



EL CÓMIC EN LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA: UNA EXPERIENCIA CON
ESTUDIANTES DE SÉPTIMO BACHILLERATO DE UN COLEGIO PÚBLICO DE
FLORIDABLANCA

Realizado por: NESLLY KATHERINE HERNÁNDEZ MENESES

Directora Trabajo de Grado: ADRIANA INÉS ÁVILA ZÁRATE

Maestría en Educación

Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Bucaramanga, diciembre de 2019

Dedicatoria

*A mis hijos, por ser fuente de inspiración en mi vida
y hacer de mí, mi mejor versión.*

Agradecimientos

Gracias a Dios, quien me acompañó en este proceso dando a mi vida salud, paciencia y fuerza cada día para poder lograrlo. Por permitir que llegaran a mi vida personas que me aportaron conocimiento, experiencias y aprendizaje.

A mi esposo, hijos, madre y demás familiares por creer en mí, por motivar cada proyecto que emprendo en mi vida y apoyarme para conseguirlo.

Finalmente, a los estudiantes con quienes realicé mi propuesta, por su colaboración en cada actividad planteada, por permitirme recordar porqué soy maestra.

Por todo lo anterior, muchas gracias.

Resumen

El ejercicio de investigación titulado “El cómic en la didáctica de la escritura: Una experiencia con estudiantes de séptimo bachillerato de un colegio público de Floridablanca” fue realizado en el Instituto Gabriel García Márquez, se basó en la metodología de investigación cualitativa, implicó una prueba diagnóstica escrita, análisis de resultados de pruebas externas y encuestas a estudiantes que permitieron identificar debilidades en la competencia escrita de un grupo de estudiantes del grado séptimo, situación que ha ocasionado que un alto porcentaje de la población estudiantil no produzca textos de calidad y presenten niveles de desempeño bajos en pruebas Saber en el área de lenguaje. A partir de este hallazgo se planeó una intervención que posibilitara el fortalecimiento de la competencia escrita a través de un recurso didáctico. Se propuso el uso del cómic como principal recurso para dinamizar la didáctica de la escritura y con ello abordar problemas relacionados con ortografía, acentuación, puntuación y redacción, para ello, se optó por diseñar una secuencia didáctica.

Durante la aplicación de la secuencia didáctica se observó un ejercicio a conciencia en cada uno de los estudiantes respecto a cómo se fortaleció su proceso escritor, por lo que se concluye que integrar el cómic en la didáctica de la escritura puede mejorar su aprendizaje, dado que su estructura es más atractiva y flexible, lo cual favorece la comprensión de las reglas de escritura y facilita la cohesión de las producciones escritas. Si bien no se puede inferir de manera inmediata que tras la implementación de la secuencia los estudiantes mejoraron a la perfección los aspectos señalados, sí se puede afirmar que mejoraron considerablemente.

Palabras claves: *Cómic, escritura, competencia escrita, recurso metodológico, secuencia didáctica.*

Abstract

The research exercise entitled "The comic in the teaching of writing: An experience with students in seventh baccalaureate of a public school in Floridablanca" was conducted at the Gabriel García Márquez Institute, based on qualitative research methodology, involved a test written diagnosis, analysis of the results of external tests and surveys of students that allowed us to identify weaknesses in the written competence of a group of seventh grade students, a situation that has caused a high percentage of the student population not to produce quality texts and present levels of poor performance in knowledge tests in the area of language. Based on this finding, an intervention was planned that would enable the strengthening of written competence through a teaching resource. The use of the comic was proposed as the main resource to boost the teaching of writing and thus address problems related to spelling, accentuation, punctuation and writing, for this, it was decided to design a didactic sequence.

During the application of the didactic sequence, an awareness exercise was observed in each of the students regarding how their writing process was strengthened, so it is concluded that integrating the comic in the teaching of writing can improve their learning, given that Its structure is more attractive and flexible, which favors the understanding of writing rules and facilitates the cohesion of written productions. Although it cannot be inferred immediately that after the implementation of the sequence the students improved perfectly the aforementioned aspects, it can be said that they improved considerably.

Keywords: Comic, writing, written competence, methodological resource, didactic sequence.

Tabla de contenido

Introducción	13
1. Planteamiento del problema	15
1.1. Antecedentes del Problema	17
1.2. Problema de investigación.....	23
1.3. Objetivos	28
1.3.1. Objetivo general	28
1.3.2. Objetivos específicos.....	28
1.4. Supuestos de investigación.....	29
1.5. Justificación	30
1.6. Limitaciones y delimitaciones	34
1.6.1. Limitaciones.....	34
1.6.2. Delimitaciones	35
1.7. Definición de términos	36
2. Marco Teórico	41
2.1.1. Teorías de lectura y su vínculo con el lenguaje y la escritura	44
2.1.2. Enseñanza de la escritura.....	49
2.1.3. El cómic y sus elementos.....	58
2.1.4. Secuencia Didáctica	71
2.2. Antecedentes.....	72

3.	Metodología.....	82
3.1.	Método de investigación	82
3.2.	Población y muestra	90
3.3.	Marco contextual	91
3.4.	Instrumentos de recolección de datos	93
3.6.	Secuencia didáctica	103
3.7.	Aspectos éticos	107
4.	Análisis de Resultados	112
4.1.	Encuesta inicial	113
4.2.	Prueba diagnóstica	132
4.3.	Implementación de la Secuencia didáctica.....	148
4.4.	Evaluación final	172
4.5.	Análisis de la información.....	180
5.	Conclusiones.....	184
	Referencias Bibliográficas	199
	Anexos	216

Lista de Tablas

Tabla 1. Competencias específicas	18
Tabla 2. Habilidades Competencia Escrita	22
Tabla 3. Competencias y componentes	57
Tabla 4. Fases de la investigación	88
Tabla 5. Criterios de análisis de los instrumentos	99
Tabla 6. Cumplimiento de los objetivos	100
Tabla 7. Categorías de análisis	101
Tabla 8. Descripción de las sesiones	105
Tabla 9. Estadísticos de frecuencia y porcentaje: Acentuación	133
Tabla 10. Estadísticos de frecuencia y porcentaje: Ortografía.....	134
Tabla 11. Estadísticos de frecuencia y porcentaje: Gramática, cohesión y coherencia.....	135
Tabla 12. Estadísticos de frecuencia y porcentaje: Puntuación	136
Tabla 13. Estadísticos de frecuencia y porcentaje: Lectura y redacción	137
Tabla 14. Estadísticos descriptivos generales	143
Tabla 15. Registro de observación (Actividad 1).....	149
Tabla 16. Registro de observación (Actividad 2).....	151
Tabla 17. Registro de observación (Actividad 3).....	153
Tabla 18. Registro de observación (Actividad 4).....	155
Tabla 19. Registro de observación (Actividad 5).....	158
Tabla 20. Registro de observación (Actividad 6).....	160

Tabla 21. Registro de observación (Actividad 7).....	161
Tabla 22. Registro de observación (Actividad 8).....	163
Tabla 23. Registro de observación (Actividad 9).....	166
Tabla 24. Registro de observación (Actividad 10).....	169
Tabla 25. Ejercicios de escritura y reescritura	175
Tabla 26. Análisis de los resultados	181

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Esquema del marco teórico según los libros utilizados.....	42
<i>Figura 2.</i> Esquema del marco teórico según los libros utilizados.....	43
<i>Figura 3.</i> Esquema investigación cualitativa	86
<i>Figura 4.</i> Línea secuencia de la competencia escrita.	104
<i>Figura 5.</i> ¿Te gusta escribir?	114
<i>Figura 6.</i> Problemas de escritura	116
<i>Figura 7.</i> Problemas de escritura - clasificación.....	117
<i>Figura 8.</i> Situaciones y contextos donde escribe.	118
<i>Figura 9.</i> Textos que lee habitualmente.	119
<i>Figura 10.</i> Enseñanza de la escritura.....	121
<i>Figura 11.</i> ¿Conoces algunos cómics?	122
<i>Figura 12.</i> Cómics más conocidos por los estudiantes	123
<i>Figura 13.</i> ¿Qué tipo de cómics prefieres?.....	124
<i>Figura 14.</i> Lo más importante de un cómic	126
<i>Figura 15.</i> Elementos de los cómics	128
<i>Figura 16.</i> Importancia de los textos en los cómics.....	130
<i>Figura 17.</i> Evaluación Final	174
<i>Figura 18.</i> Diagrama del proceso de recursividad.	191

Lista de imágenes

Imagen 1. Historieta actividad 4	115
Imagen 2. Historieta actividad 2	127
Imagen 3. Historieta Prueba diagnóstica	139
Imagen 4. Interpretación historieta de la prueba diagnóstica	140
Imagen 5. Interpretación historieta de la prueba diagnóstica	141
Imagen 6. Ejemplo ejercicio de escritura desarrollado.....	142
Imagen 7. Historieta actividad 8	142
Imagen 8. Prueba final ejemplo 1.....	172
Imagen 9 Prueba final ejemplo 2.....	173

Lista de Anexos

Anexo A. Prueba diagnóstica	216
Anexo B. Encuesta	224
Anexo C. Prueba final	227
Anexo D. Registro de observación	228
Anexo E. Guías y talleres.....	230
Anexo F. Registro Fotográfico	235
Anexo G. Consentimientos informados	238

Introducción

La capacidad de escribir se encuentra relacionada al pensamiento; reunir y organizar ideas, elaborar esquemas, producir oraciones y párrafos para llegar a la consecución de un texto; revisarlo y de nuevo construirlo, resulta de un proceso cíclico y de constante creación.

Ahora bien, según los derechos básicos de aprendizajes (DBA), directriz dada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en las aulas escolares entre los grados de sexto a noveno, los estudiantes están constantemente aprendiendo sobre reglas propias del lenguaje que les permiten apropiarse de la escritura, pero las propuestas de escritura presentadas en el aula distan de los propósitos trazados, no se basan en los intereses o gustos de los estudiantes, no acercan a los estudiantes con la función comunicativa del lenguaje, por lo tanto no llegan a motivar a los estudiantes hacia la escritura, por tanto se refuerza la escritura como un proceso mecánico, poco creativo y que desliga la relación del pensamiento con la escritura.

Con el desarrollo de la presente investigación se pretendió integrar el cómic en la didáctica de la escritura en estudiantes de séptimo grado del Instituto Gabriel García Márquez. A fin de proporcionar una propuesta didáctica que motive a los estudiantes hacia las prácticas de escritura.

La investigación nació del planteamiento del problema, consulta de antecedentes investigativos y formulación de la pregunta de investigación, para finalmente constituir unos objetivos que guiaron la elaboración y desarrollo de la propuesta.

De igual forma, la investigación contó con la definición de un marco teórico relacionado con el planteamiento del problema y con la propuesta investigativa, donde se plantearon teorías de la

lectura y escritura, la enseñanza de la escritura, el cómic y sus elementos y las investigaciones empíricas encontradas en relación con el tema propuesto.

Así mismo, se estableció una metodología de investigación de tipo cualitativo que guio la aplicación de instrumentos de recolección de datos, la formulación y aplicación de la propuesta de integración del cómic en la escritura y el análisis de resultados a la luz de los objetivos propuestos.

Finalmente, se consiguió consolidar hallazgos encontrados durante toda la investigación, el alcance, las limitaciones y algunas recomendaciones que surgen a partir de la investigación.

1. Planteamiento del problema

El Instituto Gabriel García Márquez es una institución de carácter oficial, que ofrece los grados de preescolar, básica primaria y media que se encuentra ubicada en el municipio de Floridablanca, Santander. Actualmente cuenta con un total de 1.285 estudiantes, de los cuales 607 estudiantes pertenecen a la jornada mañana y 678 estudiantes a la jornada tarde, distribuidos en dos sedes así:

Sede A, ubicada en la avenida Bucarica # 36 -170, tiene 346 estudiantes en la jornada mañana y 412 estudiantes en la jornada de la tarde, para un total de 758 estudiantes.

Sede B: Instituto Caracolí, se encuentra en la avenida caracolí #39-38, cuenta en la jornada mañana 261 estudiantes y en la jornada tarde 266, para total de alumnos de 527 en la institución. Actualmente esta sede está funcionando en el salón comunal del barrio Caracolí, dado que están construyendo la nueva sede de la institución.

La comunidad estudiantil en su mayor parte reside en los barrios de Bucarica, Caracolí y en los asentamientos humanos o invasiones, éstos últimos se ubican sobre la transversal y se encuentran organizados en cuatro sectores: Asomiflor, Páramo, Transuratoque y Villa Esperanza. (Proyecto Educativo Institucional, INGAMA, 2016.)

La urbanización Bucarica está clasificada en el estrato socioeconómico 3 y alberga una población aproximada de 20.000 habitantes, la situación socioeconómica de sus habitantes es muy dispar y es frecuente encontrar apartamentos habitados por una sola persona, en tanto que en otros conviven tres o cuatro familias. Muchas de sus viviendas se encuentran en arriendo lo cual debilita el sentido de pertenencia y compone una población flotante que afecta la permanencia de muchos estudiantes en el colegio, son familias que a veces cambian de

residencia hasta cuatro veces en un año por eso es frecuente que un estudiante inicia el año en el Instituto García Márquez, a los pocos meses se retira por traslado y luego vuelve y solicita cupo para terminar el año, o lo que es más frecuente, que estudian un año en el García Márquez y luego, se trasladan a otra institución y posteriormente vuelven por uno o dos años más, lo cual dificulta la concreción del perfil del estudiante Garciamarquiano. EL barrio Caracolí está clasificado en el estrato socioeconómico 2 y cuenta con una población cercana a los 4.000 habitantes, aunque territorialmente no es muy extenso, sus viviendas, en muchos casos dan techo a más de tres familias compartiendo con Bucarica características demográficas similares.

Los asentamientos humanos de Asomiflor, el Páramo, Villa Esperanza y Transuratoque corresponden a estrato cero y están integrados por familia inmigrantes de diversas zonas del área metropolitana de Bucaramanga y otras zonas del departamento y departamentos vecinos, buena parte de sus familias han sido desplazados por la violencia y conviven allí con familias de reinsertados y desmovilizados por el conflicto armado colombiano.

Alarmado por los bajos resultados que se observan en los informes finales del área de lengua castellana, específicamente en el aprendizaje de la escritura del grado séptimo de bachillerato, se ha visto en la necesidad de hacer una revisión de textos, proyectos y métodos de enseñanza del lenguaje. El seguimiento, realizado por los docentes del área de lengua castellana del Instituto, señala que el principal problema en el campo de la escritura radica en que los estudiantes no logran relacionar sus prácticas cotidianas con la escritura, en otras palabras, no desarrollan habilidades ligadas al lenguaje escrito, porque no les parece una actividad relevante más allá de las aulas.

Tales inconvenientes llevan a replantear el enfoque tradicional manejado en el área de lengua castellana para proponer el uso de nuevos recursos didácticos que le permitan al estudiante aprender a escribir mediante experiencias prácticas, ligadas a la vida contemporánea y a las demandas de la población juvenil. De la mano de dichas inquietudes, este proyecto explora el potencial didáctico de un objeto cultural popular de amplia acogida entre los jóvenes: el cómic.

1.1. Antecedentes del Problema

Históricamente Colombia presenta un bajo desempeño en las competencias de lenguaje. De acuerdo con los resultados de las pruebas del Programa Internacional de Evaluación a Estudiantes PISA (por sus siglas en inglés) 2012, el país se ubicó en los últimos lugares entre nueve países latinoamericanos que presentaron la prueba, con un puntaje de 403 en el componente de lectura, ubicándose muy lejos del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que fue de 496 (ICFES, 2016). Para el año 2016, Colombia mejoró, obteniendo un puntaje de 425; no obstante, aún se encuentra por debajo del promedio de OCDE, el cual se situó en 493 (ICFES, 2017). La última prueba PISA presentada por Colombia fue en el año 2018, no obstante, aún no son publicados los resultados.

Hasta el presente, dicha medición indica que, en este país, los jóvenes graduados como bachilleres, o que alcanzan la media vocacional, no cuentan con las habilidades necesarias para comprender ni producir textos.

En concordancia con el anterior indicador se encuentran las pruebas nacionales, que también evidencian el bajo desempeño en el área de lenguaje. En las pruebas saber once 2018, en el área de lectura crítica, los estudiantes obtuvieron un promedio nacional de 54,2; para el año 2017 de

53,1 y en el 2016 de 52,6. Si bien estos puntajes muestran una mejoría histórica aún sigue considerándose un bajo rendimiento.

Del mismo modo, los resultados de la prueba ICFES del año 2017, señalan un bajo desempeño de los estudiantes de los grados quinto y noveno, en la prueba de lenguaje. Entre los componentes evaluados en dicha prueba, están los relacionados con la competencia escritora, la cual expone problemáticas como la carencia de estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de un texto, y la incapacidad para reconocer la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión (ICFES, 2015).

