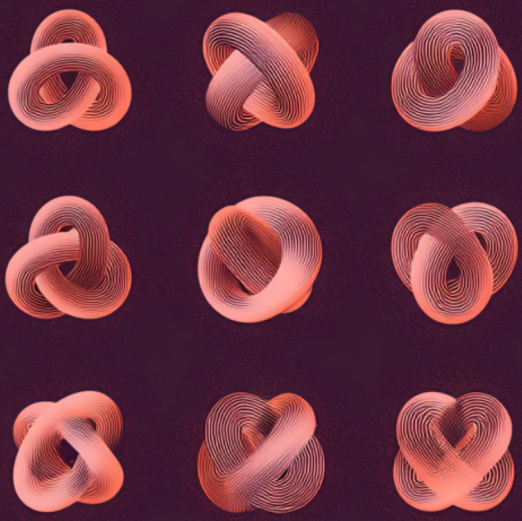
Religación
Press

Del mundo contado al mundo mostrado

Arqueología de las transducciones de niños de primaria sobre la inclusión educativa



José Gabriel Marín Zavala · María Elizabeth Luna Solano
María de Lourdes Muñoz Loyola · Karla Barrera Galindo

José Gabriel Marín Zavala, María Elizabeth Luna Solano,
María de Lourdes Muñoz Loyola, Karla Barrera Galindo

Del mundo contado al mundo mostrado:

arqueología de las transducciones de niños de primaria sobre la inclusión educativa

Religación **P**ress
[Ideas desde el Sur Global]

[EN]

From the Told World to the Shown World:

Archaeology of Primary School Children's Transductions on Educational Inclusion

[PT]

Do Mundo Contado ao Mundo Mostrado:

Arqueologia das Transduções de Crianças do Ensino Fundamental sobre a Inclusão Educacional

Religación **P**ress

[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial
Editorial team

Ana B. Benalcázar
Editora Jefe / Editor in Chief
Felipe Carrión
Director de Comunicación / Scientific Communication Director
Melissa Díaz
Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator
Sarahi Licango Rojas
Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial
Editorial Board

Jean-Arsène Yao
Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova
Fabiana Parra
Mateus Gamba Torres
Siti Mistima Maat
Nikoleta Zampaki
Silvina Sosa
Víctor Ancajima Miñán

.....

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.
CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.
Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com
www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at
https://press.religacion.com

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)
This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.

El presente libro tiene el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICSHAL.

Título: Del mundo contado al mundo mostrado: Arqueología de las transducciones de niños de primaria sobre la inclusión educativa

Derechos de autor | Copyright: José Gabriel Marín Zavala, María Elizabeth Luna Solano, María de Lourdes Muñoz Loyola,Karla Barrera Galindo

Primera Edición | First Edition: 2026

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370 - Educación

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNFK - Estrategias y políticas educativas: inclusión | JNT - Destrezas y técnicas de enseñanza | JNLB - Escuelas primarias e intermedias

BISAC: EDU048000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte| Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2026-07-20

ISBN: 978-9942-594-88-4

[APA 7]

Marín Zavala, J. G., Luna Solano, M. E., Muñoz Loyola, M. de L., & Barrera Galindo, K. (2025). *Del mundo contado al mundo mostrado: arqueología de las transducciones de niños de primaria sobre la inclusión educativa.* Religación Press. https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.454

Revisión por pares

El presente libro constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre los autores

ABOUT THE AUTHORS

José Gabriel Marín Zavala

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" | Puebla | México
https://orcid.org/0000-0001-7833-6194
marin.zavala.jg@bine.mx
mazg650318@gmail.com

Doctor en Investigación e Innovación Educativa (BUAP). Maestro en Lectoescritura para Educación Básica (UIA). Licenciado en Psicología Educativa (UPN 211). Formador de docentes. Asesor de tesis doctorales en el Instituto de Profesionalización del Magisterio Poblano. Perfil PRODEP. Miembro del SNII Nivel 1.

María Elizabeth Luna Solano

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" | Puebla | México
https://orcid.org/0000-0003-3094-2739
luna.solano.me@bine.mx
lizlunasolano@gmail.com

Doctora en Educación. Maestra en Docencia Universitaria y Maestra en Lectoescritura para la Educación Básica. Asesora de tesis de posgrado en educación (maestría y doctorado) en la Universidad Iberoamericana Puebla. Miembro del SIII Nivel 1.

María de Lourdes Muñoz Loyola

Jefatura del Sector 09, Educación Primaria. SEP | Puebla | México
https://orcid.org/0009-0004-4629-7484
maria.munoz.loyola@seppue.gob.mx
lulumunoz2004@gmail.com

Máster en Dirección Escolar para la Innovación Educativa (UA). Licenciatura en Educación Básica (UPN 211). Licenciatura en Danza Folkclórica (Normal Superior de Puebla). Profesor de Educación Primaria (Normal Rural "Carmen Serdán").

María Karla Barrera Galindo

SEP-Primarias Federales | Puebla | México
https://orcid.org/0009-0009-2000-2058
maria.barrera.galindo@seppue.gob.mx
barrerakarla85@gmail.com

Doctorado Honoris Causa (Red Doctoral para la Educación Mexicana). Doctorante en Educación en (IESIBAI), Maestra en Calidad de la Educación Básica y Media Superior (IPMP), Maestra en Educación Básica, Licenciada en educación (UPN), especialidad en Danza Folclórica Mexicana (ENSEP).

Resumen

Del mundo contado al mundo mostrado: arqueología de las transducciones de niños de primaria sobre la inclusión educativa presenta una investigación cualitativa sobre cómo niñas y niños de sexto grado comprenden y representan la inclusión educativa al transformar la lectura de un cuento en dibujos y textos. El estudio se realizó en nueve escuelas de la ciudad de Puebla, con la participación de 732 estudiantes. Desde los Nuevos Estudios de Literacidad, la semiótica y el análisis del discurso multimodal, examina las producciones considerando el discurso, el diseño, la producción y la distribución, así como las relaciones entre imagen, escritura y marcas de lectura. Sus hallazgos muestran que dibujar no es una actividad complementaria, sino una forma de construir, reorganizar y comunicar significados, valores, emociones y experiencias. La obra propone reconocer las voces y decisiones de los estudiantes, ampliar las prácticas de lectura y escritura y asumir la inclusión como oportunidad para enriquecer la enseñanza. Asimismo, ofrece alternativas didácticas situadas, congruentes con la Nueva Escuela Mexicana

Palabras clave:
Educación inclusiva; Educación básica; Lectura; Comunicación; Aprendizaje.

Abstract

From the Told World to the Shown World: Archaeology of Primary School Children's Transductions on Educational Inclusion presents a qualitative study on how sixth-grade girls and boys understand and represent educational inclusion by transforming the reading of a story into drawings and texts. The study was conducted in nine schools in the city of Puebla, with the participation of 732 students. Drawing on New Literacy Studies, semiotics, and multimodal discourse analysis, it examines the productions considering discourse, design, production, and distribution, as well as the relationships between image, writing, and reading marks. Its findings show that drawing is not a complementary activity, but rather a way of constructing, reorganizing, and communicating meanings, values, emotions, and experiences. The work proposes recognizing students' voices and decisions, expanding reading and writing practices, and embracing inclusion as an opportunity to enrich teaching. It also offers situated didactic alternatives aligned with the Nueva Escuela Mexicana.
Keywords:
Inclusive education; Basic education; Reading; Communication; Learning.

Resumo

Do Mundo Contado ao Mundo Mostrado: Arqueologia das Transduções de Crianças do Ensino Fundamental sobre a Inclusão Educacional apresenta uma pesquisa qualitativa sobre como meninas e meninos do sexto ano compreendem e representam a inclusão educacional ao transformar a leitura de um conto em desenhos e textos. O estudo foi realizado em nove escolas da cidade de Puebla, com a participação de 732 estudantes. A partir dos Novos Estudos de Letramento, da semiótica e da análise do discurso multimodal, examina as produções considerando o discurso, o desenho, a produção e a distribuição, bem como as relações entre imagem, escrita e marcas de leitura. Seus achados mostram que desenhar não é uma atividade complementar, mas uma forma de construir, reorganizar e comunicar significados, valores, emoções e experiências. A obra propõe reconhecer as vozes e decisões dos estudantes, ampliar as práticas de leitura e escrita e assumir a inclusão como oportunidade para enriquecer o ensino. Da mesma forma, oferece alternativas didáticas situadas, congruentes com a Nueva Escuela Mexicana.
Palavras-chave:
Educação inclusiva; Educação básica; Leitura; Comunicação; Aprendizagem.

DEL MUNDO CONTADO AL MUNDO MOSTRADO:

Arqueología de las transducciones de niños de primaria sobre la inclusión educativa

CONTENIDO

Revisión por pares 7
Peer Review 7
Sobre los autores 8
About the authors 8
Resumen 10
Abstract 10
Resumo 11
Presentación 16

Capítulo 1 21
Introducción 21

Capítulo 2 25
Desarrollo 25
La literacidad en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana 26
El concepto de inclusión educativa 34
Barreras para el aprendizaje y la participación 37
El análisis del discurso multimodal 39
El acercamiento metodológico 47
Participantes 48

Capítulo 3 53
Análisis y discusión de resultados 53
Estrato de diseño 61
Estrato de producción 65
Estrato de distribución 66
Ubicación de la producción 68

Relación de la producción escrita y el dibujo 69
Las marcas en la lectura (Huellas para la interpretación) 71
Conclusiones 75
Las relaciones entre la lectura y la inclusión 77
Algunas ideas finales para el seguimiento 79

Referencias 86

FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de participación de estudiantes por escuela 49
Figura 2. Grado de marginación por colonia. 50
Figura 3. Porcentaje de población que vive en colonias con grado de marginación alto y muy alto en zonas metropolitanas de la República Mexicana. 51
Figura 4. Alumnos inscritos por turno. 54
Figura 5. Constructo interpretativo 55
Figura 6. Uso de colores en la producción 56
Figura 7. Uso de colores en la producción 56
Figura 8. Uso de colores en la producción 57
Figura 9. Uso de colores en la producción 57
Figura 10. Aparición del personaje principal 58
Figura 11. Aparición del personaje principal 59
Figura 12. Referencias al contexto 60
Figura 13. Punto específico del contexto 61
Figura 14. Punto específico del contexto 61
Figura 15. Tema de la producción 62
Figura 16. Tema de la producción (La amistad) 63
Figura 17. Uso de globos de diálogo 64
Figura 18. Herramientas visuales de relación 65
Figura 19. Sin globos de diálogo, pero con explicación 65
Figura 20. Figura principal en la producción 66
Figura 22. Tamaño de la producción 67
Figura 23. Estrato de distribución. Tamaño de la producción 68
Figura 24. Ubicación espacial de la producción 69
Figura 25. Ubicación espacial de la producción 69
Figura 26. Relación entre la producción escrita y el dibujo 70
Figura 27. Relación entre la producción escrita y el dibujo 70
Figura 28. Relación entre la producción escrita y el dibujo 71
Figura 29. Lugar de las marcas en la lectura 74
Figura 30. Ejemplo de estructuras icónicas de carácter cultural 77
Figura 31. Ejemplo de estructuras icónicas de carácter cultural 78
Figura 32. Ejemplo de nuevos significados 84



Presentación

Este libro aborda los resultados de una investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2017), en la que un equipo compuesto por dos docentes investigadores del Benemérito Instituto Normal del Estado "General Juan Crisóstomo Bonilla" de la ciudad de Puebla y tres miembros del equipo compuesto por el Sector 009 de Escuelas Primarias de la propia ciudad de Puebla. En este sentido, este grupo de investigadoras e investigadores educativos, realizó la caracterización de las transducciones de los niños de educación primaria en términos de construcciones semióticas, como formas de leer el mundo (Petit, 2015). Los datos se reunieron a partir de la lectura de un cuento relacionado con la inclusión educativa en nueve escuelas primarias públicas ubicadas en zonas de marginación media de la ciudad de Puebla, México; con un total de 732 niños inscritos en el sexto grado de dichas instituciones. Desde la perspectiva del análisis del discurso multimodal (Kress & Van Leeuwen, 2006), y con el apoyo de la herramienta cualitativa HyperResearch, se analizaron las transducciones de 732 niños de sexto grado. Estos datos se procesaron a partir de la construcción de cuatro categorías relacionadas con cuatro estratos (del discurso, del diseño, de la producción y de la distribución),

Se trata de un trabajo cuyo objeto de estudio es la literacidad (Barton, 1994; Barton y Hamilton, 2004; Street, 2014). Este concepto, que proviene del idioma inglés literacy, ha sido trasladado al español de formas diversas, entre las que destacan el de 'cultura escrita' y de manera global, 'literacidad'. Se trata de una actividad se relaciona con todo aquello que las personas y los grupos sociales realizan para recopilar y procesar información por medio de la lectoescritura. En este sentido, la literacidad implica utilizar la lectura y la escritura en contextos específicos y con propósitos sociales puntuales, lo cual lleva a entenderla más allá del simple acto cognitivo. La literacidad es una actividad se relaciona con

todo aquello que las personas y los grupos realizan para recopilar y procesar información por medio de la lectoescritura. En este sentido, la literacidad implica utilizar la lectura y la escritura en contextos específicos y con propósitos sociales específicos, lo cual lleva a entenderla más allá del solo acto cognitivo. Los estudios de literacidad, desde la mirada semiótica, son relativamente recientes (Kress & Van Leeuwen, 2001, 2006; Kress, 2005; Dussel & y Southwell, 2007).

En el caso de la educación básica mexicana, el concepto de literacidad ha hecho su aparición en el discurso educativo a partir del año 2019 (Diario Oficial de la Federación, 2019). Sin embargo, desde años previos, la lectoescritura se consideró como una práctica social de lenguaje, inserta en al menos tres ámbitos que fueron del estudio y la literatura, hasta la participación ciudadana (SEP, 2017). A partir de la propuesta educativa de la 'Nueva Escuela Mexicana' (SEP, 2020), las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lectura tomaron un nuevo rumbo para la educación primaria. Las ideas sobre la lectura comenzaron a diversificarse para considerar a la lectura y la escritura como un eje de desarrollo no solo cognitivo, sino también socioemocional, además de ser habilidades fundamentales para participar activamente como ciudadanos (Vicente, 2024). Considerando a la actividad lectora como el acto de leer el mundo (Petit, 2015), los recursos discursivos de los niños de educación primaria suelen adoptar diversas formas, generalmente relacionadas con sus mecanismos de transducción y representación (Kress, 2005).

