abstractos e ideas, en realidad” (p.15).

El dibujo no solo debe ser visto como una representación de la realidad sino también como una forma de expresar sentimiento y emociones como comenta Delval (1998) quien afirma que “El dibujo (...) mucho más que una simple copia de la realidad (...) supone (...) una forma de utilización de una imagen interna. El dibujo es una producción material del niño muy ligada a la imitación, y también al juego, ya que los niños encuentran un gran placer en su realización” (p.232).

Tanto al inicio de la escritura como de la lectura los niños se apoyan en dibujos de tal modo que el texto puede decir algo o leerse siempre y cuando el dibujo o la imagen en el texto permitan significarle algo.

Conforme pasa el tiempo el niño reduce el apoyo que los dibujos le brindan “Posteriormente los niños comienzan (...) algunas estrategias para construir el significado del texto (...) La construcción del significado del texto depende de dos factores: a) de la integración que consigan realizar de la secuencia gráfica, y b) de establecer relaciones entre las palabras y la información previa que poseen” (Gómez, 1997, 107).

En estos dos aspectos, el niño pone en juego los conocimientos previos del sistema de lectoescritura y del tema a conocer; ya que mientras más experiencia tenga le será más fácil la comprensión de lo que le trata de decir el texto, si el conocimiento previo es mayor, la posibilidad de que el niño conozca las palabras se incrementa y así podrá hacer una adecuada relación implícita del texto (Gómez, 1997).

El niño inventa nuevos modos de expresarnos sus ideas, impresiones y sentimientos. El resultado de la misma, es la variedad de diseños estimulantes que dan vitalidad al aprendizaje infantil.

El dibujo es la primera representación básica de la lectoescritura, Wallon citado por Sinclair (en Ferreiro y Gómez, 1995, 96) menciona que "El dibujo aparece espontáneamente; su desarrollo está basado en la interpretación que el niño da a sus propios garabatos. La escritura aparece como una imitación de las actividades del adulto..." a pesar de que en el dibujo no existe una expresión escrita en sí, no deja de ser una representación o interpretación de cómo ve el niño su realidad.

Bajo la influencia de su sentido visual, desde el momento en que el niño comenta lo dibujado, se convierte en social, estos dibujos llevan al niño a crear una serie de hipótesis que lo acercan cada vez más a comprender nuestro código alfabético, como una manera de darle sentido al mundo por medio de una reconstrucción conceptual de los objetos cotidianos.

Desde muy temprana edad los niños al hacer sus primeros 'garabatos', muestran su iniciativa acerca del lenguaje escrito "...por medio de estos tratan de comunicar o transmitir la información que reciben del exterior (...) es importante mencionar que estos garabatos son imitados de lo que le transmiten los adultos durante su convivencia con ellos (...) aprenden a leer y a escribir debido a sus experiencias previas y (...) la representación gráfica del garabato es una prueba de ello" (Goodman Y, 1991, 9).

Se descubre entonces que el niño va enmarcando su propia inclusión dentro de una familia, una comunidad e incluso dentro de la cultura, a partir de sus primeras formas de expresión mediante el dibujo.

Los niños en el primer grado de primaria empiezan a desarrollar el proceso de la lectoescritura ya que ésta les ayuda a entender su entorno como asevera Goodman (en Ferreiro y Gómez, 1995,17) "El lenguaje escrito, de modo similar al lenguaje oral, es una invención social". Esto nos dice que la gama de escritos existentes son una herencia que ha perdurado como única evidencia inagotable de nuestra historia, y que tenemos que seguir transmitiendo de generación en

generación ya que entendemos la realidad social a través del significado de los diferentes escritos. En este proceso de lectura se ven englobados lector, escritor y texto, y de acuerdo a la madurez y experiencia del sujeto es como contribuirán al significado.

Al ingresar el niño a la educación primaria, alrededor de los seis años, la escuela actúa como una institución de enseñanza seria que se propone como objetivo, que los niños aprendan la lectura y la escritura, en esta etapa parece que el niño ya no sólo se interesa por expresarse ante el grupo familiar, sino que empieza a interactuar con otros niños de su edad, aquí conoce hasta donde llegan sus capacidades comparadas con los otros niños y empieza a confrontar hipótesis, lo cual le ayuda en su desarrollo.

La enseñanza de la lectura y la escritura se enfoca principalmente a rasgos ortográficos y gramáticos como son sílabas, palabras y oraciones, pronunciación y dicción; esto le crea al niño de primer grado un hábito de simple identificación de letras y no se tiene muy en cuenta que es necesario crear una conciencia, en la que leer y escribir implique algo más que el simple hecho de conocer el orden alfabético; sino, que el acto de leer y escribir sea un acto de comprensión e interpretación de las palabras y del texto, un desarrollo de estrategias, cognitivas que deberán ser aplicadas correctamente para su uso posterior como aseveran McGinitie, Katherine y Kimmel (en Ferreiro y Gómez, 1995,31).

Es necesario entender la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen, acerca de la naturaleza del objeto social que está inmiscuido dentro de lo que llamamos sistema de aprendizaje de la lectoescritura, de este modo veremos al niño como un sujeto que es capaz de aportar conocimiento y no sólo como un sujeto sobre el cual verter información.

1.4 La funcionalidad de la lectura y la escritura

El desarrollo de la alfabetización en el niño antes de su ingreso a la educación formal resulta arbitrario ya que el trazo de las letras al tratar de escribir o leer no reproduce la forma del objeto, y no le queda otra que aceptar y adquirir las formas sociales que los adultos dan a las leyes o reglas del sistema escrito, con esto va adquiriendo el conocimiento de utilizar las letras como objetos gráficos sustitutos de los objetos reales y, adquiere el aprendizaje de las letras como el modo icónico de la lectoescritura.

Es importante en los procesos de lectura y de escritura; distinguir su modo de lenguaje y lo que pretende transmitir cada uno en el niño de educación básica Goodman (en Ferreiro y Gómez, 1995,19) señala que "Una diferencia importante entre el lenguaje oral y el escrito, es que en el lenguaje escrito las dos personas en comunicación raramente están en presencia uno del otro. De tal modo, los lectores deben construir significado a partir del texto en ausencia del escritor".

Esto nos dice que para lograr construir el significado del texto el lector utiliza estrategias, que lo llevan a la comprensión, el uso de estas estrategias es lo que diferencia a un lector experto de un lector que no lo es.

Sin embargo, cuando el niño sabe leer y escribir empieza a hacer funcional su lectura a través de su destreza y construye su propia habilidad lectora, como afirma Flitts citado por Downing (en Ferreiro y Gómez, 1995, 235) que "...el desarrollo de cualquier destreza comprende tres fases, que se pueden llamar 'cognitiva', la de 'dominio', y la de 'automatización' " estas fases van relacionadas con las estrategias que con el tiempo convierten a un lector inexperto en un lector experto.

Podemos entender que la práctica y el desarrollo adecuado de estrategias pueden ayudar a los niños básicamente en primer grado de educación primaria a adquirir destrezas que le propiciarán tener un mejor proceso de lectura y de escritura.

1.4.1 Lectoescritura un proceso gradual

Probablemente la adquisición de la lectura y la escritura sean procesos evolutivos y graduales con características similares, Ferreiro y Teberosky (1986) nos presentan los niveles de escritura que alcanzan los niños dependiendo de su madurez y capacidades cognitivas los cuales se describen a continuación:

Nivel 1: es reproducir los rasgos típicos que el niño identifica como la forma básica de escritura. *Por ejemplo:* cuando un niño observa a su hermano o a su padre escribir, éste imita lo que sus mayores hacen tomando un lápiz y tratando de copiar las grafías.

Nivel 2: para leer cosas diferentes (es decir, atribuir significados diferentes) debe haber una diferencia objetiva en la escritura. *Por ejemplo:* cuando empieza a escribir un grupo de letras observa las formas y empieza a diferenciar una de las otras siguiendo un orden lineal.

Nivel 3: el intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen un escrito. *Por ejemplo:* cada letra vale para el niño una sílaba, “pa - ti - to”. Es así que, empiezan a dividir las palabras por su sonido.

Nivel 4: pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética, el conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior al sujeto mismo. *Por ejemplo:* es donde une el grafismo con la lectura y le da sentido a lo que escribe y a lo que lee.

Nivel 5: la escritura alfabética, a éste nivel el niño ha franqueado la barrera del código. A partir de este momento, el niño afrontará las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto.

No se trata de explicar detalladamente cada uno de estos niveles pero si de dar a conocer que, la adquisición de la lectoescritura es de forma evolutiva, y de que el individuo forma su propio conocimiento de los códigos y fonemas que lo acompañarán en gran parte de su vida y que le harán más fácil la comprensión de su medio.

Ferreiro y Teberosky (1986) recomiendan que:

“Dejemos escribir al niño según el sonido, tal como el se imagina que las palabras pueden componerse; dejémoslo escribir, no para que se invente su propio sistema idiosincrático, sino para que pueda descubrir que su sistema no es el nuestro, y para que encuentre razones validas para sustituir sus propias hipótesis por las nuestras”(p. 352).

Con esto se nos da a entender que el niño a través de su conceptualización puede construir su conocimiento; para ello no es necesario que se le auxilie rigurosamente en la gramática, sino que hay que utilizar como apoyo sus hipótesis previas para que él mismo llegue a comprender el significado de lo leído y de lo escrito. Smith en Ferreiro y Teberosky (1986) sostiene que la lectura es imposible sin predicción, exponiendo dos tipos diferentes de predicciones:

a) *Léxico- semánticas*, que son las que nos permiten anticipar significados y también proceder a auto correcciones.

b) *Predicciones sintácticas*, que nos permiten anticipar la categoría sintáctica de un término.

Se trata entonces de poder identificar y comprender lo que se está leyendo ya que la falta de comprensión traerá como consecuencia ver el modelo de la lectoescritura como una mera copia. En otras palabras existe una asimilación en los conocimientos de base del sujeto incrementándose así su capacidad lectoescritora.

Es sabido que los niños se enfrentan muy precozmente con el sistema de escritura, con este tipo particular de grafías diferentes a los dibujos, que están presentes en el medio.

Ferreiro y Teberosky (1986), presentan una serie de etapas, que muestran el proceso que lleva a cabo el niño cuando aprende a leer y escribir, en las que durante su transcurso adquiere cierto grado de madurez.

Etapa Presilábica. (Cuatro Niveles)

El niño no comprende lo simbólico de la escritura.

- 1) Logra diferenciar letras y números de otro tipo de grafismos.
 - Reproducen los rasgos imitando trazos de manuscritos.
 - Estas grafías no son lineales, no poseen orientación ni control de cantidad.
- 2) Comienza a organizar los grafismos uno a continuación del otro.
- 3) El tamaño de las palabras es proporcional al tamaño del objeto.
- 4) Comienza a reordenar los elementos para crear nuevas “palabras” siguiendo dos principios:
 - Cantidad mínima de elementos (No se puede leer si no hay una cierta cantidad de letras).
 - Variedad interna de elementos: “Letras iguales no sirven para leer”

Cuando el niño comienza a poner en correspondencia el lenguaje hablado y el escrito, surge la etapa silábica.

Etapa Silábica.

Primera relación entre los aspectos sonoros del lenguaje y la escritura (relación entre sílaba y cantidad de letras necesarias)

P O pelota

M S mesa

Valor silábico de las letras (una letra por cada sílaba)

M I O S

ma ri po sa

Letras comodines, sobre todo bisílabas, por la HIPÓTESIS DE CANTIDAD (cantidad de letras que debe tener una palabra para leerse: por lo menos 3 ó 4, con 1 ó 2 letras no dice nada).

TO (son sólo letras, no hay palabra).

TSU termo.

HIPÓTESIS DE VARIEDAD (para que pueda leerse, deben ser letras diferentes.

Sí son todas iguales, no dice nada)

AAA (no dice nada)

LMA muñeca

Etapa Silábico-alfabética.

La hipótesis silábica y la alfabética conviven en una misma palabra.

MAO mano

PTO pato

Etapa Alfabética.

Hay correspondencia entre fonema (lo que suena) y grafema (lo que se escribe) cada letra posee un valor sonoro.

MARIANO COME ELADO

MARIANO COME HELADO.

Esta hipótesis no es el punto final del proceso de adquisición de la escritura y la lectura ya que el niño se enfrentará a diferentes dificultades como la ortografía.

1.5 Adquisición de la lectoescritura

La adquisición de la lectoescritura es un proceso tanto individual como social, entendiendo la parte social desde su carácter convencional de los signos como fenómeno que conduce a la comunicación; sin embargo, esta adquisición de manera más individual se puede decir que leer es comprender internamente con formas lógico - conceptuales, el niño conseguirá ser lector competente en el momento en el que logre dominar tres estrategias fundamentales según Frith (citado por Rueda,1990) las cuales se describen a continuación:

- **La estrategia logográfica:** lo que permite reconocer palabras familiares de manera global, como si se tratara de un dibujo. Para que este reconocimiento se produzca, es fundamental que la palabra aparezca en un contexto invariante. Así por ejemplo, un niño reconoce la palabra coca-cola, siempre que aparezca impresa en la botella correspondiente.
- **En la etapa alfabética:** el niño adquiere el código alfabético y desarrolla en su máximo nivel el conocimiento fonológico. Ahora el orden de las letras es crucial, no es lo mismo la palabra / lata / que la palabra / tala / a pesar de que ambas están formadas por las mismas letras.
- **La estrategia ortográfica:** supone efectuar el reconocimiento de las palabras de manera global. Este análisis se ejecuta instantáneamente sin utilizar reglas de asociación grafema-fonema.

En base a esto, el lector se apropia del contenido que está leyendo y lo reelabora dentro de la relación texto - lector, es importante la información previa que sobre el tema tiene el sujeto y su interés acerca de este. De esta manera el sujeto se aproxima de una forma muy particular al significado interno que posee acerca del texto.

Al respecto Fabbri (en Sánchez, 2000, 16) menciona que "El significado es construido por el sujeto a través de su interacción con el material escrito, para así ocupar un primer plano, la actividad cognitiva del lector (...) admitir que el significado se construye, implica reconocer que no hay uno sólo, y esto conduce a la idea de aceptar que un texto puede tener varias interpretaciones".

Esto se entiende dentro del significado e interpretación que cada sujeto aporta al texto, las reglas gramaticales u ortográficas pueden alterar la comprensión del mismo, dentro de las reglas gramaticales, está la de redacción, que es un proceso constructivo que permite expresar, pensamientos y sentimientos de forma ordenada en relación a un propósito determinado, con base en el dominio o conocimiento que se posea del sistema de la lengua escrita.

Si bien la lectura y la escritura suponen el aprendizaje de un código convencional, que para su correcta adquisición y aplicación requieren generalmente de la ayuda de algún agente educativo y un método específico, como ya se mencionó y que además son necesarios procesos cognitivos como la codificación, el almacenamiento, la recuperación, la comparación y la ejecución.

También se lleva a cabo un proceso de reconocimiento de la palabra escrita y el procesamiento fonológico, desde una perspectiva de arquitectura funcional de la lectura propuesta por De Vega (1990) se establece que "En realidad las hipótesis sobre la arquitectura funcional de la comprensión, se pueden reducir a dos: la concepción modular y la concepción interactiva" (p.19).

La primera postula que los mecanismos de análisis entre los que se incluyen los sistemas perceptivos y los del lenguaje, son modulares ya que la lectura inicia con un input visual y termina con un nivel de integración semántico.

La segunda asume que existe un procesamiento entre los diferentes niveles y además una comunicación bidireccional, de interacción, es decir, de abajo - arriba y de arriba – abajo.

Las dos concepciones tanto la modular como la interactiva son algunas maneras de describir el proceso mental por el cual debe pasar un sujeto para llegar a comprender los signos escritos.

CAPÍTULO 2

EL USO DE LA IMAGEN GRÁFICA EN LA LECTOESCRITURA

2.1 Imagen: lectura y escritura

Los procesos en la adquisición de la lectoescritura, son vistos por el adulto de manera cotidiana y automática y no requieren gran esfuerzo, pero para el niño que inicia su escolarización y su proceso de alfabetización, esta adquisición requiere de un mayor esfuerzo ya que se introduce a un nuevo mundo, al mundo de las letras las cuales tienen normas y reglas gramaticales a seguir, aunque el orden de las letras para formar palabras, todavía le resulta de poco interés.

El niño en su mundo cotidiano está rodeado por imágenes y textos en diversas formas que pueden ser de anuncios, promocionales, comerciales, cajas, imágenes de revistas (por mencionar algunos) y precisamente es aquí donde ambos elementos gráficos y palabras se unen para convertirse en portadores de información, o portatextos.

Gracias a las imágenes gráficas impresas en el entorno, en el que se encuentra inmerso el niño es como le puede dar significado y relacionar la imagen con el texto; así mismo cuando inicia los primeros años de escuela ingresa con el reconocimiento visual, gráfico y escrito de las letras aunque no de forma convencional.

El niño llega a la escolarización con ciertos conocimientos previos del código escrito y trata de relacionar los textos presentados con las imágenes que lo acompañan por ejemplo, cuando está leyendo un libro, aquí la imagen gráfica funge como un recurso habitual en libros infantiles e historietas.

Y es a través de lo significativo, como menciona Santiago (en Solé, 1999) “El niño aprende a leer y a escribir con mayor facilidad lo que para él tiene sentido e interés” (p.17); con ello se puede ver que la imagen es una parte fundamental en la adquisición de la lectoescritura en el niño, ya que gracias al interés de las historietas y libros infantiles el niño utiliza su imaginación.

El uso de la imagen como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, tiene grandes ventajas debido a la posibilidad de interacción y de socialización que ofrece, ya que la percepción de imágenes que recibimos diariamente selecciona aquellas que han despertado nuestra atención.

Con las imágenes pueden desarrollarse ambientes de aprendizaje visual significativo, como menciona Gómez (en Regalado, 2006, 67) que “La percepción visual se plantea como un proceso a través del cual se ordena la realidad. Es un procedimiento cognitivo y emocional, en el que intervienen factores socioculturales, fisiológicos y personales”.

El niño actual está familiarizado con el mundo de la imagen debido a tres razones: en primer lugar, porque su periodo de formación ha estado repleto de estímulos visuales; en segundo lugar, porque el contacto con dichos medios le ha hecho aprender a decodificar el lenguaje audiovisual con mayor rapidez que sus mayores; y finalmente, porque su facilidad para expresarse en imágenes es algo casi connatural en las actuales generaciones.

Actualmente vivimos en un mundo en donde la imagen se ha convertido en el alfabeto de nuestro tiempo. Sin importar hacia donde miremos o en donde estemos, los mensajes visuales nos rodean, hoy en día paralelamente al concepto tradicional de alfabetización, relacionado con la lectoescritura, se contempla la alfabetización visual que consiste en un proceso de enseñanza – aprendizaje para la lectura de imágenes, es decir, para su descodificación reflexiva, a partir del estudio de los elementos que constituyen el lenguaje visual, implica a la

comprensión; ya que es el medio de ver y compartir significados a cierto nivel de universalidad previsible e involucra un proceso de aprendizaje, convirtiéndonos así en observadores activos (Regalado, 2006,19).

Por otro lado, la sociedad actual está viviendo una constante sustitución de los medios clásicos de transmisión de conocimientos como los libros y las revistas por otros esencialmente visuales como la televisión o el Internet, lo que afecta también el papel de las instituciones educativas como monopolios del saber popular.

Con este trabajo, se pretende mostrar la influencia y las posibilidades didácticas de la imagen en sus distintos formatos sobre la educación, tras una revisión teórica, se mostrarán algunas ejemplificaciones de tal incidencia, justificando la necesidad de su integración crítica en la educación formal.

¿De qué medios se valen los estudiantes para aprender? La respuesta podría girar alrededor de los libros de texto o a las explicaciones del profesor, pero ¿nada más? a pesar de que en dicha respuesta no contempla canales como la televisión, internet, revistas, periódicos, radio; podríamos mencionar que seguramente al abrir el libro o los libros de texto que usa el estudiante de primer año de primaria, lo primero que llamaría su atención sería el colorido y la superficie ocupada por las ilustraciones.

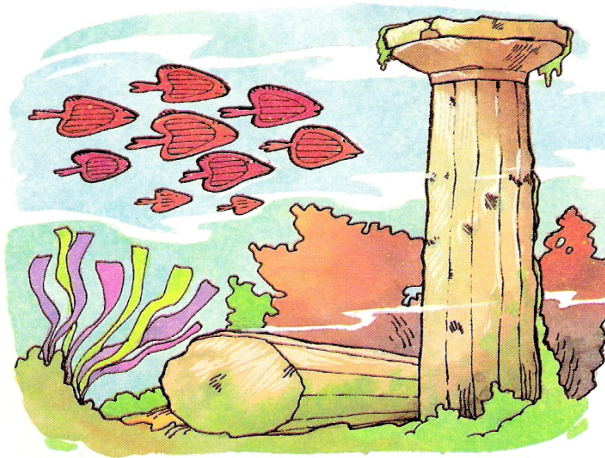
La imagen es un medio de información crecientemente dominante en la actualidad, no sólo en el ámbito de la educación formal mediante los libros de texto sino, y sobre todo, en el de la informal mediante televisión, prensa, internet o publicidad.

Por lo que, dice Aparici y García (en Regalado, 2006, 67) es aquí donde “la percepción de una imagen está en estrecha relación con la manera en que cada individuo puede captar la realidad”.

En cuanto al procesamiento de las imágenes pueden establecerse diversas funciones que las ilustraciones cumplen, en un orden: representativo, organizativo, interpretativo y transformacional, estos son los cuatro tipos de imágenes descritos por Carney y Levin (2002), quienes han enumerado las distintas funciones que cumple la imagen como complemento del texto.