En el caso concreto que compete a esta investigación, como resultado de un seguimiento académico a los estudiantes del grado séptimo del Instituto Gabriel García Márquez, sede B del sector oficial, ubicado en el municipio de Floridablanca, Santander, se evidenciaron falencias en el proceso de aprendizaje de la escritura tanto en los reportes académicos como en los resultados obtenidos en las pruebas de Lenguaje del año 2017. Allí, un 57% no contestó correctamente los ítems correspondientes a la competencia escritora, por lo que los docentes y directivos de la institución, recomendaron reforzar los aprendizajes de las siguientes competencias específicas:

Tabla 1. Competencias específicas

COMPETENCIA ESPECÍFICA	DESEMPEÑO
Demuestra estrategias discursivas pertinentes y adecuadas a propósito de un texto en una situación de comunicación particular.	El 80% de los estudiantes no demuestra esta competencia.
Da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión	El 70% de los estudiantes no demuestra esta competencia.
Propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema	El 57% de los estudiantes no demuestra esta competencia.

Fuente: Elaboración propia basada en los datos del MEN, 2016.

Estableciendo las anteriores falencias en un orden progresivo, se podría decir que los estudiantes de séptimo: no logran escribir un texto claro, adecuado a pautas de cohesión (puntuación, conectores, sintaxis...) y coherencia (continuidad, unidad temática, construcción de párrafo...); no identifican el tipo de texto que debe elaborar de acuerdo al género que demanda la situación comunicativa, y no desarrollan satisfactoriamente un tema propuesto (se desvían, cambian de tema...). En suma, sus textos presentan problemas tanto estructurales como de contenido. El principal supuesto del que se parte es que esto se debe, en parte, a que no se han reforzado de manera adecuada este tipo de problemas, que debieron resolverse en años escolares anteriores. Sumado a esto, se encuentra la habitual dinámica de las clases, que suele ser tradicional, marcada por actividades de dictados y planas, con textos preestablecidos en los planes de área.

Ahora bien, es justo señalar que estos inconvenientes no son exclusivos de nuestros estudiantes. En general, pese a que las habilidades de lectura y escritura son básicas y constituyen un puente indispensable hacia otros saberes, es común que generen dificultades a muchos jóvenes, incluso a los adultos. Esta situación resulta inquietante puesto que se asume que el lenguaje, principal medio de comunicación humana, se desarrolla fácilmente porque está presente en la vida de todo ser humano desde la temprana infancia. Sin embargo, como se abordará más adelante, a diferencia del habla, la escritura demanda la apropiación de una serie de procesos simbólicos que requieren un estudio consciente, y más si hablamos de la escritura de corte académico.

Según el MEN (2000), el primer problema con el lenguaje surge a partir de las actividades propuestas en el aula de clase, donde no se potencian la imaginación ni la creatividad del

estudiante; parece ser que tales habilidades se hallan subvaloradas en el sistema educativo, pues son pocos los profesores que las estimulan o implementan en la enseñanza. Incluso en nuestros días, la escuela tiende a desconocer que la escritura en sí es un proceso totalmente creativo y que la creatividad constituye la más grande cualidad del escritor. Retomando a Ausubel (1963), vale destacar que es preciso entender que la personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común, y que en el acto de comunicación debería estar presente aquella originalidad, pues lo que se expresa no es un conjunto de datos adquiridos, sino una infinidad de ideas que se construyen a medida que la experiencia y el saber moldean al individuo.

El segundo problema, tiene que ver con la didáctica del área. La escuela, hoy día, a pesar de la amplia literatura desarrollada, es anacrónica y continúa usando mediaciones tradicionales que no logran enfocar la atención de los estudiantes en el arte de escribir. Dictados, transcripción de textos, escritura de cuentos con temas ajenos a los intereses de los estudiantes, son actividades mecánicas que se repiten año tras año sin adecuarse a las variaciones del contexto. Al respecto, Rodari (1983) afirma que, por ejemplo, en sus historias, “los niños de la ciudad se ven casi obligados a hacer intervenir personajes desconocidos” (p. 25), pues los docentes suelen evocar las estructuras del cuento tradicional proveniente de épocas y países lejanos. Ante esta dinámica, se propone rescatar el papel del juego para introducir historias sobre situaciones, espacios y personas que los jóvenes conocen.

El tercer problema se relaciona con la inexistencia de hábitos de lectura y escritura de los estudiantes, lo cual, a su vez, tiene que ver con la falta de motivación en el hogar, ya sea porque

en las familias no existen estas prácticas o porque no hay alguien que guíe las actividades del joven. Frente a esto Teberosky (1996) afirma que:

Se debe comenzar a inculcar el hábito de leer a un niño, es un tema que preocupa mucho en la escuela, pero depende en gran parte también del nivel cultural de los padres. En las aulas también se está tratando de favorecer el gusto por la literatura, algo que de todas formas no acaba tampoco en la escuela, sino que sigue a lo largo de toda la vida, pero como decía, el primer campo es la familia (p.78).

Las instituciones educativas se ven obligadas, entonces, a suplir carencias que corresponden a la formación previa del estudiante y que, para nuestra preocupación, son determinantes en el grado de motivación de los estudiantes.

Tal situación, y la experiencia directa previa a esta investigación, conducen a un primer cuestionamiento: ¿es posible que el rechazo de los estudiantes a los contenidos del área de lenguaje tenga que ver con la forma en que esta se enseña en la escuela? Surge así la necesidad de investigar sobre estrategias y recursos que se están implementando en el aula para rescatar la didáctica como la base del arte de enseñar. Según Mattos (1965), la didáctica es una disciplina pedagógica de carácter práctico que tiene como objeto la técnica de la enseñanza, es decir, es el uso de los medios educativos en la praxis desde cómo hacer o enseñar algo.

Largo tiempo han recorrido nuestros actuales planes de estudio; no obstante, se sigue demandando una educación más práctica, que ofrezca el conocimiento como un medio para experimentar y vivir el mundo, en lugar de encasillarlo en lecciones estériles y faltas de significado humano. Por tanto, el primer propósito de este proyecto es plantear el aprendizaje de la escritura (siempre apoyado por la lectura), no como un objetivo exclusivamente académico,

sino como un medio que facilite la comunicación de los estudiantes en diversos contextos y registros, lo que implica demostrarles que la escritura está presente en toda su vida.

Sobre la base de las consideraciones anteriores: necesidad de mejorar la didáctica de la escritura, generar hábitos y lograr la motivación por escribir; se planteó el presente trabajo investigativo. El cual tomó como punto de partida el llevar al aula de clase un recurso didáctico atractivo a los estudiantes que los llevara a una real motivación por escribir y poder mejorar sus prácticas de escritura.

En este orden de ideas, surgió el cómic como un recurso ideal, no solo por los imaginarios del docente investigador, sino partiendo del diagnóstico realizado. En el cual, se pudo identificar el gusto por las imágenes, la facilidad de comprender textos apoyados en dibujos y el gusto por dibujar. Además de coincidir con la popularidad creciente del comic manga entre los jóvenes, del cual tienen conocimiento y se relacionan a diario de forma natural.

Ahora bien, atendiendo a la problemática señalada el trabajo investigativo abordó las siguientes categorías de la competencia escrita:

Tabla 2. Habilidades Competencia Escrita

HABILIDAD	ELEMENTOS PROPIOS DE LA CATEGORÍA
Ortografía	Acentuación y puntuación
Redacción	Cohesión y coherencia

Fuente: Elaboración propia

Así mismo, el trabajo investigativo se fundamentó en tres componentes del lenguaje por considerarlos transversales en el estudio lingüístico: componente semántico, componente sintáctico y componente pragmático.

1.2. Problema de investigación

Esta investigación se propone intervenir las clases lengua castellana de un grupo de estudiantes de grado séptimo que demuestran serias dificultades para redactar textos cohesivos y coherentes, de acuerdo con lo establecido para su grado de escolaridad. Sus notas académicas exponen promedios básicos y bajos que evidencian un desempeño poco satisfactorio, limitado a cumplir con los mínimos logros propuestos en el plan de estudios. Todo esto desde una actitud desinteresada, que en muchos casos deriva en el abandono.

Para estos jóvenes, la lectura y la escritura parecen representar actividades aburridas y agotadoras, que se hacen sólo cuando es absolutamente necesario, es decir, en las aulas a través de procesos mecánicos, normativos y, en suma, inútiles. Por ello, se entiende que una intervención pedagógica que aborde tal situación deberá empezar por definir los focos de interés y las necesidades comunicativas de la población.

Según Guzmán (2010), los métodos que aplican los profesores en grados escolares de bachillerato para enseñarle a los jóvenes en clase no están relacionados con su formación, sino con prácticas cotidianas como hacer planas, copias, recortar, pegar o pintar, entre otros métodos obsoletos. Desde los primeros cursos, en la infancia, el estudiante suele verse enfrentado a una hoja en blanco con una única instrucción: “escriba un cuento”; luego vendrá “escriba un resumen”, “escriba un ensayo” ..., sin que se le explique nunca en qué consiste ese texto que se le está pidiendo ni cómo incide este en su realidad. Se manifiesta así un ejercicio meramente mecánico y descontextualizado que impide en sí el acto creativo de la escritura, lo que tiene

repercusiones en grados posteriores. Se recomienda que la escuela plantee diferentes estrategias didácticas en el aula que motiven al estudiante a escribir desde temprana edad.

Ahora bien, Kalman (2000) sostiene que la alfabetización implica necesariamente los usos de la lectura y la escritura en contextos específicos; esto es, la participación en eventos comunicativos donde leer y escribir son parte de la actividad comunicativa. Así mismo, para Smith (1999), los jóvenes aprenden a leer cuando las condiciones son adecuadas, es decir, cuando existe un contacto cotidiano con libros y otros materiales de lectura, motivado por familiares y personas allegadas. Además, las condiciones también incluyen sus propias y únicas personalidades, su autoimagen, su manera de ser, intereses, expectativas y comprensión.

En las anteriores propuestas se puede reconocer que el punto clave en la enseñanza de la escritura tiene que ver con su papel en la comunicación, lo que nos puede llevar a cuestionar: ¿por qué es tan difícil escribir si es una práctica propia de nuestra cotidianidad? ¿En realidad somos conscientes de qué habilidades implica el escribir?

Teberosky (2000) define la escritura alfabética como un código gráfico de transcripción de los sonidos del habla. Este sistema de representación gráfica por medio de signos tiene su origen en la representación ideográfica y pictórica que fue común en los inicios de todos los sistemas de escritura conocidos, representando objetos, animales, personas y lugares. Según el principio fonético, ciertos signos correspondían a los sonidos que eran percibidos por los hablantes (Ferreiro, 2002), de manera que los sonidos estarían establecidos previamente en los niños y solo faltaría codificarlos.

Si la escritura es simbólica, entonces, como afirma Cassany (2002), en contraste con la oralidad, esta es completamente artificial; no hay manera de escribir “naturalmente”. Esto se

debe a que la escritura está regida por unas reglas que han sido ideadas conscientemente y que son, por tanto, definibles. Además, el autor sostiene que la escritura es una actividad lingüística que tiene como objetivo determinado usar el lenguaje con la intención de modificar el significado convencional de las expresiones. De esta forma, la escritura se liga al lenguaje en la medida en que es necesario saber interpretar la intención, y para ello relacionar las expresiones con el contexto extralingüístico; escribir no sólo es la habilidad de redactar sino también implica las nociones de lectura y comprensión lectora.

La escritura aparece, así, como un impulso humano derivado de la necesidad de representar el mundo para conocerlo y manejarlo. Todo lo existente se traduce en una cantidad limitada de símbolos cuya complicación radica en la cantidad ilimitada de combinaciones que permiten expresar diferentes significados. Sumado a dicha complejidad, es justo mencionar que la enseñanza de tales símbolos artificiales en las escuelas tiende a ser abstracta, memorística y arbitraria; en otras palabras: se convierte el impulso de expresión personal en una tarea mecánica, sin propósito claro.

Contrario, enfocado en el aprendizaje que surge en medio de la interacción social, Vygotsky recomendaba una enseñanza en un modo natural, en la que la lectura y la escritura se abordaran de manera similar al aprendizaje del habla, es decir, a partir de las necesidades que surgen en el constante intercambio social. Sin embargo, tal y como lo entendemos hoy, el proceso de enseñanza de la escritura en los jóvenes debe ser favorecido en la práctica escolar a partir de la mediación de los saberes de los docentes, lo cual suele generar un conflicto entre la vida y la academia.

Es aquí donde entra en juego el enfoque constructivista, que intenta equilibrar el trabajo de ambos actores para dar lugar a un proceso activo mediado por la interacción entre el apoyo del docente y el papel preponderante del estudiante y su realidad.

Por ejemplo, Rodari, (1973) planteaba una manera de estimular la creatividad en los niños a través de varios juegos basados en el lenguaje, en un ambiente que incita a crear y no a obedecer de forma pasiva. Para ello creó diferentes técnicas, como la denominada “Técnica de viejos juegos”, en la que a partir de juegos primitivos —que no requieren herramientas tecnológicas— se crean oraciones y se inventan historias teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes.

Así mismo, recientemente se han hecho investigaciones que aportan nuevas estrategias de aprendizaje e indagan sobre la realidad educativa para fortalecer el proceso de enseñanza de la escritura desde dos recursos particulares que interesan a esta investigación: el uso de géneros textuales que se salen de los cánones escolares clásicos (textos que despiertan más interés en los jóvenes) y la implementación de las TICS como apoyo didáctico.

El primer caso se puede observar en trabajos como el realizado por Rojas y Tejada (2015), titulado *El Cómic: Un lugar para la narración del mundo de los niños y niñas*, que tuvo como objetivo describir y analizar el mundo de los estudiantes a través del cómic en el aula. Según los autores, este estudio propició un espacio para que los jóvenes relataran y representaran sus experiencias desde una mirada crítica, reflexiva y propositiva, logrando que reconocieran el cómic como un espacio para la narración de su diario vivir en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. Esto generó un impacto en su formación al elaborar situaciones sociales y culturales desde su propio contexto, que facilitaron la producción textual desde un ámbito real.

En el caso de la implementación de las nuevas tecnologías, se destaca la investigación de Agudelo y Bermúdez (2004), en su proyecto de grado para optar al título de Maestría en educación en la Universidad de Antioquia, quienes proponen incorporar recursos hipermediales para potenciar la escritura. A través de una propuesta didáctica que fortalecía las habilidades de lectura y los niveles de producción escrita, se propusieron mejorar la calidad de los textos que producían los estudiantes con relación a la coherencia, la cohesión, la adecuación, la variedad y la intención comunicativa; utilizando herramientas hipermediales como video, animación, audio, música, gráficos. Entre los resultados y hallazgos principales se destaca el diseño de estrategias de intervención eficaces para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes.

El anterior repaso, conduce a cuestionar la manera de abordar la escritura en las aulas: en resumen, se recomienda recurrir al contexto (comunicativo) y a situaciones prácticas, tener en cuenta los gustos de la población estudiantil y reconocer el poder de los nuevos medios impresos y digitales en el proceso educativo. Teniendo en cuenta los recursos y las carencias que presenta la institución pública donde se realizará el proyecto, y las inquietudes de sus estudiantes, se ha decidido trabajar a partir de textos que parezcan “informales” y amenos para los adolescentes, que retraten situaciones cotidianas, precisas y sintéticas.

En este orden de ideas, se encontró que el género que favorece esta búsqueda es el cómic, “historias en las que predomina la acción, contadas en una secuencia de imágenes y con un repertorio de signos” (Aparici, 1992), que destacan la relevancia de dos lenguajes que en lugar de oponerse deberían complementarse: las palabras y los íconos. El cómic ofrece relatos de un estilo literario específicamente diseñado para la juventud, marcado por humor, aventuras o críticas irónicas que potencian la lectura inferencial y el espíritu crítico. Además, incluye textos

breves y sencillos que permiten abordar problemas básicos de escritura a partir de oraciones simples y compuestas, sin adentrarse en párrafos complejos que deberían trabajarse posteriormente. En este caso, la brevedad es clave para que los estudiantes recuerden con facilidad las normas estudiadas.

Se propone, entonces, introducir a los estudiantes en la lectura y comprensión del cómic, para, a partir de allí, iniciar un proceso centrado en el mejoramiento de algunas habilidades de escritura. Por tanto, en adelante esta investigación procurará responder a la pregunta:

¿Cómo fortalecer la competencia escrita en un grupo de estudiantes de séptimo grado del Instituto Gabriel García Márquez?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Fortalecer algunas habilidades comunicativas propias de la competencia escrita en estudiantes de séptimo grado del instituto Gabriel García Márquez a través de la integración del cómic en la didáctica de la escritura.

1.3.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar las dificultades de escritura en relación con ortografía, redacción, cohesión y coherencia que presentan los estudiantes de un curso del grado séptimo en su competencia escrita y el interés de los estudiantes sobre el cómic.