Desde el punto de vista pragmático (Austin, 1962), los actos locutivos, perlocutivos e ilocutivos producidos por los niños, implican orientaciones no solo cognitivas, sino también aspectos relacionados con la cultura, la familia, la sociedad, la escuela y demás instituciones que rodean el desarrollo infantil. En el caso de la escritura de los niños, esa que se promueve en la escuela desde la perspectiva de la disciplina lingüística, se ha visto modificada por diversas causas desde los albores del siglo

XXI (Cassany, 2000; Ferreiro, 2000). Evidentemente, el uso generalizado de teléfonos inteligentes, computadoras, tabletas, y otros dispositivos; diversifica las maneras en que los niños de educación primaria interactúan con los textos. Los auto correctores y las herramientas que permiten predecir el texto, pueden desalentar la necesidad de que estos estudiantes aprendan por sí mismos aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua escrita. De igual manera, la mensajería instantánea, el uso de las redes sociales y demás posibilidades comunicativas de acceso similar, llevan a los niños a dar sentidos diversos a sus expresiones escritas, por medio del uso de abreviaciones, íconos, figuras, imágenes. A esta práctica social de lenguaje, subyacen rasgos inherentes a las producciones en las que no necesariamente se utilizan grafías.

Los Nuevos Estudios de Literacidad (en adelante los NEL), cuya orientación crítica ha predominado desde la última década del siglo XX y los principios del presente, han identificado al menos dos orientaciones sobre la escritura en la escuela. Una escritura impuesta cuyo carácter desalienta la originalidad, la creatividad, el reflejo de experiencias, así como los intereses de los propios estudiantes. Al mismo tiempo, se enfatiza en la corrección gramatical y en general, el cuidado normativo de la lengua, lo que inhibe la posibilidad de explorar la propia identidad y el autoconcepto. Por otra parte, desde el punto de vista de los NEL, la escritura debe tender hacia la autogeneración cuyo enfoque se centre en el propio estudiante, quien a través de los textos tenga la oportunidad de explorar la expresión creativa, la reflexión y la originalidad.

Dependiendo de la naturaleza de la tarea, las transducciones de los niños permiten identificar elementos arquetípicos cuando trasladaron la lectura como aquel mundo contado, al dibujo, como ese mundo mostrado, proveniente de sus ejercicios de diseño, específicamente, a través del dibujo. Así, la narración como género discursivo, permite el desarrollo de juicios de valor, desde el punto de vista del sujeto lector.

Cada construcción representa valores, creencias, perspectivas sobre la vida, y visiones sobre aspectos de la realidad que viven los niños como parte de una sociedad.

Capítulo 1
Introducción



Los recursos discursivos de los niños de educación primaria suelen adoptar diversas formas, generalmente relacionadas con sus mecanismos de transducción y representación (Kress, 2005). Desde el punto de vista pragmático (Austin, 1962), los actos locutivos, perlocutivos e ilocutivos producidos por los niños, implican orientaciones no solo cognitivas, sino también aspectos relacionados con la cultura, la familia, la sociedad, la escuela y demás instituciones que rodean el desarrollo infantil. En el caso de la escritura de los niños, esa que se promueve en la escuela desde la perspectiva de la disciplina lingüística, se ha visto modificada por diversas causas desde los albores del siglo XXI (Cassany, 2000; Ferreiro, 2000). Evidentemente, el uso generalizado de teléfonos inteligentes, computadoras, tabletas, y otros dispositivos; diversifica las maneras en que los niños de educación primaria interactúan con los textos. Los auto correctores y las herramientas que permiten predecir el texto, pueden desalentar la necesidad de que estos estudiantes aprendan por sí mismos aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua escrita. De igual manera, la mensajería instantánea, el uso de las redes sociales y demás posibilidades comunicativas de acceso similar, llevan a los niños a dar sentidos diversos a sus expresiones escritas, por medio del uso de abreviaciones, íconos, figuras, imágenes. A esta práctica social de lenguaje, subyacen rasgos inherentes a las producciones en las que no necesariamente se utilizan grafías.

Los Nuevos Estudios de Literacidad (en adelante los NEL), cuya orientación crítica y etnográfica ha predominado desde la última década del siglo XX y los principios del presente, han identificado al menos dos orientaciones sobre la escritura en la escuela. Una escritura impuesta cuyo carácter desalienta la originalidad, la creatividad, el reflejo de experiencias, así como los intereses de los propios estudiantes. Al mismo tiempo, se enfatiza en la corrección gramatical y en general, el cuidado normativo de la lengua, lo que inhibe la posibilidad de explorar la propia identidad y el autoconcepto. Por otra parte, desde el punto de vista de

los NEL, la escritura debe tender hacia la autogeneración cuyo enfoque se centre en el propio estudiante, quien a través de los textos tenga la oportunidad de explorar la expresión creativa, la reflexión y la originalidad.

Con base en lo anterior, el objetivo de este trabajo, fue caracterizar la arqueología de las transducciones que realizan los niños de sexto grado de primaria a partir de la lectura de un cuento relacionado con la inclusión educativa, en nueve escuelas ubicadas en zonas de marginación media de la ciudad de Puebla.

Capítulo 2
Desarrollo



La literacidad en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana

La literacidad es un concepto que aún se encuentra luchando por hacerse un lugar en el discurso educativo y en las acciones educativas en las instituciones escolares. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desde inicios del siglo XXI, relaciona la comprensión de la lectura y la escritura, con la semiótica. Así, la interpretación cobra sentido cuando el lector es capaz de producir elementos interpretantes de dicho texto, incluidos aspectos no verbales, tales como ilustraciones, dibujos, imágenes, entre otros. En este sentido, la UNESCO se refirió a la lectura como:

> …un proceso semiótico en el que entran en diálogo los saberes del lector y los saberes del texto; los códigos desde los cuales lee el sujeto y los códigos desde los cuales el texto prevé sus lecturas (…) En este intercambio de saberes conocidos y por saber, regulados por el Lenguaje, es como el lector va construyendo hipótesis de lectura acerca de lo que puede decir el texto (…) el proceso de lectura actúa como un abanico de posibilidades interpretativas que demanda al estudiante poner en juego múltiples estrategias propias del pensamiento de alto nivel para construir y/o develar el significado del texto (…) el lector, a medida que avanza en el proceso de lectura tiene una exigencia de selección de saberes que van desde los más cercanos e inmediatos a su mundo, hasta los conceptuales y específicos de un metalenguaje. (UNESCO, 2001, pp.17-18)

Hace más de veinte años, la UNESCO (2003), señalaba que la lectura y la escritura eran mucho más que lo que regularmente se concebía en las instituciones escolares. De esta manera, introdujo claramente la idea de que la lectoescritura o alfabetización se refiere a algo más que solo

leer y escribir, incorporando las formas en que nos comunicamos en sociedad. En este caso, se introdujo la idea de que la lectura y la escritura:

> Tiene que ver con las prácticas sociales y las relaciones, con el conocimiento, la lengua y la cultura. La alfabetización –el uso de la comunicación escrita–encuentra su lugar en nuestras vidas de forma paralela a otras formas de comunicarnos. Ciertamente, la alfabetización misma toma varias formas: en el papel, en la pantalla de la computadora, en la televisión, en los afiches y anuncios. Los que están alfabetizados lo dan por sentado –pero los que no, quedan excluidos de mucha de la comunicación del mundo de hoy. (UNESCO, 2003, p.1)

Esta declaración es muy importante en el marco de este trabajo. Da cuenta de que, desde hace más de dos décadas, se considera reduccionista la idea de considerar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua reducida al mero acto de lectura y escritura de textos escritos. Este cambio de perspectiva, llevó a considerar la enseñanza del lenguaje con perspectivas de índole social y cultural.

Queda claro que las definiciones de lectura y escritura representan un terreno bastante fértil. En el contexto descrito antes, surgen los NEL 'Nuevos estudios de literacidad' (Street, 2014; Barton y Hamilton, 2004; Kress, 2009, 2005). Se trata de una corriente que se funda en una perspectiva etnográfica para comprender la lectura y la escritura como prácticas sociales, en las que las personas utilizan los textos, situados socio históricamente, dentro de contextos particulares.

La literacidad en la educación primaria adquiere una importancia mayor en los tiempos actuales, en función del desempeño personal y académico de los niños. En esta etapa, la literacidad debe brindar a los niños las habilidades necesarias para comprender e interpretar de mejor manera el mundo que les rodea, así como mejores posibilidades para co-

municarse, incluido el manejo de la lectura y la escritura. De este modo, la educación primaria, y en general la educación básica, debe promover que los niños adquieran habilidades básicas como la lectura, la comprensión de textos, la interpretación, la expresión oral y escrita, entre otras. Queda claro que estas habilidades permitirán un mejor tránsito para los niños en este nivel y la capacidad para tener un mejor desenvolvimiento social.

Con base en lo anterior, la Educación Básica Mexicana (EBM) se encuentra cursando un nuevo reto. La nueva propuesta educativa, denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), representa una nueva forma de ver y de asumir la educación de las nuevas generaciones de niños y niñas (SEP, 2020). Este esfuerzo de reforma en educación, busca transformar la educación básica en México, centrando la mirada en la inclusión, la equidad, y la relevancia sociocultural de los aprendizajes, en la búsqueda de alejarse de los modelos educativos que le precedieron. En este sentido, se espera que la mejora de los resultados educativos se traduzca en la reducción de desigualdades y que ello prepare a los niños para participar de forma activa y crítica en la sociedad en la que les tocó vivir. De manera específica, los nuevos planes y programas de estudio incluyen el conocimiento de la lectura, la escritura y la literacidad (Diario Oficial de la Federación, 2019). Este propósito, que puede parecer un mero asunto de términos innovadores, encierra una nueva concepción educativa que lleva a los docentes a dejar de considerar el ejercicio de la lectura y la escritura como fines en sí mismos para pasar a considerar a la literacidad como una práctica social que requiere nuevos planteamientos didácticos.

Una de las ideas fundamentales, que subyace a la NEM, se refiere a la necesidad de transformar el sistema educativo mexicano para hacerlo más incluyente, más equitativo y más congruente con las necesidades del siglo XXI. Es por ello que, más allá de considerar a la literacidad como

la capacidad de leer y escribir, trasciende hacia la competencia para comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos en diferentes contextos y formatos, incluyendo los digitales. En efecto, la literacidad se ha conceptualizado en esta nueva propuesta educativa, como una habilidad que presenta diversas dimensiones entre las que se halla la capacidad de leer y escribir textos impresos y digitales, la comprensión crítica de los medios y la habilidad para comunicarse de forma eficaz, dependiendo de la situación contextual. De la misma manera, la literacidad en la NEM adopta una perspectiva inclusiva, con el propósito de reducir las brechas educativas y asegurar así que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, tengan acceso a una educación de calidad, libre de violencia o de exclusión. Como puede verse, la literacidad va más allá de un concepto, para instalarse de forma definitiva en el discurso y en la acción pedagógica en las aulas de la educación básica mexicana.

Por otra parte, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación en México (MEJOREDU), representa un importante eje en la implementación y evaluación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Su función abarca diversas áreas clave para mejorar la calidad educativa en las escuelas primarias en todo el territorio nacional. Entre sus tareas, MEJOREDU aplica evaluaciones del sistema educativo nacional para identificar áreas de mejora y medir el progreso hacia los objetivos de la propia NEM. Estas evaluaciones se orientan tanto al rendimiento académico de los niños estudiantes como a la calidad de la enseñanza que reciben. La propia comisión diseña y promueve programas de formación y desarrollo profesional para docentes y directivos escolares, relacionados con los principios y objetivos de la NEM, incluidas varias estrategias para fomentar la literacidad de manera integral en las aulas.

Desde el punto de vista normativo y legal, el año 2019, marcó el inicio de una serie de revisiones al Artículo tercero de la Constitución po-

lítica de los Estados Unidos Mexicanos (Diario Oficial de la Federación, 2019). En relación con el magisterio mexicano, el discurso de la NEM planteó la necesidad de revalorizar a los docentes. Este tema se ha abordado desde varias instancias tanto nacionales como internacionales y se le vincula directamente con los resultados educativos, así como la calidad de los servicios educativos que se ofertan. Lo anterior implica poner sobre la mesa la capacidad profesional y crítica que tienen los docentes ante un cambio de paradigma educativo. Además, esta revalorización plantea otros aspectos tales como las revisiones salariales, los procesos de actualización y capacitación, y por supuesto, la formación inicial docente.

En efecto, el hecho de que los docentes cuenten con mejores condiciones laborales redunda en mejores ambientes laborales, en espacios que promuevan el desarrollo socioemocional saludable. Además, la obtención de salarios más justos para los docentes, remuneraciones competitivas y prestaciones oportunas pueden dar cuenta de la importancia que tiene su desempeño en las aulas de educación básica. De igual modo, el desarrollo profesional docente debe considerar la actualización continua y el mérito en el progreso de mejores perfiles profesionales. Así, la sociedad deberá valorar y reconocer la labor docente no únicamente en función de la enseñanza de contenidos académicos sino en función de la formación de nuevas generaciones de ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad. El docente debe considerarse como un facilitador de aprendizajes, un mediador del proceso de aprendizaje, un agente diseñador de experiencias formativas, así como un constructor de comunidad.

En el caso de los Planes y programas de estudio 2019, éstos promueven un enfoque integral que atienda el desarrollo académico de los estudiantes al tiempo de promover su desarrollo socioemocional. También, se busca promover una educación equitativa e inclusiva a través

de la cual no existan diferencias en la atención relacionadas con las condiciones sociales, económicas, de credo, cultural, o bien de capacidades físicas o intelectuales. Un aspecto muy importante en los contenidos de los Planes y Programas que emergen de la NEM, es la formación ciudadana y ética. En este sentido, se plantea la necesidad de formar estudiantes con conciencia ética y crítica en relación con su entorno social, así como la participación social activa.