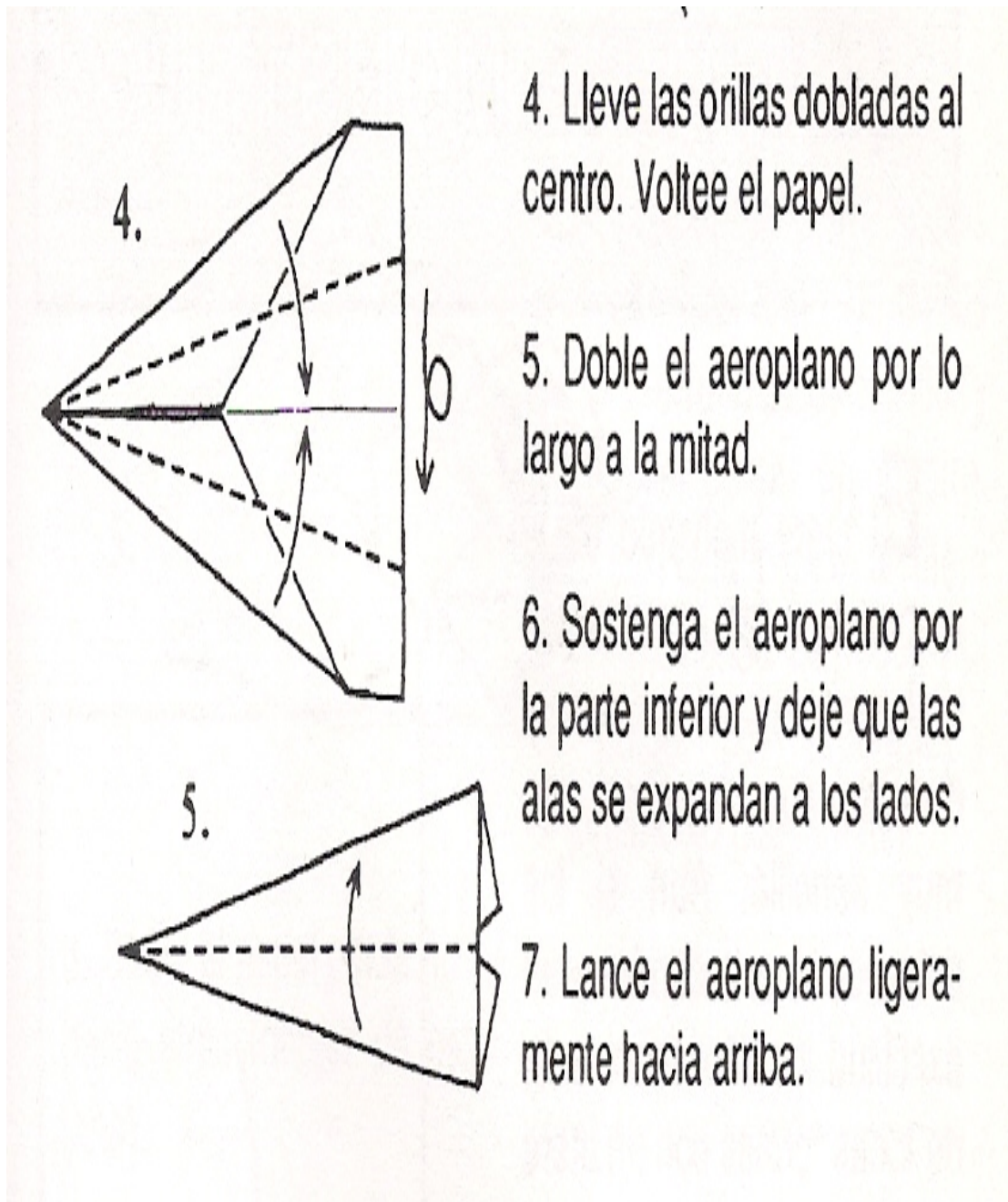
- La imagen puede servir a un objetivo puramente *representativo* si únicamente representa o refleja parte del texto (por ejemplo: lo que suele ocurrir con las ilustraciones de los cuentos).

En numerosas leyendas y religiones se habla de grandes inundaciones (como el Diluvio Universal) u otros aparatosos acontecimientos que cambiaron la faz de la Tierra, y, por otra parte, el hombre siempre ha soñado con países maravillosos llenos de riquezas y bienestar. Estas dos fantasías se juntan en la leyenda de la Atlántida, enorme isla sumergida en el mar hace miles de años...



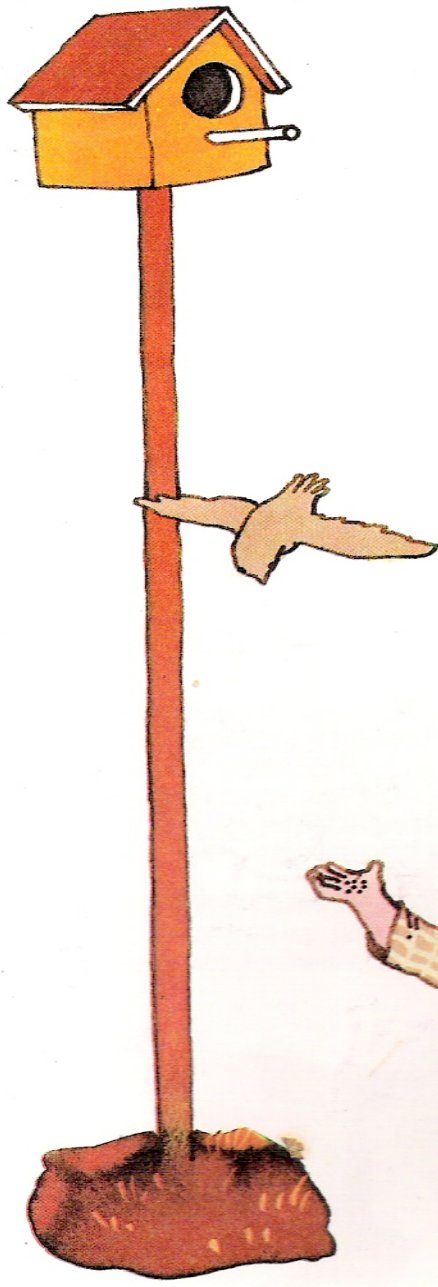
Tomado de: Mi primera ENCICLOPEDIA (1992).

- La imagen *organizativa* provee un marco estructural adecuado para el contenido del texto (por ejemplo: una ilustración que muestra los distintos pasos necesarios para ejecutar instrucciones de los juguetes armables o la realización de papiroflexia).



Tomado de: Temko (1997).

- Las imágenes interpretativas ayudan a clarificar un texto difícil, y hacen uso de conocimiento previo a través de razonamiento por analogía (por ejemplo: representando un tema utilizando la metáfora como se usa comúnmente en la poesía).



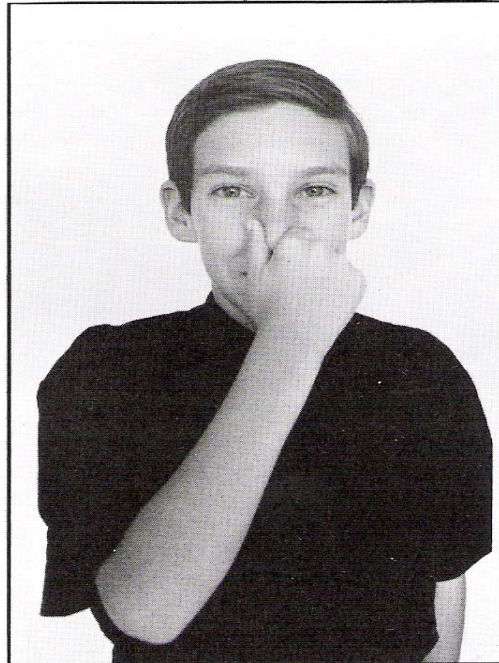
TRATO HECHO

—Oye, pichoncito amigo,
yo quiero jugar contigo.
—Niño, si quieres jugar,
ven, sube a mi palomar.
—Me faltan alas, no puedo...
Baja tú, no tengas miedo.
—Sin miedo voy a bajar
y jugaré satisfecho;
pero trigo me has de dar.
—Pichoncito, trato hecho.

AMADO NERVO

- Las imágenes transformacionales, incluyen principios memorísticos sistemáticos para mejorar el recuerdo por parte de los aprendices de la información contenida en el texto.

EL PINOCHO



PASOS

1. Inhala aire por la nariz y frótala rápidamente 10 veces
2. Exhala ya sin frotarla
3. Repite el ejercicio 5 veces más.
4. Cada vez que lo hagas nota si el aire que tomas entra por ambas fosas nasales.

Tomado de: Ibarra (2001).

Una de las consecuencias de la teoría cognitiva es que la probabilidad del aprendizaje es mayor cuando el aprendiz dispone de información verbal y visual simultánea en su memoria de trabajo, por ello la importancia de considerar el texto escrito y el texto pictórico como sistemas de adquisición del conocimiento.

Es importante mencionar que “...las imágenes con las que se pretende representar deberían incorporar una separación explícita de los planos realista y simbólico como primer paso para la enseñanza de los códigos” (Perales, 2006, 21).

Las imágenes en los libros de texto y los carteles que se ponen en el salón, deben relacionarse con los conocimientos previos de los alumnos, y deben tener un grado de inocuidad, ubicación espacial de los objetos, orientación de las formas en el espacio, uso de color, ampliación de detalles, secciones gráficas, secuencias de imágenes y otros grafismos.

Desde una perspectiva psicológica, Balluerka (en Perales, 2006), ha estudiado las relaciones entre las representaciones mentales y las ilustraciones, detectando que los sujetos que estudian un texto suelen elaborar representaciones mentales, y que esas representaciones juegan un papel similar al de las ilustraciones. La imagen, en el aula, estimula la capacidad de observación del estudiante.

“Ello debería conducir a seleccionar cuidadosamente las imágenes que usamos en la enseñanza (...) suprimiendo las que sólo poseen una función decorativa” (Perales, 2006, 27).

Es así como la imagen, en sus distintas modalidades y formatos debe ser evaluada buscando aquellas que atraigan el interés del niño desde el punto de vista didáctico, al mismo nivel de lo que se hace con el lenguaje verbal.

2.2 La representación gráfica de los signos

La *semiótica*, es descrita como la ciencia general de los signos lingüísticos; engloba la semántica y la sintáctica, cuyo denominador común viene a ser el interés por el uso de los signos y su significado. Desde un punto de vista didáctico, como señala Shapiro (en Perales 2006):

“...los estudios están basados en la suposición de que la cultura proporciona una serie de signos, símbolos y reglas sobre la interacción que son usados, conscientemente o no, para crear y ‘leer’ el entorno de aprendizaje” (p. 609).

Por consiguiente, la semiótica amplía el término de entorno del aprendizaje para incluir estos signos, símbolos y reglas establecidas como poderosas características que influyen sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura.

La semiótica de la imagen según Perales (2006) establece que “...toda lectura icónica exige un código de carácter específico que, aunque figurativo, no es inocente; la naturalidad no existe en este ámbito. Pero, dado que los códigos utilizados para la elaboración de la imagen no siempre obedecen a reglas estrictas, el alumno y el educador pueden encontrar un material propicio para su investigación en el aula” (p.17).

Antes de comenzar la escolarización los niños están habitualmente relacionados con imágenes gráficas, como el dibujo de los cuentos intentando buscar significados; en esa búsqueda, establecen relaciones entre imagen, dibujo y texto.

Por lo que el dibujo, siendo la representación gráfica de una realidad, implica entonces, una función semiótica. Así pues, el niño desde la edad preescolar concibe la imagen como portadora de un contenido o de un texto. Y es que independientemente de que el niño tenga o no un dominio de la lectoescritura, desde una perspectiva evolutiva, la imagen no está disociada del texto.

Toda imagen anticipa un texto y contiene un mensaje que puede estar implícito o explícito (hay textos escritos que contienen imágenes e imágenes que contienen un texto).

Ambos sistemas de simbolización (dibujo-escritura), representan los primeros intentos de situaciones de lectura y escritura del niño. Estas experiencias sobrepasan los límites del ámbito escolar, ya que corresponden a su proceso natural de apropiación de estos dos procesos (lectura y escritura). Esto lleva a pensar que las prácticas de acercamiento a la lectoescritura a través de la asociación imagen-texto que se practican en esos primeros años de la escolaridad, no deben abandonarse o sustituirse por situaciones en las que prevalece una excesiva verbalización luego de que los niños inician el primer grado de primaria.

Leer el texto contenido en una imagen ayuda a realizar inferencias para anticipar el texto escrito o crear un texto nuevo y propio, así mismo, ayuda a desarrollar destrezas de observación (necesarias no sólo en la lectura sino también para la experimentación científica) porque permite extraer la información literal contenida y organizar la escritura del texto. Éstos son los primeros pasos para la comprensión lectora.

2.3 Significante / significado

La capacidad del lenguaje constituye el rasgo más característico de los seres humanos y abre posibilidades insospechadas a su capacidad para representar la realidad y constituye, sin lugar a dudas, un elemento importantísimo de la capacidad cognitiva. “Lo que el lenguaje permite es actuar sobre las cosas de una manera indirecta, por medio de palabras que están en el lugar de las cosas. Pero esto no es exclusivo del lenguaje, sino que hay otras actividades, varias de ellas privativamente humanas, también, que presentan las mismas características, entre las cuales se pueden citar el dibujo y el juego simbólico” (Delval, 1998,226).

Lo característico de todas estas actividades, que globalmente podemos denominar 'representaciones', es que por medio de ellas, en vez de actuar directamente sobre un objeto podemos servirnos de algo que lo sustituye, que está en lugar de éste y que podemos llamar significativo.

El significativo como menciona Delval (1998) "... está en lugar del significado que es aquello que designa. En vez de actuar materialmente sobre la realidad puede hacerse también de forma simbólica, y por ello la utilización de significantes abre unas inmensas posibilidades al desarrollo psicológico del sujeto permitiéndole distanciarse cada vez más de la situación presente y abrirse hacia mundos alejados en el espacio o el tiempo, o incluso ficticios y que sólo existen en la mente" (p.227).

Según Piaget (1995), lo característico de la representación humana es la utilización de significantes diferenciados de los significados que se les da, por tanto hay que ver que tiene un papel de conexión con todas las actividades de extracción e interpretación de la información que el ambiente nos proporciona.

Esto constituye un aspecto más de la capacidad que tiene el sujeto para construir y organizar el mundo que tiene a su alrededor.

A los seis años, aparecen diversas manifestaciones de esta capacidad de representación, a la que Piaget denominó función simbólica o función semiótica.

Según el grado de conexión entre el significativo y el significado, pueden distinguirse tres tipos de significantes como menciona Delval (1998):

- Cuando significativo y significado no están diferenciados, sino que el significativo es una consecuencia que va indisolublemente unido al significado, se habla de índices o señales. En estos casos estamos interpretando algo a partir de un elemento de la propia situación y

hablamos entonces, de que el significante y el significado están estrechamente asociados y su interpretación no constituye una manifestación de la capacidad de representación pero sí un primer paso hacia ella.

- El significante puede ser independiente del significado pero guarda una cierta conexión con él, una “relación motivada”, y en ese caso se habla de símbolos. Los dibujos o las fotografías se pueden considerar como representaciones simbólicas de los objetos que representan. Un dibujo de una casa no es una casa, no forma parte de ella, pero guarda una relación de semejanza estrecha, aunque represente en dos dimensiones el objeto tridimensional. En el llamado “juego simbólico”, el niño que utiliza una caja de cartón unida a una cuerda para representar un camión, que se sirve de un palo que coloca entre sus piernas indicando que se desplaza en un caballo, o que utiliza un palillo de dientes para jugar a los médicos y poner una inyección, está empleando en todos los casos símbolos que él ha construido.
- Puede haber significantes que sean completamente arbitrarios y que se han establecido mediante una convención o que son producto de un largo proceso histórico de tal manera que ya no existe ninguna relación clara entre significante y significado, se habla de signos. El ejemplo más importante lo constituyen las palabras del lenguaje, o su representación gráfica, el lenguaje escrito. Las palabras que no son onomatopéyas (en donde existe una relación motivada entre significante y significado) son significantes arbitrarios.

Con respecto a los signos Delval (1999) también comenta que “Para ser vehículos de comunicación interpersonal, los signos necesitan ser colectivos ya que (...) si no fueran compartidos, no podrían ser entendidos por los otros (...) Los símbolos pueden ser individuales o colectivos y, en muchos casos (...) se reconoce fácilmente aquellos que están designados” (p.230).

Al final del período sensorio-motor empieza a manifestarse una imitación en ausencia del modelo, una imitación diferida que puede producirse mucho tiempo después de haber visto el modelo, horas o días después.

Este tipo de imitación supone ya un tipo de representación interna puesto que el significante no puede considerarse como una parte del significado al estar separado de él por una distancia temporal.

Para un niño, ‘hacer como lee’ es una experiencia muy significativa, para el aprendizaje de la lectura; al verse a sí mismo como un lector, aumenta su interés y placer por la misma por ello, es necesario formar lectores activos, es necesario que los lectoescritores desde pequeños perciban a la lectura como una forma de comunicar significados y de construir activamente el significado de los textos.

Los lectores en general, buscan textos para satisfacer necesidades de: informarse, solucionar un problema, descansar, etc. Desde el cognitivismo, la lectura es una actividad lingüístico-cognitiva muy compleja, donde el lector construye un modelo mental del texto que lee, es decir, debe representar y organizar la información del texto que está leyendo, basándose en sus conocimientos previos.

El reconocimiento de las palabras escritas, es el punto de partida del proceso de lectura. Un lector adulto, posee en su diccionario mental, representaciones de las palabras, que incluyen información sobre la estructura fonológica significado y función sintáctica así como la ortográfica.

Una de las características de los hombres es la de construir representaciones precisas de la realidad que permiten actuar sobre ella y anticipar lo que va a suceder, esto depende directamente de la recepción de estímulos inmediatos (Delval, 1999, 226).

Al haber aprendido a hablar y a entender palabras, los niños demuestran su extraordinaria habilidad para hacer inferencias, el lenguaje escrito fue creado para ampliar la memoria social de la comunidad y su alcance comunicativo, los símbolos significan, lo que nosotros, individual y socialmente hemos decidido que signifiquen. El lenguaje no puede ser utilizado para comunicar a menos que sea una totalidad sistémica en el contexto de su uso, debe tener símbolos.

El lenguaje cambia, siempre adaptándose a las necesidades de uso personal y social. Los niños tienen gran capacidad para aprender conforme se desarrollan y casi nada se debe a la simple maduración (si bien la maduración es un factor importante de nuestro pensamiento). Ellos deben estar en una íntima y constante comunicación con otros niños y adultos y así el lenguaje funge como la llave de la comunicación.

Smith (en Goodman, 1986), sugiere que el desarrollo cognitivo tiene tres fases:

- *La de percepción*, en la que el niño atiende los aspectos particulares de la experiencia.
- *La ideación*, en la que el niño reflexiona sobre la experiencia y la presentación en la que el conocimiento es expresado de alguna manera.
- *La imitación*, que es la capacidad de reproducir mediante acciones del propio sujeto otras acciones que tiene lugar a su alrededor debidas a la actividad de personas o de objetos.

No basta que un niño vea a un adulto escribir para que pueda imitar sus movimientos sino que primero necesita adquirir una capacidad motora que conseguirá paulatinamente.

2.4 La imagen y su vínculo con la imitación diferida

Se considera importante hablar de la imitación ya que es lo que hace posible el paso de la actividad sensorio-motora a la representación. Hasta ahora para que el sujeto imitara era preciso que estuviera en presencia del modelo, pero llega un momento en que el niño empieza a imitar acciones que ya no están presentes y que ha percibido desde hace tiempo.

La representación en acto deja de ser una copia directa, se separa de su contexto y por tanto se convierte en un significante diferenciado del significado, es así como la imitación diferida supone entonces la existencia de un modelo mental interno, puesto que el sujeto ya no tiene presente el modelo real que percibió anteriormente.

Las imágenes constituyen uno de los aspectos más alusivos y escurridizos de la representación, quizá su manifestación resulta de las más difíciles de estudiar, porque no se puede llegar a ellas directamente como menciona Delval (1998).

“No se tienen imágenes del triángulo, sino sólo de triángulos determinados, y está es una dificultad que ya había puesto de manifiesto. Por el contrario, el pensamiento trabaja con conceptos, que son abstractos, y no se refiere a objetos concretos” (p.238).

Hacia finales del siglo pasado y comienzos de éste se empezó a poner de manifiesto la existencia de un pensamiento independiente de las imágenes y también del lenguaje. Durante años se ha producido una polémica entre los partidarios de una codificación del conocimiento en forma de imágenes o mediante proposiciones.

Las imágenes son analógicas, es decir, guardan un estrecho parecido con lo que representan, mientras que la representación proporcional es abstracta.

Con respecto a este tema Delval (1999) comenta que “Las imágenes actúan de manera muy distinta a la información verbal, y hay muchos datos que parecen apoyar la idea de que la manipulación de las imágenes se parece más al examen directo de los objetos que al del lenguaje” (p.242).

A partir de estos y otros muchos datos parece claro que las imágenes no son residuos que deja la percepción, sino que parecen analizarse como una percepción real, y se exploran como si tuviera delante un objeto, las imágenes derivan, entonces de la imitación y de conjunto de actividades del sujeto, y del conocimiento que tiene sobre el objeto o situación, puesto que hacen intervenir no sólo la percepción, sino también la motricidad.

Resulta difícil motivar a los niños cuando lo que se les pide leer y escribir, no tiene relación con lo que ellos piensan, o con lo que ellos hacen. Es importante establecer un contenido que tenga relación con su vida y les resulte significativo pues el alumno no aprende a leer por leer signos, aprende a leer por leer; lecturas, paquetes, historias, revistas, periódicos, guías de televisión, carteleras, etc.

La producción de las imágenes como señala Delval (1999) supone una anticipación o una reconstrucción, por otro lado, las funciones cognitivas que se refieren a las transformaciones y a sus resultados son materiales y pensamientos, transformados en acciones interiorizadas de tipo preoperatorio y finalmente su resultado son las operaciones de inteligencia.