- Diseñar una propuesta de intervención pedagógica a partir del cómic orientada al fortalecimiento de algunas categorías propias de la competencia escrita en el grado séptimo a partir del diagnóstico realizado.
- Implementar la propuesta de intervención pedagógica en un grupo del grado séptimo para valorar su impacto en el fortalecimiento de la competencia escrita.

1.4. Supuestos de investigación

Se establecen como supuestos de investigación los siguientes:

- a. El proceso de escritura de los estudiantes del grado séptimo se halla en un nivel preocupante, lo cual se evidencia en el bajo rendimiento que manifiestan en la asignatura de español y en las pruebas nacionales.
- b. El proceso de escritura de los estudiantes de séptimo grado se ve afectado por la implementación de estrategias didácticas descontextualizadas en el área de lengua castellana.
- c. Como lo han señalado algunas investigaciones, el cómic es un tipo de texto que responde a las necesidades y los intereses de los estudiantes, por lo que, a través del entretenimiento, se convierte en una herramienta pedagógica y didáctica que puede contribuir al aprendizaje de la escritura.
- d. El bajo nivel lector de los estudiantes puede afectar o estar incidiendo en el bajo nivel escritor.

1.5. Justificación

El desarrollo del proceso de escritura de los estudiantes es de vital importancia desde los primeros grados de escolaridad, puesto que influye de manera definitiva en su desempeño académico y social posterior, razón por la que se debe atender desde temprano, cuando el niño inicia la construcción de los significados del mundo que lo rodea. Tales significados surgen, en primer lugar, durante la interacción entre padres e hijos, en la que se crea un vínculo de comunicación que les permite entenderse a través de arrullos, nanas, canciones, caricias cantos y juegos. A partir de este escenario el niño empieza a relacionar su lenguaje con el mundo que lo rodea e ingresa en la construcción social a medida que asocia sus primeros sonidos y palabras con su ambiente.

Vemos, entonces, que los primeros acercamientos al lenguaje se dan en el plano oral, a través de la imitación de las conversaciones cotidianas, cargadas de emociones, sentimientos e intenciones. No ocurre lo mismo con la palabra escrita. Como lo señala Teberosky (2000), más que un código, la escritura es un sistema de representación del lenguaje con una larga historia social que demanda un esfuerzo mayor por parte del hablante. Escribir requiere desarrollar habilidades de motricidad fina para hacer un uso adecuado de las herramientas, habilidades de pensamiento para aprehender y mecanizar el uso de símbolos abstractos, y habilidades creativas que permitan construir mensajes a partir del repertorio alfabético adquirido. En nuestra sociedad, dicho aprendizaje ocurre en la escuela, donde se sistematiza el aprendizaje de las letras y sus posibles combinaciones.

Es en este último contexto donde valdría la pena detenerse a hacer un análisis más detallado. Contrastando con el aprendizaje casi intuitivo del habla, que se hace cada vez más necesaria en

la vida del niño para exteriorizar necesidades, la escritura se aprende fuera de la interacción cotidiana, a través de ejercicios mecánicos como las planas o la transcripción de textos, que se limitan a transmitir un código previamente establecido, sin generar alternativas de aprendizaje significativo. Esto es característico de una Escuela conductista, donde se descuida que el conocimiento del lenguaje comienza en situaciones de la vida real, a partir de las experiencias de los mismos estudiantes en el contexto social. Referente a esto, Ausubel (1983) sostiene que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (p. 17), y que “el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información” (p.17).

Tras pasar por los procesos memorísticos y mecánicos señalados en la primaria, el estudiante de secundaria empieza a reconocer una serie de géneros literarios y académicos (novela, cuento, resumen, ponencia, ensayo...) que convierten la escritura en una disciplina compleja, pues no sólo debe responder a una intención comunicativa precisa, sino a una serie de normas y presupuestos que determinan la correcta redacción de cada discurso. Además, debe reconocer – cosa que rara vez ocurre— que la escritura que usa en situaciones cotidianas (mensajes personales, chat, redes sociales...) no es la misma que se usa en contextos académicos, por lo que debe trabajar en la construcción de un discurso más normalizado.

Partiendo del supuesto de que el tipo de lectura que se propone en clase determina la reacción de los estudiantes frente a la escritura, este proyecto se propone recurrir a un tipo de texto al que los programas de estudio no suelen otorgar un lugar predominante, pero que puede constituir un atractivo para los jóvenes: el cómic.

Ubicado entre el lenguaje escrito y el icónico, el cómic ofrece múltiples tipos de lectura y, por lo general, un aditivo indispensable para las nuevas generaciones: el entretenimiento. Díaz (1990), quien ha utilizado el cómic en las aulas desde hace 8 años, afirma que ha tenido como resultado una estrategia amena, de rápida lectura y que facilita la enseñanza del lenguaje escrito.

Son variados los autores que han estudiado y definido este género híbrido: Gubern (1979) plantea el cómic como una estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas en los que pueden integrarse elementos de escritura fonética; Coma (1979) define los cómics como narrativa mediante secuencia de imágenes dibujadas, Arizmendi (1975) define este género como:

una expresión figurativa, una narrativa en imágenes que logra una perfecta compenetración de palabra y dibujo gracias, fundamentalmente, a dos convenciones: la viñeta (distingue la continuidad del relato en el tiempo y en el espacio) y el globo (que delimita al texto y al personaje) (p.7).

Como se puede inferir a partir de estas definiciones, el cómic reúne entre sus características varios factores que lo convierten en una herramienta amigable para que el estudiante exprese sus ideas. Es, en esencia, de carácter narrativo, integra elementos tanto verbales como icónicos, utiliza simultáneamente códigos y convenciones (viñeta, globo, indicadores de movimiento y expresiones gestuales), su función principal es entretener y divertir, y es una alternativa a la enseñanza clásica del lenguaje escrito.

Según los estudios realizados por Diéguez, Acevedo y Baur (s.f), la implementación del cómic en el aula potenció en los estudiantes la capacidad analítica por medio del cómic global, viñeta y globo, la expresión oral y escrita, la habilidad de crear sus propias historias, la

valoración crítica en cuanto a un personaje o situación, y la capacidad de traducir informaciones verbales a icónicas y viceversa.

Para Bernal (2001), el uso de imágenes o dibujos ayuda a concretar el pensamiento. El dibujo, como complemento de la mente, ayuda a la conciencia y al pensamiento. Para los artistas es un medio primario de conocimiento: dibujar es pensar en el sujeto, equivale al habla, a la palabra. En el proceso creativo se forman imágenes en la mente para afirmar los pensamientos que luego se convertirán en palabras o serán esbozadas con los delicados trazos del dibujo; los artistas configuran de esta manera sus pensamientos. Esto puede considerarse como otra estrategia que se utiliza en las aulas de clase para acompañar el texto escrito; pero en muchos casos, la imagen se presenta como un aspecto decorativo y no se conoce su potencial creativo.

El cómic posee unas características que son atractivas para los estudiantes, como su forma dinámica, el colorido y la flexibilidad del diseño. De tal manera, en aras de conectar la escritura con la imagen, se plantea el cómic como una estrategia didáctica que puede ser utilizada en el aula para motivar al estudiante hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Esta idea surge de estudios como el de Wilson (2013), quien encuentra que los estudiantes ven en el formato del cómic algo fácil de entender y usar, debido a que estos textos se presentan en fotogramas secuenciales que facilitan seguir el progreso de la historia. Cada cuadro contiene imagen y texto, y su estructura ayuda a reflexionar sobre la importancia tanto de sintetizar como de comprender los puntos clave de la historia que se está narrando. En otras palabras, el cómic potencia la habilidad narrativa en los estudiantes, ya que fácilmente une su mundo imaginario y de fantasía con creaciones ilustradas o escritas.

Por su parte, Ortega (2010) explica que los bocadillos, globos o locigramas, nubecillas, balloon, burbuja, etc., son elementos exclusivos de los cómics que integran en su interior el texto hablado de los diálogos estableciendo sincrónicamente las relaciones entre las palabras y las imágenes. El cómic, como narración escrita o temática, no difiere en lo esencial de lo que nos puede ofrecer un libro o texto literario tradicional; eso sí, sustituye descripciones, que en lo literario quedarían a la imaginación y discreción del lector, por imágenes gráficas que se muestran bajo el prisma del dibujante o artista.

Con estos autores, se afirma que el cómic concilia los imperativos visuales del lector con sus imperativos semánticos, logrando un clima de percepción, exploración visual, imaginación y entretenimiento; lo que favorece la comprensión del texto por parte del lector. En este punto se evidencia que la enseñanza del cómic en la escuela favorece la contextualización de los estudiantes y permite conocer sus intereses.

Si el objetivo es fortalecer algunas habilidades propias de la competencia escrita, el cómic lo invita a que plasme su significado del mundo en el que está inmerso. Es así como se motiva para que complemente su expresión gráfica con escritura espontánea, donde incluye símbolos e imágenes para llegar finalmente a la escritura del código alfabético.

1.6. Limitaciones y delimitaciones

1.6.1. Limitaciones

- Entre los posibles inconvenientes que se pueden presentar en el desarrollo del proyecto se encuentra la limitación de tiempo, dado que se requieren varias sesiones

para alcanzar los objetivos propuestos, y estas pueden variar de acuerdo con las características específicas del grupo.

- La institución pública en la que se desarrollará el proyecto no cuenta con suficientes recursos de tipo tecnológico, por lo que la docente deberá implementar estrategias que reemplacen las herramientas de las TIC, que originalmente habrían sido las más idóneas.
- Otra limitación que se puede presentar se relaciona con la participación de todos los estudiantes que se seleccionaron para la implementación de esta investigación, puesto que se proyecta la vinculación de estudiantes menores de edad y se requiere la previa autorización o consentimiento escrito de los padres de familia para realizar las actividades propuestas y registrar las evidencias.
- El tipo de vinculación laboral provisional de la investigadora también representa un riesgo, dado que podría ocurrir un cambio de institución repentino, lo cual implicaría un cambio en la población para la que se ha planteado este proyecto.

1.6.2. Delimitaciones

El proyecto será ejecutado en el municipio de Floridablanca, Santander, en el Instituto Gabriel García Márquez, del sector oficial, en el grado séptimo de bachillerato. Este colegio alberga 1600 estudiantes provenientes de distintas zonas de Floridablanca y distribuidos en dos sedes separadas aproximadamente por 300 m.: la sede A se localiza en la urbanización Bucarica, y la sede B, en el Barrio Caracolí.

La población se ubica entre los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, lo que implica escasos recursos económicos y, en muchos casos, familias disfuncionales; sin embargo, los estudiantes se muestran dispuestos a aprender y superar sus dificultades. El colegio ofrece formación desde el grado transición de educación preescolar hasta el grado undécimo de educación media académica, con edades entre cinco y dieciocho años (Instituto Gabriel García Márquez, 2017).

El grupo se encuentra en la sede B de la institución, que cuenta con 275 estudiantes en la jornada de la mañana y 262 en la de la tarde. En esta institución se considera la educación como un proceso permanente, dinámico e integral que busca desarrollar, a través de los procesos educativos, una formación permanente con miras a construir un ser humano autónomo y trascendente. Su quehacer lo fundamenta en una concepción humanista en la que prima el reconocimiento de la persona, el respeto por la diversidad, la aceptación del otro y el trabajo cooperativo.

1.7. Definición de términos

Alfabetización: en su concepto básico, la Real Academia Española lo define como enseñar a alguien a leer o escribir (RAE, 2017). Sin embargo, García (2009) sostiene que dentro del análisis de la alfabetización se debe tener en cuenta la reconstrucción histórica del proceso de incorporación cultural, tomando como referente tres contingencias culturales extraordinarias: “la introducción del lenguaje oral y las culturas de oralidad, la introducción de la lecto-escritura y la

aparición de las culturas que corresponden, la introducción de las tecnologías digitales y la aparición de la denominada Sociedad de la Información” (p. 49).

Cómic: “El cómic es un lenguaje, y como todo lenguaje, tiene una gramática y unas reglas de lectura y escritura —unas convenciones— que el lector debe conocer” (CERLALC, 2010, p, 20).

El cómic es entendido como un conjunto de “imágenes pictóricas y de otros tipos, yuxtapuestas en secuencia deliberada, cuyo fin es transmitir información o producir una respuesta estética en el espectador” (McCloud, 1994, p. 7).

Coherencia: es un proceso de la estructura semántica de un discurso, en la que una serie de conceptos primarios se relacionan entre ellos, así como un conjunto de conceptos secundarios que complementan a los primeros (Chueca, 2003).

Cohesión: Es la relación de dependencia entre dos elementos de un texto que pertenecen a distintas oraciones. Son las indicaciones textuales a partir de las que debería construirse una representación coherente, es decir, es un rasgo del texto a través del cual se desvela el significado del mismo (Huerta, 2008).

Escribir: el MEN (1998) respecto al acto de escribir afirma que no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.

Estrategia didáctica: se conciben como estructuras de toda actividad educativa en las que se hacen reales los objetivos y contenidos. En ellas se incluyen tanto las estrategias de aprendizaje (perspectiva del estudiante) como las estrategias de enseñanza (perspectiva del profesor). Las

estrategias didácticas son la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos culturales y las capacidades de los estudiantes; se definen, a su vez, en función de las estrategias de aprendizaje que se quieren desarrollar y potenciar en el estudiante (Medina, 2009, p. 179).

Estrategia pedagógica: son los procedimientos o secuencias de acciones, actividades conscientes y voluntarias que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas, que a su vez persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas entre otros, siendo estos los instrumentos que ayudan a potenciar las actividades de aprendizaje (Díaz, 2002, p. 4).

Gramática: la ciencia que tiene como objeto de estudio a los componentes de una lengua y sus combinaciones. El concepto halla su origen en el término en latín *grammatīca* y hace referencia, por otra parte, al arte de dominar una lengua de modo correcto, tanto desde el habla como con la escritura (Pérez y Merino, 2008).

Leer: el MEN (1998) define el acto de leer como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector.

Lenguaje: el MEN (s.f) ha planteado que el lenguaje es una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido. Esta exteriorización puede manifestarse de diversos modos, bien sea de manera verbal, bien sea a través de gestos, grafías, música, formas, colores... En consecuencia, la capacidad lingüística humana se hace evidente a través de distintos sistemas de signos que podemos ubicar en dos grandes grupos: verbales y no verbales.

Lenguaje icónico: es un sistema de representación tanto lingüístico como visual. Se habla de lenguaje icónico al tratar la representación de la realidad a través de las imágenes. Por «realidad» se entiende la «realidad visual», considerada en sus elementos más fácilmente apreciables: los colores, las formas, las texturas, etc. Cuando se habla de las imágenes, lo que varía con respecto a otros modelos de representación (acústica, sensorial, lingüística, etc.) no es la relación que puede guardar la imagen con su referente, sino la manera singular que tiene la imagen de sustituir, interpretar, traducir esa realidad (Pillajo, 2013, p. 23).

Ortografía: es el conjunto de normas que regulan la escritura. Forma parte de la gramática normativa ya que establece las reglas para el uso correcto de las letras y los signos de puntuación. (Pérez y Gardey, 2009)

Producción textual: según el MEN (s.f), la producción de lenguaje no sólo se limita a emitir textos orales o escritos, sino iconográficos, musicales, gestuales, entre otros. Así mismo, la comprensión lingüística no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende, todo tipo de sistemas signos; además, supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada.

Puntuación: La puntuación de los textos escritos, con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral, constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma. De ella depende en gran parte la correcta expresión y comprensión de los mensajes escritos. La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes (Instituto Mediterráneo Sol, 2018)

Símbolo: es un representamen cuyo carácter representativo consiste precisamente en que es una regla que determinará su Interpretante. Es un signo naturalmente adecuado para declarar que el conjunto de objetos que es denotado por cualquier conjunto de índices que pueda vincularse con él de distintas maneras es representado por un icono asociado con él (Pierce, 2005).

Sintaxis: Parte de la gramática que estudia el modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados, así como las relaciones que se establecen entre todas esas unidades (Cárdenas, 2010).

2. Marco de Referencia

2.1. Marco Teórico y conceptual

*“¿Y de qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos?”, pensó Alicia.
–Alicia en el país de las maravillas*

Aprender a escribir ha constituido uno de los procesos comunicativos más importantes y significativos a lo largo de la historia. Es un “instrumento del poder popular y de las masas” (Stranges, 2016, p.31) en donde se involucran diariamente los referentes históricos, culturales, estéticos, económicos, filosóficos, tecnológicos e institucionales que rodean a toda la sociedad, los cuales son modelados constantemente por convenciones e interacciones sociales (Díaz y Price, 2012). Por esta razón es importante que este proceso de aprendizaje se desarrolle como la construcción de reflexiones que permitan formar personas críticas y con altos conocimientos culturales (Díaz y Price, 2012).