Con base en lo anterior, el eje que orienta las acciones dentro de este proyecto, se encuentra basado en las modificaciones al artículo tercero constitucional en 2019. De manera específica, con la introducción al discurso educativo del concepto de literacidad, entendida como la capacidad para utilizar los textos y el lenguaje de forma efectiva en diversos contextos o comunidades de uso. Así, la literacidad implica, además de la habilidad para decodificar y comprender textos, la capacidad para formar parte de comunidades discursivas. De este modo, no podemos referirnos a una sola literacidad, sino a muchas y diversas literacidades, a partir de los contextos de práctica. Podemos referirnos a la literacidad de forma tradicional o básica, como aquella que se refiere a la capacidad de leer y escribir de forma coherente, cohesionada, correcta y adecuada (Cassany, 1998). Sin embargo, también podemos referirnos a la literacidad crítica, funcional, digital, mediática, histórica, etc. La autoridad educativa mexicana, para referirse a los planes y programas, señala que éstos

> …tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida

> saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. (DOF, 2019)

Como se puede apreciar, a partir de este decreto en México, se comienza a perfilar, desde el discurso educativo oficial, un nuevo término en el escenario educativo mexicano: el concepto de literacidad. Es oportuno señalar que, con la llegada de nuevos sistemas de comunicación, la experiencia áulica tomó nuevos rumbos. Desde finales del siglo pasado y principios del presente, Castells (1996) y Brunner (2001), entre otros; advirtieron que las formas de comunicación humana se modificaron, a partir del uso de las nuevas tecnologías. Tanto las actividades industriales y de servicios, el comercio, las ciencias y las artes, la publicidad, y prácticamente todas las actividades humanas se incorporaron a esta nueva realidad. En este sentido, Kalman (2009), se refiere a la alfabetización literacy como "algo más que el que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura (…) ser alfabetizado refiere a aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social" (p. 39). Así es como, hoy por hoy, contamos con una amplia variedad de estilos, tipos, formatos y soportes para comunicarnos, por lo que, como apuntaron Dussel y Southwell (2007), los docentes comenzaron a enfrentar diversas dificultades para ubicarse en la experiencia de sus estudiantes, inmersos en una cultura predominantemente audiovisual, debido a que, en la actualidad, se lee y se escribe de modo diferente. Al respecto Tello (2008), señaló que, en el tema educativo, esta realidad derivó en la apertura mayor de una brecha entre las nuevas generaciones de estudiantes y sus docentes.

Con base en las ideas anteriores, podemos confirmar que, desde finales de los años 90 del siglo XX, y las dos primeras décadas de este siglo XXI, la enseñanza del lenguaje en la educación básica, ha comenzado a enfrentar nuevos retos. Como antecedente, podemos identificar al

menos tres orientaciones claramente definidas en el ámbito de la enseñanza del lenguaje en educación básica, antes de la llegada de las nuevas propuestas en el año 2018. La primera de ellas se relaciona con una enseñanza normativa de la disciplina lingüística, cuyo propósito apuntó al conocimiento y manejo de las reglas del idioma y su aprendizaje predominantemente memorístico. Una segunda tradición, se forjó a partir de los planteamientos de la gramática generativa de Noam Chomsky (1965). En este caso, se introdujo en la enseñanza, una mirada funcional del conocimiento de la lengua. En ambos casos, la enseñanza del lenguaje respondió a los lineamientos que la autoridad educativa contempló de manera uniforme para toda la educación básica en México. La tercera orientación, a la que llamaremos perspectiva sociocultural, que incluye nuevas miradas hacia la enseñanza del lenguaje, comenzó propiamente a finales de los años 90, de tal forma que podemos considerar que su establecimiento llegó en el año 2018 y 2019, cuando por decreto se estableció formalmente el término literacidad, haciendo su entrada al discurso educativo mexicano.

Como puede apreciarse hasta aquí, la NEM, busca impulsar una serie de transformaciones sociales que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes y al logro de una sociedad más justa, equitativa y democrática. En cuanto a equidad e inclusión, la NEM busca reducir las brechas de desigualdad en el acceso y la calidad de la educación, garantizando que todos los niños y jóvenes, independientemente de su origen socioeconómico, género, etnia o situación geográfica, tengan oportunidades equitativas de aprendizaje y desarrollo. Se promueve una educación inclusiva que atienda las necesidades específicas de grupos en condiciones de vulnerabilidad, como personas con discapacidad, migrantes, indígenas y otros. En relación con la participación ciudadana, la NEM busca promover la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la gestión de los centros escolares. Se busca fortalecer los mecanismos de participación y colaboración entre

madres, padres, estudiantes, docentes, autoridades educativas y la sociedad en general, reconociendo que la educación es responsabilidad de todos y cada uno de los miembros de la comunidad. Además, se pretende fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales, ciudadanas y éticas en los estudiantes, promoviendo una cultura de paz, respeto, tolerancia y convivencia democrática. Se busca formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con los valores democráticos y los derechos humanos.

En relación con la educación ambiental y la sostenibilidad, el modelo educativo de la NEM asume como ejes transversales en el currículo educativo ambos aspectos. Por una parte, se busca sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de cuidar el medio ambiente, promover prácticas sostenibles. Por otro lado, contribuir a la construcción de un futuro más justo y equitativo para todas las personas que habitan el planeta tierra. En este caso, la escuela y la comunidad juegan un papel crucial para el logro de estos propósitos porque contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y al fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto.

El concepto de inclusión educativa

La inclusión, como constructo teórico y meta pedagógica, se ha desarrollado con más puntualidad a lo largo del siglo XXI; tratando de dejar de lado el enfoque curricular compensatorio para garantizar una atención inclusiva y de calidad (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003). Dentro de la política internacional para consolidar la paz, se encuentran los procesos de inclusión de las personas con capacidades diferentes. En 1995 la UNESCO proclamó la declaración y el plan de acción integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, en este documento en el artículo 80 se establece que la educación debe desa-

rrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de individuos, pueblos y culturas. En México de acuerdo con el Censo de población 2020 (INEGI, 2021), hay casi 3 millones de niños y jóvenes con algún signo de discapacidad; de ellos, más de 606,000 menores no reciben servicios educativos. De los 2,100,000 que obtienen alguna ayuda, más de 303,000 son atendidos por servicios de educación especial y solo 11,000 están integrados en escuelas regulares (Nurgaray, 2018).

Lo anterior implica que, en el ámbito de la educación básica, los cambios en la atención en aulas regulares de niñas, niños y adolescentes (en adelante los NNA) con condiciones de discapacidad física, intelectual, psicosocial, sensorial o múltiple, no ha tenido el recibimiento esperado, a pesar de que el sistema educativo mexicano trabaja bajo el Modelo Social de la Discapacidad; cuyo enfoque se centra en que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en iguales circunstancias que el resto de la población, pero desde la valoración y respeto a lo diverso (Victoria, 2013). Dicho modelo está fundamentado en los valores de los derechos humanos como la libertad personal, la dignidad humana y la igualdad que ayudan a la disminución de barreras y permiten la inclusión social.

Sin embargo, el problema que surge en las aulas es que los docentes que atienden los distintos grados no están formados ni capacitados en su totalidad para hacer frente a las diferentes barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) tanto físicas, económicas, políticas y sociales, que se presentan en sus salones de clase. Tampoco se conocen las distintas discapacidades y sus comorbilidades. Todo lo anterior impide generar estrategias de inclusión educativa adecuadas para propiciar ambientes de aprendizaje inclusivos y sanos con el objetivo de garantizar una convivencia efectiva para la paz y la tolerancia dentro de las instituciones educativas. Por otro lado, las y los alumnos no siempre han estado

sensibilizados a convivir con compañeros que presentan características singulares y diferentes al grueso de la población con la que conviven. Finalmente, no todas las autoridades educativas comparten el punto de vista sobre la inclusión en las aulas, por lo que no se involucran en los procesos pedagógicos y socio afectivos que se dan dentro de las aulas incluyentes.

El propósito de la inclusión educativa es "… permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005 p.14). Ante esta declaratoria de la UNESCO se han tejido varias ideas y modelos de inclusión educativa en las escuelas. En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (SEP, 2016) señaló que la educación inclusiva es un modelo educativo que busca atender todas las necesidades de aprendizaje de los NNA, con especial énfasis en aquellos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad o exclusión social.

En México (Gobierno de México, 2013), se reconocen siete tipos de discapacidades las cuales son: discapacidad física, intelectual, mental, psicosocial, múltiple, sensorial, auditiva y visual.

- La discapacidad física se da como secuela de una afección a un órgano o sistema corporal.
- La discapacidad intelectual es aquella que se identifica por las limitaciones tanto en funciones intelectuales como en la conducta adaptativa y aparece antes de los 18 años.
- La discapacidad mental se da por el deterioro de deficiencias o alteraciones en el sistema neuronal, aunado a una sucesión de hechos que la persona no puede manejar y que detonan en una alteración de la realidad.

- La discapacidad psicosocial es una restricción causada por el entorno social y centrada en una deficiencia de la psique (temporal o permanente) debido a la falta de diagnóstico y tratamiento oportuno.
- La discapacidad múltiple es la que involucra a dos o más tipos de discapacidad.
- La discapacidad sensorial es aquella que se refiere a las deficiencias en los sentidos por los que se percibe el mundo.
- La discapacidad auditiva es la falta o restricción para percibir los sonidos externos.
- Y finalmente la discapacidad visual se centra en las alteraciones y deficiencias de las estructuras y funciones del sistema de visión.

Es importante observar que las condiciones de discapacidad pueden ser permanentes o transitorias y es en esta última situación (cuando alguien se rompe una pierna o un brazo, cuando se olvidan o rompen los lentes, cuando ante una contingencia se presentan ataques de ansiedad por haber atravesado una situación estresante que detona otras conductas) cuando se pone en evidencia la necesidad de estar preparados para no sentirse o hacer sentir a las personas excluidas. Situación que nos revela como una sociedad poco o casi nada preparada para la inclusión.

Barreras para el aprendizaje y la participación

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, mejor conocidas como BAP son aquellos obstáculos que impiden que las y los estudiantes accedan y ejerzan su derecho a la educación (SEP, 2024).

Estas BAP se clasifican en cuatro grupos.

- Las Barreras estructurales, en donde se observa la normalización de la exclusión, por ejemplo, falta de rampas, carteles visibles, elevadores, instrucciones en braille, mostradores muy altos, guías para bastones,

- Las Barreras normativas, que se dan desde las leyes, normas y disposiciones políticas, como convocatorias que excluyen a ciertas poblaciones por edad, raza, condiciones de discapacidad.

- Las Barreras didácticas, cuando se presentan métodos de enseñanza o evaluación que no están acordes para todos los estudiantes, insistiendo en que todos los estudiantes aprenden y demuestran ese aprendizaje a través de las mismas formas.

- Las Barreras actitudinales, relacionadas a las interacciones y concepciones sociales sobre la atención a la diversidad, las cuales son las que afectan más pues no se ven, pero se aprenden a través de los ejemplos en los contextos familiares y sociales.

Para efectos de este trabajo queremos caracterizar la arqueología de las transducciones que realizan los niños en relación con los distintos conceptos de inclusión que manejan y que están fuertemente relacionados con los conceptos de discapacidad y las BAP que probablemente están interiorizadas por el manejo que se hace en los diferentes contextos de donde proceden o incluso de la propia escuela donde estudian.

El análisis del discurso multimodal

Una de las fuentes sobre los estudios más recientes sobre el discurso multimodal y sus diversos abordajes, provienen del estructuralismo francés. El estructuralismo francés (Lévy-Strauss; 1987,1995; Barthes; 1983, 1997, 2000), representó una propuesta intelectual cuyo origen se halla en los años 60. Refiere a una forma de ver y entender el lenguaje, la cultura y la organización social. Desde este punto de vista, y en relación con los actos de lenguaje, las estructuras subyacentes adquieren mayor relevancia que los contenidos superficiales. En este sentido, las estructuras son sistemas de relaciones que a su vez organizan los elementos de un texto, una sociedad o una cultura en general. Estas estructuras generalmente operan de forma inconsciente ya que las personas no perciben las normas que rigen su propio lenguaje o su comportamiento, aunque dichas estructuras tengan influencia en sus formas de pensar y de actuar. Las estructuras, solo pueden entenderse por medio de las relaciones entre sus partes, es decir, no son entes independientes. De este modo, el estructuralismo plantea que existen estructuras universales que son comunes en todos los lenguajes y en todas las culturas, por lo que es posible analizarlas e identificarlas comparando los sistemas lingüísticos y culturales. Con base en lo anterior, el estructuralismo busca aplicar métodos objetivos cuando se trata de estudiar el lenguaje o la cultura. En efecto, a través del análisis textual, es posible identificar cómo las estructuras lingüísticas y culturales configuran el significado (Barthes, 1997).

Por otra parte, el cognitivismo (Piaget, 1981), (Bruner, 1984; 1988), (Ausubel, Novak, & Hanesian; 2009), como corriente psicológica, centró sus estudios en la cognición humana, es decir, se trata de otra postura teórica que se relaciona con aquellos mecanismos que intervienen en la generación del conocimiento, y de las relaciones existentes entre el

lenguaje y el aprendizaje. Desde esta mirada, la construcción del conocimiento se lleva a efecto por medio de varias acciones que van desde el almacenamiento, la organización, la comprensión y la utilización de dicho conocimiento. Entonces, el cognitivismo busca conocer las maneras en que las personas procesan la información sensorial. En este sentido, dentro del paradigma cognitivo, el conocimiento es funcional. El interés del cognitivismo se halla en la representación mental del conocimiento. De ahí que varios de sus conceptos clave sean la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, etc. Al respecto, Ferreiro (1996), señala que las representaciones mentales de los seres humanos representan la guía de los actos internos y externos en relación con el medio, al mismo tiempo que dan cuenta de las formas de cómo se generan esas representaciones por parte del sujeto que conoce.