Otra de las formas a través de las cuales el niño empieza a ser capaz de representar la realidad es el dibujo, que es una forma de imitación de la realidad. Las relaciones con las imágenes mentales son igualmente muy estrechas, ya que las imágenes mentales son imitaciones interiorizadas. Por lo tanto las imágenes

pueden ser importantes, ya que permiten al niño interpretar y aprender del mundo que le rodea.

2.5 Reconocimiento de la imagen: proceso visual

A través de la imagen, del sonido, de la palabra hablada o escrita cualquier individuo puede participar activamente en la comunicación. Es decir, puede ser potencialmente un comunicador. La comunicación visual es un sistema de representación cuyo código es el lenguaje visual, constituido por imágenes.

Actualmente se reconoce que para explicar este proceso comunicativo deben considerarse tanto la representación a cargo del emisor, como la interpretación del mensaje por el espectador.

Por ello, la comunicación visual es tarea de al menos dos actores: emisor y receptor. “La realidad (o no), es representada por el emisor – autor. Su tarea es sustituir la realidad por una imagen. En el caso del campo visual dicha imagen es siempre metafórica, ya que no es la realidad, sino una interpretación de la misma” (Regalado, 2006, 56).

Esta interpretación es vista por el receptor – espectador en este caso el niño, cuya tarea consiste en otorgar significado a las imágenes, las cuales representan hechos reales o simple ficción.

¿Qué son las imágenes o productos visuales? Las imágenes visuales son instrumentos intencionalmente producidos para transmitir determinados mensajes, se plasman en soportes materiales y su nivel de iconicidad es decidido por el emisor, la realidad no es reproducible: por lo tanto puede reemplazarse por signos icónicos que ofrecen la ilusión de realidad, pero en ningún caso son la realidad misma, para el caso de recursos expresivos pueden emplearse, desde un gráfico

hasta un dibujo, y desde una fotografía hasta una maqueta Aparici y García (en Regalado, 2006).

Así es como la representación de la realidad está en función del tratamiento gráfico- visual del comunicador, las cosas no son lo que parecen, sino lo que el emisor pretende lograr y lo que el receptor espera ver representado.



"Esta no es una pipa"

Por ejemplo, en la imagen superior se muestra una pipa que se representa gráficamente por medio de una impresión de un objeto común, sin estar presente físicamente el objeto.

2.6 Reconocimiento de la imagen como proceso de comunicación

Para Regalado (2006) "la comunicación es un factor eminentemente humano, está dado por el intercambio de significados entre los hombres" (p.33).

Por su parte la información es un fenómeno universal presente en todas las órdenes de la naturaleza, y no exclusivamente en el ser humano, en el proceso de comunicación al igual que en el de aprendizaje de la lectoescritura "...existen elementos básicos que en el caso de la comunicación son: emisor, mensaje canal o medio y receptor" (Regalado, 2006).

El emisor es quien comunica o emite el mensaje, después el emisor lo estructura y llega a los sentidos del receptor, a través del sistema de signos, el canal permite la llegada del mensaje ya sea como medio natural o artificial; el receptor es el que sirve como destinatario de la comunicación, todo esto se da en un contexto que resulta ser: la condición o situación en la que se lleva a cabo la comunicación.

Desde nuestra perspectiva la adquisición de la lectoescritura escolarizada se lleva a cabo dentro de un proceso que aún concibe la comunicación como un proceso lineal entre emisor y receptor de modo que el docente funge como emisor de la alfabetización, el mensaje o código a descifrar son las letras que a su vez forman palabras, el canal o medio son los materiales en los que se apoya el docente ya sea libros de texto, o en el caso de lo fonético y sintáctico por la vía de la memorización y la repetición, el receptor es el niño que es el principal destinatario del mensaje de alfabetización y el contexto puede ser el aula, o la familia; hasta aquí quedaría un proceso de comunicación, se considera que en un proceso de alfabetización como el del niño de primer grado, no sólo se debería incluir la representación de las letras como mera copia social de aprendizaje en palabras, sino además como una interpretación propia de la lectoescritura.

CAPÍTULO 3

LA IMAGEN GRÁFICA COMO RECURSO DIDÁCTICO

3.1 La imagen gráfica un recurso didáctico

Se ha de tener presente que a veces las imágenes gráficas constituyen el único referente accesible para el estudiante en la obtención de información (las ecografías, los planetarios, etc.), en otros ámbitos disciplinares representan un elemento imprescindible, tales como “(...)la historia del arte (fotografías), la geografía (mapas) o el propio dibujo, pero también entre las mismas ciencias y sus afines, como las matemáticas (geometría), la biología (observaciones microscópicas), la geología (mapas) o la medicina (radiografías)” (Perales, 2006, 14).

¿Cómo pueden ayudar las imágenes a una mejor comprensión del contenido? Resultan de gran importancia para el procesamiento de la información de los aprendices y apuntan el potencial que poseen incluso los textos gráficos organizados espacialmente.

La imagen es utilizada, en la mayoría de los casos, como instrumento de pensamiento y reflexión en sí misma. Esta es una actividad que los educadores, en general (obsesionados por los problemas de contenido) no han tenido en cuenta hasta hoy.

La imagen es particularmente apta para un modelo didáctico de carácter participativo, que puede convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en un acto con sentido en sí mismo y en su respectivo contexto.

La imagen didáctica puede facilitar la realización de inferencias elaborativas sobre el contenido verbal, esto es, puede servir de puente entre las estructuras de conocimiento del sujeto, como los esquemas previos, y la información contenida en el texto o narración.

Se ha demostrado que el recuerdo de series de dibujos es mejor que el recuerdo de series de palabras, la representación de imágenes facilita el recuerdo de información espacial, mientras que la representación textual facilita el recuerdo de información secuencial y procedimental.

Todos los lenguajes poseen sistemas de significado y en las imágenes didácticas estos sistemas de significado vienen dados por una serie de códigos que son propios y exclusivos del lenguaje visual, la interpretación que el lector hace de la imagen no es un fenómeno exclusivamente perceptivo, sino que supone también una competencia lingüística distinta a la que tiene para la textual.

3.2 Imagen gráfica y el texto

En la educación básica particularmente en los primeros años de educación primaria, debe procurarse el uso de textos simples, y dar un mayor peso a la imagen, teniendo en cuenta que el sujeto va a invertir una mayor carga de procesamiento en ella, y también, debe prestarse especial atención a aquellos elementos de la imagen que tienen un valor más arbitrario que icónico “Se denomina iconicidad a la semejanza que una imagen guarda con la realidad (...) los iconos son signos que tienen parecido con el objeto a que se refieren” (Regalado, 2006, 59).

Si la imagen se codifica de forma unitaria y significativa los elementos eidéticos (que son la tendencia normal en muchos niños a proyectar visualmente las imágenes de impresiones recientes), de dicha representación, tendrán una mayor potencia como clave del recuerdo, otros factores tienen su efecto en la reducción

de recursos atencionales; el uso de claves perceptivas (por ejemplo colores) establece mayor número de conexiones directamente del texto a la imagen lo que resulta, más eficaz que el uso de leyendas, ya que requieren un esfuerzo de interpretación extra.

Las imágenes visuales son señales intencionalmente producidas para transmitir determinados mensajes. Su estructura es de naturaleza distinta a la de la lengua, hasta tal punto, que una persona puede saber leer y escribir signos verbales pero no signos visuales.

El niño construye modelos mentales internamente congruentes pero que externamente no corresponden con los modelos científicos correctos. El cambio conceptual se dará si el aprendiz reorganiza los aspectos estructurales y espaciales de su conocimiento en concordancia con la información verbal facilitada. De ahí que las ilustraciones y los modelos tengan un papel fundamental como complemento en el aprendizaje de contenidos (Chi, Slotta y Leeuw en Perales, 2005).

Los niños en los primeros años de primaria tienen habilidades de interpretación de imágenes que van poco más allá de las representaciones figurativas (con un alto contenido icónico) y algunos tipos de modelos esquematizados, el repaso por repetición, aparece hasta poco antes de los siete años, y adquiere gran importancia si se trata de material significativo o si el contexto es lo suficientemente motivante.

Gracias a esta construcción, se da una relación entre la información verbal y el cambio conceptual interno, al respecto Vilches señala (en Perales 2005):

“La imagen puede considerarse como un texto en el sentido de una unidad discursiva superior a una cadena de proposiciones visuales aisladas, que se manifiesta como un todo estructurado e indivisible de significación que puede ser actualizado por un destinatario” (p.143).

Con esto nos podemos dar cuenta de la importancia de la interpretación visual, ya que la imagen no sólo es el resultado del contexto social, porque la representación mental, es el resultado del uso individual.

Fang (en Perales, 2005) ha analizado funciones que cumplen las ilustraciones en los libros de cuentos para niños y defiende su uso, bajo ciertas condiciones, en el aprendizaje de habilidades lectoras.

El marco funcional propuesto por Ainworth (en Perales, 2005) es aplicable a todos aquellos contextos en los que un individuo debe integrar varias representaciones, a través, de más de una modalidad sensorial, esto es aplicable directamente a las situaciones de aprendizaje en la que el sujeto debe servirse de una imagen para comprender mejor el contenido de una narración, indirectamente es aplicable también a situaciones en las que la imagen se presenta como adjunto a un texto, puesto que, aunque la lectura y la percepción de la imagen compartan un mismo canal sensorial, utilizan de hecho sistemas de procesamiento y representación notablemente distintos.

En la presentación simultánea del texto e imagen, puede afirmarse que la imagen es menos ambigua y más económica que el texto para expresar información espacial y estructural. Uno de los usos más frecuentes de la imagen como complemento es para facilitar y constreñir la interpretación de este tipo de información en el texto; es menos frecuente en el contexto enseñanza aprendizaje que se busque el efecto inverso: el texto que acompaña a una imagen didáctica puede disponerse para precisar el mensaje que transmite la imagen, subrayar los elementos denotativos de la imagen y suprimir los connotativos.

Cuando se utilizan texto e imagen simultáneamente, se han identificado también una serie de factores relativos a la presentación del material que pueden afectar su comprensión, recuerdo y transferencia.

Cuanto más complejo es el contenido del texto, mayor es el efecto facilitador de la imagen (Levin y Mayer, 1993). Este factor hay que considerarlo en relación al efecto del conocimiento previo.

El primer punto de contacto entre la investigación básica en psicología cognitiva sobre el procesamiento conjunto de texto e imagen y la investigación aplicada en contextos didácticos es la hipótesis de la codificación dual Paivio (en Perales, 2005).

De acuerdo a esta hipótesis, la información verbal y la información pictórica son procesadas y representadas en subsistemas cognitivos distintos. Ello se debería, según la propuesta de Paivio (en Perales, 2005), a que los dibujos son inmediatamente traducidos a un formato fonológico – verbal en la memoria de trabajo, por lo que quedarían doblemente representados a largo plazo, verbal y eidéticamente; por el contrario las palabras no se traducen automáticamente a un formato eidético, por lo que su codificación exclusivamente sería sencilla, en el formato verbal.

Preocupa el papel de la imagen en su relación con la educación, por ello se pondrá atención en las imágenes de los libros de texto dado el uso intensivo que se produce de los mismos medios al menos en la educación obligatoria y en actividades de aula como la resolución de problemas.

3.3 Fomento de la lectura a través de la imagen gráfica

Las imágenes pueden convertirse en fuentes de aprendizaje si el uso de las ilustraciones en el aula esta marcado por actividades específicas, tales como clarificación de los gráficos, la adecuada correlación con el texto escrito, la simultaneidad de las observaciones del plano real y simbólico, la producción de las imágenes por parte de los alumnos y su integración efectiva en la evaluación del aprendizaje.

En este sentido, la conciencia entre el lenguaje verbal y el visual usados en la enseñanza son un factor de gran ayuda, debiéndose favorecer en el alumno la realización de actividades en un doble sentido, esto es, la construcción de las imágenes a partir de un texto y a la inversa.

Se dice tradicionalmente que 'imagen, vale más que mil palabras' en el caso del dibujo como sistema de transferencia y almacenamiento de imágenes, el observador experimenta al máximo el pensamiento visual, cuando la observación, la imaginación y el dibujo se funden en una interacción continua.

Se puede notar que la alfabetización visual representa una alternativa pedagógica para enfrentar el mundo con el cual convivimos día con día. El contacto cotidiano que los niños tienen con un universo mediático plagado de imágenes no garantiza un saber o conocimiento del contenido más profundo de éste. Y aunque se corra el riesgo de que el espectador no asuma las diferencias entre imagen y realidad y esto pueda llevarle a un estado de desamparo, frente a la manipulación que ejercen los medios, podemos decir que la imagen en términos de desciframiento e interpretación del lenguaje, permite identificar signos básicos (elementos y características susceptibles de análisis), posibilitando la reflexión sobre su significado.

Kümmerling Meibauer (en Arizpe, 2004) sugieren que la relación entre palabra e imagen es dialógica esto quiere decir que, al aprender de los textos e imágenes, las funciones cognitivas que se ponen en operación son más significativas.

Al leer el texto con imagen existe una tensión entre el impulso de observar las imágenes y el de no interrumpir el flujo narrativo temporal. El texto verbal lleva a leer en forma lineal, mientras que las imágenes seducen para que el lector se detenga a observar.

Sinatra (en Arizpe 2004) define 'la alfabetización visual' como la reconstrucción activa de la experiencia visual anterior y los mensajes nuevos para obtener significado. Esta definición destaca que las habilidades visuales son esenciales para impulsar una interpretación activa e incluso crítica de la información visual y textual.

En los signos visuales se forma un complejo lenguaje en el que intervienen para su realización, y para su interpretación la experiencia, la memoria y el marco cultural y contextual de los actores, para leer una imagen es necesario el conocimiento mínimo del código utilizado, a partir primero de su clasificación y caracterización.

Gardner (en Arizpe 2004) menciona que "Conforme el niño adquiere habilidad para utilizar el lenguaje y leer imágenes, manifiesta una fuerte tendencia respecto de estos símbolos..." (p.161). En pocas palabras, el niño busca significado o referencia en cada símbolo u objeto percibido.

Los textos escritos y pictóricos se refuerzan entre sí, pues las imágenes añaden dimensiones simbólicas e ínter textuales a la historia. A los niños, sobre todo a los pequeños se les dificulta diferenciar la historia que cuentan las palabras y lo que cuenta la imagen, para la mayoría de estos, las imágenes son más interesantes que las palabras.

Para entender la forma en la que los niños interpretan narraciones pictóricas, es clave basarse en sus conocimientos previos de libros, y en sus experiencias con otros medios desde historietas hasta juegos de computadora. Este tipo de conocimiento se suma a sus habilidades metacognitivas en el momento de responder preguntas acerca de lo que esperan de un libro.

La lectura de imágenes no es un simple movimiento de izquierda a derecha, como la lectura de texto. Durante el proceso, el ojo tiende a enfocar, ya sea el objeto identificable de mayor tamaño o algún objeto de especial interés para el espectador.

Kiefer (en Arizpe 2004), hace referencia a estudios de percepción visual en los cuales descubrió que el movimiento de los ojos de los niños en un plano pictórico es muy diferente al de los adultos. La razón por la cual tienen muchas y más largas fijaciones de los ojos, puede ser una función de aprendizaje no un signo de inmadurez, y es el resultado de que los niños observen más que los adultos.

Al respecto Mayer y Gallini (en Perales, 2005) aseguran que “los sujetos expertos tienden a beneficiarse en menor medida de la presencia de imágenes accesorias al texto que los sujetos novatos” (p.132). Esto quiere decir, que los adultos ven la imagen en el texto como algo decorativo, y no como un medio alfabetizador; a diferencia de los niños que, gracias a la observación más detenida de las imágenes pueden tomar más ventaja a la hora de adquirir, el lenguaje hablado o escrito.

La mayoría de los niños le dan mucha más importancia a las imágenes y comentan, que el libro no sería tan bueno sin ellas, porque éstas ayudan a mostrar lo que está pasando y también cómo son los personajes principales. Gombrich (en Arizpe, 2004) sostiene que “la imagen visual es más efectiva que el lenguaje escrito o hablado, pues genera una respuesta afectiva por parte del lector” (p.327).

Es necesario partir de las diferencias esenciales entre el lenguaje verbal y el visual. En el lenguaje verbal, las relaciones entre los signos (palabras o sonidos) y su significado son arbitrarias; en cuanto a su sintaxis, se compone de reglas aproximadamente fijas. Para el lenguaje visual el significado suele establecerse por analogía con elementos reales conocidos, aunque no siempre sucede así, como en el caso de las representaciones abstractas, por lo que respecta a su

sintaxis, es mucho más flexible (a veces, casi inexistente) que en el lenguaje verbal. “Además el lenguaje visual permite una relación simultánea o secuencial entre sus elementos (p.j. en una fotografía o en una película respectivamente)” (Borrego en Perales, 2006, 15).

El término ‘leer’ no se asocia sólo con el mirar, con el simple ver, sino con una actividad reflexiva que implica el propio proceso de hacer de cada individuo, al mismo tiempo que decodifica un mensaje visual, puede construirlo y reconstruirlo, en definitiva, puede expresarse a través de él.

Conocer los elementos de expresión visual resulta tan importante como hacer una imagen en transparencia o en diapositiva, en la misma medida que el conocimiento de los signos lingüísticos es tan importante como su representación gráfica. De lo que se trata es de conocer el signo (visual, sonoro, escrito) y expresarse a través de él. La imagen establece grados de alfabetización de acuerdo a cada medio de expresión:

Alfabetismo de la letra impresa: La lectoescritura es un proceso largo que requiere una continua práctica para alcanzar la comprensión total de lo que se lee. Es una habilidad que ocupa buena parte del proceso de aprendizaje.

Alfabetismo de la imagen: El alfabetismo de la imagen, está casi tan generalizado como el de la letra impresa. La principal diferencia entre uno y otro es que el alfabetismo de la letra impresa se debe a un esfuerzo deliberado de adquirir tal aptitud por medio de la educación mientras que el de la imagen es aparentemente un proceso natural.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

4.1 Sujetos

Se trabajó con 40 niños de primer grado de primaria con una edad aproximada de 6 años.

4.2 Escenario

Esta investigación se llevó a cabo en la escuela primaria oficial “Otilio Montaña” con C.C.T 15 DPR2360Y. Ubicada en el municipio de Chimalhuacan, Estado de México.

4.3 Instrumentos

Situaciones para la evaluación: Que constan de tres ejercicios que evalúan los conocimientos que tiene el niño sobre la lectura y la interpretación de imágenes y letras. En el primer ejercicio se utilizan imágenes gráficas y palabras, en el segundo se presenta un cuento corto con ilustraciones y el tercer ejercicio está destinado para que el niño pueda distinguir entre imágenes gráficas y palabras **(ver anexo 1)**.

Este instrumento cuenta además con una hoja de registro para evaluar el desempeño de los alumnos. Este instrumento será utilizado para aplicar la evaluación inicial y final de forma individual **(ver anexo 1)**.

4.4 Programa de intervención

El programa consta de 12 sesiones, con una duración aproximada, de 45 a 60 minutos cada una, este programa tiene la finalidad de favorecer la lectura en los niños de primer grado de primaria, a continuación en forma de esquema se describirán las actividades, **(ver anexo 2)**.

CUADRO DE SESIONES

| Sesiones | Nombre de la actividad | Objetivo |
|----------|------------------------|--|
| 1 | Cuentos cortos | Que los alumnos manipulen libros de cuentos cortos para promover la participación |
| 2 | Lotería ABC de imagen | Que lo niños identifiquen y asocien la imagen con las letras |
| 3 | Secuencia de imagen | Que el alumno sea capaz de interpretar una historia por medio de la secuencia de imágenes. |
| 4 | Re-narración | Que los niños recuerden una historia por medio de la lectura en voz alta |
| 5 | Historia incompleta | Que el niño infiera la secuencia de una historia incompleta |

| | | |
|----|----------------------------|---|
| 6 | Narración en colaboración | Que el alumno sea capaz de describir textos a partir de los libros ilustrados |
| 7 | Un día divertido | Que el alumno sea capaz de evocar un recuerdo y plasmarlo en forma de imagen |
| 8 | Porta textos | Que los niños describan la información que le proporcionan los porta textos |
| 9 | Memorama de vocales | Facilitar mediante el juego con imágenes la identificación de las vocales |
| 10 | Cuento de dominó | Que el niño describa una historia por medio de fichas con imágenes |
| 11 | Imagen y texto | Que el alumno concluya frases apoyándose en imágenes impresas |
| 12 | El dado de las consonantes | Que el alumno asocie cinco letras consonantes por medio de la imagen |

4.5 Procedimiento:

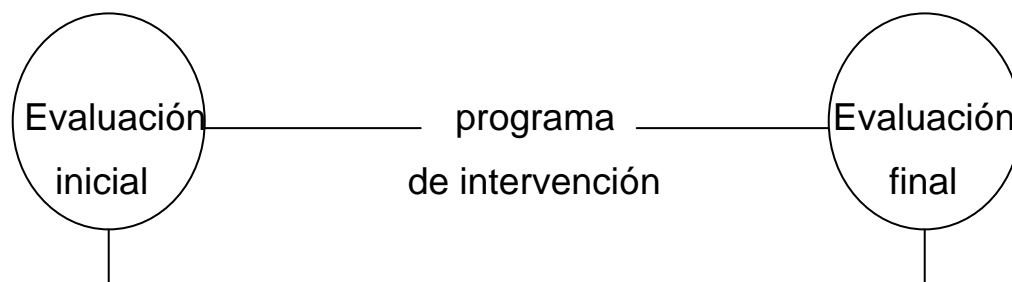
El procedimiento consta de cuatro etapas:

- *Etapa 1:* Se aplicará la Evaluación Inicial para identificar el nivel de lectura en los niños (**ver anexo1**).
- *Etapa 2:* Se aplicará el programa de intervención basado en la imagen gráfica como recurso didáctico para favorecer la lectura (**ver anexo 2**).
- *Etapa 3:* Se aplicará la evaluación final en base a las actividades descritas en el **anexo 1**.
- *Etapa 4:* Se realizará un análisis comparativo entre la evaluación inicial y la evaluación final para conocer la eficacia del programa de intervención.