La revisión de literatura de este trabajo investigativo está dividida en diferentes apartados que soportan el desarrollo del tema propuesto. En primer lugar, se abordan los términos de lenguaje y lectura como procesos vinculados con la escritura. El segundo apartado se encarga de mostrar los diferentes modelos de aprendizaje en el proceso de enseñanza de la escritura y, en tercer lugar, se señalan los elementos que componen el cómic y la manera en la que éste debe ser analizado para que pueda ser utilizado como una herramienta didáctica en la creación de textos de manera auténtica y creativa.

En los siguientes esquemas se presentan los tipos de textos utilizados y los autores según los tres apartados propuestos en el marco teórico:

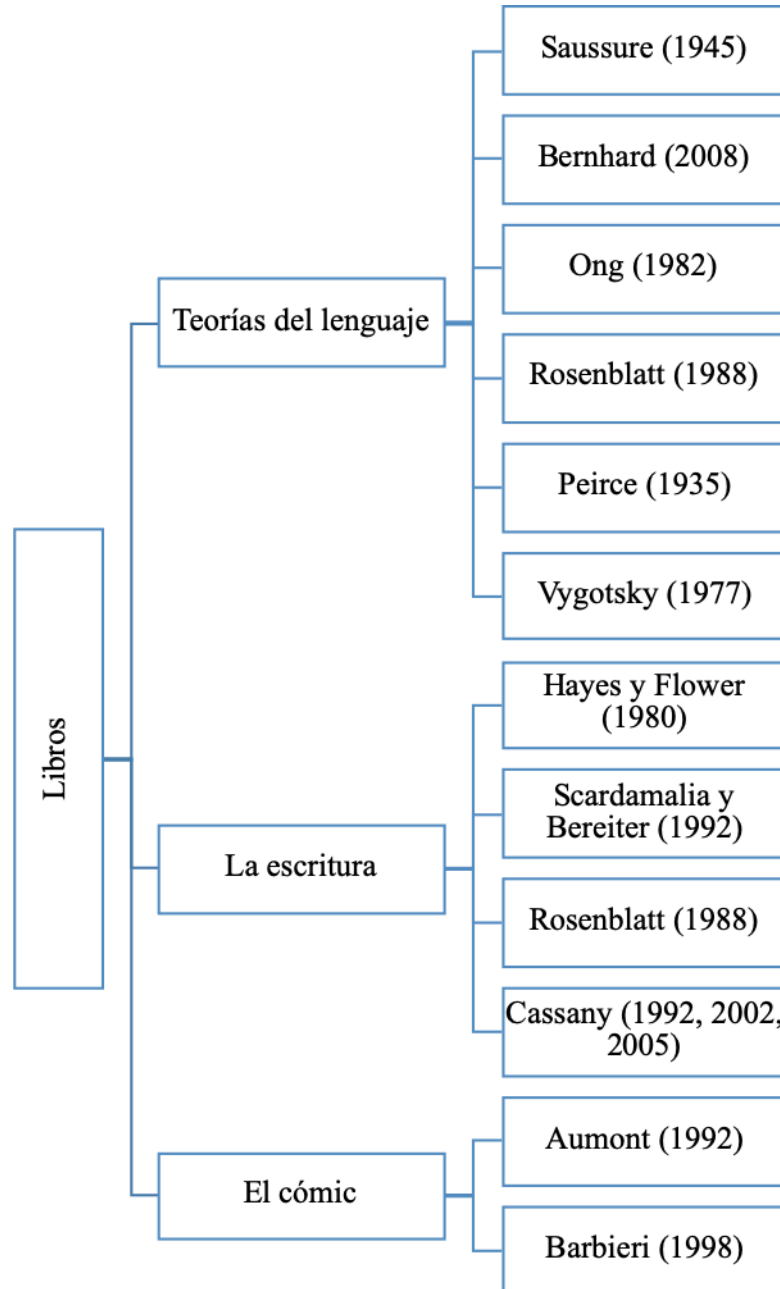


Figura 1. Esquema del marco teórico según los libros utilizados.
Fuente: Elaboración propia

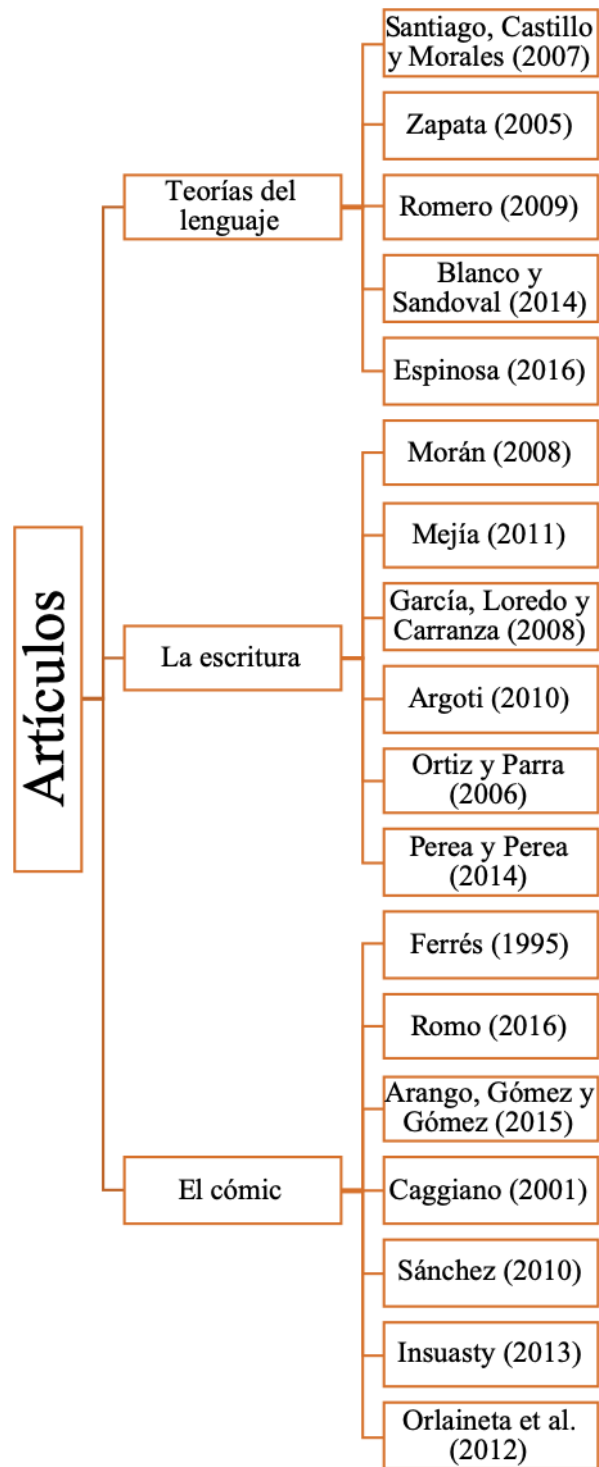


Figura 2. Esquema del marco teórico según los libros utilizados.
Fuente: Elaboración propia

2.1.1. Teorías de lectura y su vínculo con el lenguaje y la escritura

Todas las formas de expresión humana han constituido, a través de los años, un puente para lograr una buena comunicación (Saussure, 1945). Sin embargo, el lenguaje va más allá de ser una herramienta de intercambio social, pues también determina la manera en que se articulan la capacidad mental y los sistemas simbólicos para favorecer los procesos de pensamiento y comunicación. En otras palabras, se razona como humanos y se relaciona socialmente gracias a la articulación del pensamiento, su disposición para desarrollar el lenguaje y la compleja lengua que continúa su evolución hasta nuestros días.

Tomando como referencia a Ferdinand de Saussure (1945), el lenguaje puede ser definido como un sistema de diferentes formas, capaz de adaptarse a los requerimientos sociales del entorno, convirtiéndose en un elemento que hace parte tanto de los sistemas ya establecidos como de aquellos que evolucionan constantemente (Saussure, 1945). Además, asegura que la lengua es un sistema simbólico que intenta representar “un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones” (Saussure, 1945, p.37), que pueden ser utilizados de forma arbitraria y convencional para materializar los sentidos ideológicos de las culturas.

Por su parte, Díaz y Martín (2017) definen el lenguaje como la base de todas las culturas capaz de abrir puertas hacia una mayor interacción e integración de la sociedad, brindando nuevas oportunidades a los seres humanos de apropiarse, interpretar y transformar el entorno que los rodea, de acuerdo con sus expectativas y experiencias de vida. En este sentido, Bernhard (2008) expone el concepto de lenguaje como un punto de partida con diferentes perspectivas que permite cohesionar y ordenar mundos reales y posibles a partir de textos con características diferentes que le proporcionan al individuo la capacidad de jugar, regular, establecer y crear

sentidos con base en las ideologías culturales, personales y las transformaciones sociales que se presenten en su diario vivir.

Bernhard (2008) también asegura que todos los procesos de comunicación se ven influenciados por diferentes ideologías en contextos sociales que proporcionan una forma diferente a los enunciados y, por lo tanto, les permiten crear relaciones sin que necesariamente sean conscientes de ello mediante enunciados. De allí que los procesos de lectura y escritura también sean considerados como formas de expresión que “ponen en juego todos los órdenes de la cultura” (Bernhardt, 2008, p.12) y favorecen un acercamiento a la literatura, el arte y la comunicación.

En sus análisis acerca de la escritura, el lenguaje y, más específicamente, de las palabras, Walter Ong (1982) asegura que “la escritura da vigor a la conciencia” en la medida en que “tiene un valor inestimable y de hecho esencial para la realización de aptitudes humanas”, y que, “sin la escritura, las palabras como tales no tienen una presencia visual, aunque los objetos que representan sean visuales” (p.8). Por lo tanto, gracias a la influencia de la escritura en el lenguaje, también es posible abrir de manera organizada, un espacio para la expresión oral según las pautas verbales y de pensamiento que surgen a través de la escritura.

Una de las propuestas más interesantes de Ong (1982) es que entiende el lenguaje como una tecnología, por ser “artificial”, esto quiere decir que no surge de manera natural como el habla, sino que requiere de herramientas, “como otras creaciones artificiales y, en efecto, más que cualquier otra, tiene un valor inestimable y de hecho esencial para la realización de aptitudes humanas más interiores” (p. 49); para este autor, la escritura es una tecnología interiorizada.

Ahora bien, el aprendizaje y la enseñanza de la escritura siempre se han hallado ligados a otra competencia básica del lenguaje: la lectura, pues es a partir del reconocimiento de los signos y sus significados que empieza a darse una mayor apropiación de la lengua. Incluso, en la edad adulta, cuando ya se ha alcanzado alguna competencia en la escritura, se recomienda la lectura para desarrollar un vocabulario más amplio e interiorizar estructuras y normas correctas.

Bernhard (2008) propone analizar el concepto de lectura bajo distintos enfoques, entre los que se destacan las teorías de transferencias de información, interactivas, transaccionales, constructivistas y de práctica social, teniendo en cuenta que tanto la lectura como la escritura fortalecen la construcción del conocimiento académico y ejercen gran influencia sobre el pensamiento humano (Serrano, 2014).

Las Teorías de transferencia de información conciben la lectura como un proceso encargado de transferir la información bajo métodos de enseñanza comunes, como el método fónico, utilizado hace más de 50 años, en el que letra a letra y palabra a palabra, el lector logra acceder al significado. Esta adquisición surge de manera lineal en donde la comprensión del significado es el resultado de un proceso mediante el cual el lector accede a un solo significado por medio del aprendizaje de “palabras enteras o partes de palabras para luego sintetizarlas como un todo y memorizar combinaciones silábicas o las palabras mismas” (Bernhard, 2008, p.14).

Por esta razón, se considera que estas teorías están directamente relacionadas con la psicología cognitiva, en donde se supone que la mente es un agente activo en el proceso de aprendizaje mediante el cual se construyen y adaptan los esquemas mentales que están relacionados con el conocimiento (Valdez, 2012). Por su parte, las teorías interactivas se centran, como su nombre lo indica, en la interacción que se genera entre el lenguaje y el lector por medio

de recursos visuales y no visuales, y aunque también están influenciadas por el cognitivismo, en ellas el conocimiento acumulado en la mente del lector y el que se adquiere con nuevos textos, sirven como marcos de referencia para generar la construcción de nuevos significados.

En este sentido, el texto es en sí mismo una construcción realizada por el lector, quien juega de manera simultánea un papel de agente activo en el desarrollo de la interpretación y construcción de significados. Para Santiago, Castillo y Morales (2007), la lectura es una actividad cognitiva compleja, en la que el lector aporta todos sus conocimientos, procesos mentales e intereses, y se constituye como un elemento esencial en la construcción o reconstrucción de significados.

Las Teorías transaccionales son multidisciplinarias y giran en torno a la historia social, filosofía, estética, lingüística y psicología de la elaboración de nuevos significados. Según Rosenblatt (1988), estas teorías definen al lenguaje bajo el concepto de “tríada” o “signo-objeto-interpretante” formulado por Peirce (1935), el cual permite dar a entender que el lenguaje es un resultado del proceso interno que es llevado a cabo por los seres humanos cuando se realiza una transacción con un medio ambiente en particular. Estas transacciones siempre se realizan a partir de las reservas internas y experiencias lingüísticas, las cuales son consideradas como la base para la interpretación.

Bajo este concepto de interpretación, Vygotsky (1977) recalca el rol del ser humano en la construcción de significados, asegurando que “el sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que tal palabra despierta en nuestra conciencia. Es un todo complejo, fluido y dinámico que tiene varias zonas de equilibrio inestable”. Dicho de otro modo, “una palabra adquiere su sentido a partir del contexto en el cual aparece; en contextos diferentes,

cambia de sentido” (Rosenblatt, 1988, p.46). Así, la interpretación puede entenderse como el esfuerzo de informar, analizar y explicar aquello que cada palabra evoca.

Respecto a la escritura, Rosenblatt (1988) afirma que “al igual que el lector que aborda un texto, el escritor que se halla ante una hoja en blanco tiene como única fuente su propio capital lingüístico”, es decir, lectura y escritura son procesos similares en cuanto construyen significados a partir de conocimientos previos, pero se diferencian en que en la lectura, el lector cuenta con la ventaja de tener un patrón físico y semiótico a partir del cual puede realizar simbolizaciones y construcción de significados, mientras que en la escritura, la única fuente son aquellas reservas lingüísticas, que deben ser actualizadas en la medida en que se da el proceso de redacción.

En concordancia con Rosenblatt (1988), Bernhardt (2008) asegura que “la escritura es siempre un hecho en el tiempo, que ocurre en un momento en particular” bajo circunstancias particulares y presiones externas, y que, por lo tanto, el escritor siempre está realizando transacciones con lo ambiental, situacional, personal, social y cultural. En este sentido, el proceso de redacción debe ser entendido como una forma de expresar factores tanto personales como individuales, sociales y ambientales.

En conclusión, las teorías constructivistas y de práctica social plantean que el conocimiento y la construcción de significado se dan gracias a las interacciones que se presentan en la sociedad, en donde toda forma de pensamiento, aprendizaje y comprensión son el resultado de las relaciones interpersonales que influyen en la formación de individuos más autónomos y regulados con altas capacidades para reconocer sus propios procesos cognitivos (Zapata 2015). De la misma manera, Romero (2009) y Blanco y Sandoval (2014) aseguran que, a partir de estas teorías, se accede al aprendizaje por medio de la comunicación y el intercambio de ideas u

opiniones acerca de distintos elementos tales como el ambiente, el contexto sociopolítico y cultural, el lenguaje, entre otros.

De acuerdo con lo anterior, y según Serrano (2014), el nivel más alto del aprendizaje lingüístico se lograría por medio de una construcción de conocimiento en la que el significado del texto puede ser reorganizado constantemente a través de la relectura y la interacción con otros. Así mismo, es preciso resaltar que “en la lengua escrita convergen todas las dimensiones del sistema lingüístico: fonológica, sintáctica, semántica y pragmática” (Espinosa, 2016, p.28) entonces, que la mediación pedagógica más adecuada en los procesos de la escritura implica la integración de cada una de las experiencias humanas y la habilidad individual para escuchar, hablar, escribir y leer (Espinosa, 2016).

2.1.2. Enseñanza de la escritura

Abordar los temas relacionados con los modelos de enseñanza y los diseños educativos es una labor compleja debido a que los procesos de aprendizaje siempre estarán sujetos a los cambios de la sociedad (Morán, 2008; Rivas, 2007.). Sin embargo, no todos los procesos son de la misma índole, y es posible distinguir entre modelos teóricos y operativos en lo que respecta al aprendizaje de la comunicación escrita. Para Rivas (2007), los principales modelos de aprendizaje se dan por asociación y por construcción: el aprendizaje por asociación se caracteriza por ser cuantitativo y se fundamenta en la acumulación de hechos o datos, mientras que el aprendizaje por construcción es de carácter cualitativo e implica la modificación o transformación de las estructuras del conocimiento ya establecidas.