Tanto el estructuralismo como el cognitivismo, representan los antecedentes de las propuestas contemporáneas de análisis multimodal, y constituyen la base de este trabajo. Para ello, con base en las ideas de Kress (2005), consideramos que el aprendizaje de los niños puede entenderse como un proceso de transformación semiótica, toda vez que implica un proceso de interpretación y reconfiguración de significados por medio de diversos sistemas de signos y símbolos. Los niños aprenden a través del uso de varios medios semióticos que van desde el lenguaje oral y escrito, pasando por los números, hasta llegar al uso de las imágenes, los gestos y una amplia gama de símbolos. A partir de la interacción social, llevan a efecto actos de interpretación y reinterpretación de signos y símbolos de su entorno, lo cual los lleva a construir de manera continua y dinámica nuevos significados. Este proceso no se realiza de manera aislada ni autónoma. Por medio de la comunicación y la colaboración con otros niños, familia, docentes y otras personas, los niños co-construyen y negocian nuevos significados, transformando de este modo su comprensión del mundo.

En este contexto, la transformación semiótica es fundamental para el desarrollo tanto cognitivo como lingüístico. Los niños aprenden a usar y comprender el lenguaje, en tanto que es un sistema semiótico complejo que puede llevarlos al desarrollo de un pensamiento crítico y creativo. De este modo, los niños pueden aprender a usar múltiples modos de representación, no solo el lenguaje verbal a través de la escritura tradicional, sino por medio de la combinación de diferentes modos (visual, auditivo, kinestésico) que les permita lograr una comprensión más rica y profunda, transformando de manera permanente sus capacidades semióticas tanto dentro como fuera de la escuela.

Ahora bien, queda claro que la semiótica se halla influenciada por el contexto cultural en el que el niño se desarrolla. Los signos y símbolos tienen significados específicos dentro de diferentes culturas, y los niños aprenden a interpretar estos significados en contextos que le son culturalmente significativos. En el entorno actual, mediado por las nuevas tecnologías, los nuevos sistemas de signos y modos de interacción aportan nuevas posibilidades. Una de las nuevas formas de leer, se relaciona con la lectura de imágenes y su gramática específica. (Gutiérrez, Camargo y Guerrero, 2004). La lectura general de imágenes vista como posibilidad comunicativa, refiere a la conducta simbólica de las personas (Piaget, 1980; Vygotsky, 1995; Pierce, 1999; Rivera, 2010). En relación con estas posturas, la capacidad de reflexionar del niño, más allá de la escuela y de toda enseñanza formal, se crea desde los primeros años de infancia (Piaget, 1991). Las mismas lecturas de imágenes de los niños, llevan a reconocer la agencia situada del individuo, en términos de los intereses de carácter ideológico (Pavez, 2012).

Para efectos analíticos en este trabajo, utilizamos el concepto de semiótica social para acercarnos a los procesos de transducción desde el paradigma estructuralista. Cuando nos referimos a la semiótica social (Kress & Van Leeuwen, 2001), nos ubicamos en un enfoque de tipo se-

miótico que centra la atención en las formas en cómo los individuos usan los modos de comunicación (Kress, 2005), en diversos contextos, con el propósito de crear y comunicar significados. En este sentido, el enfoque ubica la atención en los significados, considerando que éstos no son solo simples sistemas de signos, sino que se encuentran asociados a prácticas sociales específicas. En efecto, la semiótica social estudia los diversos modos de comunicación (texto, imagen, sonido…), así como las formas en que se utilizan para crear significados. Además, al estar ubicados en contextos socioculturales específicos, la utilización de un modo puede significar cosas distintas con base en el contexto y en el grupo social interpretante. Por otra parte, la semiótica social considera como agentes (Giddens, 1995), a las personas que crean significados. En este sentido, la semiótica social estudia las transformaciones y recodificaciones que se llevan a efecto cuando los significados se llevan de un contexto de interpretación a otro distinto. De esta manera, el diseño semiótico desde la postura de la semiótica social, analiza los modos utilizados, sus disposiciones y combinaciones, así como las formas de estructuración.

En el contexto anterior, el análisis intermodal (Kress, 2005b), se refiere al estudio de cómo diferentes modos de comunicación (como el texto, las imágenes, el sonido, el gesto, etc.) interactúan y se combinan en un entorno comunicativo para producir significado. Este enfoque se centra en la integración y relación entre estos modos, explorando cómo se complementan, refuerzan o contradicen entre sí en un mensaje o texto multimodal. Por su parte, la transformación intramodal se lleva a efecto cuando el significado del mensaje se modifica dentro del mismo modo. En este caso, los cambios se aplican al estilo, a la estructura, al formato, etc., siempre y cuando no se cambie la modalidad. Esta transformación intramodal es crucial para comprender la forma en que los significados se pueden matizar, enfatizar, profundizar, etc. De manera general, la transformación intramodal puede apreciarse cuando se puede modificar un mensaje con el propósito de enriquecer o alterar su significado.

Desde otro punto de vista, en relación con el mismo fenómeno de significación, la transducción intermodal se refiere al proceso de trasladar el significado de un modo a otro distinto. Para Kress (2005) y Bezemer & Kress (2016), en términos de la multimodalidad, cada modo (como el texto, las imágenes, el sonido, los gestos, etc.) tiene sus propios recursos semióticos y potencialidades para construir significado. Cuando el contenido o el significado de un mensaje se traduce de una modalidad a otra, se habla de transducción intermodal. En efecto, para Bezemer y Kress (2016), la transducción intermodal se lleva a efecto cuando un mensaje se traslada de un modo a otro. En nuestro caso, ir del texto a la imagen. Así, esta transducción lleva a reconfigurar el significado porque cada modo posee sus propios recursos semióticos al momento de expresar ideas o conceptualizaciones, es decir; el significado que estaba integrado en el texto, se configura ahora visualmente por medio del uso de formas, colores, disposición espacial, y una gramática específica. En este sentido nos referimos a una gramática de tipo visual (Kress y Van Leeuwen, 2006).

Esta propuesta representa un acercamiento para explicar las maneras en que las imágenes comunican significados de forma estructurada del mismo modo que la gramática en el lenguaje verbal o escrito organiza las palabras para construir mensajes. Para ambos autores, la gramática visual implica la representación de las relaciones entre los participantes visuales que pueden ir de lo interpersonal a lo ideacional. Además, las imágenes pueden constituirse en narrativas de tipo personal y también conceptuales ya que muchas veces los dibujos se hallan de forma estática presentando así características propias de quien las produce. Por otra parte, la disposición de cada elemento visual sigue el orden de patrones que pueden ir de la información dada, misma que generalmente se ubica del lado izquierdo, frente a la información nueva que la mayor parte de las veces se ubica del lado derecho. En esta gramática

visual, hay elementos que destacan más que otros, así como la estructura marco en la que se definen los límites de las partes de dicha imagen.

Un elemento más que definen los autores, se relaciona con la modalidad visual. En este caso nos referimos al grado en que las imágenes se perciben como reales o imaginarias. En este sentido, la modalidad se ve afectada por elementos como el color, la perspectiva, la profundidad, el enfoque o la saturación de elementos. Las combinaciones de estos elementos crean efectos de realidad o fantasía. En esta gramática visual, cada elemento no solo representa objetos o personas, sino también refieren aspectos valorales o significaciones simbólicas que pueden sugerir autoridad, poder, amistad, violencia, etc. Por último, esta gramática sugiere interacciones con el espectador ya que la forma en que los sujetos visuales se presentan puede modificar la percepción o bien la interacción que se busca establecer con el espectador toda vez que puede influir en la forma en que se percibe el mensaje. Tal es el caso de la mirada, la postura, etc. Con base en estas ideas, la gramática visual representa un marco para analizar imágenes sistemáticamente, apoyando la comprensión de las elecciones visuales y las formas en que afectan o modifican el significado que se quiere expresar. Los mismos Bezemer y Kress (2016), hacen referencia a la construcción y reconstrucción de significados que se realizan durante el proceso de aprendizaje. En este caso, mencionan que la transformación intramodal se lleva a efecto cuando los cambios de significado se realizan dentro del mismo modo semiótico. Hay que recordar que Kress refiere a que, en la comunicación escrita, el 'modo' ha sido tradicionalmente la escritura, mientras que el 'medio' regularmente ha sido el papel (Kress, 2005). Así, la transformación intramodal, ocurre cuando se utiliza la escritura para plasmar lo que se halla impreso en un libro, utilizando el mismo modo, como cuando 'copiamos' de un libro un texto y lo escribimos en hojas de cuaderno. Este ejercicio epistemológico es de naturaleza intramodal. Por otro lado, la transducción intermodal se realiza cuando existe un cambio semiótico que va de

un modo a otro, por ejemplo, cuando se dibuja lo leído o escuchado en una narración. Esta actividad, claramente es de naturaleza epistemológica intermodal. La transducción entonces, es un ejercicio semiótico que involucra identidades personales o grupales diversas.

En efecto, dependiendo de la naturaleza de la tarea, las transducciones de los niños permiten identificar elementos arquetípicos cuando trasladan la lectura como aquel mundo 'contado', al dibujo, como ese mundo 'mostrado', proveniente de sus ejercicios de diseño, específicamente, a través del dibujo. Así, la narración como género discursivo, permite el desarrollo de juicios de valor, desde el punto de vista del sujeto lector. Cada construcción representa valores, creencias, perspectivas sobre la vida, y visiones sobre aspectos de la realidad que viven los niños como parte de una sociedad.

Con base en las ideas de transformación intramodal y de transducción intermodal (Kress, 2005; Bezemer & Kress, 2016), así como las de gramática visual (Kress y Van Leeuwen, 2006), se identificaron al menos cuatro estratos analíticos de la multimodalidad. El primer estrato analítico, es el discurso. Con base en las ideas de ambos autores, el discurso se refiere a algo más que el lenguaje hablado o escrito, para referirse a cualquier forma de comunicación que pueda ser analizada desde la estructura que la compone, sus funciones o sus efectos pragmáticos, es decir, la idea o ideas que dieron origen al texto gráfico. Este discurso es propiamente una práctica semiótica ligada a la ideología y relacionada también a los diversos tipos de relación social. Evidentemente, desde la mirada de ambos autores, los diversos modos interactúan para dar origen a discursos de mayor complejidad. Una parte central en este estrato, se refiere a la forma de organización de la información y de la forma en que es interpretada.

El segundo estrato es el diseño. El diseño es el proceso que se realiza a partir de las diversas elecciones de recursos semióticos. Se trata de un acto de creación con base en las intenciones comunicativas. El diseño implica planear y seleccionar recursos, por ello es multimodal. Quien diseña decide la forma en que se organizan esos modos para significar. En este proceso, es necesario identificar la forma en que se organizan los modos dentro del espacio. La manera en que se disponen las imágenes, el texto, etc., la forma en que se correlacionan, se complementa texto e imagen, la combinación de colores; porque ello influirá de forma definitiva en la interpretación del mensaje. Este acto de ninguna manera es neutral, las elecciones de quien diseña denotan y connotan ideas.

En tercer lugar, se encuentra el estrato de la producción. En este caso, el análisis se ubica en la realización de los planes del diseño. Evidentemente, se trata de un estrato que permite comprender la forma en que se construyen y se comunican significados en diversos contextos. Así, la producción es fundamental porque a través de ella se manifiestan las intenciones comunicativas y los significados sociales. La producción se orienta hacia el crear significado, la representación y la distribución se orientan a la forma del cómo esos significados se organizan y se comparten. En la producción multimodal, los modos (visual, verbal, auditivo, etc.) interactúan entre sí para generar un significado completo. Por lo tanto, la producción no solo se refiere a la selección de modos, sino a la organización de todos los recursos elegidos.

Por último, se encuentra el estrato de la distribución. La distribución se refiere a los procesos y medios a través de los cuales los textos y otros productos semióticos se comparten. En un entorno multimodal, la distribución también abarca la forma en que diferentes modos semióticos (texto, imagen, sonido) son esparcidos a través de diversos medios. En este sentido, la distribución se relaciona con un proceso de recodificación técnica, toda vez que el emisor realiza modificaciones y adapta-

ciones al mensaje para que sea distribuido efectivamente a través de un medio específico (en nuestro caso el papel), lo cual afecta directamente al significado original en el proceso integrado.

El acercamiento metodológico

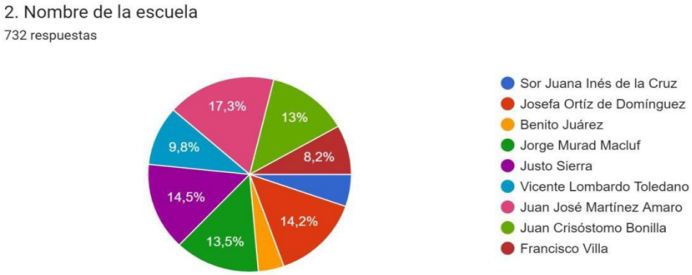
La perspectiva metodológica de este trabajo adquiere una naturaleza exploratoria. Se trata de una investigación con un diseño de modelo mixto (Bericat, 1998). El abordaje metodológico de este trabajo se realizó desde el paradigma cualitativo. Al respecto, Sautu señala que el paradigma "es la orientación general de una disciplina, el modo de orientarse (…) que implícita o explícitamente involucra una visión del mundo y su naturaleza, el lugar que las personas ocupan en él…"(2005, p. 24). Para Denzin y Lincoln (2017), la investigación de tipo cualitativo constituye un campo de investigación en el que se entrecruzan disciplinas, áreas y objetos de estudio, así como el análisis interpretativo. En efecto, el trabajo siguió un enfoque fenomenológico hermenéutico, ya que se buscó conocer una realidad respecto a las perspectivas y experiencias que tienen los niños. El enfoque fenomenológico hermenéutico (Van Manen; 2003, 2016), constituye un enfoque que se utiliza regularmente para describir e interpretar aquellas estructuras que subyacen a la experiencia. Este enfoque basa su valor en la interpretación que lleva a la comprensión de procesos subjetivos de los individuos. Se utilizó el método interpretativo (Coffey y Atkinson, 2003), con el propósito de comprender las ideas que subyacen en el interior de los niños, la cultura, sus ideas y emociones personales como parte de un grupo de estudiantes en un contexto escolar, orientando la atención hacia el sujeto que conoce. La técnica se centró en el análisis del discurso multimodal (Bezemer y Kress, 2016; Kress y Van Leeuwen, 2001; Kress y Van Leeuwen, 2006). Se realizó un análisis cualitativo por categorías a priori (Coffey y Atkinson, 2003; Echeverría,

2005). El muestreo se realizó por conveniencia (Flick, 2007). En este sentido, se analizaron los dibujos de los niños, mismos que se realizaron a partir de la lectura Cuidando a Luka, una adaptación del cuento Cuidando a Louis, de Alison Stewart. Una vez analizados, los datos obtenidos se capturaron y se procesaron con apoyo del programa HyperResearch, a partir de cuatro categorías (estratos), con base en la teoría del análisis del discurso multimodal.