4.6 Diseño:

El diseño de la investigación es cuasiexperimental con un grupo (evaluación inicial, programa de intervención y evaluación final). Se pretende evaluar la eficacia de un programa de intervención basado en imágenes gráficas, que contiene actividades específicas y estrategias que favorezcan el gusto por la lectura, en niños de primer grado de primaria.

A continuación se muestra de forma gráfica el procedimiento:



Análisis comparativo

CAPÍTULO 5

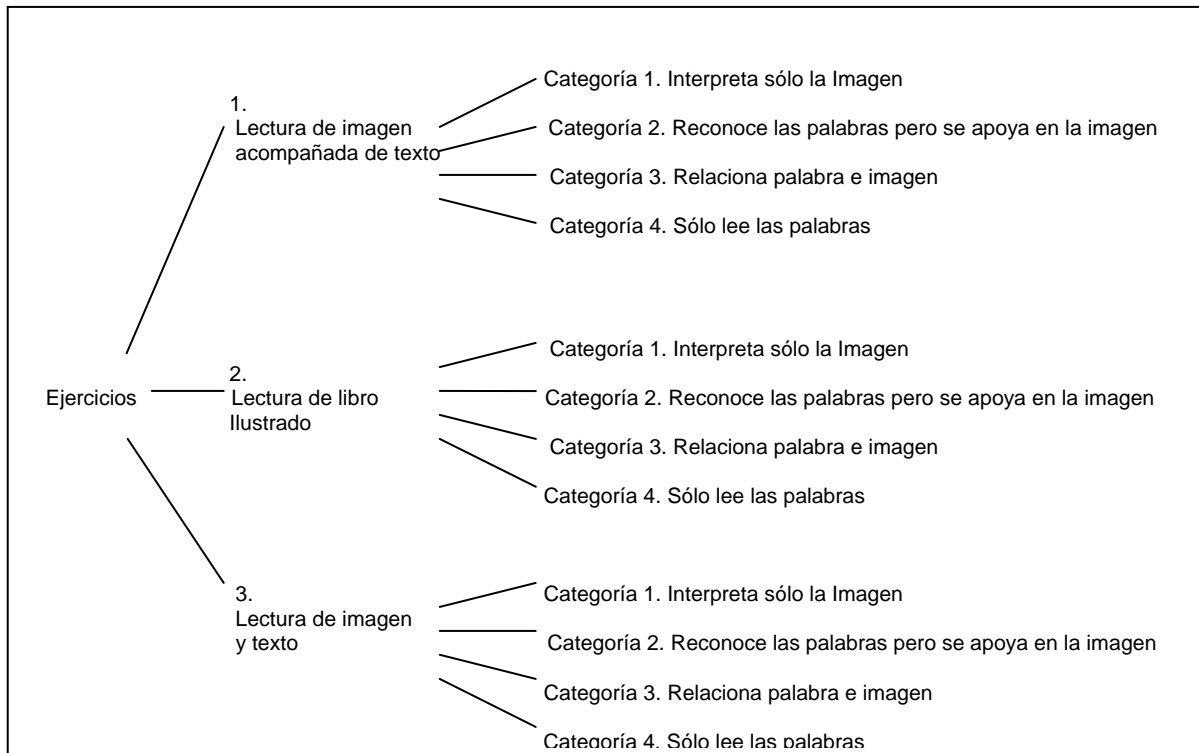
ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Análisis cuantitativo

Se aplicó a cuarenta sujetos tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final tres ejercicios: a) lectura de imagen acompañada de texto, b) lectura de libro ilustrado y c) lectura de imagen y texto. También se manejaron cuatro categorías de evaluación las cuales fueron:

1. Interpreta solo la imagen
2. Reconoce las palabras pero se apoya en la imagen
3. Relaciona palabra e imagen
4. Sólo lee las palabras

A continuación se presenta un diagrama de los ejercicios y las categorías que son objeto de análisis.

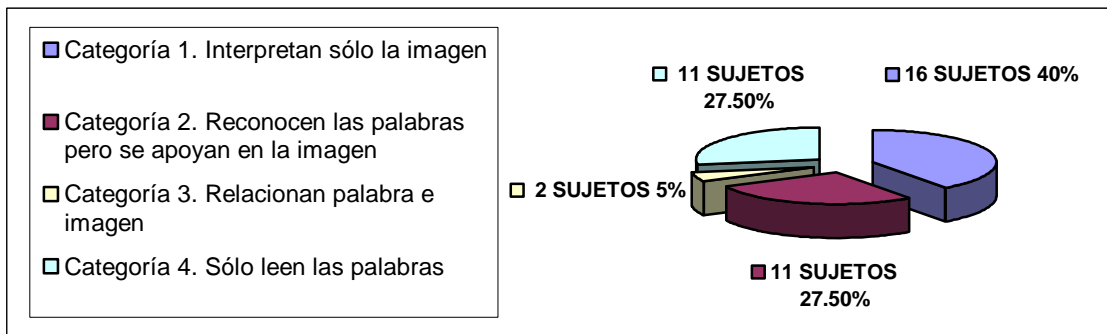


Evaluación Inicial

a) Ejercicio 1. “Lectura de imagen acompañada de texto”

Los datos presentados en la gráfica N° 1, muestran que cerca de la mitad de los sujetos, representados en un 40% se localizan en la categoría 1, lo que nos indica que los niños confían más en la imagen que en las palabras, le siguen las categorías 2 y 4 ambas en un 27.5%, en la que los sujetos encuentran más significativas las palabras, y sólo dos sujetos en la categoría 3 en la que el niño relaciona palabra e imagen, estos datos nos indican que los niños se apoyan más en la imagen y ésta ocupa un papel preponderante en el desarrollo de la lectura.

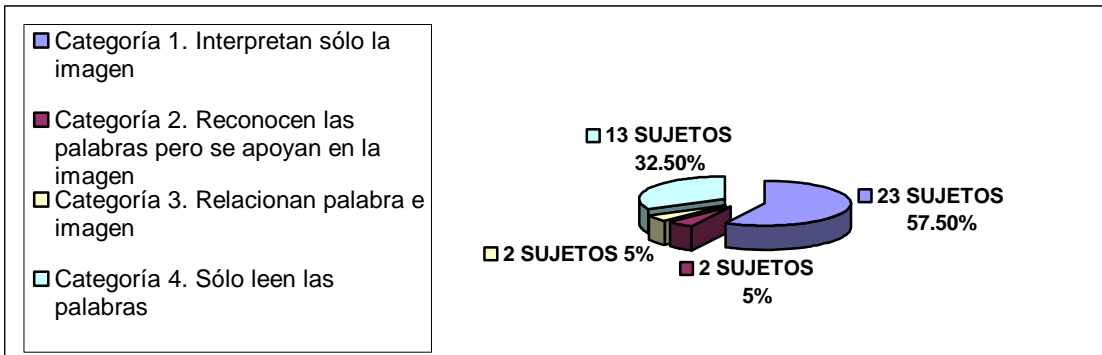
Gráfica 1. Lectura de imagen acompañada de texto



b) Ejercicio 2. “Lectura de libro ilustrado”

En la gráfica N° 2, se muestra el ejercicio “lectura del libro ilustrado” el cual arroja los siguientes datos, que más de la mitad un 57.7% que equivale a 23 sujetos sólo interpretan la imagen, probablemente porque les es más interesante y significativo que las palabras, o que de acuerdo a su edad todavía no desarrollan la capacidad lectora, le sigue un 32.5% que equivale a 13 sujetos, los cuales leen sólo las palabras, y en ambas categorías 2 y 3 tienen en mismo porcentaje de 5% donde se encuentran los niños que primero reconocen las palabras apoyándose en la imagen, podemos ver que en éste ejercicio resultó más importante para los sujetos lograr el vínculo palabra – imagen.

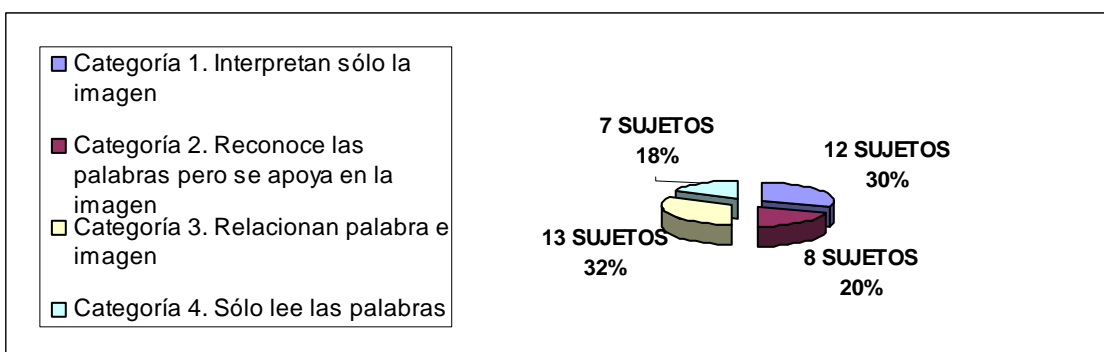
Gráfica 2. Lectura de libro ilustrado



c) Ejercicio 3. “Lectura de imagen y texto”

En la gráfica Nº 3 se puede observar que el dato más alto resultó en la categoría 3 la cual indica que los sujetos relacionan palabra e imagen y que corresponde a 13 sujetos representados en un 32.5%, le sigue la categoría 1 con 12 sujetos en la que sólo interpretan la imagen y que representan el 30%, siguiéndole un 20% representado por 8 alumnos, que se apoyan en la imagen para reconocer las palabras y con 17.5%, que representa a 7 sujetos que sólo leen las palabras. Destacando que la mayoría de los sujetos toma la imagen como un apoyo importante hacia la lectura.

Gráfica 3. Lectura de imagen y texto



En el caso del ejercicio tres los sujetos consideran más adecuada la relación de imagen y palabra. En general en la evaluación inicial podemos notar que la imagen gráfica es un apoyo fundamental, ya que forma parte esencial del desarrollo de la lectura.

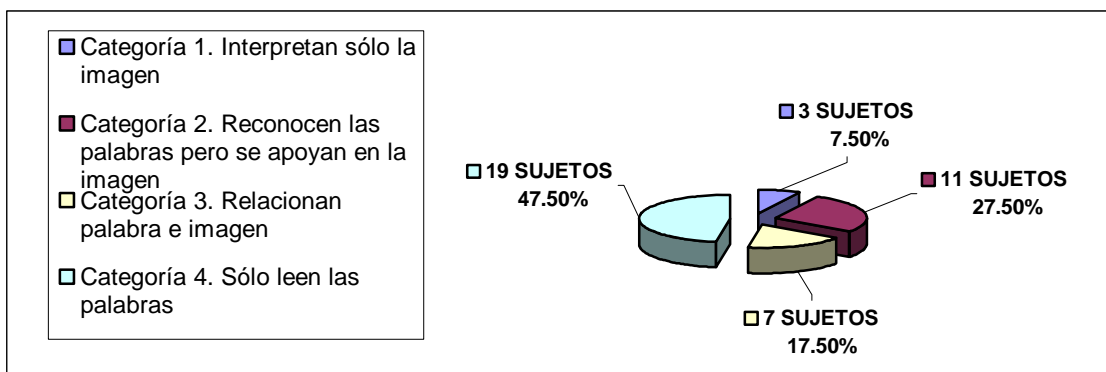
Se puede observar que dentro de la evaluación inicial la tendencia de los sujetos está dada a favor de la imagen, ya que para el niño resulta más significativa y llama su atención. La imagen toma un papel más relevante que el texto porque las habilidades lectoras están en desarrollo especialmente en niños de primer grado de primaria.

Evaluación Final

a) Ejercicio 1. “Lectura de imagen acompañada de texto”

Los datos recaudados en este ejercicio representados en la gráfica N° 4, nos muestran que 19 sujetos que representan un 47.5%, se ubicaron dentro de la categoría 4 en la que sólo leen las palabras, le siguen 11 sujetos, es decir, un 27.5% que reconocen las palabras pero se apoyan en la imagen, después a 7 sujetos representados en un 17.5% que relacionan palabra – imagen, y sólo a 3 (7.5%) sujetos que interpretan la imagen, es notable el cambio que se da después de la aplicación del programa de intervención, ya que son 19 sujetos los que se ubicaron dentro de la categoría 4, esto nos indica que los sujetos se enfocaron más en las palabras, probablemente lo escrito atrajo más su atención, que la información proporcionada por las imágenes, por lo tanto hay un abandono de la imagen en la medida en que el niño adquiere la lectura.

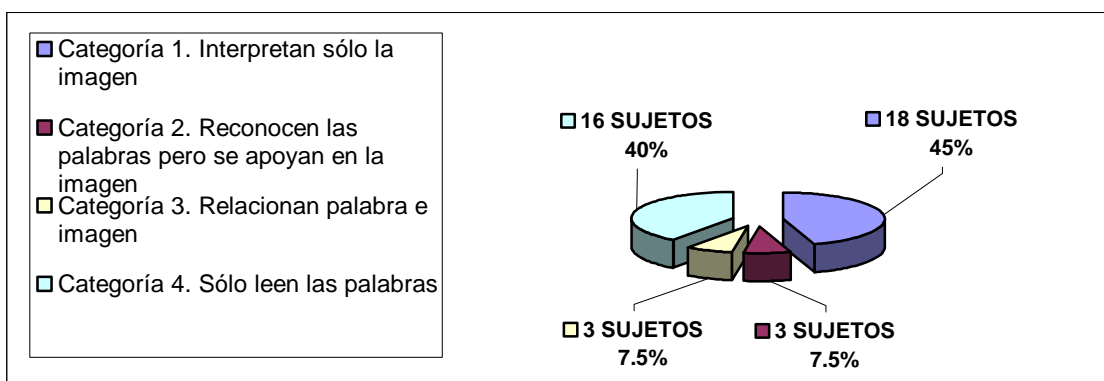
Gráfica 4. Lectura de imagen acompañada de texto



b) Ejercicio 2. “Lectura de libro ilustrado”

En la gráfica N° 5 se puede observar, que 18 sujetos (45%), le dan mayor importancia a la imagen para descifrar lo escrito. En segundo lugar encontramos a 16 sujetos que sólo leen las palabras representados por un 40% y por último encontramos que en las categorías 2 y 3, reconocen y relacionan las palabras sólo 3 sujetos apoyándose en la imagen.

Gráfica 5. Lectura de libro ilustrado

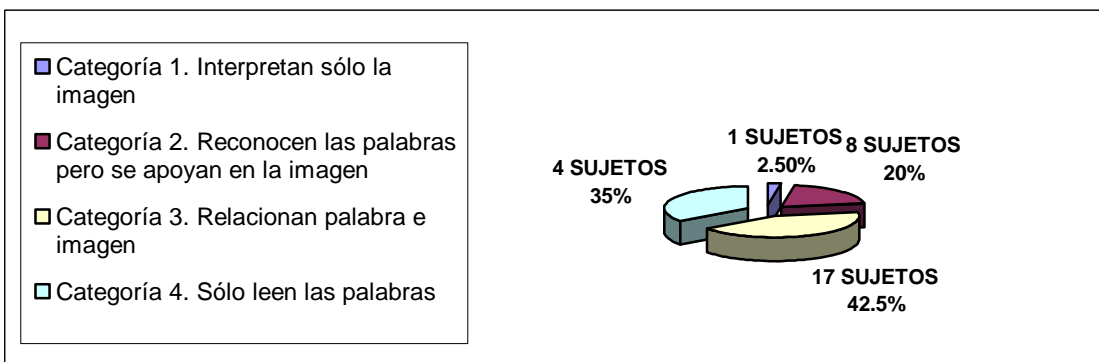


Con base a estos datos podemos decir que al tomar en cuenta un texto más completo como es el cuento resulta un reto para los sujetos ya que no sólo se toman las palabras aisladas sino en su conjunto con la imagen, se destaca que la mayoría de ellos todavía ven la imagen como un elemento primordial y esencial para entender o comprender los textos escritos.

c) Ejercicio 3. "Lectura de imagen y texto"

Los datos registrados en la gráfica N° 6 nos muestran, que la mayoría (42.5%) de los sujetos en este ejercicio relacionan la palabra con la imagen, le siguen 14 sujetos que son el 35% los cuales sólo leen las palabras, un 20% en la categoría 2, que representan a 8 sujetos que reconocen las palabras pero se apoyan en la imagen y sólo 2.5% que interpretó la imagen. Por lo tanto sobresale que los sujetos en este ejercicio tienden más a relacionar estrechamente las palabras con la imagen, debido a que la imagen y el texto son vistos de manera conjunta, o sea que estos deben estar integrados para comprender lo escrito, dejando atrás la simple lectura de las palabras.

Gráfica 6. Lectura de imagen y texto



En la evaluación final encontramos que la mayor parte de los sujetos tienden a tomar más en cuenta el texto que la imagen, esto se demuestra en el ejercicio 1, ya que los sujetos adoptan en su mayoría a las letras como referencia para comprender lo escrito, y en el ejercicio 2 la imagen sigue predominando, por ello se puede decir, que cuando los niños todavía no saben leer, la imagen les resulta fundamental para entender o descifrar lo escrito y más aún si se trata de un texto más estructurado como lo es el cuento, ya que es una tarea complicada.

Sin embargo, es muy poca la diferencia entre los niños que leen el texto y los niños que sólo interpretan la imagen; ya en el ejercicio 3 los sujetos encuentran mayor asociación de la palabra con la imagen logrando una correlación entre imagen y texto; superan la separación entre ambas.

Comparando los tres ejercicios de la evaluación final, se puede decir que la imagen gráfica, apoya y favorece a los sujetos en su lectura.

5.2 Análisis comparativo entre evaluación inicial y evaluación final.

Con los datos obtenidos en la evaluación inicial (**anexo 4**) y la evaluación final (**anexo 5**), se elaboró la gráfica N° 7 en la que se observa que los sujetos dentro del **ejercicio 1 “Lectura de imagen acompañada de texto”** muestran que en la evaluación inicial se inclinaron por un apoyo hacia la imagen, en comparación con la evaluación final en la que destaca la importancia hacia las palabras escritas es el caso de las categorías 1 y 2 que permanecen sin variación alguna quedando con la misma cantidad de sujetos tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final, en donde “los niños reconocen la palabra pero se apoyan en la imagen”. En la categoría 3 de la evaluación final, los niños establecen una mayor relación entre la palabra e imagen en comparación con la evaluación inicial en la que no se dio a notar la relación palabra e imagen; dentro de la categoría 4 se encontró que una mayor cantidad de niños pasaron de la simple identificación de imágenes a la lectura de palabras, se puede decir, en este caso, que la imagen gráfica ocupó un papel significativo en la evaluación inicial para los sujetos, y después del programa de intervención la imagen funciona como apoyo en la transición hacia la lectura formal.

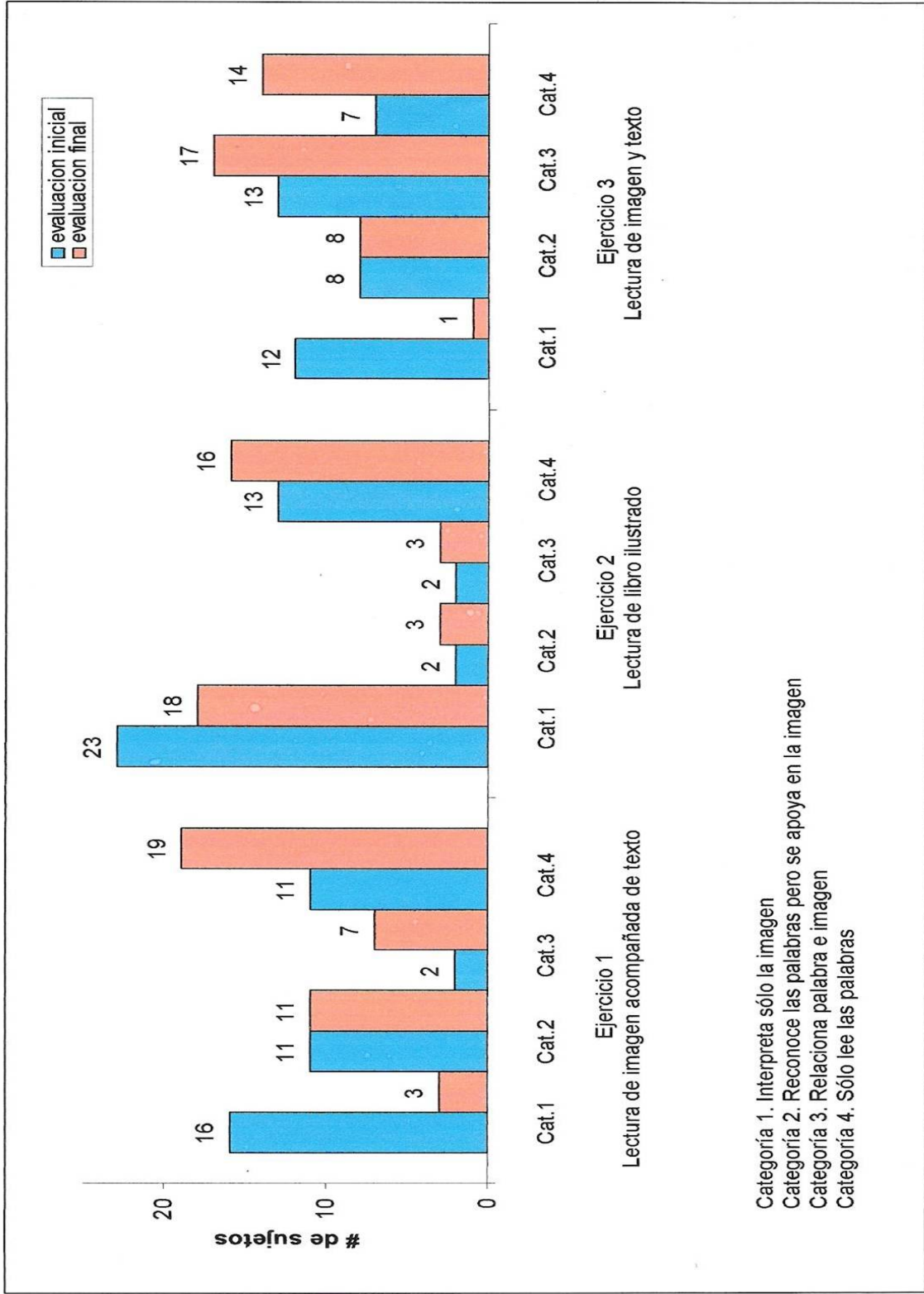
En lo referente al **ejercicio 2 “Lectura de libro ilustrado”** al igual que en el primer ejercicio podemos decir que la tendencia es la misma en la categoría 1, ya que los sujetos en la evaluación inicial le dan mayor peso a la imagen, que a la palabra escrita; en la evaluación final disminuye un poco la cantidad de sujetos que interpretan sólo la imagen; posteriormente se observa que en la categoría 2 de la evaluación inicial se encuentran solo dos alumnos que reconocen las palabras pero se apoyan en la imagen, en comparación con la evaluación final que son tres sujetos, en la categoría 3 aumenta un alumno más en la evaluación final que relaciona palabra e imagen, en la categoría 4 en la que “el niño sólo lee las palabras” es mínima la diferencia comparada con los niños que se apoyan solamente en la imagen, probablemente porque la lectura de un libro que contiene texto e imagen les resulta un mayor reto, y hacen uso de la imagen como una

herramienta en el descifrado de la información que proporciona el texto, aunque la cantidad de sujetos aumentaron en la categoría cuatro, persiste la tendencia de los sujetos a situarse dentro de la categoría uno en la que “el niño interpreta sólo la imagen” para resolver una tarea más complicada, como es la lectura de un libro.