Es importante tener en cuenta que el aprendizaje en los procesos educativos es una función que recae únicamente en el estudiante, y ésta debe ser desarrollada y puesta en marcha desde los contextos sociales y culturales en los cuales se encuentre inmerso. Según Blanco y Sandoval (2014), los conocimientos se adquieren cuando el aprendizaje pasa de ser una actividad mental y se convierte en la combinación de procesos cognitivos en los que se categoriza y clasifica la información recibida para asimilarla y, posteriormente, interiorizarla.

Los procesos educativos se rigen u orientan a partir de conceptos elementales como enseñanza, aprendizaje y evaluación (Mejía, 2011), y las prácticas o estrategias educativas en cada uno de ellos deben caracterizarse por ser dinámicas, reflexivas y por comprender las interacciones que se llevan a cabo entre el docente y el alumno. Del mismo modo, deben incluir intervenciones pedagógicas antes y después de las interacciones en el aula (García, Loredo y Carranza, 2008).

Rivas (2007) asegura que mediante el aprendizaje se pueden adquirir distintos tipos de capacidades que, en mayor o menor grado, aparecen en todas y cada una de las áreas, disciplinas o asignaturas de las etapas escolares. Una de estas capacidades es la escritura, considerada como “una de las principales herramientas que el ser humano escoge para expresar lo que siente, piensa y sabe” (Arroyo, 2015). En este sentido, Bernal y Lupercio (2012) agregan que los pensamientos, creencias, actitudes y valores también son de vital importancia en el desarrollo del aprendizaje de competencias escritas.

Según Argoti (2010), cada modelo pedagógico ideado por el docente tiene que estar encaminado a organizar la búsqueda de nuevos conocimientos, teniendo en cuenta que la enseñanza debe velar por la transmisión masiva y eficaz de la información. Adicionalmente,

señala que los modelos educativos, aunque dependan de factores externos que influyen directamente en su construcción y desarrollo, deben ser aplicables a todas las sociedades, instituciones e individuos.

Así, un modelo pedagógico no solamente debe representar el acto de enseñar sino también estar relacionado con el camino lógico que se traza para alcanzar una meta, la cual recae al mismo tiempo en un proceso formativo de calidad tanto para la enseñanza como para el aprendizaje (Maureira et al., 2015). Argoti (2010) sugiere que las estrategias educativas tienen que ser complejas y al mismo tiempo flexibles, para que a partir de ellas se puedan reproducir todos los aspectos de la naturaleza humana y lleguen a alcanzarse cada una de las metas trazadas entre el docente y el estudiante.

En el estudio realizado por Arias (2009) se encuentran plasmados diferentes modelos de aprendizaje en la comunicación escrita. El modelo más influyente en este campo ha sido el de Hayes y Flower (1980), en el cual se consideran importantes el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos de la planificación, traducción y revisión. En este modelo, la acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento que se organizan jerárquicamente durante la composición y poseen una significativa capacidad para generar ideas (Picado, 2014). Sin embargo, no considera pasos lineales y permite caracterizar las diferencias entre los escritores expertos y novatos, pues mientras los segundos hacen poca planificación, los primeros desarrollan objetivos retóricos explícitos que les permiten hacer una revisión global más adecuada, generando un texto de mayor calidad.

Para Hayes y Flower (1980), el acto de componer un texto es un proceso orientado hacia un único fin, el cual se conduce a través de una red de objetivos propios del escritor, en donde la

estructura del conocimiento de ciertos temas se vuelve más consciente y asertiva cuando se acude a las reservas de la memoria en busca de nuevas ideas.

Por otra parte, el modelo de Scardamalia y Bereiter (1992) propone dos enfoques simultáneos en los que se ‘dice’ y ‘transforma’ el conocimiento. Sugieren que ‘decir el conocimiento’ es recuperar de la memoria todos los datos conceptuales y discursivos y elaborar un texto mediante la transcripción literal de los mismos. ‘Transformar el conocimiento’ establece la evaluación y contrasta los aciertos e incompatibilidades con el fin de generar nuevos conocimientos a través de la escritura.

De esta manera, el fenómeno de la escritura se convierte en un proceso cognitivo altamente complejo que merece ser estudiado de manera rigurosa. Comprender y entender la articulación de los componentes involucrados en la tarea de escribir tales como los procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales, entre otros, permite identificar las diferencias individuales y las particularidades que hacen que algunas personas puedan escribir de forma fluida y otras no sean tan exitosas en esta tarea (Rincón, Sanabria y López, 2015).

Diversos investigadores coinciden en que la escritura constituye un sistema de representación del lenguaje que es utilizado generalmente para expresar, registrar, comunicar y aprender (Ortiz y Parra, 2006). Picado (2014) afirma que “la escritura es un medio de comunicación, y como todos ellos, debe ser abordado en contextos diferentes y con materiales didácticos que se acerquen lo máximo posible a la realidad” (p.1). Por su parte, Palacio y Palacio (2017) aseguran que “las prácticas de lectura y escritura juegan un papel determinante en los contextos escolares, ya que posibilitan la expresión de pensamientos, ideas y criterios en torno a la construcción sociocultural del conocimiento” (p.14).

Algunos estudios enfocados en la génesis textual, es decir, en la construcción del proceso de escritura, sostienen que este es un proceso en el que se involucran diversas etapas mentales, tales como la planificación, textualización y revisión (Cassany, 2005). La planificación se relaciona con el proceso de definir el propósito del texto, es decir, limitar a quién va dirigido, con qué intención y qué se espera del lector. Además, incluye otros procesos tales como la concepción, organización y el ajuste de las ideas que se quieren expresar.

En la textualización se hace alusión a las actividades de redacción y, según Rosenblatt (1988), debería ser vista como una técnica en donde el escritor pueda hacer uso de todo su capital lingüístico y de esta manera, poder organizar un discurso o texto coherente con enunciados propios que expongan claramente la idea que quiere comunicar. Finalmente, la revisión corresponde a la corrección del texto para que pueda ser comprendido y no genere obstáculos en el momento en que el lector desee obtener alguna información (Cassany, 2005).

Por otra parte, en el estudio desarrollado por Picado (2014) se encuentran los cuatro enfoques metodológicos propuestos por Daniel Cassany (2002) en lo que respecta a la enseñanza de la educación escrita. El primer enfoque está basado en la gramática, nace del contexto escolar de la enseñanza de la lengua materna y luego se traslada y adapta a la enseñanza de la escritura. En este enfoque se defiende la idea de que para aprender a escribir primero se tiene que aprender a dominar la gramática de la lengua, por ello funciona mediante la explicación teórica que se refuerza con ejemplos.

El segundo enfoque, basado en las funciones, tiene en cuenta el uso y el aprendizaje de la lengua como una herramienta útil en la vida de los seres humanos. Propone que la metodología

en el aula debe ser más práctica que teórica, ya que lo que importa son los usos y las funciones comunicativas, dando un uso adecuado a la lengua según el contexto, el receptor, etc.

En tercer lugar, se encuentra el enfoque basado en el proceso, en el que lo importante es, como su nombre lo indica, el proceso y no los resultados. El uso de esquemas, la reestructuración de contenidos y las revisiones se convierten en estrategias facilitadoras en el desarrollo de la escritura. En este enfoque, la idea principal es que cada escritor desarrolle sus propias estrategias, y por lo tanto las aulas de clase deben orientar a los estudiantes en la realización de planes de trabajo que les permitan generar nuevas ideas, evaluar y corregir sus propios escritos.

En última instancia se encuentra el enfoque basado en el contenido, el cual está destinado a instituciones superiores con un carácter más especializado como, por ejemplo, colegios y universidades en donde se utilizan medios como tareas o proyectos académicos para evaluar en qué nivel se encuentra el proceso de aprendizaje relacionado con las habilidades lingüísticas (Cassany, 1990). Básicamente, en este enfoque lo que importa es lo que se dice y no cómo se dice.

De otro lado, es importante resaltar que, “la escritura es un proceso y un instrumento comunicativo y cognitivo determinante en la formación íntegra de los individuos” (Picado, 2014), y su enseñanza se ha convertido en objeto de interés para toda la comunidad educativa. En este sentido, Perea y Perea (2014) proponen diferentes etapas en la enseñanza de la escritura que están adaptadas de alguna u otra manera al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

La primera etapa o “etapa inicial” es primordial en el aprendizaje de la escritura, pues incluye el despertar de las habilidades motoras, y tiene el propósito de brindar las condiciones necesarias para que los niños se inicien en dichos procesos. En ella se reconoce la escritura como una

expresión gráfica del lenguaje por medio de la cual los niños pueden realizar dibujos de rayas o figuras en sentido propio. Estos ejercicios preliminares se acercan poco a poco a las formas de las letras y las palabras, generando movimientos y trazos automáticos.

Cuando el niño ya ha desarrollado el movimiento de su mano, es posible que identifique y reconozca cuáles son las letras que está dibujando y representando mediante grafías. De esta manera se entra en la segunda etapa de escritura, denominada “etapa de desarrollo y afianzamiento”, en la que se realizan grafías de manera más mecánica, mediante ejercicios que precisan las destrezas de motricidad fina. En esta etapa se utiliza el dictado como una herramienta fundamental para que el estudiante entienda las palabras y las oraciones que va componiendo a través de la realización de la escritura. Aquí es probable que se presenten errores de ortografía, específicamente en letras como la a, e, r, y t, razón por la cual es importante insistir en ejercicios que mantengan activo el ejercicio de la escritura (Perea y Perea, 2014).

A partir de los 11 y 12 años, el estudiante utiliza con mayor frecuencia la escritura debido a la interacción que se da con las distintas asignaturas académicas. En esta etapa se requiere de madurez para asumir la escritura y la lectura como procesos que vinculan los conocimientos lingüísticos almacenados en su mente con el entendimiento y la comprensión de distintos temas.

En edades más avanzadas, entre 17 y 18 años, tal y como lo expresa Rosenblatt (1988), el proceso de escritura y redacción empieza a surgir a partir de la experiencia y de las ideas vitales que nacen de las situaciones, actividades, discusiones, problemas o necesidades de los estudiantes. Esto proporciona la base para la elaboración de textos más serios en cuanto a la cohesión y coherencia de las palabras, así como creativos en lo referente al uso de imágenes y emociones.

En este sentido, Picado (2014) afirma que la lengua escrita es la suma de los deseos comunicativos que le permiten al estudiante dejar constancia, de forma permanente, en el tiempo, no solo del aprendizaje recibido, sino también de los sentimientos, deseos y necesidades. A la par, Arroyo (2015) asegura que “el verdadero reto de escribir consiste en desarrollar formas distintas y originales de pensamiento” (p.7) que les permitan a los estudiantes ser más creativos.

Por esta razón, una de las estrategias más interesantes para determinar en qué nivel se encuentra la creatividad de los estudiantes, es a través de las Pruebas Saber que se realizan semestralmente a los estudiantes de último grado de colegios públicos y privados, en las que se evalúan distintas competencias académicas. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2015), asegura que, el módulo de comunicación escrita tiene como objetivo evaluar el dominio que tienen los alumnos para expresar sus ideas y opiniones acerca de diversos temas que no requieren conocimientos especializados.

La calificación de este módulo tiene en cuenta las habilidades lingüísticas para la escritura, el planteamiento que se hace en el texto, la organización del mismo y la forma de expresión. En relación con el planteamiento, es importante que el estudiante utilice de manera adecuada los elementos que permitan la escritura coherente del texto desde una perspectiva innovadora y en cierto grado compleja e inesperada. La organización tiene en cuenta el buen uso de los mecanismos que cohesionan los textos, tales como los signos de puntuación, conectores, secuencia lógica, entre otros. Y en lo correspondiente a la forma de expresión, se tiene en cuenta la selección de un buen lenguaje: que sea socialmente efectivo, tenga uso adecuado de vocabulario y esté integrado con algunos recursos estilísticos, tales como metáforas, comparaciones, citas, entre otros (ICFES, 2015).

Teniendo en cuenta que, “en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición del mismo, y la información o el contenido” (Cassany, 1990, p.79), este tipo de estrategias resultan necesarias para establecer procesos didácticos de comunicación en donde los estudiantes tengan diferentes opciones para expresar sus ideas de manera creativa.

En ese mismo sentido, el ICFES define el concepto de competencia como: “un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron” (MEN, 2006, p. 12). En el caso específico de la competencia escrita, hace referencia al desempeño del estudiante en diversos contextos comunicativos, en los cuales se configura el conocimiento de la lengua.

Ahora bien, la competencia escrita contiene aspectos específicos del saber que permiten valorar el grado de apropiación de la misma. El ICFES denomina estos aspectos específicos como componentes, los cuales están enmarcados dentro de la competencia y ayudan a definir con mayor claridad los contenidos a ser evaluados. La siguiente tabla presenta las competencias y componentes evaluados para el área de lenguaje:

Tabla 3. Competencias y componentes

Área	Competencias	Componentes
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativa lectora • Comunicativa escritora 	<ul style="list-style-type: none"> • Semántico • Sintáctico • Pragmático

Fuente: ICFES, 2015^a

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se deduce que la competencia escrita es un proceso encaminado a fortalecer la comunicación y que se evidencia en el acto comunicativo

mismo, pero que se debe abordar desde diferentes componentes y categorías propias del lenguaje que permitan el análisis del proceso.

2.1.3. El cómic y sus elementos

El cómic, a lo largo de su historia, ha tenido que atravesar diferentes incomodidades en la medida en que por sus componentes visuales se ha visto forzado a competir en el campo artístico con otros medios icónicos de mucho más poder, como la pintura, y de otro lado, debido a su narración de aventuras y súper héroes, se le ha considerado como un producto marginal destinado únicamente a la población infantil (González, 2010). También se le ha catalogado como un mass-media creado con el fin de “llegar a grandes masas de población” (González, 2010), pero que, por causa de su carácter únicamente ilustrativo y comunicativo, no alcanza los niveles del internet o la televisión.

Sin embargo, hay quienes afirman que el cómic ha permitido educar desde el espectáculo que se encuentra plasmado en el papel, gracias a que se parte de lo concreto para llegar a lo abstracto, de lo sensitivo para llegar a lo intelectual, de la emoción para llegar a la racionalidad, de seducir para razonar y de sentir para pensar (Ferrés, 1995). Por esta razón, por su capacidad de impacto, se ha posicionado como un recurso que motiva y alienta a los jóvenes a ir más allá de sus capacidades mentales e intelectuales.

En *La imagen*, Jacques Aumont (1992) presenta al cómic como una modalidad de imagen fija visual, diferenciándola de la figurada, en el sentido en que en las primeras, se utilizan diferentes recursos como la negrita, el color, la distribución textual, entre otros, los cuales son empleados con intenciones didácticas para focalizar la atención de quién las está observando (Romo, 2016);

mientras que en las segundas, las imágenes pueden ser entendidas desde un sentido metafórico o como una creación mental del intelecto humano (Arango, Gómez y Gómez, 2015).

Con relación a las imágenes visuales, frecuentemente los conceptos de cómic y caricatura se tienden a confundir. Sin embargo, la obra de Daniele Barbieri (1998), *Los discursos del Cómic*, permite aclarar las diferencias que existen entre uno otro y de qué manera se relacionan. Así, se entiende que mientras la caricatura es un modo de representación de personajes y objetos de manera deforme y grotesca que puede ser utilizada para expresar situaciones que distorsionen la realidad y provoquen emociones humorísticas, irónicas o pesadillas y alucinaciones; el cómic implica un relato que puede ser realista o humorístico, y no siempre recurre a la caricatura.

Del mismo modo, es importante aclarar las diferencias y similitudes que se suelen señalar al usar los términos cómic e historieta. Según el diccionario de la RAE, la historieta se define como una “Serie de dibujos que constituye un relato cómico, fantástico, de aventuras, etc., con texto o sin él, y que puede ser una simple tira en la prensa, una o varias páginas, o un libro”, y el cómic como una “Serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia”: las definiciones no se excluyen, se complementan. Como lo señala Vergara Díaz (2009), la diferenciación entre cómic e historieta suele estar relacionada con las modas y los prejuicios de cada época, hecho que se complicó recientemente al aparecer el concepto de novela gráfica. Así, muchos lectores de hoy atribuirán a la historieta un carácter infantil –y breve–, mientras que el cómic, que en sus inicios tuvo un público infantil, es ahora objeto de culto entre adultos, y a medida que sus temas se hacen más profundos y complejos, tiende a ser considerado novela gráfica.

A partir de una revisión comparativa entre los conceptos de cómic, historieta, tebeo y manga, y del seguimiento de su uso regular en el diario El País de España, Vergara Díaz (2009) concluye

que el anglicismo *cómic* engloba y amplía los anteriores conceptos, puesto que reúne características formales como el uso de viñetas, imágenes y diálogos a propósito de un contenido secuencial de tipo narrativo. Por tanto, a lo largo del presente proyecto se asumirán las palabras *cómic* e *historieta* como sinónimos y se generalizará el uso del término *cómic*.