Participantes

Los alumnos participantes fueron 732 niñas y niños de sexto grado de nueve escuelas de educación primaria (Ver figura 1). En este caso, siguiendo a Luquet (1977), se decidió que los niños participantes en el estudio fueran de sexto grado, quienes según este autor, se ubican el nivel de desarrollo del realismo visual, más allá de los diez años de edad. En este nivel, según las ideas del propio Luquet (1977), los niños se ubican en un nivel donde sus dibujos reflejan aquello que ven, y no solo lo que saben (como sucede en la etapa previa a la que denomina 'realismo intelectual'). En este caso, los niños son capaces de manifestar relaciones proyectivas (es decir, la perspectiva), además de poder establecer relaciones métricas euclidianas (lados, alturas, dimensiones, diagonales, etc.). De esta manera, los niños comienzan a centrar sus producciones en representaciones más precisas, ocupándose de la proporción, la perspectiva y los detalles, con el propósito de representar la realidad de aquello que perciben visualmente, dando muestra de su comprensión del espacio y la profundidad. Por lo anterior, a partir de esta idea de Luquet (1977), consideramos que el dibujo realizado por los niños podría brindarnos datos más allá del acto creativo, para llevarnos al proceso cognitivo complejo que nos diera cuenta de la lectura que los niños hacen del mundo, y de la historia presentada en particular (la inclusión). Ver anexo 2.

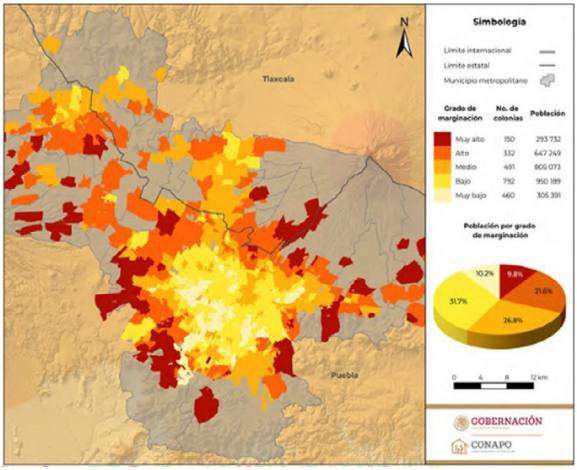
Figura 1. Porcentaje de participación de estudiantes por escuela



Nota: elaboración propia a partir de los resultados de participación

Las instituciones a las que acuden las y los niños participantes, se ubican en una zona escolar cuya característica es que se clasifican como demarcaciones de marginación media y baja de la ciudad de Puebla, correspondientes al Nivel Socioeconómico 'D' (INEGI, 2020). Todas las escuelas forman parte del Sector 009 de escuelas primarias, y se ubican al sur de la ciudad de Puebla (Ver figura 2). El Nivel socioeconómico D, es el segundo segmento con menor calidad de vida (el último es el nivel E). Se caracteriza por haber alcanzado una propiedad, pero carece de diversos servicios y satisfactores. Es el grupo más numeroso y actualmente representa el 31.8% de los hogares del país y el 23.8% de los hogares en localidades mayores de 100 mil habitantes.

Figura 2. Grado de marginación por colonia.

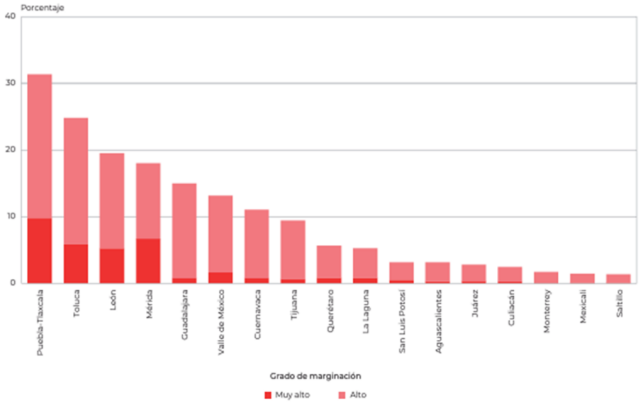


Nota: estimaciones del CONAPO, con base en el INEGI, Censo de Población y Vivienda 2020.

Las colonias en las que se ubican las instituciones educativas a las que acuden los niños del estudio son: Guadalupe Hidalgo, Granjas Puebla, Unidad Habitacional SNTE, Loma Bonita,

Loma Bonita Sur y San Ramón Castillotla. Cabe destacar que estas colonias forman parte de los porcentajes de población más altos del país que viven en zonas metropolitanas con alto grado de marginación (Ver figura 3).

Figura 3. Porcentaje de población que vive en colonias con grado de marginación alto y muy alto en zonas metropolitanas de la República Mexicana.



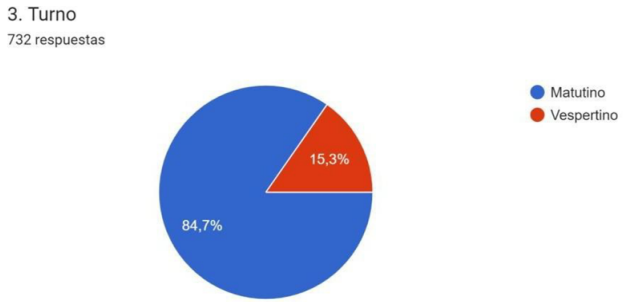
Nota: estimaciones del CONAPO, con base en el INEGI, Censo de Población y Vivienda 2020 e INE, Marco Geográfico Electoral 2020.

Capítulo 3
Análisis y discusión de resultados



El corpus multimodal que fue el objeto con el que se trabajó en esta investigación, estuvo compuesto por un total de 732 producciones en las que se consideraron tres tipos de datos integrados entre sí. El primero se trata de un dibujo realizado por los niños a partir de la lectura (Luquet, 1977). El segundo es un texto escrito por los niños luego de realizar su dibujo. El tercero se refiere a las marcas hechas sobre la lectura impresa, proporcionada a los niños. Este corpus de datos multimodales representa la fuente de información sobre la forma en que se construyeron significados complejos ante la misma situación comunicativa. El dibujo, tras la consigna de aplicación, fue elaborado por 354 niñas y 378 niños, inscritos en sexto grado de nueve instituciones de educación primaria. La mayor parte de ellos, inscritos en turno matutino, como se señala en la figura 4.

Figura 4. Alumnos inscritos por turno.

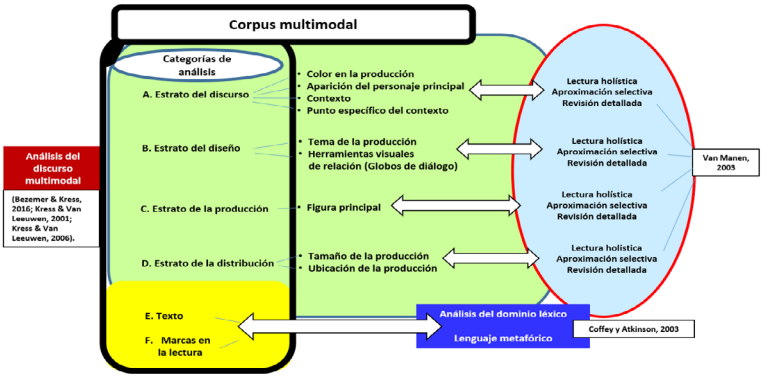


Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Como se apuntó anteriormente, se construyeron cuatro categorías de análisis, con base en los cuatro estratos analíticos de la multimodalidad. Además, se incluyeron dos elementos más de análisis e interpretación, relacionados con dos consignas: La primera, escribir "lo que más les haya gustado de la historia". El segundo, la identificación de las marcas sobre la lectura (texto impreso) que realizaron los niños sobre el papel

del texto escrito. En este sentido, se diseñó un constructo interpretativo que uniera el análisis multimodal, así como las huellas escritas y marcas que dejaron los niños sobre la lectura (Kress, 2005; Bezemer y Kress, 2016; Kress y Van Leeuwen, 2006, Van Manen, 2003, Coffey y Atkinson, 2003). Este constructo se muestra en la figura 5.

Figura 5. Constructo interpretativo



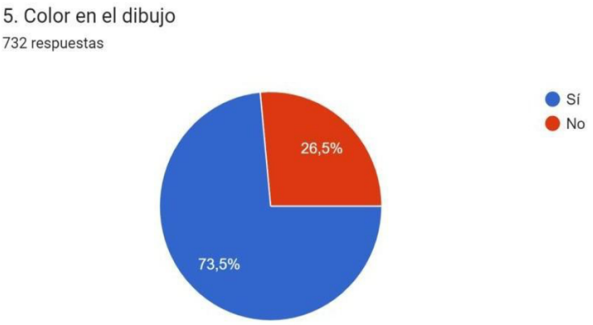
Nota: elaboración propia, a partir de Kress (2005); Bezemer & Kress (2016); Kress y Van Leeuwen (2006); Van Manen (2003); Coffey y Atkinson (2003).

A. Estrato del discurso

Color en la producción. La mayor parte de los niños utilizó colores en su producción. Esta conducta simbólica representa un importante indicador del desarrollo creativo, cognitivo y emocional. Así, la ausencia de colores en la producción (a pesar de contar con lápices de colores para realizarlo), puede denotar ciertos sentimientos de tristeza, miedo o bien, ser un indicador de fuerte lazo emocional con el personaje (ver figura 6). La utilización de colores en el dibujo, remite a emociones positivas por parte de los niños. En efecto, la mayor parte de ellos (casi tres cuartas

partes del total), se sintió identificado con el personaje. En este sentido, el uso de los colores es un indicador de comprensión de los detalles del cuento.

Figura 6. Uso de colores en la producción



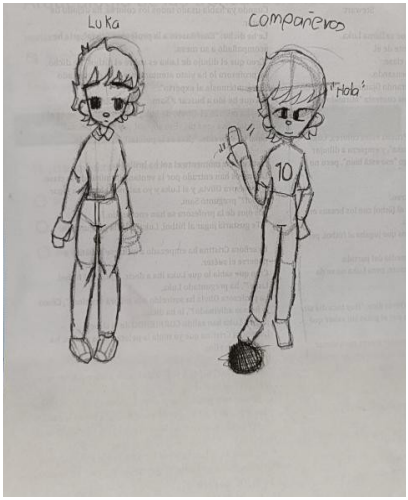
Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Figura 7. Uso de colores en la producción



Nota: dibujo realizado por una alumna de la escuela Justo Sierra

Figura 8. Uso de colores en la producción



Nota: dibujo realizado por una alumna de la escuela Francisco Villa

Figura 9. Uso de colores en la producción

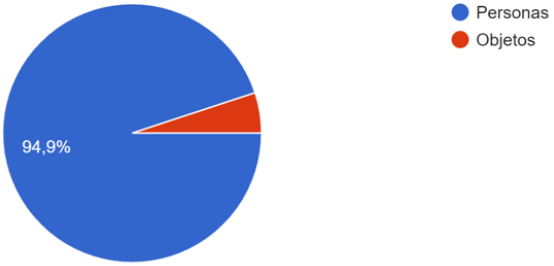


Nota: dibujo realizado por una alumna de la escuela Jorge Murad Macluf

Aparición del personaje principal. Dentro del mismo estrato del discurso, el hecho de que los niños se hayan centrado en el personaje

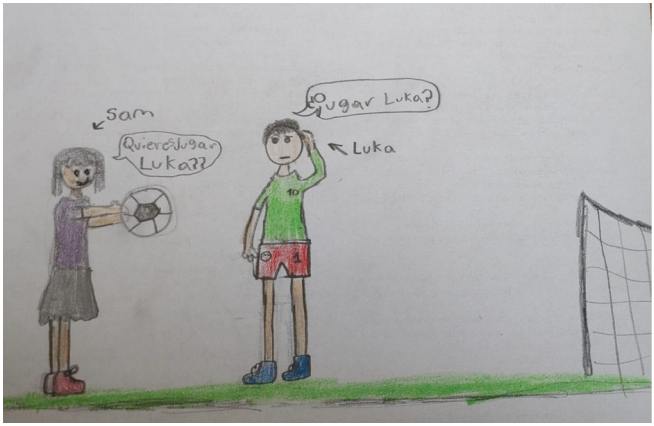
principal, constituye un indicador de desarrollo cognitivo, toda vez que este personaje representa el centro de las acciones y quien une la trama de la narración. La incorporación secundaria de otros elementos puede referir a las habilidades de representación de los niños, independientemente de su comprensión. En este caso, es necesario considerar que las emociones juegan un papel muy importante al momento de representar aquello que más ha llamado la atención, y ello suele ser el personaje principal. En este sentido, la consigna fue 'dibuja todo lo que recuerdas del cuento', lo cual deja abiertas todas las posibilidades de representación. Como puede verse en la figura 10, más del 72% de los niños centró su atención en el personaje principal.

Figura 10. Aparición del personaje principal



Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos. El dibujo está centrado en 732 respuestas.