En lo correspondiente al **ejercicio 3 “Lectura de imagen y texto”** podemos encontrar que dentro de la categoría 1 de la evaluación inicial los sujetos tienden a darle mayor importancia a la imagen y no tanto así en la evaluación final en la que sólo un sujeto presenta esta característica, en ambas evaluaciones la categoría 2 no muestra cambio alguno ya que prevalece la misma cantidad de sujetos que reconocen las palabras pero se apoyan en la imagen, ya en la categoría 3 se muestra en la evaluación final que los sujetos hacen una correlación entre la palabra e imagen, probablemente se debe a que les es sencillo nombrar las imágenes impresas, pero al enfrentarse a las palabras escritas de forma directa se les hace más complicado descifrar las letras; entonces toman como recurso a la imagen, para resolver el ejercicio. En la evaluación final la relación palabra e imagen sigue predominando, aunque aumenta la cantidad de sujetos en la categoría 4 a diferencia de la evaluación inicial, se puede decir que probablemente los sujetos establecen la relación de que a cada palabra corresponde una imagen o que en ciertos casos a una imagen le corresponde una palabra.

Con lo visto en la descripción de los datos de la gráfica N° 7 se puede establecer que la imagen gráfica ocupa un lugar significativo y de apoyo esencial para la transición hacia la lectura.

Gráfica 7. Evaluación Inicial y Evaluación Final



- Categoría 1. Interpreta sólo la imagen
- Categoría 2. Reconoce las palabras pero se apoya en la imagen
- Categoría 3. Relaciona palabra e imagen
- Categoría 4. Sólo lee las palabras

5.3 Análisis cualitativo

Categorías de análisis.

A continuación se describen una serie de categorías, las cuales se describen desde un punto de vista cualitativo que nos ayuda a comprender mejor el carácter de la imagen gráfica y su influencia en la lectura.

El interés por los libros ilustrados. Los libros ilustrados llaman más la atención por su rico contenido en imágenes, es por eso que los niños son capaces de interpretar una historia, debido a que la lectura en los niños de primer grado no es tan fluida como en los niños de grados subsecuentes, les resulta necesario el apoyo de la imagen en la descripción de libros ilustrados.

Al momento que los aplicadores preguntaban que es lo que les llamaba más la atención de los libros ilustrados los niños contestaban que “las imágenes, porque las imágenes relatan una historia” así mismo también mostraron su interés en los libros ya que observaban detenidamente las páginas de estos comentando el contenido tanto gráfico como escrito, los dibujos les parecieron atractivos debido a los colores, a las formas y a los personajes representados en las ilustraciones tomando éstas como apoyo en el descifrado del contenido del libro.

Ejemplo:

Aplicador: ¿Qué les llama más la atención, de los libros que observaron?

Alumno 1: A mí me gusta, porque habla de princesas

Alumno 2: (riéndose) El mío está chistoso, ¡porque tiene unos duendes medios feos!

Alumno 3: El mío, es de Pinocho

Aplicador: ¿Cómo sabes que es de Pinocho?

Alumno 3: (presumiendo) ¡Ah!, porque ese cuento lo tiene mi mamá en la casa y yo ya lo vi

Aplicador: ¿Qué narran estos libros?

Alumno 3: Son unos cuentos, porque tienen dibujos, (emocionado) y están bonitos porque tienen muchos colores.

La relación imagen/letra o letra/imagen. Gracias a que el niño es capaz de relacionar las letras con las imágenes y viceversa, las imágenes con las letras; se aprecia una interacción bidireccional, logrando así un vínculo imagen y letra.

En algunos casos confundieron la letra inicial como intermedia.

Ejemplo:

Aplicador: Muestra la tarjeta con la letra inicial “B”, y pregunta ¿Qué letra es la que tengo en la tarjeta?

Alumnos: (gritan) La letra “b”

Aplicador: ¿Y a qué dibujo corresponde? Pongan la ficha con el dibujo que le corresponde

Alumnos: Es la “b” de “Barco”

Alumno1: Yo tengo el barco

Aplicador: Muestra la tarjeta con la letra “V”, y pregunta ¿Qué imagen corresponde a esta letra?

Alumno 2: Va en el dibujo de la “UVA”

Aplicador: Fíjense bien, ¿En qué dibujo va?

Alumno 3: (emocionado) En la “vaca”, va en la vaca.

El apoyo de la imagen para narrar una historia. Los niños al ver una serie de imágenes en desorden y a las que les falta un texto, son capaces de ordenar la historia y narrarla conforme a los eventos presentados, logrando así una secuencia pertinente de las imágenes, consiguiendo crear una pequeña historia con un inicio y un final, apoyándose en herramientas como lo son la narración oral y la escrita.

Algunos niños tenían la iniciativa de comentar el desarrollo de la historia a través de lo que observaban en las imágenes, en otros casos los que no sabían leer describían una pequeña historia, de forma oral apoyándose en la secuencia de las imágenes.

Ejemplo:

Aplicador: ¿De qué crees tú, que trata esta historia?

Alumno 1: Primero se trato de que iba el niño...está jugando con su patineta, se cayó de su patineta y empezó a llorar

Aplicador: Me puedes contar ¿de qué trato la historia?

Alumno 2: Había un niño que tenía una patineta, y su mamá lo dejo salir a jugar y se cayó

Aplicador: Nos puedes contar, al frente del grupo ¿De qué se trató la historia?

Alumno 3: Había un niño que tenía una patineta y salio a jugar con ella, y luego se tropezó con una piedra, y luego se le rompió la patineta, y se puso a llorar.

Evocación de una historia por medio de la imagen. Muchas experiencias de la vida cotidiana quedan en la memoria, pero ¿Cómo recordarlas? En este caso a los niños se les dio la lectura breve de un cuento, para recordarlo, se les proporciona una serie de imágenes del cuento narrado, y ellos gracias a las imágenes recuerdan algo de lo oído y arman en base a su interpretación una nueva historia muy apegada a la contada, dando pauta a que ellos sean motivados a la lectura. Muchos chicos conforme recortaban las imágenes, relataban el cuento en voz baja y otros comentaban con sus compañeros como sucedió el cuento.

Ejemplo:

Aplicador: Puedes contar ¿Cómo va el cuento?

Alumno 1: Era una vez un reino, que estaba un rey y dijo el rey salva a mi hijo está enfermo o te meteré con él a su tumba, y lo hizo entonces el se

salió y se encontró a una serpiente, y de un machetazo la mató, apareció otra serpiente y la mato

Aplicador: ¿Nos puedes contar el cuento?, ¿Cómo va?

Alumno 2: Había un señor que estaba enfermo, y un señor que lo quería curar para que estará bien y luego apareció una víbora de cascabel y el señor le dio una hierba mágica

Aplicador: ¿Me puedes narrar el cuento?, de lo que te acuerdes

Alumno 3: Hizo unos ingredientes el señor y después se encontró una serpiente, se encontró un señor.

La interpretación particular de un cuento. A los sujetos se les presentó una secuencia con imágenes del cuento clásico de “Pinocho” al cual le faltaba el final, a parte se les proporcionaron hojas con la impresión de tres finales posibles, muchos niños para encontrar el final correcto describieron en colaboración el cuento con ayuda de las imágenes.

Los niños por medio del trabajo en equipo llegaron a inferir finales diferentes del cuento de Pinocho, algunos equipos no sólo vieron una posibilidad y pegaron más de un final.

Ejemplo:

Alumno 1: Este cuento ya lo vi

Alumno 2: ¿Tú te lo sabes?

Alumno 1: Sí, es “Pinocho”

Alumno 2: ¡Ah! Es el niño que le crece la nariz cuando dice mentiras

Alumno 1: Mira, aquí está que se fue a jugar con sus amigos y se perdió

Alumno 2: Sí, y aquí su papá lo anda buscando y lo encontró

Aplicador: ¿Y cuál es el final, que tienen que pegar?

Alumno 3: Pus, termina en que se lo traga la ballena

Alumno 4: ¡No!, termina en que vive feliz con su papá.

La imagen compartida, un recurso para recordar información. Una característica de los niños en esta etapa es la ayuda entre iguales y de alguna forma buscar el apoyo de una persona con más experiencia para resolver problemas difíciles de enfrentar, en este caso los niños para poder descifrar el contenido de un cuento se apoyaron en el desarrollo de varias estrategias tales como la lectura en colaboración o por turnos, en otros casos dando la descripción de las imágenes y también recurrieron a la narración de un integrante del equipo ante el resto del grupo basado en las imágenes del cuento.

Algunos sujetos a pesar de que no han desarrollado todavía su habilidad en la lectoescritura, la narración del cuento resulta ser muy fluida y entendible ante el grupo, tanto que parece ser que al narrar el cuento en realidad lo leyeron cuando la verdad es que solamente describen las imágenes impresas.

Ejemplo:

Alumno 1: (describiendo el cuento ante los demás) era una vez, un niño que vivía en una casa en el bosque a él le gustaba tocar la flauta, vivía con sus tíos y salía a tocar la flauta y todos lo animales lo veían, un día sus tíos lo regañaron y se puso triste pero encontró una ranita que a ella le gustaba su música habló con él se puso contento, y siguió tocando su música

Aplicador: ¡Muy bien!

El dibujo como un medio de expresión. Como es sabido uno de los primeros acercamientos del niño con la lectura y la escritura es el dibujo, ya que es el mejor medio que el niño encuentra para expresar sus sentimientos, ideas y recuerdos, en este caso los sujetos también hicieron uso de la expresión oral para la descripción de lo plasmado en sus dibujos, evocando así sus recuerdos y sentimientos.

Ejemplo:

Aplicador: ¿Cuál es el día más divertido que han tenido?

Alumno 1: (alza la mano) El día más divertido fue cuando fui con mis papás a ver a los dinosaurios al museo

Aplicador: Nos puedes contar ¿Qué viste en el museo?

Alumno 1: Vi al rex, y nos dijeron que se extinguieron hace 65 millones de años

Aplicador: Muy bien, ¿Quién más quiere participar?

Alumno 2: Yo fui al circo y también a la feria, y me gustaron los payasos y los animales

Aplicador: ¿Y tú día divertido? ¿Por qué no lo dibujaste?

Alumno 3: Sí, dibujé una cara triste

Aplicador: ¿Por qué?

Alumno 3: Es que mis papás salieron de mi casa y no me llevaron con ellos, por eso estoy triste y enojado.

La lectura informal. Actualmente los medios impresos son parte común de la vida diaria, las envolturas, revistas, periódicos, o las etiquetas publicitarias son herramientas de las cuales podemos sacar información de los bienes, servicios, precauciones y recomendaciones que ofrecen estos productos, y los niños no están ajenos a esta situación ya que estos porta textos fungen como una forma informal de acercarse a la lectura.

Los niños apoyándose en los porta textos pueden inferir el costo de las cosas si son caras o baratas, también a través de imágenes gráficas proporcionan la información acerca de su uso al consumidor, mencionando que unos son para comer o beber, otros son para limpiar o de uso personal, lo importante de estos porta textos es que los niños descifran e interpretan la información basándose en las imágenes impresas.

Ejemplo:

Aplicador: (dirigiéndose a los niños) A ver niños, ¿Cuál es la información que les proporciona este material?

Alumno 1: Nos dice, cuanto cuestan las cosas

Aplicador: Muy bien y ¿Para qué sirven estos productos?

Alumno 2: Unos sirven para comer y otros para beber

Alumno 3: ¡Para lavarse el cabello!

El juego como mediador entre la imagen y el texto. El juego es la manera que tenemos los individuos de interactuar con otros y a través de esta forma de socialización se facilita nuestro acceso a nuevos aprendizajes y conocimientos, veámoslo de esta forma, si se nos presenta una manera de aprender la lectura de forma divertida, será más fácil su adquisición es por ello que se presenta un juego de memorama en el que los sujetos tienen que localizar la imagen con su respectivo nombre logrando así vincular la imagen con el texto.

Ejemplo:

Aplicador: ¿Saben cómo jugar memorama? Deben unir la imagen con su nombre correspondiente, cada integrante del equipo tiene un turno para unir los pares

Alumno 1:(voltea una ficha) Esta es la “i” de iglesia, (voltea una segunda ficha) ¡huí!, me salió el oso (vuelve a voltear sus fichas)

Alumno 2: (voltea una ficha) Me tocó la “ardilla” (voltea otra ficha), ya gané

Aplicador: ¿Qué dice allí?

Alumno 2: (deletrea) “e-s-t-r-e-l-l-a”

Aplicador: ¿Corresponde a la imagen que te tocó?

Alumno 2: ¡No!, porque aquí dice “estrella” y a mí me toco la “ardilla”.

Colaboración grupal. En ocasiones para solucionar las tareas dentro del aula se debe colaborar con los demás, en este caso, para armar una historia es necesaria la aportación de ideas en forma conjunta por parte de los integrantes del grupo, para que surjan elementos distintos y así lograr superar la tarea dentro del aula; sin tener la necesidad de leer el título de un texto, sino por medio de la inferencia de las imágenes hasta llegar a crear un relato corto.

Los niños para lograr una secuencia eficaz, arman la historia de forma muy particular cada uno añade a su versión detalles o elementos distintos, unos le ponen título y otros describen el papel de cada personaje, el lugar donde se desarrolla la misma, para poderla hilar y así por medio de la colaboración grupal los niños superan esta actividad favorablemente.

Otro caso del apoyo que proporciona esta colaboración grupal lo encontramos en la actividad 11 “Imagen y texto” en donde los niños tuvieron que hacer una lectura en colaboración para poder asignar las imágenes que les parecían más adecuadas para completar los párrafos.

Ejemplo:

Aplicador: Vamos a hacer una historia con estas fichas, cada uno de ustedes tiene una parte de la historia, nosotros vamos a poner la primer ficha. La historia empieza en un pueblito donde hay un cerrito y muchos árboles ¿Cuál creen que siga?

Alumno 1: Sigue la del parque, en la que el papá lleva a su hijo a jugar pelota

Aplicador: ¿Cuál creen que siga?

Alumnos: (gritando) La de nosotros, la de la fiesta

Aplicador: ¡Muy bien! Ahora ¿Cuál pego?

Alumno 2:(alzando la mano) Vamos nosotros, donde está rompiendo la piñata

Aplicador: ¿Cuál dibujo creen que siga?

Alumnos: (gritando) La que tenemos del niño platicando con su mamá y su papá

Alumno 3: Si, donde el niño se imagina la ciudad

Aplicador: Nada más queda una ficha, ¿Cuál dibujo es?

Alumnos: (gritando) Donde el papá se va a trabajar

Aplicador: Ahora ¿Alguien nos puede relatar completa la historia?

Alumno 4: (alzando la mano) Yo, yo, yo maestro, yo cuento la historia

Aplicador: A ver... ¿De qué trata?

Alumno 4: Trata de que un día el papá llegó de un viaje y llevo a su hijo al parque. Acabando de jugar fueron a comer y le estaba platicando como era la ciudad, después la mamá como era el cumpleaños del niño le hizo una fiesta con pasteles, tamales y rompieron una piñata, al final el papá se despidió de él porque tenia que ir a trabajar.

La importancia de un ambiente motivante. Es importante que dentro del aula se desarrolle un ambiente motivador, el juego como motivador propicia en los alumnos el responder de manera más participativa en las actividades escolares no solo como sujetos observadores, sino como personas activas y entusiastas que colaboran e interactúan con sus compañeros.

En esta actividad un integrante de cada equipo tiene derecho de lanzar el dado mientras los demás relacionan la letra inicial con el nombre de la imagen, los integrantes de cada equipo gritaron emocionados al conocer en nombre de la letra con su respectiva imagen, los niños que no saben leer se muestran más motivados con esta actividad que los que ya saben leer, aún así resulta ser una actividad dinámica que se desarrolla en un ambiente participativo.

Ejemplo:

Alumno 1: (lanza el dado)

Aplicador: ¿Qué letra es esa?

Alumno 1: (gritando) Es la “n”, es la “n”

Aplicador: Y ¿A cuál imagen corresponde?

Alumnos: (entusiasmados) A la de naranja, a la de naranja

Aplicador: A ver... pasa a pegar la letra con su imagen

Alumno 2: La pega en la imagen de naranja.

Como se puede notar en las categorías descritas, la imagen gráfica es un medio a través del cual los sujetos de este estudio muestran un grado de interés por la lectura ya que es lo que les motiva para entender y comprender lo escrito en los diversos textos, la imagen gráfica resulta importante en la lectura ya que es un apoyo esencial dentro del aula y en el trabajo cotidiano de la labor docente, y representa un papel trascendente como apoyo didáctico entre la imagen en sí y las palabras escritas.

CONCLUSIONES

En base a los resultados arrojados en esta investigación podemos llegar a las conclusiones siguientes:

Se puede decir que el aplicar un programa de intervención basado en ejercicios que contengan imágenes gráficas, este tiene un grado favorable de aceptación positiva por parte de los alumnos de primer grado de primaria, para poder construir nuevos conocimientos sobre la lectura.

La imagen gráfica muestra su eficacia en el reto que los niños tienen ante la lectura y cumple con su papel de apoyo didáctico; para los profesores. Los niños logran establecer una relación más estrecha entre la imagen gráfica y la palabra escrita, incluso satisfacen la necesidad de los niños que aún no saben leer para poder alcanzar una mejor habilidad lectora, pasando de la simple descripción de las imágenes a la lectura; por ello la imagen como un apoyo logra vincular a los alumnos con la lectura.

Un hecho que se pudo observar en esta investigación es que los niños con más experiencia lectora crean en los niños con menos experiencia más interés por la lectura, los niños con más experiencia lectora ayudan en la transición hacia la lectura a los que no tienen experiencia.

Desde nuestro particular punto de vista la imagen gráfica actúa como medio primordial para llegar a la lectura, y puede introducirse en actividades diarias y en estrategias didácticas llevadas a cabo dentro de las aulas escolares, para que los alumnos de primer grado de primaria logren la meta de una lectura más concreta.

Pudimos notar que la pregunta hecha en el planteamiento del problema de esta investigación ¿Un programa elaborado a partir de imágenes gráficas, ayudará a favorecer la lectura en alumnos de primer grado de primaria? Se responde de forma positiva, ya que al llevar a cabo las actividades del programa de intervención en el aula se afinaron las estrategias lectoras y esto se llevó a cabo en un ambiente participativo y cooperativo por parte de los alumnos gracias a esto se logro el fomento de la misma.

La imagen gráfica no sólo transmite información perceptiva, sino que apoya a los niños en el aprendizaje de habilidades lectoras al llevar acabo un ejercicio de comunicación entre la imagen gráfica y el texto.

Durante la experiencia vivida al implementar las actividades del programa de intervención a los niños, encontramos un ejemplo claro de lo antes mencionado como el caso de la niña A. que presentó un nivel bajo de lectura al inicio del programa, posteriormente ya en la actividad de narración en colaboración usó favorablemente las imágenes para relatar la historia en los cuentos, nos sorprende porque aunque no sabe leer, al narrar lo visto en los cuentos da la impresión de que si sabe leer pues narra una versión del texto similar a la original. Esto es una de las satisfacciones que encontramos en nuestro trabajo el lograr una forma atractiva para que los niños se acerquen a la lectura.

Cabe mencionar que desde nuestro proceso personal nos es difícil romper con el esquema anterior de la enseñanza mecánica de la lectura y la escritura, es un hecho el que se trata de innovar con actividades para fomentar la lectura como lo es el uso de la imagen gráfica a pesar de ello en algunas actividades del programa de intervención se cae en las formas clásicas de enseñanza de la lectura.

Consideramos que el aprendizaje de la lectura es un proceso largo, no exento de dificultades para los alumnos, por lo que no debe plantearse un único medio de llegar a ella. Es más, el alumno se beneficiaría del uso combinado de distintas estrategias, de ahí que es necesario romper con la idea de que existe solo un camino exclusivo para aprender a leer, por medio del cual un alumno dominará la lectura sólo porque se le enseña la correspondencia entre el sonido y la grafía o porque se parte de una frase simple que se aborda globalmente, o porque participe de experiencias educativas destinadas a acrecentar su competencia lectoescritora.