Según Echevarría (2013), el *cómic* es una mezcla que contiene elementos de la pintura, la literatura y el cine. Los elementos de la pintura son las líneas y sucesiones de dibujos, por medio de los cuales se potencializa el uso de la imaginación de los espectadores. Los textos de cada personaje hacen parte de los elementos literarios, que generalmente son de estilo dramático, debido a que también tienen como objetivo despertar las emociones. Finalmente, se encuentran los planos, puntos de vista e iluminación, que corresponden a los elementos cinematográficos. En este punto, Jacques Aumont (1992) asegura que la luminosidad, el color, los bordes visuales y el contraste son el resultado del fenómeno físico que surge del procesamiento que el ojo humano hace de todas las ondas de luz que produce la imagen.

En este orden de ideas, es posible concluir que el *cómic* es entonces un arte estático que adopta diferentes significados o movimientos que le son otorgados por el lector en la medida en que la percepción de la imagen del *cómic* por parte del observador, y la relación que existe entre la imagen y la realidad se fundamenta en la triconomía postulada por Rudolph Arnheim en 1969, la cual propone un valor de representación en cuanto a las cosas concretas, un valor de símbolo sujeto a las cosas abstractas y un valor de signo que surge cuando el contenido no es reflejado visualmente. En este sentido, la actuación de la imagen sobre el espectador debe ser analizada desde tres enfoques diferentes: la psicología cognitiva, que permite esclarecer los procesos

mentales; el pragmatismo, que reúne la psicología y la sociología, y, por último, la visión, en cuanto a la influencia psicológica que la imagen produce en el observador.

Por otra parte, es importante resaltar el papel que juegan los dispositivos o el conjunto de datos materiales y organizacionales, y su influencia en toda relación individual con las imágenes en donde los medios de producción y reproducción de la imagen, y los medios de circulación y de soporte para su difusión, son ejemplos de los dispositivos que logran establecer las principales distinciones entre espacios reales y abstractos. Arango, Gómez y Gómez (2009) aseguran que, en el caso del cómic, el marco o encuadre de la imagen, “es un tipo de dispositivo que el espectador suele percibir de manera muy inmediata” (Arango, Gómez y Gómez, 2009, p.20).

Según Arango, Gómez y Gómez (2009), también existen elementos funcionales y descriptivos que se encargan de definir el cómic de manera sistemática. Entre los funcionales se resalta el hecho de que es un producto cultural ordenado desde arriba, de percepción oculta en el que el signo connota además de denotar, y el código adquiere amplitud significativa. Este referente, al ser de estilo semiótico, en el cual se estudian los signos, sus articulaciones y combinaciones (Caggiano, 2001); es más profundo y especializado, y sus intenciones están dirigidas a la creación de sentido mediante la producción de importantes conexiones que incentivan los procesos de conocimiento, discernimiento e interpretación.

Los elementos descriptivos son más corrientes e inmediatos, y definen al cómic como una secuencia narrativa basada en guiones y dibujada en viñetas, en donde predominan las acciones de las imágenes y existe un buen repertorio de signos codificados. Los códigos de estos elementos, tales como gestos, globos, onomatopeyas y viñetas, se encargan de comunicar diferentes temas de manera entretenida e interesante a una población masiva.

En el estudio desarrollado por Echevarría (2013), se encuentran definidos los códigos de los elementos descriptivos anteriormente expuestos. Los globos de texto, más conocidos como bocadillos, están relacionados con los estados de ánimo de los personajes, y la mayoría de las veces tienen características sonoras, gracias a la incorporación de onomatopeyas, muy usadas en los cómics. El análisis de los sonidos dibujados hace parte fundamental de los cómics y se convierte en la característica más compleja de estudiar, pues en este plano semiótico, las letras ya no son solamente letras, sino que hacen parte de un todo.

La viñeta es considerada la unidad más pequeña del cómic, por lo que debe ser precisa, útil y tener la capacidad de narrar su propio contenido; de lo contrario se convertirá en una viñeta muerta y sin fundamento. Es importante que cada viñeta esté precedida y subseguida de otras, manteniendo siempre una lógica narrativa en la que cada pieza forma parte de un todo y nada se escapa. En otras palabras, cada viñeta es un pequeño cuadro que puede ser analizado individualmente y debe sincronizar tanto el movimiento como la acción de los personajes y, de ser necesario, los textos.

Echevarría destaca que el mundo editorial de los cómics trabaja bajo la lógica pura del mercado y la máxima eficiencia, por lo que las viñetas deben ser precisas y útiles para poder economizar espacio y mostrar únicamente lo esencial. Además, es importante reconocer que entre las viñetas existe un espacio imaginario que no está impreso en el papel, pero debe ser considerado real y necesario, y se trata del movimiento que se da entre ellas. Por lo tanto, la imaginación es fundamental cuando se recurre al uso de los cómics como herramienta en el aprendizaje académico; el movimiento entre cada viñeta debe ser llenado en este caso por cada observador para que se justifique la existencia misma de los cómics.

Por otra parte, la utilización de planos, iluminación, puntos de vista de las tomas, cambios de colores entre las viñetas y los globos de texto son trascendentales a la hora de narrar y matizar una obra. Según Echeverría (2013), cada uno de estos elementos, de alguna u otra manera, dan vida propia a los personajes de los cómics e influyen directamente en la percepción que los espectadores tengan sobre un momento específico de la misma. Es importante resaltar que las viñetas deben estar equilibradas en cuanto a texto y dibujo, ya que el uso de grandes cantidades de texto convierte al cómic en una novela gráfica, y si sucede lo contrario, no se entenderá completamente el mensaje que se quiere transmitir.

Varillas (2014) define la novela gráfica como un “cómic que desarrolla una historia lo suficientemente extensa como para requerir el mismo formato editorial que una novela” (p.20), que asume diferentes circunstancias y debe ser coherente y ambiciosa desde el punto de vista cultural. Asimismo, Núñez (2010) afirma que la novela gráfica ha tenido aspiraciones mayores en cuanto al tema y propósitos, y debido a la complejidad de sus tramas, ha estado y está dirigida principalmente al público adulto; mientras que los cómics, vinculados con la idea del entretenimiento y formados a partir de trazos simples, son más afines al público infantil y adolescente.

Gracias a esta afinidad, ha sido posible incentivar la formación de los niños y jóvenes en lo que respecta a la lectura de imágenes. Correa et al., (2010) afirman que “los niños y jóvenes no sólo deben saber descifrar el código alfabético y adquirir el hábito de la lectura tradicional” (p.13) sino también estar en condiciones de interpretar imágenes y tener una cercanía con la lectura que vaya más allá del conocimiento de las palabras. Por lo tanto, se hace necesario

brindarles herramientas de aprendizaje para leer y entender las imágenes, y así favorecer su formación como ciudadanos críticos y bien informados.

Correa et al., (2010) aseguran que, en los escenarios escolares, el cómic ofrece una excelente oportunidad para abordar la formación de lectores jóvenes dado que entre sus características se encuentra la relación entre la palabra y la imagen; sin embargo, también señalan que es necesario que los jóvenes no caigan en los prejuicios de entender el cómic solo como un producto cultural, sino que comprendan la riqueza de este como una herramienta para iniciar sus procesos de lectura.

Desde el punto de vista del estilo y de la cultura, los medios masivos constituyen un conjunto de lenguajes que han introducido nuevos modos de hablar, nuevos giros, nuevos esquemas perceptivos (basta pensar en la mecánica de percepción de la imagen en las nuevas gramáticas del cine, de la transmisión directa, del cómic; en el estilo periodístico...). Bien o mal, se trata de una renovación estilística que tiene constantes repercusiones en el plano de las artes llamadas superiores, promoviendo su desarrollo. De allí la importancia de que todas las personas que estén involucradas con el ámbito educativo tengan claridad acerca de las ventajas que representa utilizar este tipo de estrategias en las aulas de clase.

En este sentido, el componente lúdico resulta ser uno de los recursos más estratégicos y poderosos al ofrecer a los estudiantes y docentes métodos efectivos, comunicativos, cognitivos y de memorización en el desarrollo y formación del intelecto en lo que respecta a la lectura y escritura de cómics. Sumado a lo anterior, Rengifo y Marulanda (2007) señalan que los medios de comunicación y la versatilidad de la información han abierto diferentes caminos hacia los contenidos sencillos y fáciles de asimilar, posicionando a la imagen como un referente esencial

en el proceso de aprendizaje en el ámbito escolar, en donde las estrategias de aprendizaje permiten que todos los estudiantes logren un mismo objetivo (Sánchez, 2010).

Cabe resaltar que en el pasado los cómics no pretendían educar, ni transmitir ideologías (al menos no en apariencia), y su fin último era la comercialización. Sin embargo, a través de los años, y con la aparición del cómic moderno, las instituciones han encontrado la posibilidad de utilizar este recurso como herramienta didáctica en la formación académica, debido a su gran capacidad de transmitir conocimientos y valores en un contexto lúdico (Orlaineta et al. 2012).

En consecuencia, evaluar la capacidad comunicativa o expresiva de las imágenes para transmitir mensajes educativos se ha convertido hoy en un objeto de interés y estudio. Según Insuasty (2013), gran parte de las obras realizadas por autores como Rudolf Arnheim, Jacques Aumont y Umberto Eco se relacionan con el aprendizaje y están dirigidas a favorecer las necesidades académicas de los estudiantes mediante el lenguaje visual o icónico.

De otro lado, Delgadillo (2016) sugiere que emplear el cómic como una herramienta didáctica potencializa el desarrollo intelectual de los estudiantes mediante la combinación de códigos escritos y gráficos, por medio de los cuales el estudiante puede reflejar y transmitir a los demás la visión que tiene no solo del mundo, sino de todo lo relacionado con la política, cultura, religión, sociedad y todas aquellas prácticas que se encuentran a su alrededor. “Esto puede influir en el desarrollo de unos sujetos más participativos e íntegros, logrando así obtener una persona más propositiva frente a los problemas que se pueden desarrollar en su contexto” (Delgadillo, 2016).

De igual manera, Orlaineta, García, Sánchez y Guzmán (2012) proponen que el uso del cómic como estrategia de aprendizaje permite la participación de los estudiantes de manera activa, ya

que este tipo de herramienta estimula la imaginación y al mismo tiempo cuestiona los valores, provocando emociones internas. Adicionalmente, afirman que este tipo de lectura le atribuye significado a los íconos, y al ser un medio de comunicación masiva, puede acercar a los estudiantes a la ideología de los artistas e incentivar el uso de los cómics como método en la elaboración de textos.

En concordancia, Rengifo y Marulanda (2007) afirman que el cómic, al estar basado en la narración secuencial de imágenes y tener estructuras de espacios temporales, resulta ser una estrategia de aprendizaje llamativa para los estudiantes. Orlaineta et al. (2012) aseguran que el uso de los cómics estimula la imaginación de los estudiantes, fomenta su autoestima, aumenta su vocabulario en cualquier idioma, contribuye en la mejora de su capacidad crítica frente a cualquier situación, fortalece su inteligencia emocional, perfecciona la asimilación de conceptos en cada una de las áreas del conocimiento y promueve de una manera sana y dinámica el trabajo en equipo.

Además, Ludín y Moreno (2016) señalan que la utilización del cómic como una herramienta pedagógica para mejorar la producción textual hace que los estudiantes sean los principales protagonistas del aprendizaje significativo y generen nuevos conocimientos en las distintas áreas académicas.

Es importante resaltar que utilizar el cómic como estrategia en el aprendizaje de la escritura exige, adicionalmente, un esfuerzo significativamente alto en la comprensión del lenguaje icónico, ya que este tipo de texto posee una lógica distinta a la del texto tradicional (Delgadillo, 2016). Ludín y Moreno (2016) señalan que este tipo de texto también puede llegar a contener

cargas ideológicas que muestran los diferentes puntos de vista de las personas frente a un contexto específico.

Por otra parte, en el estudio realizado por García (2013), se presenta al cómic como un recurso que combina elementos icónicos y verbales y por lo tanto puede ser utilizado para adquirir o mejorar el léxico de manera dinámica y divertida. Además, señala que, con la mejora del léxico o estructuras gramaticales, es posible que los estudiantes desarrollen competencias globales, ya que el cómic es en sí mismo un referente cultural para la sociedad.

Orlainer et al. (2012) aseguran que cada vez que los estudiantes trabajan con cómics, su actitud hacia las diferentes circunstancias de la vida mejora considerablemente, razón por la cual resulta interesante emplear esta herramienta en los procesos de enseñanza de cualquier área. En este sentido, plantean diferentes formas en las que los cómics pueden ser utilizados en el sector educativo. La primera gira en torno a la motivación, la segunda se fundamenta en la búsqueda de información y aprendizaje significativo de manera didáctica y la tercera debe estar concebida dentro de la capacidad de análisis y procesos de creación.

García (2013) considera que los cómics son un vehículo didáctico entre la enseñanza puramente verbal y una exclusivamente icónica, y presenta de cierta manera muchas ventajas sobre las herramientas clásicas del aprendizaje gracias a la polivalencia de cada uno de sus componentes. En su estudio también señala que los cómics son materiales breves que poseen una sintaxis sencilla y accesible para cualquier tipo de persona. Además, facilitan el desarrollo de capacidades como la comprensión, síntesis, interpretación, imaginación, entre otras, gracias a su fácil lectura y sentido del humor.

Otras de las ventajas de los cómics como estrategia de aprendizaje se pueden resumir, según García (2013), en la posibilidad de trabajar en diferentes contenidos, ya sean lingüísticos o gramaticales, funcionales o comunicativos, culturales o estratégicos, e incluso de manejar las destrezas auditivas, de comprensión, interacción y de expresión oral y escrita. Adicional a que es un recurso dinámico, comunicativo, auténtico, familiar y divertido para los estudiantes, también resulta ser atractivo, no solo para las generaciones jóvenes, sino también para los adultos.

Por otra parte, aunque algunos docentes suelen tener una idea limitada acerca del cómic y lo consideren un medio de ocio y entretenimiento que no genera en los estudiantes conocimientos significativos en el aprendizaje, para Ludin y Moreno (2016) y Delgadillo (2016), los cómics son considerados una base fundamental para que los estudiantes realicen textos más críticos y reflexivos sobre cualquier tema. Díaz y Martín (2017) afirman que el texto y el dibujo son el complemento ideal, ya que facilitan el entendimiento de las narraciones. La mayoría de las ocasiones los textos son más fáciles de comprender gracias a las imágenes que los acompañan.

Orlaineta et al. (2012) proponen una serie de actividades que permiten el uso del cómic como herramienta didáctica en la educación. En estas actividades se motiva a los estudiantes a aprender un tema determinado, promover el manejo de nuevas tecnologías y mejorar la comprensión lectora con el fin de obtener mejores calificaciones en todo su proceso académico. Rengifo y Marulanda (2007) aseguran que el cómic, al ser la unión de uno o varios dibujos dentro de una viñeta con textos escritos en los cuales se emplean diálogos y pensamientos, reúne todas las cualidades necesarias e importantes para conseguir un aprendizaje significativo.

En este orden de ideas, y teniendo en cuenta que el cómic es una narración a través de imágenes, es importante que los estudiantes estén en capacidad de entender el funcionamiento de

cada uno de los elementos con el fin de que puedan crear de manera auténtica y autónoma gran variedad de textos escritos. Delgadillo (2016) afirma que trabajar con este tipo de textos aumenta la capacidad visual e interpretativa de los estudiantes, por lo que es importante que en las instituciones educativas se fortalezcan y brinden espacios en los que los estudiantes refuercen sus habilidades de comprensión lectora mediante la combinación de imágenes y textos.

En el estudio realizado por Díaz y Martín (2017) se puede apreciar que la narrativa visual permite que los estudiantes realicen lecturas de mensajes gráficos y sean capaces de leer movimientos, gestualidades y muchos otros componentes culturales que se expresan mediante los dibujos. De igual manera, aunque no se comprenda en su totalidad el mensaje que el artista desea transmitir, gracias a cada una de las herramientas cognitivas, los estudiantes siempre estarán en capacidad de extraer información a través de las narraciones gráficas, lo cual favorecerá y fortalecerá la motivación y el interés por el trabajo académico.

Ludín y Moreno (2016) proponen el uso de cómics como estrategia didáctica en la medida en que respondan a la intención o propósito de enseñanza, aprendizaje y mejora de producciones escritas. En este sentido, los cómics deben facilitar y orientar la comprensión y producción escrita por medio de secuencias didácticas que despierten y permitan el desarrollo de todas y cada una de las habilidades y capacidades de los estudiantes. Por lo tanto, sugieren que la puesta en marcha de las secuencias didácticas como estrategia de aprendizaje debe desarrollarse a través de cuatro fases importantes: presentación, preparación, producción y evaluación.