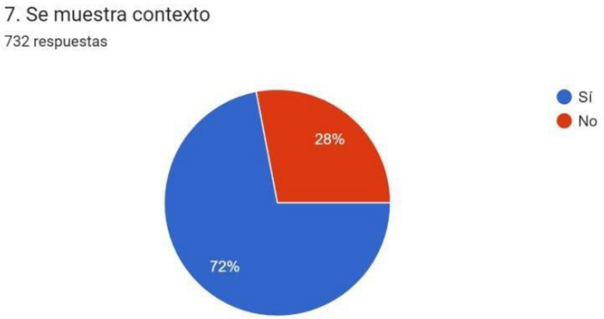
Figura 11. Aparición del personaje principal



Nota: dibujo realizado por una alumna de la escuela Benito Juárez

Contexto. Con base en el punto anterior, más de doscientos niños participantes, no integraron elementos contextuales en sus producciones (Ver figura 12). Ello puede deberse a algunos factores tales como que los niños no hayan comprendido el cuento de manera oportuna, ya sea por dificultades para imaginar el entorno de las acciones narrativas o bien, algún tipo de distracción durante el proceso de lectura. Un aspecto más que puede intervenir, se refiere a los intereses de los niños en otros aspectos del cuento, lo cual puede llevarlos a supeditar otros elementos de orden contextual. Finalmente, la atención juega un papel crucial en términos de aquello que llama la atención de los niños, o bien el hecho de desconocer el contexto de la narración puede llevar a restar importancia al contexto de la historia.

Figura 12. Referencias al contexto



Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

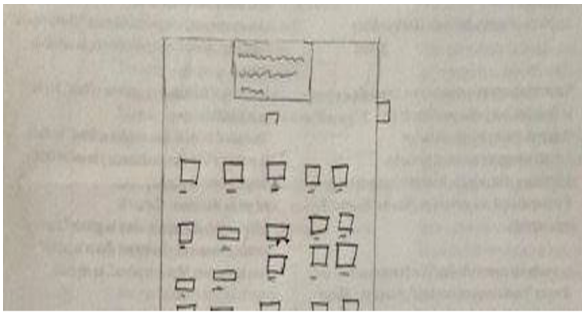
Punto específico del contexto. En relación con el anterior, el hecho de que los niños den importancia a partes específicas del contexto, implica atención de tipo selectivo durante el proceso de producción relacionado con aquello que les ha parecido relevante. Cerca de tres de cada cuatro niños centraron su atención en mostrar elementos contextuales. Esta atención selectiva, puede llevarles a priorizar aquello que consideran importante en el contexto en la historia. En este sentido, es posible que los niños se encuentren conectados emocionalmente con algún aspecto específico del contexto y de la influencia del mismo dentro de la historia.

Figura 13. Punto específico del contexto



Nota: dibujo realizado por una alumna de la escuela Juan José Martínez Amaro

Figura 14. Punto específico del contexto



Nota: dibujo realizado por un alumno de la escuela Vicente Lombardo Toledano

Estrato de diseño

Tema de la producción. El tema principal que refirieron los niños fue la amistad (Ver figura 15). El hecho de que los niños sean capaces de demostrar una comprensión profunda de la narrativa al identificar un

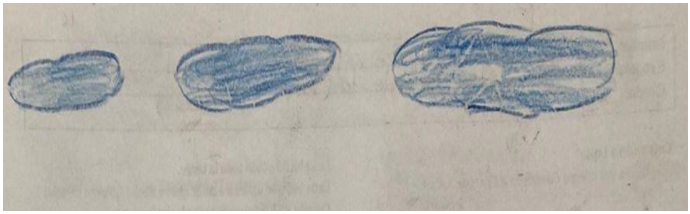
tema, permite sugerir que han captado la esencia de la historia y pueden abstraer el mensaje principal. En este caso, cerca de la mitad de los niños (338) identificó como tema principal la amistad. La cuarta parte de ellos decidió como tema la discapacidad. 136 de ellos se orientaron hacia la diversidad. Un alto porcentaje (34%) identificó al fútbol como el tema principal. Centrarse en el tema, implica que los niños están pensando de manera abstracta, y no solo reproduciendo elementos superficiales de la narración. Además, puede demostrar que son capaces de sintetizar los elementos de la historia para expresar una idea central, lo cual es una habilidad cognitiva avanzada para su edad. Finalmente, los niños pueden estar conectados emocionalmente con el tema del cuento y ello se refleja en su capacidad para empatizar con los personajes o las situaciones. Además, como se muestra en la imagen 1, la producción escrita que acompaña a la imagen, ejemplo que representa el 46.2% del total de producciones, confirma este predominio.

Figura 15. Tema de la producción



Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 16. Tema de la producción (La amistad)



Nota: dibujo realizado por una alumna de la escuela Justo Sierra

Herramientas visuales de relación (Globos de diálogo). Este elemento es muy importante en términos de comprensión. Casi la tercera parte de los niños (31.6%), incluyó globos de pensamiento en sus dibujos (Ver figura 17). Esto refleja que los niños están tomando en cuenta lo que los personajes piensan y sienten, no solo lo que dicen o hacen. Los niños que utilizaron globos de pensamiento en sus dibujos demuestran de alguna manera que reflexionan sobre las motivaciones y el estado mental de los personajes. Este dato puede ser un indicador de su capacidad para analizar y comprender el contexto emocional y psicológico que rodea la historia.

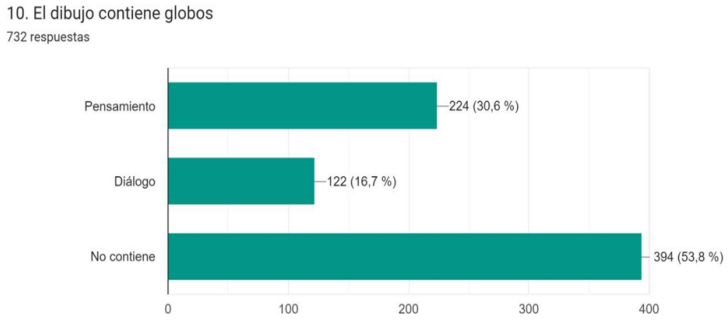
Figura 17. Uso de globos de diálogo



Nota: dibujo realizado por un alumno de la escuela Sor Juana Inés de la Cruz

Por otra parte, solo el 16.7%, utilizó globos de diálogo en sus producciones . Esto sugiere que un bajo porcentaje tomó las relaciones entre los personajes. Sin embargo, claramente se trata de una muestra de su capacidad para traducir el modo lenguaje oral a un medio distinto de forma visual. Esta creatividad puede indicar que los niños están pensando en la voz y el carácter de los personajes. Crear globos de diálogo demuestra una implicación de los niños con la narración. Más de la mitad de los niños (53.8%), no incluyó globos de diálogo o de pensamiento (Ver figura 18).

Figura 18. Herramientas visuales de relación



Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 19. Sin globos de diálogo, pero con explicación



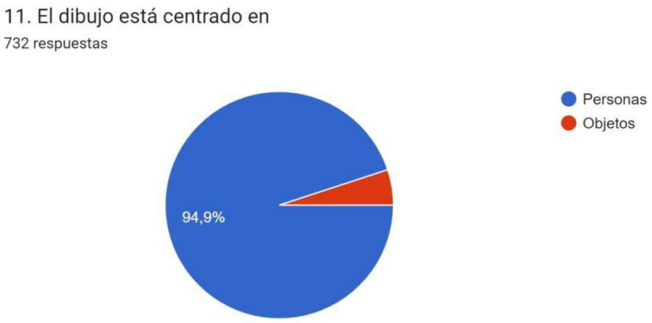
Nota: dibujo realizado por un alumno de la escuela Francisco Villa

Estrato de producción

Figura principal. La mayor parte de los niños centró su interés en las personas (94.9%). Esto lleva a considerar que los niños se identifican más fácilmente con los personajes que con los objetos, por lo cual se centran más en las personas cuando dibujan. Puede referirse a un reflejo o una proyección de sí mismos y sus experiencias, sus estados emocionales, sus deseos, etc., por lo cual, los objetos pueden ser menos interesantes para los niños desde el punto de vista emocional. En realidad, los

objetos pueden estar asociados con momentos importantes, personajes que les gustaron, o situaciones que les causaron curiosidad o alguna emoción particular dentro de la historia.

Figura 20. Figura principal en la producción



Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 21. Estrato de producción. Figura principal



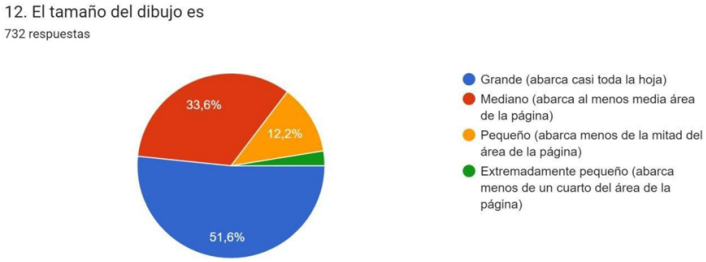
Nota: dibujo realizado por un alumno de la escuela Justo Sierra

Estrato de distribución

Tamaño de la producción. En el caso del tamaño de las producciones de los niños, queda claro que éstos tienden a dibujar más grandes los elementos que consideran más importantes o que les han causado un mayor impacto emocional (Ver figura 22). El dibujo de tamaño gran-

de de un personaje o de un objeto puede indicar que ese elemento fue significativo para ellos, ya sea por interés, identificación, o por la emoción que despertó en ellos. Más de la mitad de los niños (51.6%) realizó dibujos grandes, es decir, utilizaron toda o casi toda la hoja que se les proporcionó para ello. Además de ser un indicador de confianza y autoestima, ello puede denotar que los niños que se sienten seguros de sí mismos y de su capacidad para dibujar, generalmente hacen dibujos más grandes y ocupan más espacio en la hoja. Los niños que se sienten menos seguros o menos motivados, pueden dibujar figuras más pequeñas y ocupar menos espacio, lo cual puede ser una señal de inseguridad o de un menor grado de confianza en la habilidad de dibujar. El tamaño de los dibujos también puede reflejar el estado emocional del niño en el momento de dibujar. Dibujos grandes y expansivos pueden estar relacionados con emociones positivas como alegría o entusiasmo, mientras que dibujos pequeños podrían estar asociados con emociones más contenidas, con ansiedad, o poco interés en la tarea, derivado también del grado de atención.

Figura 22. Tamaño de la producción



Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 23. Estrato de distribución. Tamaño de la producción



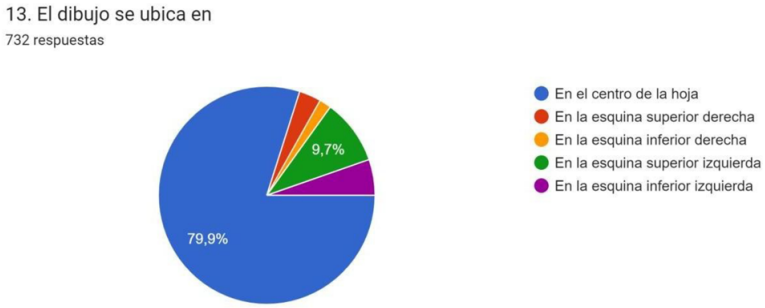
Nota: dibujo realizado por un alumno de la escuela Juan José Martínez Amaro

Ubicación de la producción

El hecho de ubicar los dibujos en determinada posición dentro del espacio de la hoja puede indicar la forma en que los niños organizan la información y estructuran sus pensamientos e ideas. Como puede verse en la figura 24, cerca del 80% de los niños colocó su dibujo en la parte central de la hoja, lo cual puede ser un indicador de que el niño tiene claro aquello que considera importante. Uno de cada diez niños y niñas, ubicaron su creación en la parte superior izquierda. Los dibujos ubicados en las esquinas superiores de la hoja suelen estar asociados con confianza y una autoimagen positiva. Aquellos dibujos ubicados en las esquinas inferiores pueden reflejar inseguridad, timidez o una visión más reservada de sí mismos. Esta ubicación, también puede tener relación con el estado emocional del niño. Los niños que controlan bien el espacio tienden a utilizar toda la hoja de manera equilibrada, mientras que aquellos con menor control podrían concentrarse en un solo rincón, una esquina o en un área de menor tamaño. Si los dibujos están en la parte izquierda de la hoja, podría indicar que el niño está pensando en el pasado o en el

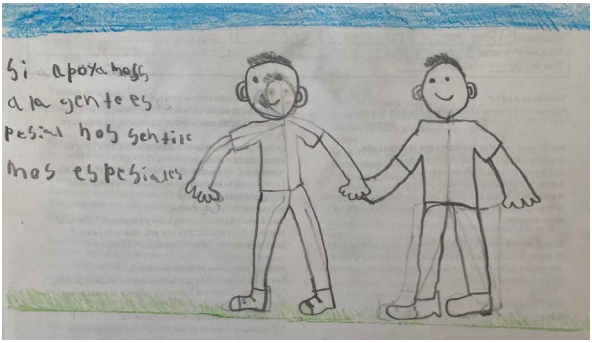
inicio de la historia. Si están en la parte derecha, podría estar enfocado en el futuro o en la conclusión de la historia.

Figura 24. Ubicación espacial de la producción



Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 25. Ubicación espacial de la producción



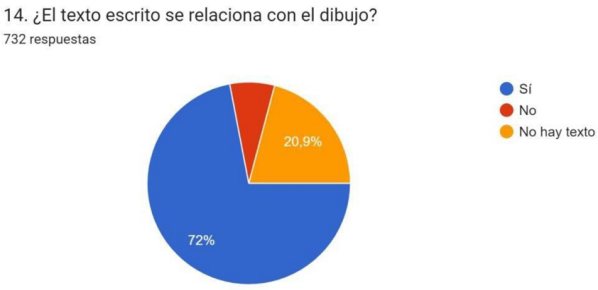
Nota: dibujo realizado por un alumno de la escuela Benito Juárez

Relación de la producción escrita y el dibujo

El texto incluido en las producciones gráficas de las niñas y los niños, se relacionó estrechamente con el tipo de dibujo realizado. En este

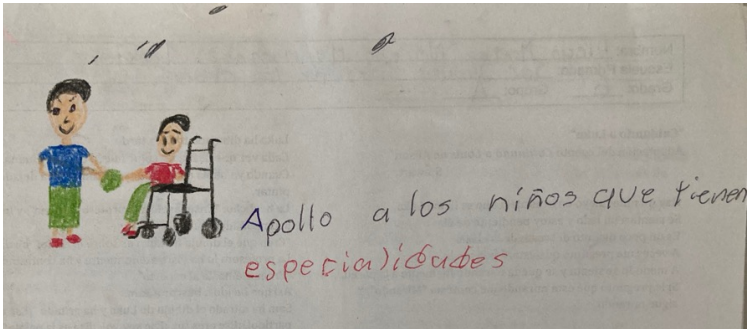
caso, la correspondencia narrativa predominó a partir de interpretaciones personales. Así, los niños integraron abstractos para representar ideas que no se hallaban de forma explícita en el cuento. Uno de los aspectos más recurrentes se refiere a la interacción con Luka, lo cual es una muestra de la integración. Esto puede constatarse en las imágenes 5 y 6, ya que, en sus producciones, las figuras de niños aparecen receptivos y amigables con el protagonista, por lo que este indicio puede interpretarse como muestra de aceptación.