Debemos entender que el alumno puede aprender y de hecho lo hace, en la medida en que es capaz de utilizar, íntegramente, diversas estrategias; teniendo en cuenta lo expuesto podemos decir que aprender a leer se hace respetando siempre la situación del alumno en los procesos y etapas de su desarrollo lectoescritor.

BIBLIOGRAFÍA

Arizpe, E. (2004). **Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales**. México. F.C.E.

Avendaño, F. (2001). **Didáctica de la lengua para el segundo ciclo de la EGB**. Buenos Aires. Homosapiens.

Carney, R. y Levin, J. (2002). "Pictorial Illustrations still improve student's learning from text". en: **Educational Psychology Review**, 14.

De Vega, M. (1990). **Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva**. Madrid. Alianza.

Delval, J. (1998). **La capacidad de representación en. El desarrollo humano**. México. Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (1995). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México. Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, D. (1986). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México. Siglo XXI.

Galaburri, M. (2000). **La enseñanza del lenguaje escrito**. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Goodman, K. (1986). "Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje". en: **Cero en conducta**. Año 7. Número 29-30. Enero-Abril de 1992. pp. 17-26.

- Goodman, Y. (1991). **Los niños construyen su lectoescritura**. Buenos Aires. AIQUE.
- Gómez, M. (1997). **El niño y sus primeros años en la escuela**. Biblioteca para la actualización del maestro. México. SEP.
- Hanks, K. (1995). **El dibujo: la imagen como medio de comunicación**. México. Trillas.
- Ibarra, L. (2001). **GIMNASIA CEREBRAL**. México. Garnik.
- Levin, R. y Mayer. E. (1993). "Understanding illustrations in text". en: Britton, B.K., Woodward, A. y Brinkley. M. (eds.). **Learning from text books**. New Jersey. pp. 95 – 113.
- Mi primera ENCICLOPEDIA**. (1992). México. ORIGEN. Tomo 6.
- Piaget, J. (1995). **Seis estudios de Psicología**. Bogotá. Labor.
- Perales, F. (2006). "Uso (y abuso) de la imagen en la enseñanza de las ciencias". en: **Revista Enseñanza de las Ciencias**. Granada, 24 Febrero del 2006. pp. 13-30.
- Perales, J. (2005). "Procesamiento conjunto de lenguaje e imágenes en contextos didácticos: una aproximación cognitiva". en: **Anales de Psicología**. Junio, año / Vol.21. num. 001. Murcia. pp. 129-147.
- Regalado, E. (2006). **Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual**. México. Plaza y Valdés.

Rueda, M. (1995). **La lectura: adquisición, dificultades e intervención.** Salamanca. Amarú.

Sánchez, S. (2000). **Rescate y divulgación de estrategias y materiales didácticos para la enseñanza del español en educación básica.** México. UPN.

Sastrías, M. (1997). **Caminos a la lectura.** México. Pax.

SEP. (2000). **Programas de Estudio de Español.** Educación primaria. México.

Solé, I. (1999). **Estrategias de lectura.** Barcelona. GRAO.

Soler, A. (1999). **Didáctica multisensorial de las ciencias. Un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales y también sin problemas de visión.** Barcelona. Paidós – ONCE.

Temko, F. (1997). **SORPRESAS DE PAPEL.** México. Selector.

ANEXOS

ANEXO 1
Situaciones para la evaluación
Inicial y Final

Ejercicio 1

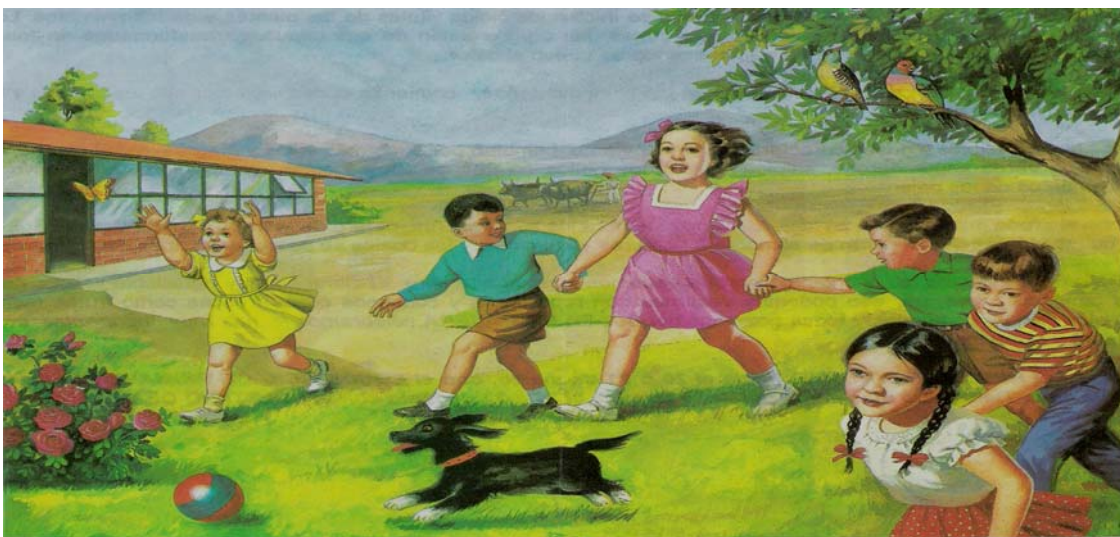
Objetivo:

Averiguar que tanto se apoya el niño en la imagen para descifrar lo escrito o viceversa, si el niño se apoya solamente en lo escrito sin tomar en cuenta la imagen.

Material:

Una tarjeta con una imagen como la que se muestra abajo impresa de (22 cm X 28 cm) acompañada con los nombres de algunos de los objetos presentados, en la imagen (**ver anexo 3**).

Presentación de la tarjeta:



| | |
|----------|---------|
| pelota | perro |
| árbol | niño |
| mariposa | escuela |
| pájaros | niña |

Consigna:

Se le presenta la tarjeta al niño pidiéndole que la observe y se le pregunta “¿Qué es lo que puedes observar en esta tarjeta?, ¿Qué piensas que se puede leer aquí?, ¿Qué no se puede leer aquí?”. En base a las respuestas que se obtengan del niño, se formularán más preguntas, que el aplicador crea o juzgue conveniente como por ejemplo ¿Qué consideras más importante la parte de arriba o la parte de abajo de la tarjeta?, ¿Por qué crees tú que es más importante la parte de arriba de la tarjeta?, ¿Por qué crees tú que es más importante la parte de debajo de la tarjeta?

Ejercicio 2**Objetivo:**

Averiguar la relación que establece el niño entre el texto y las imágenes; y saber si la actividad de lectura se refiere únicamente al texto o puede también incluir la imagen y en que dirección procede (imagen texto o texto imagen).

Material:

El cuento de los “tres cochinitos” de Grupo Editorial RAF, con imágenes y texto.

Descripción del cuento:

Se llama “los tres cochinitos”, pertenece a la serie de cuentos clásicos, este cuento describe la historia de tres cochinitos que tratan de protegerse de un lobo que se los quiere comer cada uno de ellos construye su casa de diferentes materiales para protegerse del lobo uno la hace de paja otro de madera y otro de ladrillos el lobo destruye las dos primeras casas de los cochinitos y estos buscan refugio en la casa de ladrillo el lobo por más que trata de destruirla no puede y termina huyendo y muy enojado, los cochinitos terminan riéndose del lobo (**ver anexo 3, ejercicio 2**).

Consigna:

Se le muestra el libro al niño dejando que lo manipule, después se le pregunta, “¿hay algo aquí que se pueda leer?” Hay que pedir la descripción del contenido de una página, en caso de que el niño no haga referencia al texto preguntar señalando, “¿Qué es y para qué sirve?”.

Todas las preguntas siguientes van a depender de las dos primeras preguntas que se le formularon al niño.

Ejercicio 3**Objetivo:**

Observar la clasificación que hace el niño de las diferentes tarjetas, esta actividad pretende simplemente ver la clasificación, entre las que para el permiten un acto de lectura y las que no lo permiten.

Material:

Diez tarjetas impresas, cinco de ellas con imágenes de animales, objetos o cosas y cinco con los nombres de las imágenes.

Descripción de las tarjetas:

Se trata de cinco tarjetas impresas con imágenes gráficas de una rana, una silla, un elefante, un libro y un avión y cinco con los nombres de las imágenes (**ver anexo 3, ejercicio 3**).

Consigna:

Se colocarán las diez tarjetas revueltas (imágenes y texto) en una mesa y se le preguntará al niño si sabe qué contienen las tarjetas. Ejemplo: “Mira, vamos a acomodar estas tarjetas, vamos a hacer una fila con las que creas que se puedan leer y si hay algunas que no se puedan leer las pones acá (mostrando otro lugar en la mesa)”.

Al terminar el aplicador acomodará las tarjetas de acuerdo a la clasificación que hizo el niño y se le preguntará, “¿Cuál es la fila que se puede leer? ¿Cuál es la fila de las que no se pueden leer?” Y se le pedirá que de una justificación verbal, “¿Por qué se pueden leer estas?, Y ¿Estas por qué no se pueden leer?”. En base a las respuestas que se obtengan de los niños se formularán más preguntas, que el aplicador crea conveniente.

Hoja de registro

Niño _____ edad _____

Escuela _____ grado _____

| EJERCICIOS | CATEGORÍA | | | |
|--|-----------|---|---|---|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1. Lectura de imagen acompañada de texto | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Lectura de libro ilustrado | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Lectura de imagen y texto | 4 | 3 | 2 | 1 |

Niño _____ edad _____

Escuela _____ grado _____

| EJERCICIOS | CATEGORÍA | | | |
|--|-----------|---|---|---|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1. Lectura de imagen acompañada de texto | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Lectura de libro ilustrado | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Lectura de imagen y texto | 4 | 3 | 2 | 1 |

Niño _____ edad _____

Escuela _____ grado _____

| EJERCICIOS | CATEGORÍA | | | |
|--|-----------|---|---|---|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1. Lectura de imagen acompañada de texto | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Lectura de libro ilustrado | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Lectura de imagen y texto | 4 | 3 | 2 | 1 |

| INDICADORES DE LA EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL | | |
|---|---|--|
| EJERCICIOS | | DESCRIPCION DE INDICADORES |
| 1. Lectura de imagen acompañada de texto | 4 | El niño sólo lee las palabras |
| | 3 | El niño relaciona palabra e imagen |
| | 2 | El niño reconoce las palabras pero se apoya en la imagen |
| | 1 | El niño interpreta sólo la imagen |
| 2. Lectura de libro ilustrado | 4 | El niño sólo lee las palabras |
| | 3 | El niño relaciona palabra e imagen |
| | 2 | El niño reconoce las palabras pero se apoya en la imagen |
| | 1 | El niño interpreta sólo la imagen |
| 3. Lectura de imagen y texto | 4 | El niño sólo lee las palabras |
| | 3 | El niño relaciona palabra e imagen |
| | 2 | El niño reconoce las palabras pero se apoya en la imagen |
| | 1 | El niño interpreta sólo la imagen |

ANEXO 2

Programa de Intervención

Sesión 1

Título: “Cuentos cortos”

Objetivo: Que los alumnos manipulen libros de cuentos cortos que contengan imágenes y textos para promover la participación.

Tiempo: 45 min. Aprox.

Recursos materiales: Varios cuentos ilustrados, por ejemplo: el patito feo, pinocho, y el gato con botas.

Desarrollo de la actividad: Los alumnos se colocarán por parejas, a cada pareja se le repartirá un libro ilustrado, se dejará que los manipulen entre 15 ó 20 minutos, posteriormente se les hará una serie de preguntas como las siguientes: “¿Qué pudieron observar en los libros?” “¿Qué les llama más la atención de los cuentos que observaron?” “¿Qué describen estos libros?”, el desarrollo posterior de la actividad dependerá del interés de los niños hacia los cuentos ilustrados.

Evaluación: El interés y la participación grupal por la lectura.

Sesión 2

Título: “Lotería ABC de imagen”

Objetivo: Que los niños identifiquen y asocien las letras del abecedario con la letra inicial del nombre de los dibujos.

Tiempo: 50 min. Aprox.

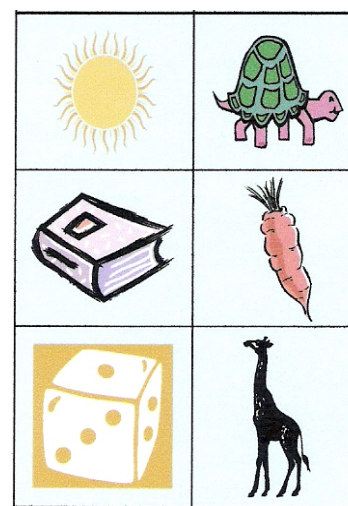
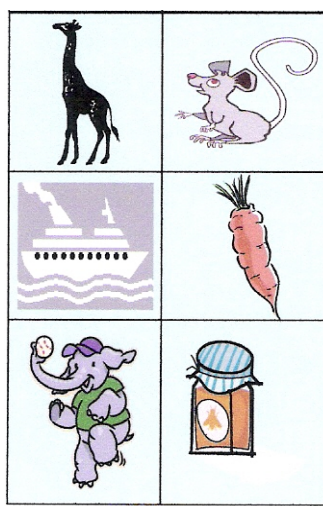
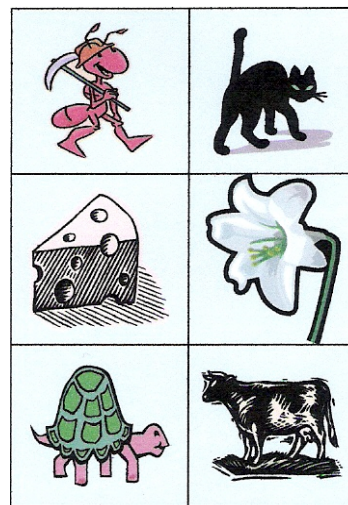
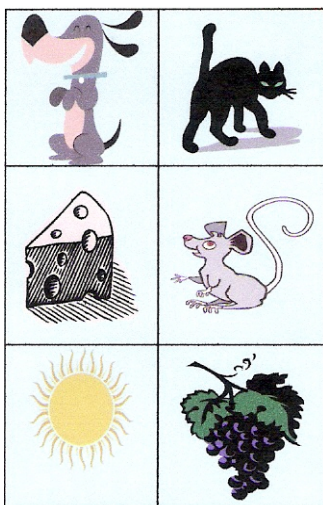
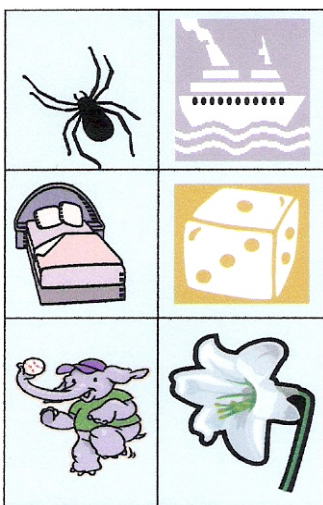
Recursos materiales: Tarjetas impresas con imágenes de objetos cotidianos, animales o personas y tarjetas impresas con el abecedario, fichas.

Desarrollo de la actividad: Se le proporciona a los niños una tarjeta tamaño carta con seis imágenes impresas (que pueden ser de animales, objetos cotidianos o personas), se les hará la indicación “Vamos a jugar a la lotería” el aplicador portará un mazo de tarjetas con el abecedario del cual sacará una por una, después pronunciará el nombre de la letra y los niños buscarán la imagen que empiece con la misma letra. Por ejemplo: el aplicador saca la tarjeta con la letra “A”, los niños buscarán en su tarjetón el nombre de la imagen que inicie con esta letra, como “árbol” al cual le colocarán una ficha, ganan los niños que llenen primero su tarjetón de fichas, los niños mencionarán el nombre de las imágenes con relación a su letra inicial.

Evaluación: Vinculación entre imágenes y letras.

“Tarjetas de Lotería”

| | | | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| A | B | C | D | E | F | G | H | I |
| J | K | L | M | N | Ñ | O | P | Q |
| R | S | T | U | V | W | X | Y | Z |



Sesión 3

Título: “Secuencia de imagen”

Objetivo: Que los alumnos sean capaces de interpretar una historia por medio de la secuencia de imágenes.

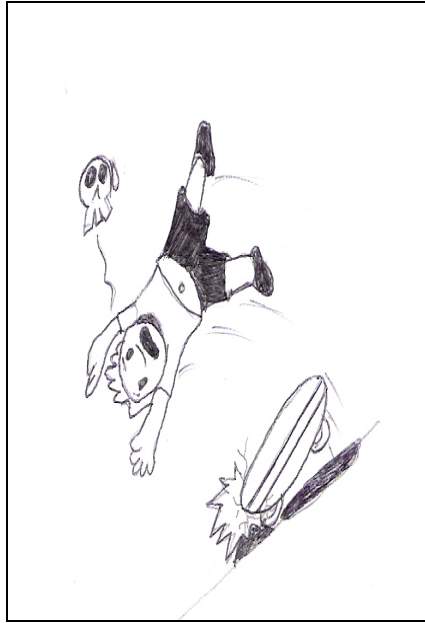
Tiempo: 60 min. Aprox.

Recursos materiales: Tarjetas que describen una historia.

Desarrollo de la actividad: A cada alumno se le proporcionará una serie de imágenes que describen la secuencia de una historia en la que se muestra a un niño que sufre un accidente en patineta (las tarjetas están en desorden), después de haberlas visto, se les pedirá que ordenen la historia de la manera que ellos consideren la más correcta.

Evaluación: Descripción de la historia al grupo.

“El niño de la patineta”



Sesión 4

Título: “Re-narración”

Objetivo: Ayudar a que los niños recuerden una historia por medio de la lectura en voz alta.

Tiempo: 60 min. Aprox.

Recursos materiales: Tarjetas de imágenes del cuento “Las hierbas mágicas”, pegamento, hojas de papel.

Desarrollo de la actividad: Se dará la lectura breve de un cuento, llamado “las hierbas mágicas”, posteriormente se les repartirán las tarjetas impresas con imágenes del cuento sin letras y hojas blancas, se les pedirá que peguen las tarjetas organizando su versión de la historia contada, como la recuerden. Una vez que los niños hayan terminado de organizar su historia se elegirán cinco niños para que la cuenten ante los demás.

Evaluación: Descripción del cuento al grupo.



Sesión 5

Título: “Historia incompleta”

Objetivo: Que el niño infiera la secuencia de una historia incompleta

Tiempo: 60 min. Aprox.

Recursos materiales: Imágenes impresas, tijeras, resistol

Desarrollo de la actividad: Los niños se distribuirán por parejas, a cada una se le repartirá una serie de imágenes que describen el cuento de Pinocho, a este cuento le falta el final. A cada pareja se le proporcionará una tarjeta impresa con tres finales distintos, los niños elegirán y pegarán en una hoja de trabajo, el final que consideren más correcto. Cada pareja tendrá la oportunidad de describir el final de la historia, terminada la sesión se recogerán las hojas de trabajo con la historia completa.

Evaluación: Descripción de la historia terminada.



Sesión 6

Título: “Narración en colaboración”

Objetivo: Que el alumno sea capaz de describir textos a partir de libros ilustrados

Tiempo: 60 min. Aprox.

Recursos materiales: Libros ilustrados

Desarrollo de la actividad: Los alumnos se colocarán por parejas o en equipos de cuatro integrantes, por cada equipo se les repartirá un libro ilustrado dando la indicación de que exploren y manipulen el libro (entendiendo manipular como: hojear, ver, observar etc.). Posteriormente se les retirarán los libros y se les pedirá que comenten con sus compañeros de equipo su versión del libro, partiendo de los dibujos que pudieron observar. Una vez terminado el ejercicio cada equipo presentará el libro a los demás equipos comentando de qué trata el libro.

Evaluación: Descripción del contenido del libro.

Sesión 7

Título: “Un día divertido”

Objetivo: Facilitar la lectura mediante el dibujo en los niños

Tiempo: 60 min. Aprox.

Recursos materiales: Hojas blancas, lápiz, colores, sacapuntas, goma

Desarrollo de la actividad: Al empezar la sesión se le preguntará al grupo: “¿Cuál es el día más divertido que han tenido?”, basados en la respuesta se les hará la indicación que mediante dibujos o palabras expresen en una o dos hojas de papel lo vivido de ese día divertido. Se les pedirá que describan brevemente lo que hayan hecho en la hoja.

Evaluación: La importancia de la imagen en la narración.

Sesión 8

Título: “Porta-textos”

Objetivo: Que el alumno describa la información que le proporcionan los porta textos (revistas, periódicos, envolturas, etiquetas publicitarias)

Tiempo: 60 min. Aprox.

Recursos materiales: Revistas, etiquetas publicitarias, envolturas, pegamento, tijeras, cartulina, colores.

Desarrollo de la actividad: Con unos días de anticipación se les pedirá a los alumnos que lleven revistas, envolturas o cualquier etiqueta de tipo publicitaria. En la sesión se les pedirá que saquen su material y que formen parejas. Posteriormente se les preguntará ¿Cuál es la información que les proporciona este material? ¿Para qué sirven estos productos? ¿Qué es lo que describen las imágenes impresas en ellos? Por equipos pasaran al pizarrón a pegar sus porta textos para formar un collage grupal. Por último se presentará ante el grupo el collage terminado.

Evaluación: El apoyo de la imagen a la lectura de los porta textos.

Sesión 9

Título: “Memorama de vocales”

Objetivo: Que el alumno sea capaz de identificar las vocales por medio de las imágenes.

Tiempo: 30 min. Aprox.

Recursos materiales: Tarjetas con imágenes de animales, objetos o cosas y tarjetas impresas con el nombre de las imágenes.

Desarrollo de la actividad: A los niños por parejas, se les repartirán 5 tarjetas con imágenes impresas de animales, objetos o cosas y 5 tarjetas con el nombre de las mismas, para esta actividad los alumnos deben encontrar la imagen y el nombre correcto para así poder formar la unión correspondiente entre imagen y palabra. Conforme se desarrolla la actividad cada aplicador va pasando al lugar de cada pareja haciendo una intervención directa para apoyarlos en las dudas que les surjan, así mismo podrán cuestionar a los alumnos acerca de la realización de este ejercicio. El integrante de cada pareja tendrá su turno para realizar la actividad. Para concluir el memorama cada pareja, le indicará al aplicador que letras encontraron.