En la fase de presentación el propósito es despertar la necesidad de aprender en los alumnos; en este caso, la motivación hace que se activen los esquemas mentales, recuerdos y vivencias personales. En la fase de preparación se pretende que el conocimiento que adquieran los

estudiantes les permita realizar satisfactoriamente cada una de las actividades propuestas, de manera que puedan comprender la información y apropiarse de la misma. La fase de producción tiene por objetivo que los alumnos pongan en práctica las distintas destrezas adquiridas. Cada uno de los ejercicios en esta fase debe ser únicamente de comprensión y producción, de tal manera que logren poner en juego la creatividad, los conocimientos y los nuevos aprendizajes. En esta fase también es importante que se realicen actividades que promuevan la adquisición de nuevos conocimientos.

La última, pero no menos importante, es la fase en que se realiza la evaluación. Se centra en la realización de las actividades que representen el estado final del proceso de preparación y desarrollo, y se evidencia el logro de los objetivos propuestos al inicio del proceso. Esta evaluación puede llevarse a cabo mediante actividades comunicativas y de respuesta inmediata, en las que la creatividad de los estudiantes es la base fundamental para el desarrollo de textos claros, precisos y bien argumentados.

Cada una de estas propuestas lúdicas y estratégicas para incentivar el uso del cómic como una herramienta pedagógica en los escenarios escolares, son una base fundamental para la formación de jóvenes más críticos y capaces de leer más allá de lo que está escrito en un papel, para que, en un futuro, sean capaces de discernir y tomar decisiones con base en todos sus conocimientos y leer dentro de las imágenes el verdadero significado que intentan transmitir. Por esta razón, sería interesante que, en todas las instituciones académicas, dentro de currículum existiera una materia relacionada con la lectura y escritura de imágenes.

2.1.4. Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica es entendida como una ruta de acciones para alcanzar los propósitos de enseñanza de tal forma que se organice y se sistematice la intervención del docente en el aula. A su vez, permite la revisión y reflexión de los criterios necesarios para generar una metodología de trabajo propicia para los estudiantes (Buitrago, Torres y Hernández, 2009).

En tal sentido, esta propuesta investigativa se basa en secuencias didácticas que articulan el uso del cómic para potenciar habilidades escritoras, con el fin de poder contar con un plan organizativo que oriente la acción docente como investigador.

Ahora bien, la finalidad de las secuencias didácticas será promover el fortalecimiento de la competencia escrita en estudiantes de séptimo grado. “Las secuencias didácticas ya no se proponen que los estudiantes aprendan determinados contenidos, sino que desarrollen competencias para desenvolverse en la vida, para lo que será necesaria la apropiación de los contenidos en las diversas asignaturas.” (Tobón, 2010, p.21).

Así mismo, la elaboración de las secuencias didácticas fue proceso constante y dinámico que dependió de las reflexiones y hallazgos obtenidos durante el accionar del docente investigador, guiado por la característica de la investigación acción de partir siempre del análisis de las acciones realizadas. En palabras de Diaz Barriga (2013): “La elaboración de una secuencia didáctica se encuentra inscrita en el marco de un proceso de planeación dinámica, donde todos los factores de la planeación se afectan entre sí” (p.5).

2.2. Antecedentes

En este subcapítulo se exponen algunos referentes académicos e investigativos provenientes de revistas y libros especializados, disertaciones doctorales, entre otras publicaciones, que dan sustento empírico a las teorías abordadas en la presente investigación. De tal manera, partiendo de conceptos como los de aprendizaje significativo y constructivista se rastrean estrategias de aprendizaje basadas en métodos para estimular el desarrollo intelectual, social y emocional de los estudiantes a través de procesos de lectura y escritura vinculados al cómic. De esta forma, se hace referencia a investigaciones internacionales y nacionales relacionadas con el tema mencionado.

El artículo titulado “Cómic en la clase de ele: una propuesta didáctica”, realizado por Marina Alonso Abal, en el año 2012, tiene por objetivo principal mostrar la idoneidad del cómic como herramienta pedagógica en las clases de ELE (Español Lengua Extranjera), sin limitar este material a una edad específica. El estudio parte de una reflexión acerca del potencial del cómic, por lo que se abordan aspectos como el factor lúdico, la creatividad, las dimensiones del humor y la risa, la competencia intercultural, el desarrollo e integración de las destrezas y el factor afectivo. De igual forma, la autora utiliza conceptos específicos de la pedagogía y de las bases conceptuales de las estructuras de un cómic para definir aspectos como el desarrollo de los materiales curriculares, las estrategias de aprendizaje, las secuencias textuales y didácticas y el tratamiento del componente cultural.

Entre los principales resultados de la iniciativa, se expone que el cómic tiene un valor potencial como vehículo de comunicación que permite a los estudiantes reflejar un producto cultural de la sociedad en que viven, de esta forma se evidencia el desarrollo intercultural a partir

del cual se pueden hacer reflexiones que recopilen el origen de la cultura y el paso histórico hasta la cultura actual. También se muestra que el cómic es un material auténtico que se relaciona con la forma de hablar de los estudiantes y se establece una interrelación entre lenguaje y la imagen expresada, se adquieren contenidos léxicos y gramaticales y además un componente fundamental: el afectivo. Asimismo, se destaca que el cómic es un recurso que encierra humor y lógica dos factores que contribuyen a un aprendizaje significativo y cooperativo (Alonso, 2012).

Por otra parte, la conferencia titulada “Álbumes ilustrados, libros de imágenes y comic silente para estimular el lenguaje” escrita por Pomares-Puig en el marco de las XIV jornadas de redes de investigación en docencia Universitaria realizadas en la Universidad de Alicante en el año 2016, tiene como objetivo reflexionar sobre el poder de generar y estimular el lenguaje tomando como referente las obras de literatura infantil y juvenil que están enfocadas en la narración gráfica tales como libros de imágenes, álbum ilustrado y el cómic silente. Esta investigación presenta como metodología una revisión de la literatura específicamente de colecciones de cuadernillos que están dedicados a la estimulación del lenguaje a través de los cuentos; se han seleccionado libros que se relacionan con las dificultades del aprendizaje que pueden tener los niños y los jóvenes, así como también, las dificultades de comunicación y lenguaje, necesidades educativas especiales, trastornos del desarrollo, entre otros.

A partir de la revisión de la literatura realizada por el autor se proponen una serie de actividades que tienen como componente fundamental la implementación de los álbumes ilustrados, libros de imágenes y cómics silentes. Con estos recursos se presentan diversas formas de estimular el lenguaje y la comunicación en los estudiantes, sin límite de edad; allí se integran factores como la lectura dialógica, la conversación, el aprendizaje significativo, constructivista,

lúdico, artístico y literario. De igual forma se establece que a partir de la utilización de estos recursos los estudiantes desarrollan una capacidad de lectura visual, se empodera al alumno para que desarrolle su opinión en la medida que juega un papel de animador, mediador, moderador y dialógico. También se mejora la competencia comunicativa y lingüística, enriquecida a través de un vocabulario comprensivo y expresivo —con categorías morfológicas—, aumenta la fluidez verbal, mejoran las habilidades discursivas y conversacionales, y se crean vínculos afectivos y potentes entre alumnos y docentes. En suma, es una herramienta valiosa para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, que puede ser de gran ayuda en las aulas de clase (Pomares-Puig, 2016).

La ponencia titulada “Las historietas como estrategia para mejorar la producción de texto a partir de situaciones cotidianas” realizada por Jaiden Ludin Ortiz y Xiomara Mildred Moreno Valenzuela, en el marco del VII Coloquio Internacional de Educación, en la Universidad del Cauca 2016, tiene como objetivo mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de las propias vivencias de los estudiantes en una institución educativa de Popayán, tomando como referentes teóricos a Jossette Jolibert y Daniel Cassany quienes sostienen que los procesos de producción de texto se basa en los componentes principales: planificación, textualización y revisión, así como también se toma como referente a Roman Gubern quien trata el tema de la historieta para contrarrestar las problemáticas de la producción textual.

La metodología que se utiliza en la investigación es de tipo cualitativo, se desarrolla mediante la aplicación de secuencias didácticas planteadas en cuatro fases: presentación, preparación, producción y evaluación. Dentro de los resultados principales se puede evidenciar que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tender a ser innovadores, a despertar la motivación

de los estudiantes y a contextualizar el ambiente en el cual ellos se encuentran, para procurar un aprendizaje significativo. Las secuencias didácticas que se desarrollaron en esta ponencia incentivaron una aplicación novedosa, que permitieron mejorar las destrezas y capacidades de los estudiantes, relacionadas con las producciones textuales; algunas actividades están basadas en la elaboración de cómic y su animación estuvo orientada por la creatividad e imaginación de los estudiantes para integrar personajes con historias propias. Estas actividades permitieron mejorar el desempeño de los niños en la ejecución de actividades de producción de textos, lo que evidencia que la intervención es adecuada para mejorar los procesos escritores de los estudiantes (Ludín y Moreno, 2016).

Consecuentemente, el artículo titulado “Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos” realizado por Noelia Ibarra Rius y Josep Ballester Roca en el año 2015, tiene por objetivo realizar una aproximación al panorama del cómic intercultural contemporáneo que circula en España y realizar un análisis crítico de las obras más representativas de esta tendencia teniendo como referente conceptual la educación lectora, literaria e intercultural. A partir de esta comprensión del comic se podrán desvelar los mecanismos ideológicos subyacentes, así como las estrategias discursivas que se vinculan a la educación lectora y literaria. La metodología propuesta en este artículo está basada en una revisión de la literatura actual y contemporánea relacionada con el tema propuesto; a partir de ahí se realiza un análisis y reflexión de las obras analizadas.

Los autores encontraron que existen distintos textos que tratan sobre esta temática, ya sean originales de la lengua española o traducidos de otras lenguas, y tras su revisión se plantearon dos interrogantes: en primera instancia, se preguntaron por qué los distintos colectivos y autores

que expresan que el formato de la historieta es una estrategia básica que permite vincular la construcción ciudadana no le confieren un papel relevante en la educación literaria. Si se aprovecha el interés que tienen los estudiantes de estas nuevas generaciones en el cómic, se puede comenzar a trabajar con una didáctica de la literatura actual en la cual se pueden entender de manera coherente las transformaciones sociales contemporáneas y ofrecer una propuesta pedagógica diversa para la educación literaria.

El segundo interrogante hace referencia al estatus que tiene el cómic en la literatura, debido a que puede generar una transgresión de la literatura tradicional. En este punto se hace énfasis en que es necesario dividir los textos literarios entre literatura y utilitarismo, pues evidentemente el cómic representa una forma de comunicación que puede potenciar la diversidad desde distintas perspectivas. A partir de este enfoque se presenta la posibilidad de crear y concebir lectores autónomos, capaces de manipular un discurso para determinados textos, interpretar de manera crítica y reflexiva los mensajes que se encuentran dentro de los referentes literarios como el cómic (Ibarra y Ballester, 2015).

El estudio titulado “El uso del cómic y la narrativa gráfica como estrategia didáctica en el aula de Historia y Ciencias sociales”, escrito por Vicent Sebastián Fabuel, como parte del libro *Las batallas del cómic. Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea*, en el año 2016, se propone, como su nombre lo indica, analizar la presencia de la narrativa gráfica en la Historia y las Ciencias sociales, partiendo de la observación de que los seres humanos han utilizado las secuencias de imágenes para comunicar y educar a lo largo de miles de años. De esta manera, hace una revisión de referentes históricos que van desde la Antigüedad, con las pinturas rupestres, pasando por los jeroglíficos en el Antiguo Egipto, así como también por la estética

medieval, con el tapiz de Bayeux, entre otros ejemplos. Asimismo, rastrea la aparición de la didáctica del cómic como secuencia para enfocarse en el aprendizaje de la Historia y las Ciencias sociales.

Según el autor, es evidente que el dibujo secuencial sirve como vehículo para el desarrollo de la historia, y es a partir del vínculo entre las palabras e imágenes donde se crean narraciones y medios de expresión típicos de una cultura.

La metodología utilizada en este artículo parte de una revisión histórica de la didáctica del cómic como secuencia y tiene como base el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales; al establecer el cómic como una estrategia didáctica para el aprendizaje se integra no sólo la historia como constructo académico sino además se vinculan los documentos e imágenes y se comunican ideas. Entre los resultados principales se establece el cómic como una herramienta de enseñanza en las aulas de clase, puede ser utilizado para diversos textos, motiva a los estudiantes, es un apoyo para la creación de proyectos y el desarrollo de conocimientos y favorece el aprendizaje autónomo. Dentro de las características y ventajas del cómic como recurso didáctico se encuentra que motiva a los alumnos a la lectura, crea un ambiente rico lingüísticamente y accesible a cualquier tipo de lector, trata temas actuales y puede vincularse a la cultura actual, facilita el desarrollo de capacidades como la comprensión, interpretación, síntesis sentido temporal, espacial, entre otros.

Por su parte, en el artículo titulado “Semiótica del cómic: códigos y convenciones” escrito por Liber Cuñarro y José Enrique Finol en el año 2013, se establece como objetivo principal desarrollar un estudio de las principales convenciones del cómic para abordar el problema lingüístico, icónico y gráfico desde una perspectiva semiótica; a partir del estudio sobre la novela

gráfica Civil War (2006) de Marvel. Se utiliza una metodología estudio de caso en el cual se aborda específicamente esta novela, se analizan factores como la gramática de las convenciones de cómics, la generación del movimiento, la forma humana y el lenguaje corporal, el plano en el cómic, la perspectiva, la diagramación y el montaje, el código cromático o significado del color, la dimensión narrativa, los monólogos y la cuarta pared.

Tomando como base esta revisión conceptual enmarcada en el cómic de Civil War se afirma que el cómic es un sistema de códigos extensos en los cuales se puede transmitir información y representar situaciones de manera efectiva y concisa. A partir de allí, se deja claro que el concepto de lectura se ha venido modificando en los últimos tiempos, debido a que no es solamente una decodificación de símbolos o integración de la información, es además una manifestación de la actividad humana, que se puede expresar a través de imágenes, diagramas, mapas, hojas de música, entre otros. El cómic recrea la combinación de una serie de recursos icónicos que da lugar a una interpretación y cuyo trasfondo conecta una cosmovisión propia; puede recurrir a la ficción con aires de realidad, crear mundos y enlazar manejos de tiempos y espacios; esto permite que se incentive la creatividad y la acción transformadora proporciona otros horizontes alternativos para abordar la literatura (Cuñarro y Finol, 2013).

Igualmente, el estudio titulado “El cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de las actividades físicas en el medio natural en el segundo ciclo de la educación primaria española” escrito por Eliseo García, Jesús Cuadrado, José del Amor y Mariano Argudo en el año 2010, tiene como objetivo principal mostrar la forma de trabajar la competencia lingüística, específicamente en los contenidos que se relacionan con la naturaleza, a través de la herramienta del cómic. Utiliza como metodología una revisión y análisis de los elementos propios del cómic

como estrategia didáctica; trabaja el tema del de esta herramienta en el fomento de la lectura y la legislación actual que existe en materia académica para integrar nuevas estrategias pedagógicas, e incorpora el cómic al área de educación física, las actividades físicas en el medio natural y lo convierte una unidad didáctica.

Los autores concluyen que la utilización del cómic como recurso didáctico tiene grandes repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje para fomentar los procesos de lectura, así como el desarrollo de la competencia lingüística en los estudiantes. Mediante la utilización de esta herramienta se potencializa la creatividad, se establece la importancia de introducir contenidos temáticos y teóricos del área de educación física y se contribuye a la motivación de la lectura a través de la integración de las imágenes y las palabras que facilitan la narración y la comprensión de las historias.

Desde otra perspectiva, el estudio titulado “El cómic y las técnicas de escritura hipertextual: el personaje de Snoopy en el aula”, realizado por María Isabel de Vicente –Yagüe y María Marco Martínez en el año 2016, propone una intervención en el aula basada en una experiencia innovadora de creación hipertextual a partir de la tira cómica Snoopy, de Charles Schulz, con estudiantes del grado quinto de primaria. Las autoras desarrollaron una metodología a través de talleres didácticos en los que los estudiantes identificaban elementos tales como introducción, desarrollo y desenlace, y el docente, por su parte, orientaba, fomentando un aprendizaje autónomo en el que primaba la diversidad y creatividad de los estudiantes.

De sus resultados se puede destacar que existe una gran actividad literaria por parte de los estudiantes, quienes gracias a las tiras cómicas de Snoopy, manifestaron mayor interés y atención por los talleres realizados. Entre los factores más sobresalientes en el desarrollo de las

actividades, se encuentran las asociaciones entre elementos conductuales y psicológicos de los personajes, sobre todo en aquellos que describían personajes que no eran tan llamativos por sus atributos; los personajes que tuvieron una mayor descripción fueron Linus y Carlitos, por tener un perfil más tranquilo y bondadoso, mientras que personajes como Snoopy y Lucy tuvieron una participación muy corta en algunas descripciones. En el caso particular de los niños, las imágenes de los cómics elaborados tenían características fantásticas en las cuales se identificaban elementos como antifaces, espadas, capas voladoras..., propios de superhéroes; las niñas usaron elementos como tatuajes y abalorios, con dibujos un poco más complejos y elaborados.