Figura 26. Relación entre la producción escrita y el dibujo



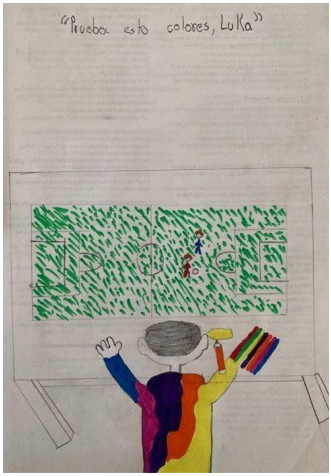
Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 27. Relación entre la producción escrita y el dibujo



Nota: dibujo realizado por una alumna de la escuela Jorge Murad Macluf

Figura 28. Relación entre la producción escrita y el dibujo



Nota: dibujos realizados por unos alumnos de las escuelas Francisco Villa y Juan Crisóstomo Bonilla

Las marcas en la lectura (Huellas para la interpretación)

Finalmente, las marcas realizadas sobre el texto por parte de los niños, nos permiten identificar en dónde están poniendo atención respecto a sus intereses. Estas marcas se ubican predominantemente en tres párrafos:

a. Marcas en el primer párrafo:

> Hay un niño nuevo en la escuela que se llama Luka. Se sienta a mi lado y estoy pendiente de él.
>
> Es un poco distinto del resto de la clase.
>
> A veces me pregunto qué estará pensando.
>
> A menudo se sienta y se queda mirando fijamente a la pared.
>
> Si le pregunto qué está mirando me contesta "Mirando". Y sigue mirando.

En el caso de las marcas en este párrafo, los niños centraron su atención en oraciones como 'es un poco distinto del resto de la clase' y también 'se queda mirando fijamente a la pared'. Así, el énfasis en estas oraciones refleja que los niños identificaron en primera instancia la diferencia como un elemento significativo del relato. Desde el punto de vista de la transducción, este interés claramente se reflejó en representaciones visuales que se orientaron en dos sentidos: en la reproducción de los elementos del relato y en la reinterpretación de esta diferencia (silla de ruedas, por ejemplo).

Por otro lado, la oración 'estoy pendiente de él' se puede relacionar con la empatía o bien, curiosidad frente a lo desconocido. En este caso, quien narra no interfiere de forma agresiva en el mundo de Luka, al contrario, lo acompaña. Este hecho puede significar que algunas partes del texto resonaron emocionalmente en los niños, y así lo llevaron al dibujo. Claramente se puede identificar que los niños no leyeron a Luka como un problema, sino como a alguien diferente, pero no rechazado.

b. Marcas en el tercer párrafo

> Emi y yo cuidamos de él en el recreo.
>
> Corre entre los niños que juegan al fútbol con los brazos en alto, como una pequeña bailarina.
>
> Al principio Emi y yo, pensábamos que jugaba al fútbol, pero no era así. Simplemente le gusta correr en medio del partido.
>
> Los demás niños se enfadan bastante, pero Luka no se da cuenta.

En la oración 'Emi y yo cuidamos de él en el recreo', permite visualizar que para los niños, la inclusión es una práctica cotidiana. En efecto, en los dibujos Luka generalmente no aparece solo. Las marcas en el tercer párrafo nos hicieron notar que los niños ponían atención en la oración

'corre entre los niños que juegan al fútbol con los brazo en alto, como una pequeña bailarina' lo que denota por un lado la manera 'diferente' de participar en los juegos, donde las reglas establecidas socialmente no eran seguidas por Luka, situación que se ve reflejada en los dibujos, cuando se ve a los niños jugando fútbol y a Luka corriendo incluso a veces sin el uniforme que todos los demás portan.

Otras marcas que se notan es en los enunciados 'simplemente le gusta correr en medio del partido' y 'los demás niños se enfadan bastante, pero Luka no se da cuenta', aquí lo interesante fue no solo verlo en los dibujos donde la figura de Luka se puede observar en el campo de fútbol, sino también en los comentarios de los alumnos que dibujaban, comentando se parece a … , yo conozco a una niña que también…,

c. Marcas en el noveno párrafo

> Luka ha dibujado toda la tarde.
> Cada vez que usaba un color nuevo decía:"¡Buena jugada! ".
> Cuando ya había usado todos los colores, ha dejado de pintar.
> Le he dicho: "Enséñaselo a la profesora Olivia", y le he acompañado a su mesa.
> "Creo que el dibujo de Luka es sobre el fútbol" he dicho.
> La profesora lo ha visto atentamente y ha contestado "Preguntémosle al experto".
> Así que he ido a buscar a Sam.
> Sam ha mirado el dibujo de Luka y ha gritado "¡Ese es el partido!, ¡Ese eres tú!,
> ¡Ese soy yo!, ¡Esa es la pelota!"
> Luka ha sonreído. "¡Esa es la pelota!", ha repetido.

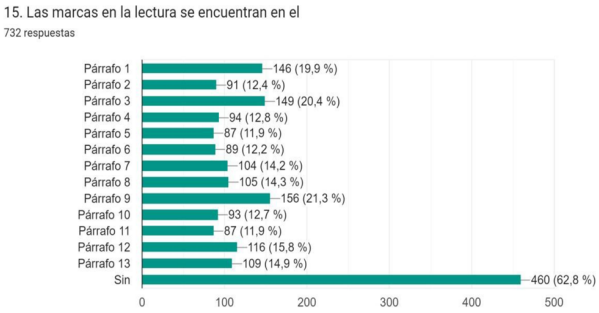
Particularmente en este párrafo, se hallan elementos semióticos sumamente relevantes. Así, en la oración 'Luka ha dibujado toda la tar-

de. Cada vez que usaba un color nuevo decía:"¡Buena jugada! ", puede observarse que Luka, lleva su experiencia del juego a un lenguaje visual que es el dibujo, utilizando los colores como si fueran jugadas. En este caso, Luka transduce la experiencia vivida al jugar fútbol, a una forma semiótica distinta que es el uso de los colores. Esto puede llevar a los niños a comprender que existen varios modos de comunicación (en el sentido de Kress), más allá de lo verbal. Como hemos señalado, Kress (2005) y Krees y Van Leeuween (2006), enfatizan en la existencia de una gramática del color y de la imagen.

Por otra parte, en el caso del énfasis en la oración ' Sam ha mirado el dibujo de Luka y ha gritado "¡Ese es el partido!, ¡Ese eres tú!, ¡Ese soy yo!

Sam, decodifica el dibujo de Luka y lo lleva nuevamente a lo verbal, lo que implica una doble transducción. Primero la de Luka al elaborar su dibujo, llevándolo de una experiencia social a una visual. Mientras que Sam convierte esa imagen en un relato verbal. Lo anterior, puede dar cuenta de que los niños, son capaces de entender la lectura como un proceso multimodal.

Figura 29. Lugar de las marcas en la lectura



Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Conclusiones

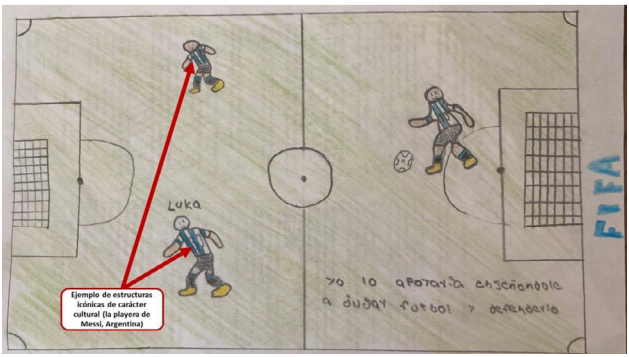
El aprendizaje de los niños es una transformación semiótica que va de la mano con ejercicios de transducción y transformación. Indagar sobre aquello que no es aprendizaje, es decir, aquellas estructuras que se hallan prediseñadas, independientemente a las producciones de los niños, y que éstos han integrado pero que no forman parte de sus propios diseños, sino que se trata de estructuras icónicas de carácter cultural, constituye una fuente de datos para investigaciones futuras (Kress, 2005; Bezemer y Kress, 2016; Kress y Van Leeuwen, 2006). La conducta simbólica de los niños juega un papel muy importante en el aprendizaje debido a los diversos modos y medios que utilizan para interpretar tanto los signos como los símbolos (Guiraud, 1972). Letras, números, imágenes, dibujos, íconos, y muchas manifestaciones más, forman parte de un aprendizaje que hoy se encuentra profundamente influenciado por la cultura. Los signos y los símbolos, están definidos culturalmente (Vygotsky, 1995; Bruner, 1998; Cole, 2019). A medida que los niños aprenden, realizan procesos de internalización de aquellas formas culturales en las que representan y de las maneras de entender el mundo. Con base en esta idea, el dibujo es en realidad una conducta simbólica. Los autores que han estudiado este fenómeno de forma sistemática (Luquet, 1977; Piaget y Inhelder, 1999; Gardner, 2017), han coincidido en señalar que el aprendizaje va más allá de las instituciones escolares, así como de la enseñanza formal. Si bien el análisis semántico de las producciones escritas de los niños nos permite identificar elementos básicos sobre sus aprendizajes, el dibujo constituye también una importante fuente de datos cualitativos para conocer sus formas de pensar, de organizar la información, sus emociones, intereses, actitudes, y más. En este libro, hemos presentado un ejemplo de estas formas de organización del pensamiento de los niños a partir de una lectura.

Uno de los hallazgos más importantes, se relaciona con el hecho de reconocer la agencia situada, así como los intereses ideológicos de los niños como actos de aprendizaje que se realizan durante los procesos de transformación semiótica (Kress, 2005). Ello conlleva a considerar el aprendizaje ubicuo (Castells, 1996), más allá de los muros de la institución escolar y de la enseñanza formal. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, ello significa cambiar la mirada hacia el potencial de significados que pueden tener las producciones de los niños, independientemente de aquellos significados que ya se han producido. Ello nos llevará a considerar no solo los fines cognitivos de la lectura, sino aquellos fines sociales relacionados con la lectura y la escritura multimodal. Lo anterior, nos lleva a reflexionar, como señalan Bezemer y Kress (2016), ya no en aquello que es el aprendizaje dentro y fuera de la institución escolar, sino en todo eso que hoy, no es aprendizaje. Claramente, esta postura implica varios elementos políticos, sociales, éticos y culturales, pero sin duda, representa uno de los mayores retos de la educación mexicana contemporánea.

Evidentemente, esta forma de visualizar la enseñanza conlleva la necesidad de incluir aspectos no formales en el acto educativo, es decir, que no se hallan de forma explícita pero que influyen en la forma en que se desarrolla la comunicación y la enseñanza en el aula. Además, esta mirada implica reconocer la importancia de lo multimodal, lo sociocultural, lo emocional y la experiencia personal de quien aprende. Esto, sin duda es uno de los mayores desafíos para la Nueva Escuela Mexicana y para los docentes. Siguiendo a los mismos Bezemer y Kress (2016), es necesario que los docentes reconozcan que la comunicación y el aprendizaje no solo se llevan a efecto por medio del lenguaje verbal, sino que también se efectúan a través de imágenes, sonidos, movimientos, gestos y objetos, íconos, entre otros. Estos modos (Kress, 2005), aunque no sean considerados como 'aprendizajes', adquieren mucha relevancia, porque son formas no verbales de interacción que contribuyen a la construcción

de significados, moldean el ejercicio interpretativo, construyen contexto, y orientan la interpretación de los niños durante el acto educativo.

Figura 30. Ejemplo de estructuras icónicas de carácter cultural



Nota: dibujo realizado por un alumno de la escuela Sor Juana Inés de la Cruz

Las relaciones entre la lectura y la inclusión

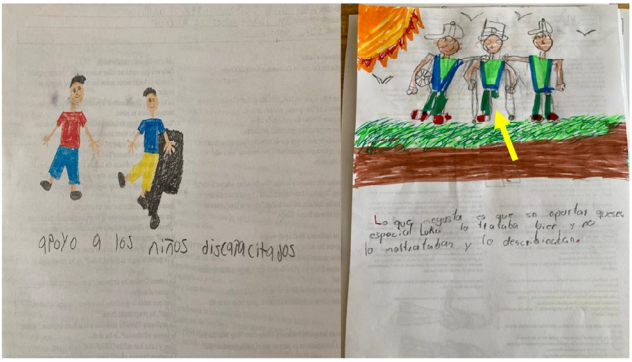
A partir de la experiencia de la lectura en voz alta y de la oportunidad que tuvieron los niños de tenerla en sus manos para repasarla, se evidencia que la inclusión es para ellos solo la intención de abrirse a tener compañeros e incluso amigos con condiciones distintas a las de ellos. Regularmente lo que reflejan los dibujos son diferencias físicas, como discapacidades motoras o visuales. En los dibujos no se encuentran discapacidades auditivas ni tampoco condiciones como las de LUKA el niño del cuento quien es un niño que se encuentra dentro del espectro autista.

Sin embargo, los comentarios de los niños durante la lectura eran: 'yo conozco a alguien así, ¡ah sí! mi vecino (primo, ¿el hermano de…) hace cosas parecidas?'