Evaluación: Relación que el niño hace entre imagen y palabras.

“Memorama”



ARDILLA



ESTRELLA



IGLESIA



OSO



UVA

Sesión 10

Título: “Cuento de dominó”

Objetivo: Que el alumno sea capaz de describir una historia corta por medio de imágenes acompañadas de texto.

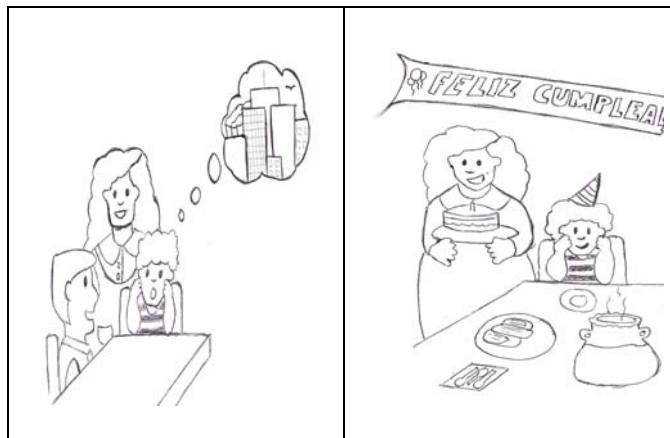
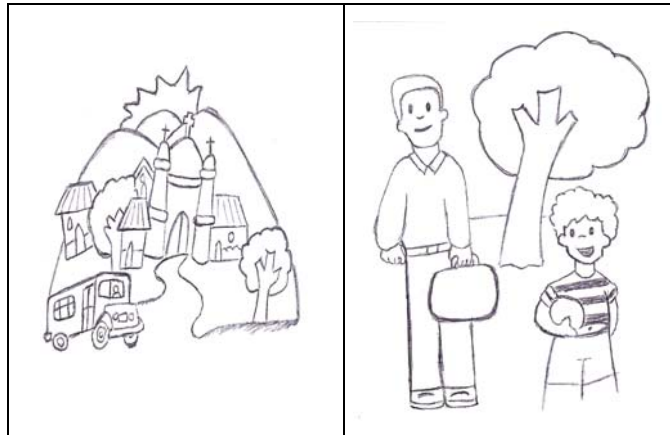
Tiempo: 45 min. Aprox.

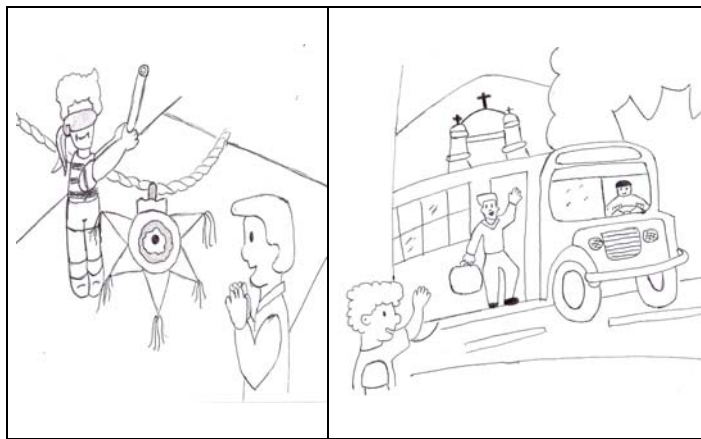
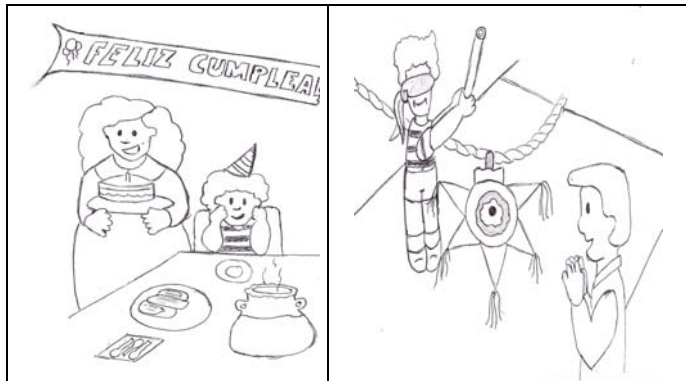
Recursos materiales: Tarjetas impresas en forma de dominó, pizarrón, cinta adhesiva, gis y borrador.

Desarrollo de la actividad: Los alumnos se formarán en equipos de tres a cuatro integrantes, a cada equipo se le repartirá una ficha de dominó y se les explicará que cada ficha forma parte de una historia que tendrán que formar entre todo el grupo, pegándolas en el pizarrón. El aplicador colocará la primera ficha de domino para dar inicio a la historia, cada equipo deberá poner la ficha que crea necesaria para continuar la historia, hasta llegar al final. Posteriormente ya con las fichas integradas y de forma grupal se tratará de darle sentido al cuento que se forma con el dominó.

Evaluación: Narración grupal del cuento.

“Fichas de domino”





Sesión 11

Título: “Imagen y texto”

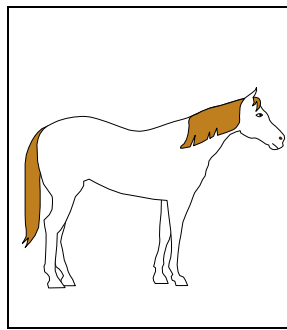
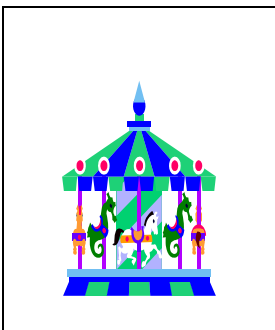
Objetivo: Que el alumno concluya frases apoyándose en imágenes impresas.

Tiempo: 60 min. Aprox.

Recursos materiales: Pizarrón, gises, tarjetas impresas, cinta adhesiva, borrador.

Desarrollo de la actividad: En el pizarrón se escribirá un cuento corto (se trata de un fragmento del cuento de Nicolás Mangana) al que le faltan palabras, las cuales se sustituirán por imágenes, los alumnos indicarán cuál es la imagen con texto que completa la frase para concluir el cuento.

Evaluación: Lectura grupal del cuento.



Nicolás Mangana (*Fragmento*)

El día de San Antonio, Nicolás Mangana se levantó cuando apenas estaba clareando, se vistió, guardó el billete de mil pesos entre las correas del huarache izquierdo, se despidió de la familia y se puso en marcha.

Muchos eran los que iban por el camino rumbo a la **feria**. Los que iban a comprar algo, caminaban, como Nicolás, con las manos vacías y el **dinero** escondido en la ropa. Los que iban a vender, en cambio, cargaban costales de membrillos, pastoreaban parvadas de guajolotes o arreaban yuntas de bueyes.

Entre todo aquel gentío se distinguía un hombre que iba montado en un **caballo blanco**. Nicolás lo miró lleno de envidia y pensó: "Ese hombre es un ranchero huarachudo como yo, pero montado en un caballo parece un **rey**".

JORGE IBANGÜERGOITIA

Sesión 12

Título: “El dado de las consonantes”

Objetivo: Que el alumno identifique cinco letras consonantes por medio de la interacción grupal

Tiempo: 60 min. Aprox.

Recursos materiales: Pizarrón, cinta adhesiva, tarjetas impresas, un dado de 40 cm x 40 cm.

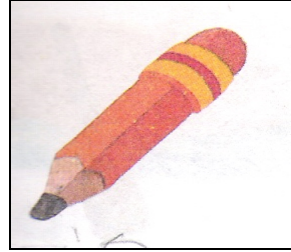
Desarrollo de la actividad: Se pegarán en el pizarrón las tarjetas impresas con imágenes de animales, objetos y personas, se dividirá al grupo en cinco equipos de seis integrantes y cada equipo tendrá la oportunidad de lanzar el dado, que en 5 de sus caras trae impresa una consonante (m, p, l, s, n), la cara restante tiene un punto rojo el cual quiere decir que al equipo que le toque esta cara del dado pierde un turno. Gana el equipo que relacione más letras consonantes iniciales con la imagen que le corresponda.

Evaluación: la identificación grupal de las imágenes con la consonante que le corresponda.

“Tarjetas del dado”



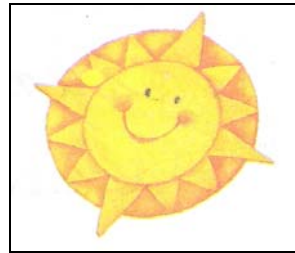
M



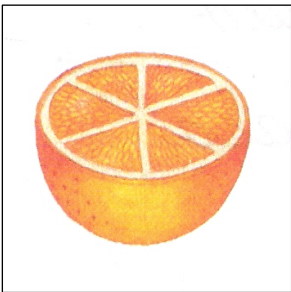
L



P



S



N

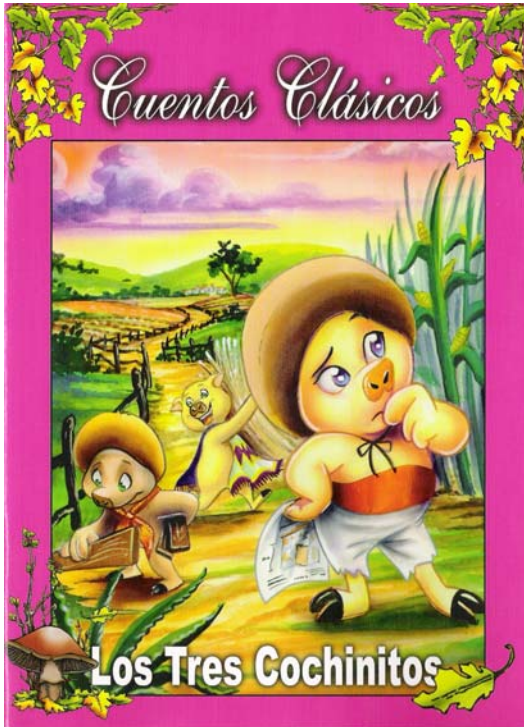
ANEXO 3

Ejercicio 1.

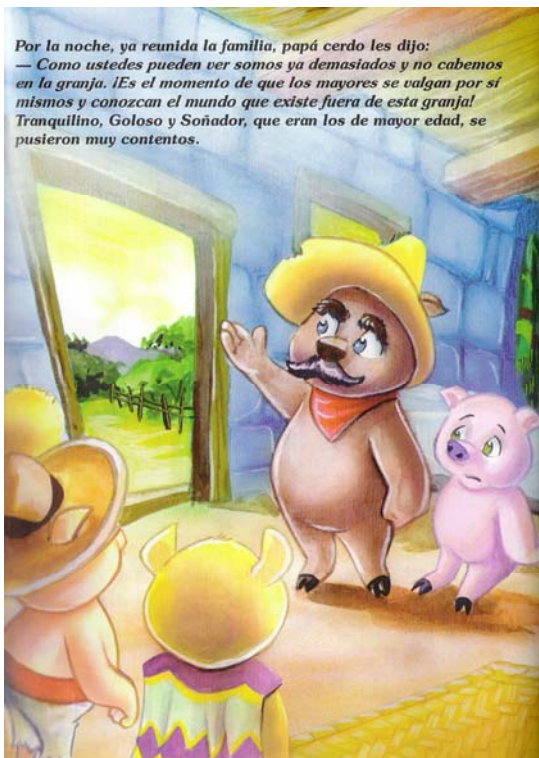
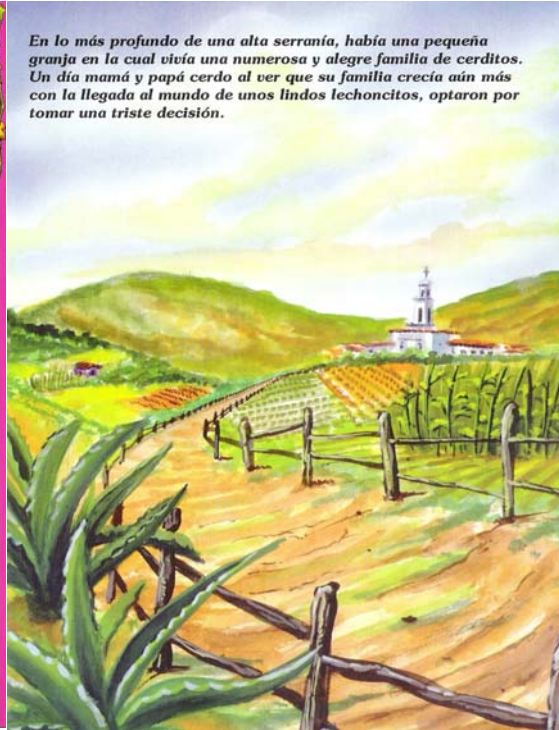


| | |
|----------|---------|
| pelota | perro |
| árbol | niño |
| mariposa | escuela |
| pájaros | niña |

Ejercicio 2.

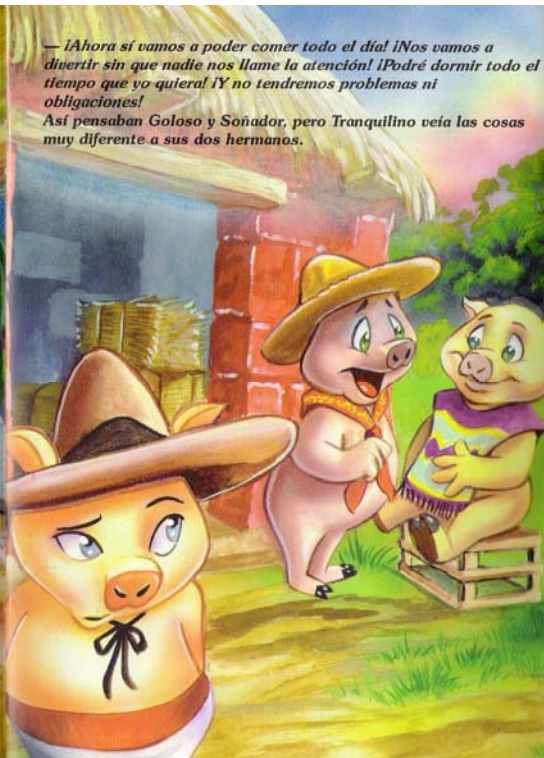


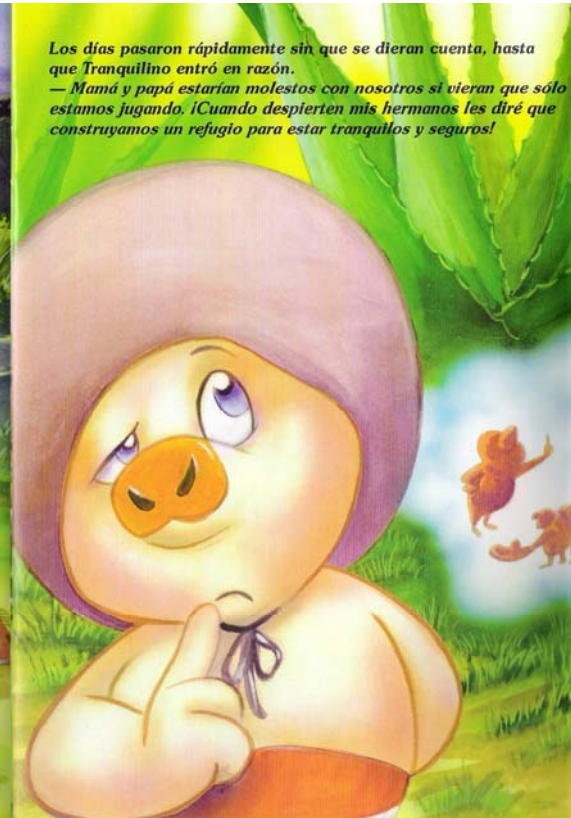
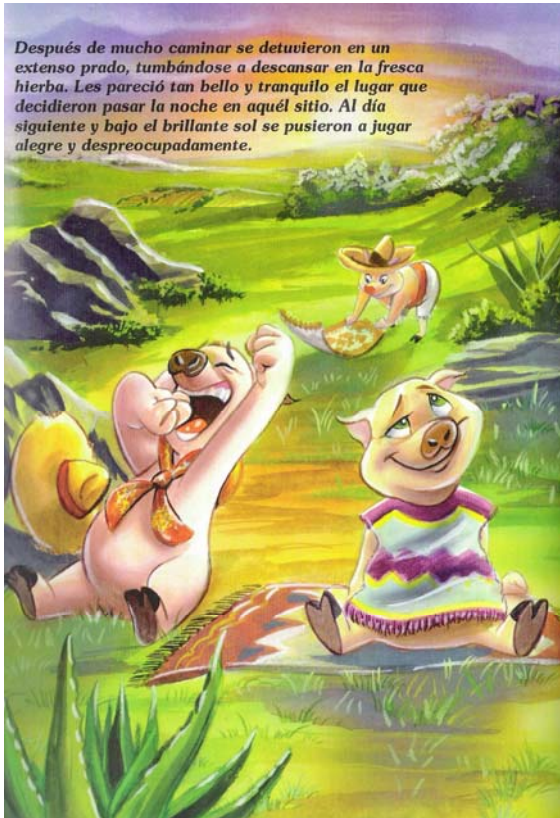
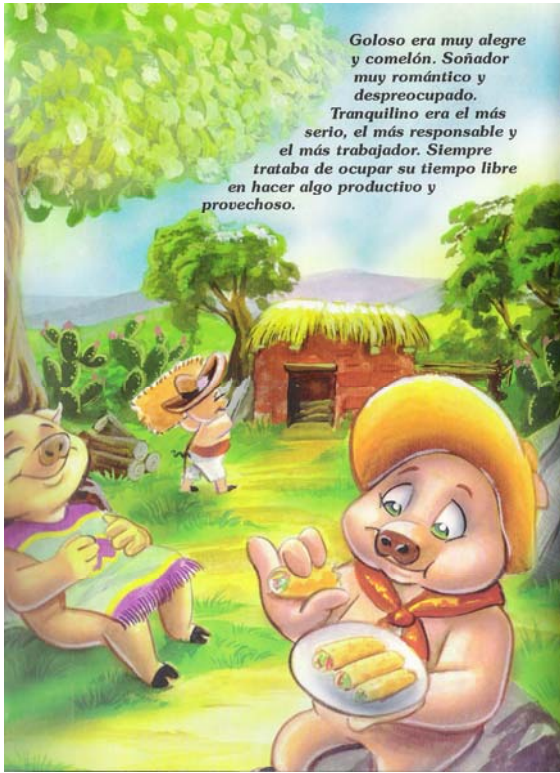
En lo más profundo de una alta serranía, había una pequeña granja en la cual vivía una numerosa y alegre familia de cerditos. Un día mamá y papá cerdo al ver que su familia crecía aún más con la llegada al mundo de unos lindos lechoncitos, optaron por tomar una triste decisión.



Por la noche, ya reunida la familia, papá cerdo les dijo:
— Como ustedes pueden ver somos ya demasiados y no cabemos en la granja. ¡Es el momento de que los mayores se valgan por sí mismos y conozcan el mundo que existe fuera de esta granja! Tranquillino, Goloso y Soñador, que eran los de mayor edad, se pusieron muy contentos.

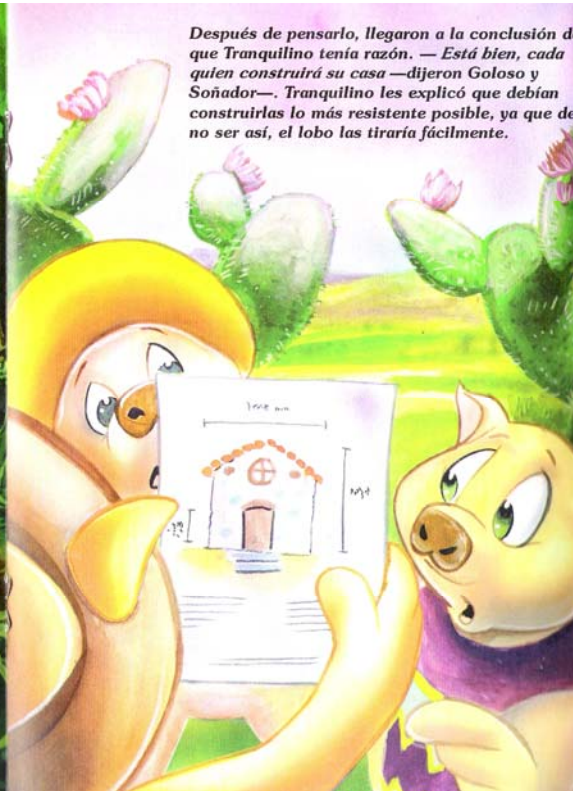
— ¡Ahora sí vamos a poder comer todo el día! ¡Nos vamos a divertir sin que nadie nos llame la atención! ¡Podré dormir todo el tiempo que yo quiera! ¡Y no tendremos problemas ni obligaciones!
Así pensaban Goloso y Soñador, pero Tranquillino veía las cosas muy diferente a sus dos hermanos.