La literatura acerca y permite evidenciar otros mundos o situaciones que no se verbalizan de forma común, sin embargo, no por no hablarse no están presentes en los contextos donde se mueven los estudiantes. La lectura permite no solo reconocer que en otros contextos hay situaciones similares, sino de abrir espacios para reflexionar sobre la inclusión. No se contagia el síndrome de Down, tampoco el Asperger o el Autismo, un estudiante ciego o débil visual puede aprender lo mismo que un niño con visión 100/100. Lo mismo sucede con los niños sordos. Somos nosotros quienes excluimos a los que no son parecidos a nuestra forma de ser o de proceder.

La importancia de abrir las escuelas para recibir a estudiantes con condiciones físicas, emocionales o mentales distintas a las que con los años se han entendido como 'normales' es una posibilidad de romper los paradigmas a los que las escuelas y docentes están habituados en el trabajo en los salones de clase.

Figura 31. Ejemplo de estructuras icónicas de carácter cultural



Nota: dibujos realizados por alumnos de las escuelas Jorge Murad Macluf y Juan José Martínez Amaro

Algunas ideas finales para el seguimiento

A partir de los hallazgos presentados aquí, consideramos que el trabajo docente sobre la lectura – y los procesos de transducción – con niños de educación primaria puede diversificarse para pasar de texto a dramatización, con representaciones teatrales de lo leído. Además, esta diversificación puede ir también de la lectura del texto hacia la música, para convertir el texto en una canción corta. También podríamos considerar como docentes, llevar la lectura de los textos a ejercicios de transducción que impliquen la creación de videos o cómics, tan en boga actualmente. En este caso, la utilización de estas estrategias de transducción realizadas antes, durante y después de la lectura, pueden llevarnos a considerar de manera más puntual su relación con la comprensión lectora, la promoción de la lectura y la motivación hacia la misma.

En relación con la evaluación de la lectura, estos ejercicios de transducción pueden llevar a los maestros a identificar qué aspectos de la lectura se benefician más con la transducción, tales como la comprensión literal, inferencial o crítica. En este sentido, de forma potencial pueden desarrollarse instrumentos de evaluación que comparen a aquellos niños que trabajan con transducciones a aquellos que siguen enfoques tradicionales.

Además, la motivación lectora puede beneficiarse a través de los ejercicios de transducción, si el docente permite que los niños no solo elijan los textos de su interés, sino que realicen transducciones con base en sus intereses personales, ya sea cómics, dibujos, videos, maquetas, etc. Si se considera de esta manera, podrían desarrollarse actividades considerablemente innovadoras, tales como que los niños lleven un 'diario de sus transducciones' a lo largo del ciclo escolar. Además, los ejercicios de transducción pueden llevar los docentes a incorporar un tipo específico de 'gamificación de la lectura' con base en las transducciones que reali-

cen los niños del grupo a su cargo, mediante el diseño de transducciones creativas a partir de lecturas asignadas de forma previa.

Un espacio más para el seguimiento al trabajo aquí presentado se refiere al apoyo a estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje de la lectura, ya que la transducción puede beneficiar a niños con dislexia o trastornos leves de lenguaje. Además, los resultados de este trabajo pueden considerarse como una herramienta para promover la diversidad cultural si se incluyen textos de diferentes culturas para que los niños realicen transducciones que reflejen su interpretación personal del mundo. También, en cuanto a la actualización docente, se pueden diseñar talleres para docentes donde aprendan a utilizar la transducción como estrategia en el aula.

Por otra parte, queda claro que los ejercicios de interpretación y significación que se dan a través de la transducción, permiten que los niños profundicen en la comprensión de los textos, al trasladarlos a otros lenguajes semióticos no solo como la imagen sino también el movimiento, el sonido, etc. Así, cuando los niños representan por otros modos un texto, activan procesos cognitivos que trascienden la decodificación, llevándolos hacia procesos de inferencia y de análisis crítico. También, los actos de transducción fortalecen la memoria y la retención de hechos y datos, mismos que deberán ser reconstruidos, sin contar que, al realizar transducciones, los niños exploran también otras maneras de acercarse a los textos, lo cual implica mayores índices de autonomía y gustos personales de elección sobre la naturaleza de dichos textos.

Un aspecto crucial en el proceso cognitivo de los niños en educación primaria, se refiere al desarrollo de su pensamiento simbólico. En este sentido, los ejercicios de transducción les pueden permitir desarrollar su capacidad de expresar ideas de forma simbólica y abstracta, ya que transformar palabras en imágenes implica tomar decisiones sobre

aquellos aspectos del texto que más captaron la atención. También, la explicación de sus transducciones lleva a los niños a justificar sus elecciones y fortalecer su capacidad argumentativa. Si consideramos la enorme diversidad de transducciones que pueden darse al interior de un aula, puede ayudarnos a explicar que un mismo texto puede generar diversos significados, y aprovecharse como oportunidad para promover el respeto a otras perspectivas sobre el mismo fenómeno.

Desde el punto de vista de la semiótica visual, la imagen tiene mayor fuerza que el discurso. Las imágenes son un lenguaje visual que va más allá del idioma y la alfabetización. Su proceso cognitivo es más veloz, y las posibilidades de recordar imágenes son más altas que las de recordar textos. Así, un niño puede interpretar un dibujo sin necesidad de leer. En este caso, al considerar que la imagen es más fuerte que el texto escrito, es muy importante que en las escuelas primarias se promueva el arte como posibilidad de expresión, ya que permite comunicar ideas abstractas, a través del color, la forma y la composición. Además, el arte conecta con las emociones de forma más directa, debido a que una imagen puede generar respuestas inmediatas mientras que los textos requieren procesos de interpretación más complejos. En efecto, los textos escritos siguen una estructura lineal mientras que el arte abre muchas más posibilidades de significado.

Además, cuando los niños realizan transducciones, ponen de manifiesto su proceso de pensamiento y comprensión del mundo. En primer lugar, los niños pueden ser conducidos a tomar conciencia de la forma en que entienden un texto. En segundo lugar, los docentes pueden llevarlos a comparar otras formas de ver el mundo y que cada persona puede construir significados distintos, sin que unos sean 'mejores' que otros, y fortalecer su pensamiento crítico. Y, en tercer lugar, los niños pueden desarrollar sus aprendizajes de forma autónoma, generando sus propias

estrategias de comprensión, lo que puede llevarlos a ser lectores más independientes.

Entre estas reflexiones finales, es necesario señalar que el mundo actual ofrece innumerables posibilidades de interpretación y de transducción. Tal es el caso del cine, la televisión, y las redes sociales. Sin embargo, el consumo masivo de los mismos referentes cinematográficos, televisivos, o de narrativas en redes sociales, claramente reduce la diversidad creativa de los niños. Desde el particular punto de vista, estas prácticas sociales limitan la capacidad crítica de los niños al hacerlos depender de estructuras prefijadas desde el punto de vista visual, así como de narrativas predefinidas. En este caso, la escuela y los maestros debemos contrarrestar este fenómeno, fomentando experiencias que lleven a los niños a explorar diferentes formas de representación que los lleven a estimular su creatividad de forma original a partir de sus propios mundos simbólicos. Aquí algunas recomendaciones finales.

- En primer lugar, debido a que las películas, series televisivas o la información en redes, regularmente siguen fórmulas repetitivas estructuralmente, así como en sus temáticas; los docentes debemos animar a los padres de familia, tutores y cuidadores primarios, a que los niños exploren otros modos de construir historias que no sean 'héroe contra villano', 'malos contra buenos', o 'conflicto y resolución rápida y artificial'.

- En segundo lugar, evitar los estereotipos de cultura y de género. Por ejemplo, es común que los niños vean con mayor frecuencia héroes masculinos o princesas que pasivamente logran todo por su belleza o sus características personales, ya que ello puede llevarlos a replicar estas ideas en sus creaciones propias.

- En tercer lugar, llevar a los niños a experimentar con formas, colores y secuencias propias, sin limitar su originalidad visual, misma que generalmente se halla atrapada en estilos gráficos que se han hecho populares, tales como los personajes de Disney, Marvel, el anime, los programas televisivos, los memes u otros.

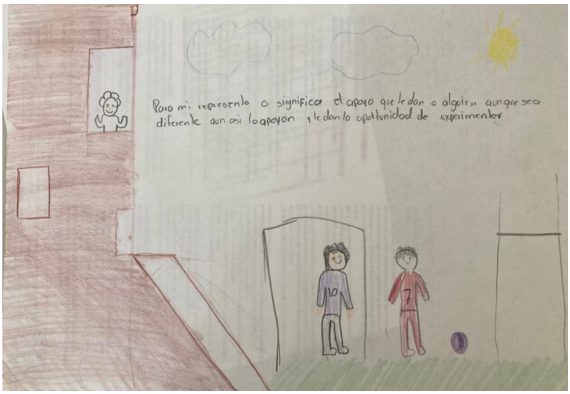
- En cuarto lugar, queda claro que los niños están acostumbrados a consumir narrativas con estructuras prediseñadas, lo que puede dificultar la interpretación de textos de mayor complejidad. En este caso, si los niños están acostumbrados a narraciones, principalmente visuales, que presentan conflictos sencillos y soluciones rápidas, seguramente enfrentarán problemas para analizar historias con perspectivas diversas o finales abiertos o ambiguos. Un ejemplo claro en la actualidad, es el acceso a redes como instagram o Tiktok, por mencionar algunos.

- En quinto lugar, generalmente en las películas comerciales o programas y series televisivas, los problemas se resuelven de forma cerrada y única. Pero, desde el punto de vista educativo, esta puede no ser la mejor idea para los niños, ya que puede dificultar su disposición para realizar interpretaciones múltiples de finales o hechos procesuales, o bien, trabajar sobre la base de textos más complejos.

- Por último, es necesario considerar que los procesos creativos no solo se relacionan con elementos conocidos, sino también con ideas nuevas y representaciones personales del mundo. Esto puede llevar a disminuir la capacidad de innovación debido a que los niños se hallan expuestos a referentes culturales que literalmente son 'zonas de confort' en términos de creati-

vidad, toda vez que se limitan a reciclar imágenes y estructuras que ya han visto previamente y de forma reiterada. En este caso, es de sumo interés que los docentes no alienten de forma reiterada o sistemática a los niños a recibir imágenes prediseñadas en lugar de imaginar sus propias escenas, desarrollando sus capacidades para construir nuevos significados.

Figura 32. Ejemplo de nuevos significados



Nota: dibujo realizado por una alumna de las escuela Justo Sierra

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.

Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa*. Trillas.

Barthes, R. (1983). *Ensayos críticos*. Seix-Barral.

Barthes, R. (1997). *La aventura semiológica*. Paidós.

Barthes, R. (2000). *Mitologías*. Siglo XXI.

Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.

Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel.

Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.

Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

Bruner, J. (2001). Globalización, educación, revolución tecnológica. *Perspectivas*, 31(2), 138-153. UNESCO.

Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura*. Anagrama.

Cassany, D. (2000). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Castells, M. (1996). *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquía.

Cole, M. (2019). *Psicología cultural*. Morata.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2017). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.

Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. México.

Dussel, I., & Southwell, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *El Monitor. Revista del Ministerio de Educación*, (13).

Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Escuela de Psicología.

Fatyass, R. (2022). Agencias infantiles en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3). https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4734

Ferreiro, E. (1996). *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(7). http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Gardner, H. (2017). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

Giddens, A. (1995). *La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.

Gobierno de México. (2013, 03 de diciembre). Conoce los distintos tipos de discapacidad. *Blog de la Presidencia de la República*. https://n9.cl/k72fz

Guiraud, P. (1972). *La semiología*. Siglo XXI.

Gutiérrez, M., Camargo, J., & Guerrero, M. (2004). Alfabetización visual, lenguaje visual e imagen. En *Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional: "Retos y Expectativas de la Universidad"*. Universidad Autónoma Metropolitana.

INEGI. (2021). Estadística a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (Datos nacionales). Comunicado de Prensa Núm. 730/21. https://n9.cl/cwpfw

Kalman, J. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Siglo XXI.

Kress, G. (2005a). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Aljibe.

Kress, G. (2005b). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*, 22(1), 5-22.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Hodder Arnold.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.

Lévi-Strauss, C. (1987). *Mito y significado*. Alianza Editorial.

Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Paidós.

Luquet, G. (1977). *El dibujo infantil*. Redondo.

Nungaray, J. (2018). *La inclusión de los niños con discapacidad en escuelas de educación básica* [Trabajo de grado, Universidad Jesuita de Guadalajara].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la Educación Básica*. UNESCO-OREALC.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Literacy, a UNESCO perspective*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Oficina Regional de Educación para América Latina. (2009). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. UNESCO.

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27).

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1980). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1981). *Epistemología genética y equilibración*. Editorial Fundamentos.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1999). *Psicología del niño*. Morata.

Pierce, C. S. (1999). *El pragmatismo*. Ediciones Encuentro.

Rivera, A. (2010). Conducta simbólica. La muerte en el musteriense y MSA. *Zephyrus*, 65.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2024, 03 de octubre). *¿Qué son las barreras para el aprendizaje y la participación?* https://n9.cl/sm1hv

Street, B. (2014). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Routledge.

Tello, E. (2008). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2).

Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.

Vicente, K. (2024). La lectura y escritura en la nueva escuela mexicana. Un análisis documental en educación básica en México. *Revista Formación Estratégica*, 9(1).

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.

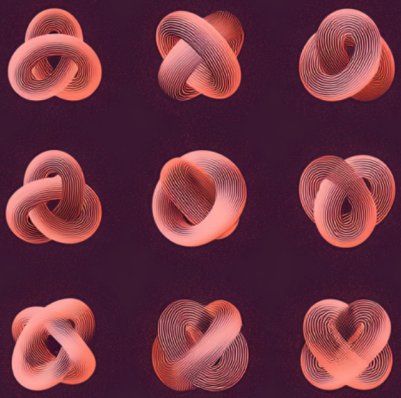


Religación

Press

Ideas desde el Sur Global

Religación
Press



ISBN: 978-9942-594-88-4