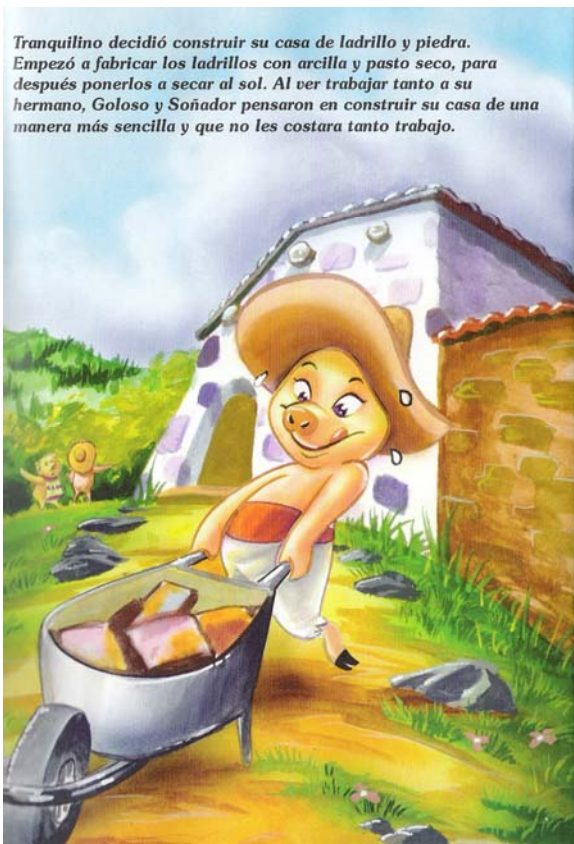




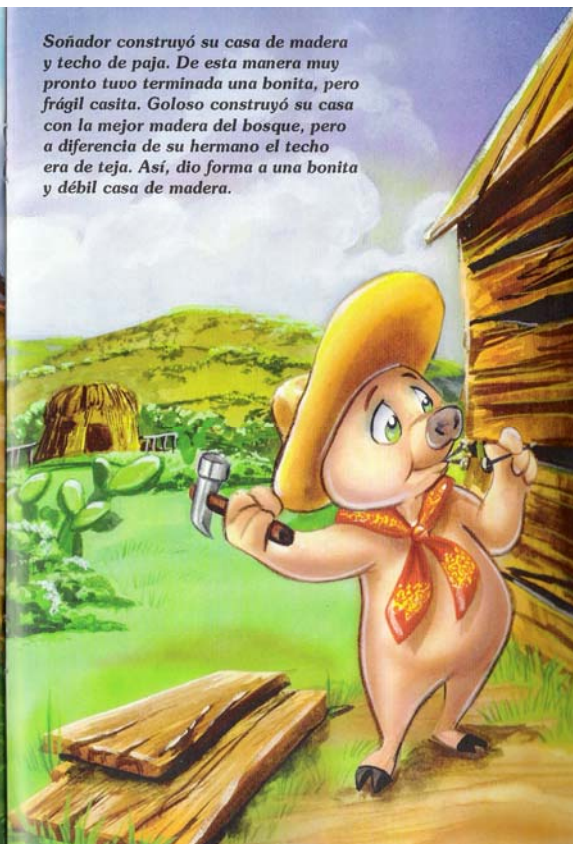
Por la mañana habló con sus hermanos y les dijo lo conveniente que sería construir una casa, para así evitar el acecho del lobo. Pero sus hermanos pensaban que no corrían ningún peligro. ¡Qué equivocados estaban, pues el hambriento lobo merodeaba ya por el lugar!



Después de pensarlo, llegaron a la conclusión de que Tranquilino tenía razón. — Está bien, cada quien construirá su casa —dijeron Goloso y Soñador—. Tranquilino les explicó que debían construirlas lo más resistente posible, ya que de no ser así, el lobo las tiraría fácilmente.



Tranquilino decidió construir su casa de ladrillo y piedra. Empezó a fabricar los ladrillos con arcilla y pasto seco, para después ponerlos a secar al sol. Al ver trabajar tanto a su hermano, Goloso y Soñador pensaron en construir su casa de una manera más sencilla y que no les costara tanto trabajo.

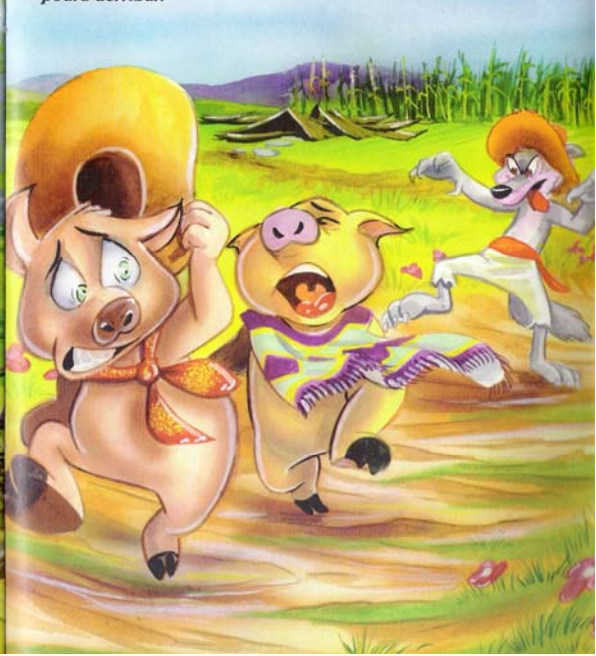


Soñador construyó su casa de madera y techo de paja. De esta manera muy pronto tuvo terminada una bonita, pero frágil casita. Goloso construyó su casa con la mejor madera del bosque, pero a diferencia de su hermano el techo era de teja. Así, dio forma a una bonita y débil casa de madera.

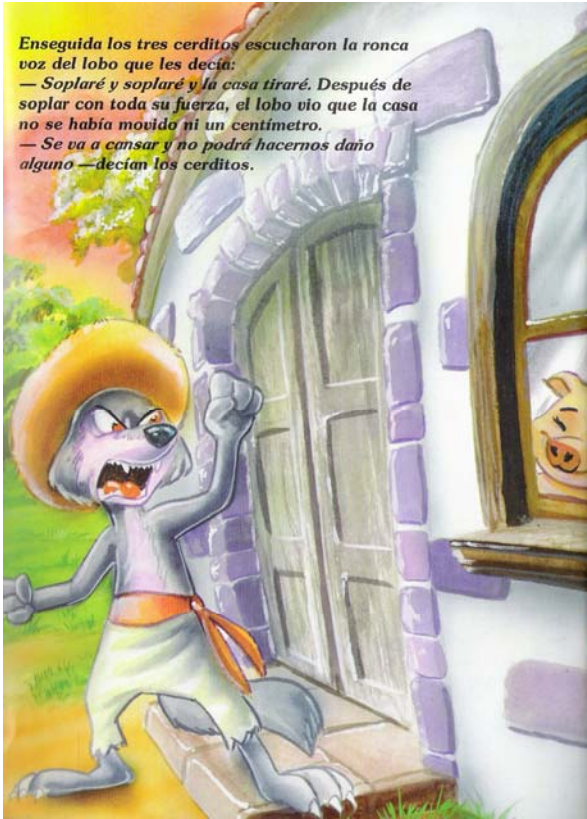
El día menos pensado apareció el hambriento lobo y los cerditos corrieron a sus respectivas casas. El lobo llegó a la casa de Soñador, pidió que le abriera la puerta, mas como no le hizo caso, el lobo sopló con tanta fuerza que tiró la casita de paja. Soñador corrió rápidamente a refugiarse a la casa de su hermano Goloso.



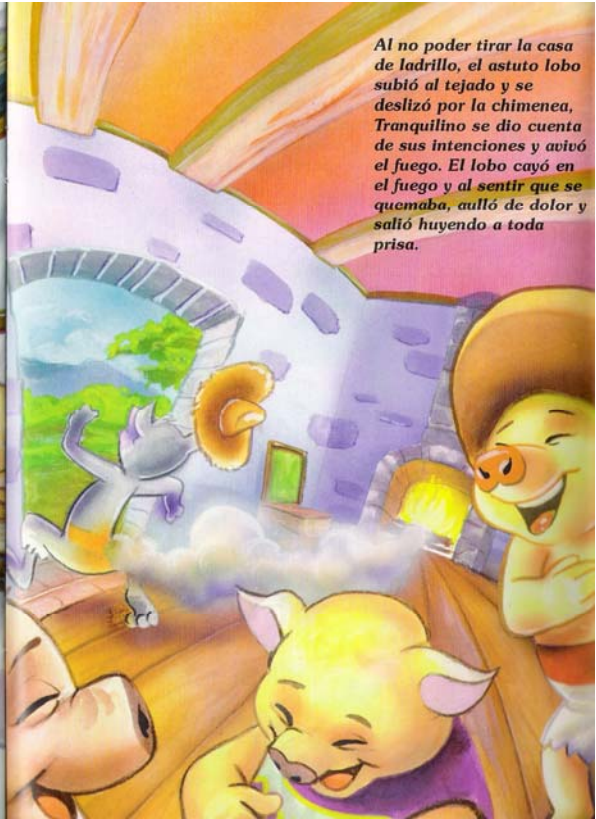
Al llegar a la casa de madera, el lobo gritó que le abrieran la puerta, como no le hicieron caso, comenzó a soplar hasta que derrumbó la frágil casita. Rápidamente Soñador y Goloso corrieron a refugiarse con su hermano Tranquilino que les dijo: — No tengan miedo, mi casa es más resistente, y el lobo no la podrá derribar.

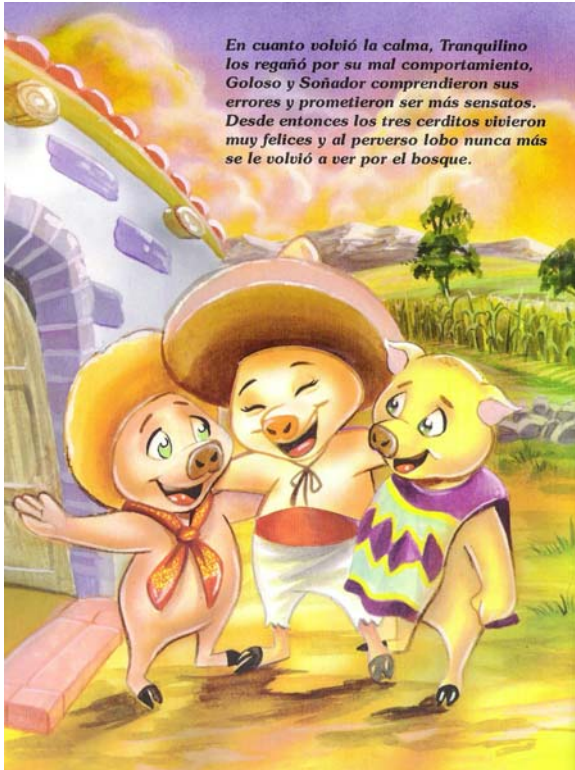


Enseguida los tres cerditos escucharon la ronca voz del lobo que les decía:
— Soplaré y soplaré y la casa tiraré. Después de soplar con toda su fuerza, el lobo vio que la casa no se había movido ni un centímetro.
— Se va a cansar y no podrá hacernos daño alguno —decían los cerditos.



Al no poder tirar la casa de ladrillo, el astuto lobo subió al tejado y se deslizó por la chimenea. Tranquilino se dio cuenta de sus intenciones y avió el fuego. El lobo cayó en el fuego y al sentir que se quemaba, aulló de dolor y saltó huyendo a toda prisa.






















En cuanto volvió la calma, Tranquilino los regañó por su mal comportamiento, Goloso y Soñador comprendieron sus errores y prometieron ser más sensatos. Desde entonces los tres cerditos vivieron muy felices y al perverso lobo nunca más se le volvió a ver por el bosque.


Cuentos Clásicos

Títulos de la colección

| | |
|---|---|
|  La Bella Durmiente |  Blanca Nieves |
|  El Soldadito de Plomo |  Caperucita Roja |
|  Los Frijoles Mágicos |  Cenicienta |
|  La Bella y la Bestia |  Los Tres Cochinitos |
|  La Casita de Chocolate |  El Gato con Botas |
|  La Tortuga y la Liebre |  El Patito Feo |
|  El Sastrecillo Valiente |  Pinocho |
|  La Sirenita |  Pulgarcito |

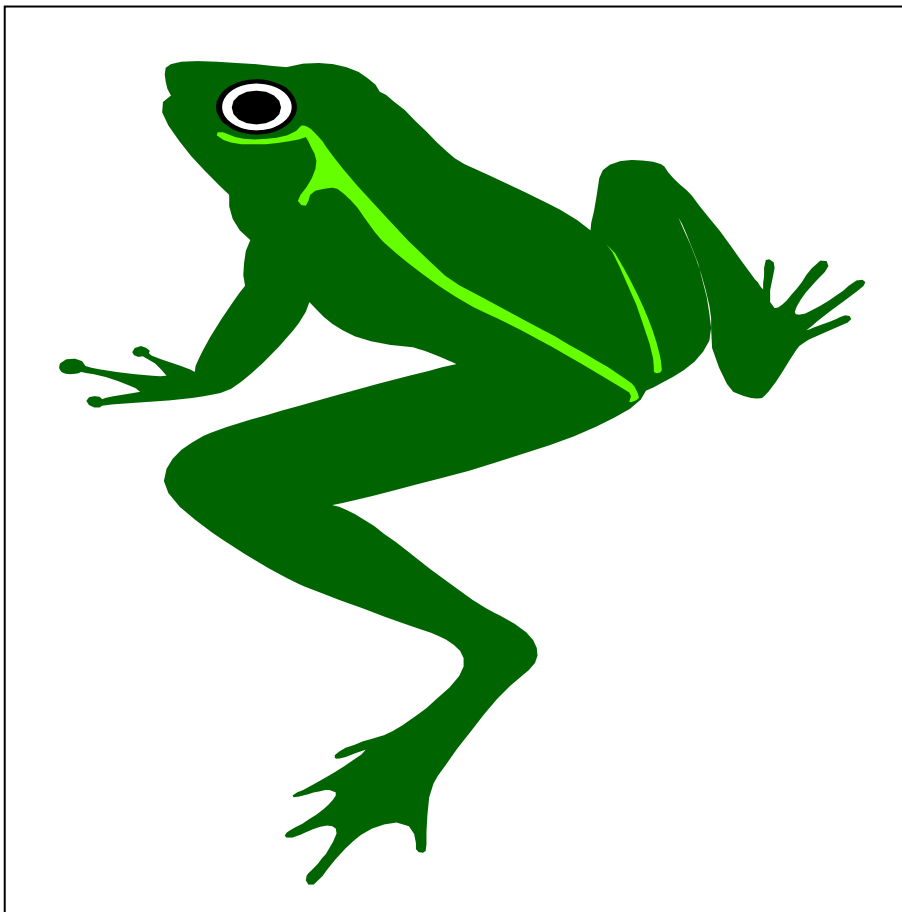


7 95018 51903 333



Hecho en México por: Grupo Editorial RAF, S.A. de C.V.
 Mario Rojas Avendaño No. 178 Col. San Simón Tlaximac, Del. Benito Juárez
 C.P. 03660, México, D.F. Tels.: 5672 2064 y 5672 2455 e-mail: gruposeditorialraf@prodigy.net.mx

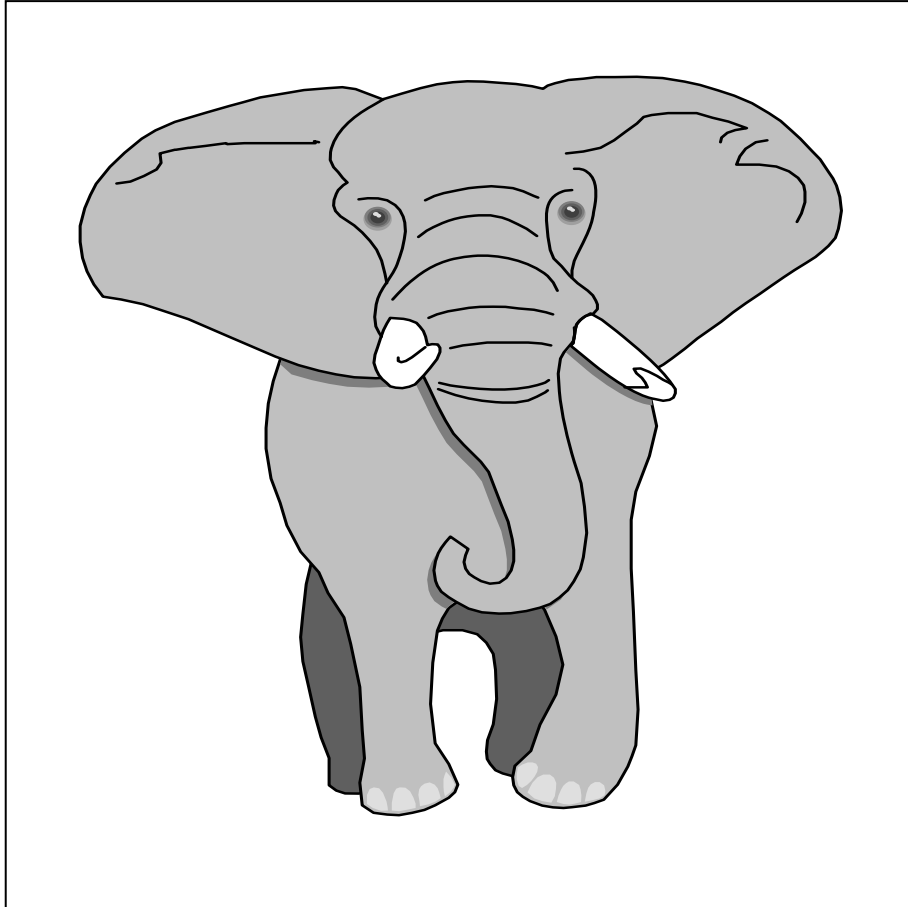
Ejercicio 3.



Rana



Silla



Elefante



Libro



Avión

ANEXO 4 Evaluación Inicial

| Sujetos | Imagen acompañada de texto | | | | Lectura de libro ilustrado | | | | Lectura de imagen y texto | | | | |
|-------------------|----------------------------|----|---|----|----------------------------|---|----|----|---------------------------|---|----|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1 | X | | | | | | | | | | X | | |
| 2 | X | | | | | | | X | | X | | | |
| 3 | | | | X | | | | | | | X | | |
| 4 | | X | | | | | | | | X | | | |
| 5 | | X | | | | | | | | X | | | |
| 6 | X | | | | | | | | | X | | | |
| 7 | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 8 | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 9 | | | X | | | | | X | | | X | | |
| 10 | X | | | | X | | | | | X | | | |
| 11 | X | | | | X | | | | | | | | |
| 12 | X | | | | | | | X | | | | X | |
| 13 | X | | | | X | | | | | | | | |
| 14 | | X | | | X | | | | | | | | |
| 15 | X | | | | X | | | | | | | | |
| 16 | X | | | | X | | | | | | | | |
| 17 | | X | | | X | | | | | | X | | |
| 18 | X | | | | X | | | | | X | | | |
| 19 | | | | X | | | | X | | | X | | |
| 20 | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 21 | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 22 | | X | | | X | | | | | | | | |
| 23 | | X | | | X | | | | X | | | | |
| 24 | | X | | | X | | | | X | | | | |
| 25 | | X | | | X | | | | | X | | | |
| 26 | X | | | | X | | | | | | | | |
| 27 | X | | | | X | | | | | | | | |
| 28 | | | | X | | | | X | | | X | | |
| 29 | | | | X | | | | X | | | X | | |
| 30 | | X | | | X | | | | | | X | | |
| 31 | X | | | | X | | | | | | X | | |
| 32 | X | | | | X | | | | | X | | | |
| 33 | | | X | | X | | | X | | | | | |
| 34 | X | | | | X | | | | | | | | |
| 35 | X | | | | X | | | | | | | | |
| 36 | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 37 | | X | | X | | | | X | | | X | X | |
| 38 | | | | | | | | | | | X | | |
| 39 | | | | X | | | | | | | X | | |
| 40 | | X | | | | | | X | | | X | | |
| Número de sujetos | 16 | 11 | 2 | 11 | 23 | 2 | 11 | 13 | 2 | 2 | 13 | 8 | 7 |

ANEXO 5 Evaluación Final

| Sujetos | Imagen acompañada de texto | | | | Lectura de libro ilustrado | | | | Lectura de imagen y texto | | | |
|-------------------|----------------------------|----|---|----|----------------------------|---|----|---|---------------------------|----|----|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | | | | X | | | | X | | | | X |
| 2 | | | | X | | | | X | | | X | |
| 3 | | | X | | X | | | | | | X | |
| 4 | | X | | | X | | | | | X | | |
| 5 | | | | X | | | | X | | | | X |
| 6 | X | | | | X | | | | | X | | |
| 7 | | X | | | | | X | | | | X | |
| 8 | | X | | | | X | | | | X | | |
| 9 | | | X | | | | | X | | | | X |
| 10 | | X | | | X | | | | | | X | |
| 11 | X | | | | X | | | | | X | | |
| 12 | | | | X | | | | X | | | | X |
| 13 | | X | | | X | | | | X | | | |
| 14 | | | | X | X | | | | | | X | |
| 15 | | | | X | | | | X | | | X | |
| 16 | | X | | | X | | | | X | | | |
| 17 | | X | | | | X | | | | X | | |
| 18 | | | | | X | | | | | | X | |
| 19 | | | | X | | | | X | | | | X |
| 20 | | | | X | | | | X | | | X | |
| 21 | | | | X | | | | X | | | | X |
| 22 | | | | X | | | | X | | | | X |
| 23 | | X | | | X | | | | | | X | |
| 24 | | | | X | | | | X | | | | X |
| 25 | | | X | | X | | | | | | X | |
| 26 | | | X | | X | | | | | X | | |
| 27 | X | | | | X | | | | | X | | |
| 28 | | X | | | X | | | X | | | | X |
| 29 | | | | X | | | | X | | | X | |
| 30 | | | | X | X | | | | | | | X |
| 31 | | | | X | X | | | | | X | | |
| 32 | | | | X | | | | X | | X | | |
| 33 | | | | X | | | | X | | | | X |
| 34 | | X | | | X | | | | | | X | |
| 35 | | X | | | X | | | | X | | | |
| 36 | | | X | | | | | X | | | X | |
| 37 | | X | | | X | | | | | | | X |
| 38 | | | | | | | | X | | | X | |
| 39 | | | | | | | | X | | | | X |
| 40 | | | X | | X | | | | | | X | |
| Número de sujetos | 3 | 11 | 7 | 19 | 18 | 3 | 16 | 1 | 8 | 17 | 14 | |