El anterior repaso es una breve muestra de la importancia que ha cobrado el cómic en las iniciativas de innovación pedagógica contemporáneas. En primera instancia, se observa su implementación en las estrategias pedagógicas a través del diseño y la aplicación de secuencias didácticas y proyectos que aprovechan su carácter lúdico, humor, creatividad y competencia intercultural para promover aprendizajes y reflexiones que abarcan distintas disciplinas e incluso trascienden el plano académico. Cabe resaltar que, en estos casos, el uso del cómic –tal y como puede ocurrir con la literatura en general— permite convertir la lectura y la escritura en competencias transversales, presentes en todos los procesos escolares, lo cual constituye uno de los principales retos actuales en la enseñanza del lenguaje, que necesita dejar de entenderse como una “materia” y pasar a convertirse en una verdadera “habilidad” articuladora de diversos saberes.

En segundo lugar, se destaca el uso del cómic en los procesos del área de lenguaje, donde se articulan actividades que apuntan tanto al fomento de la escritura y la comprensión de lectura, como al reconocimiento de temas como las tipologías textuales y las estructuras narrativas. En

todos los casos sobresale la propiedad motivadora del cómic, que ofrece un lenguaje sencillo, sintético, ameno y preciso, cualidades que pueden resultar de mucho provecho para el proceso de escritura de los adolescentes. Además, se identifica un acercamiento positivo a las letras en el aula, hecho que podría generar nuevas percepciones del acto de escribir por parte de los jóvenes, quienes habitualmente conciben el texto literario como demasiado complejo y ajeno a sus expectativas.

Así, si en el pasado el acercamiento a las palabras ocurría a través del interés práctico que generaban los libros, en la actualidad, bajo el imperio de la imagen, la educación replantea su lenguaje y empieza a incorporar la iconografía que atrae a las nuevas generaciones. Esto no implica que creamos que la palabra escrita está condenada a desaparecer, sino que entendemos que, para llegar a ella, hoy necesitamos un puente: la imagen.

3. Metodología

En el presente capítulo se exponen los componentes metodológicos elegidos para desarrollar el proyecto investigativo y alcanzar los objetivos propuestos. Así, se abordan el enfoque cualitativo y sus características principales, el perfil de la población y muestra seleccionada –los estudiantes del grado séptimo del Instituto Gabriel García Márquez—, los aspectos éticos que intervienen en la investigación y los instrumentos de recolección de información, tales como encuestas, pruebas y fichas de observación, con la correspondiente explicación de los procedimientos de aplicación y análisis. Además, para culminar, se muestra la secuencia didáctica propuesta a partir de los resultados encontrados.

3.1. Método de investigación

La propuesta que se genera en el presente proyecto de investigación surge a partir de las falencias y dificultades que manifiestan los estudiantes de un grupo de séptimo grado en el desarrollo de la competencia escrita. Como se señaló en los anteriores capítulos, siguiendo los enfoques didácticos modernos, se ha optado por desarrollar una metodología, en lo posible, lúdica y acorde a las demandas de los estudiantes y su contexto, por lo cual se propone recurrir al cómic como estrategia.

Para responder a la pregunta de investigación: *¿Cómo integrar el cómic a la didáctica de la escritura en un grupo de estudiantes de séptimo grado del Instituto Gabriel García Márquez?*, se plantea a continuación, una investigación de corte humanístico, que indaga sobre la relación que existe entre las ciencias sociales y las realidades que subyacen a estas, como las necesidades,

motivaciones e intereses que tienen los estudiantes para aprender sobre un tema específico (Ricoeur, 1982).

Surge así el interés por una investigación de corte cualitativo, que se basa en la recolección de datos cualitativos para solucionar preguntas de investigación a través de un proceso de interpretación; los datos cualitativos se entienden como descripciones detalladas de personas, situaciones, conductas, manifestaciones y eventos determinados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), la investigación cualitativa presenta las siguientes características:

1. se plantea un problema;
2. se realiza una búsqueda cualitativa en la que se expone una teoría coherente de acuerdo con lo que se observa para desarrollar una teoría fundamentada; de esta forma se logra explorar y describir, mediante un método inductivo, los datos cualitativos que se han recopilado para llegar a una perspectiva más general;
3. en este tipo de estudios no se prueban hipótesis;
4. no se efectúa ninguna recolección de datos de medición numérica ni análisis estadísticos, contrario a esto, se obtienen perspectivas y puntos de vistas de los participantes mediante cuestiones abiertas en donde se recaban datos a través de un lenguaje escrito verbal y no verbal, así como visual, y además se generan datos cualitativos a través de la recolección de información;
5. se utilizan técnicas de recolección de datos como entrevistas, observación no estructurada, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, entre otros;

6. el proceso de investigación se desarrolla en torno a la teoría propuesta, por esto se caracteriza por ser flexible, e intenta reconstruir una realidad a partir de un sistema social previamente definido; generalmente se denomina también proceso holístico;
7. evalúa el desarrollo de los sucesos sin necesidad de que exista manipulación de variables y sujetos con respecto a la realidad;
8. se fundamenta en una perspectiva interpretativa con base en el entendimiento de las acciones humanas, así como también de las instituciones;
9. define la realidad a través de interpretaciones de los participantes, de forma que convergen distintas realidades mediante la interacción de los actores;
10. el tipo de indagación es cualitativa: no desea generalizar resultados ni obtener muestras representativas.

De igual forma, la investigación es de tipo interpretativa ya que está orientada a la comprensión del proceso, a estudiarlo desde dentro y de la forma más natural posible. De esta forma la investigación tiene validez en la interpretación y comprensión de la acción y no simplemente en los resultados de una evaluación o en la medición de unos datos.

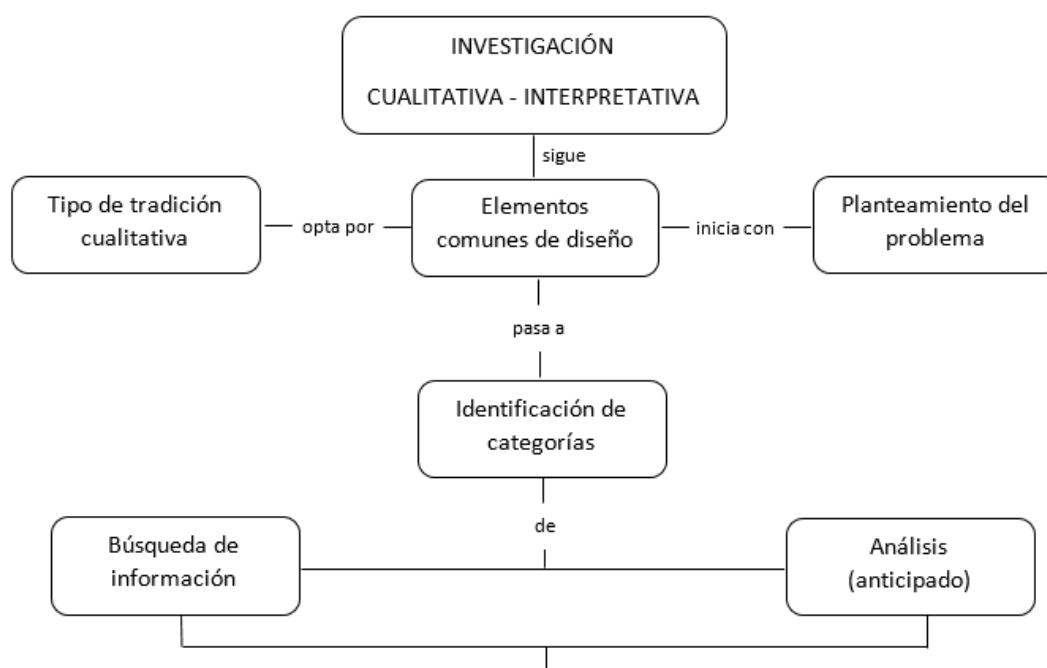
En síntesis, podríamos afirmar que el método de la presente investigación es: cualitativo-interpretativa y tiene como finalidad analizar el impacto sobre la competencia escrita después de integrar el cómic a la didáctica de la escritura.

Dadas las condiciones sociales y académicas –que se seguirán detallando más adelante en este capítulo—, este estudio se basará en una investigación cualitativa de tipo interpretativa. De acuerdo con Restrepo (2002), este tipo de investigación es fenomenológico, naturalista,

subjetivo, lo que quiere decir que está orientado a la comprensión del proceso del fenómeno y no a la sustentación de generalizaciones.

De igual forma Restrepo (2002), señala que el paradigma de investigación cualitativo-interpretativa, si lo oponemos al positivista cuantitativo, comprendería desde la investigación documental, pasando por la teórica histórica y el modelo habermasiano de la acción comunicativa, hasta las tradiciones emanadas de la etnografía. Es decir, este modelo de investigación recoge aportes de otros modelos y de otras disciplinas como la sociología y psicología.

Teniendo en cuenta la anterior descripción, y de acuerdo con lo propuesto por Restrepo (2002), se plantea el siguiente esquema guía de la investigación:



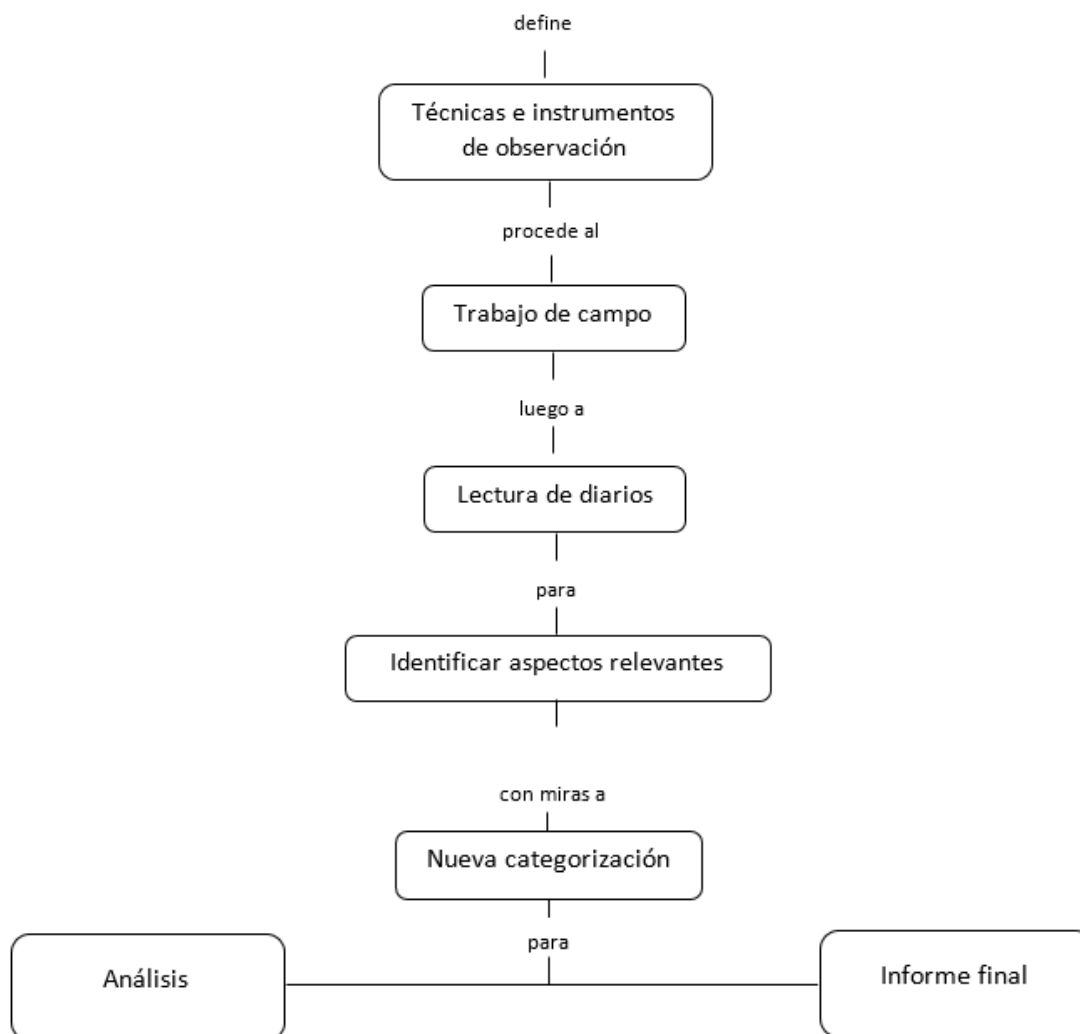


Figura 3. Esquema investigación cualitativa
Fuente: Autora basada en Restrepo (2002)

De acuerdo con los anteriores planteamientos se trazan las siguientes fases de la investigación:

- 1. Selección del diseño:** surge a partir de la formulación de una pregunta, de la descripción de unos objetivos precisos y el ámbito específico de la investigación. De esta forma, el

diseño de la investigación parte de una secuencia didáctica en donde se puede recoger el fenómeno, la comunidad y la situación a estudiar, así como también recolectar información que ayude a dar respuesta a la pregunta de investigación y al desarrollo de los objetivos planteados.

2. **Determinación de técnicas:** dentro de las principales técnicas que se utilizan en las investigaciones cualitativas se encuentran la encuesta, la observación directa, las entrevistas; de tal forma que se pueden escoger los métodos más pertinentes
3. **El acceso al ámbito de investigación o escenario:** hace referencia a la forma en que el investigador va a acceder al escenario donde se encuentran los miembros y las situaciones que desea investigar; cuando los escenarios son desconocidos se pueden generar algunos obstáculos. Dentro de la investigación, lo importante es que se pueda realizar un ingreso efectivo a este escenario y se genere un contacto directo con los miembros en donde se expliquen las estrategias, las intenciones y los objetivos del estudio.
4. **Selección de participantes:** posterior al acceso al ámbito de investigación, se eligen los participantes que van a hacer parte de la investigación, ya que no es necesario que todos los miembros de una población se incluyan en ésta; se eligen aquellos que resulten más pertinentes o que puedan brindar un mayor aporte e información para la investigación. Existen varios métodos para la selección de muestras, como métodos no probabilísticos y probabilísticos, y se puede optar por la más conveniente.
5. **Recogida de datos:** en este proceso, el análisis de los datos inicia con la recogida de la información y la identificación de las categorías para precisar los elementos que se quieren analizar. Si se realiza mediante el proceso de observación, se establecen unas

categorías sociales o teóricas sobre las cuales se reconocerá información significativa que puede aportar a la interpretación del trabajo. Generalmente, estas formas de registro se suelen hacer de manera descriptiva y narrativa, en algunos casos acompañados de audios, videos y fotos, como resultado del trabajo de campo.

- 6. Procesamiento de la información:** el análisis de la información que ha sido recogida se caracteriza por la observación y la interpretación de manera paralela; de esta forma, a lo largo del proceso de investigación se va seleccionando la información que es significativa para la investigación de acuerdo con las categorías propuestas. Es por ello que el investigador debe hacer énfasis en la construcción de la conceptualización y categorización de la información para que se pueda organizar de tal forma que sea comprensible y se genere una interpretación adecuada.
- 7. Elaboración del informe:** finalmente, en la elaboración del informe, se debe visibilizar con claridad la fundamentación teórica y empírica que apoya la investigación y dar respuesta al planteamiento del problema, al desarrollo de los objetivos y a la experiencia de los actores involucrados dentro de los resultados obtenidos.

Teniendo en cuenta estas fases, en la Tabla 3 se describen las fases que guiaron la presente investigación y de qué forma se implementó la metodología investigativa:

Tabla 4. Fases de la investigación

Fases	Descripción
Selección del diseño	El diseño de la investigación fue de enfoque cualitativo – interpretativo basado en el planteamiento del problema y en los objetivos propuestos.

Fases	Descripción
Determinación de las técnicas	Las técnicas para recopilar la información se eligieron desde un enfoque diagnóstico y otro para recolectar los resultados después de la implementación de la secuencia didáctica, a través de encuesta a estudiantes, diarios pedagógicos y observación directa.
El acceso al ámbito de investigación o escenario	Se solicitó permiso a los directivos, docentes y padres de familia de la institución para implementar la secuencia didáctica, así como también la aplicación de los instrumentos. Se realiza un cronograma de actividades dentro del horario curricular.
Selección de participantes	Los participantes fueron los estudiantes del grado séptimo del Instituto Gabriel García Márquez, una muestra representativa de 28 estudiantes, elegida a conveniencia.
Recogida de datos	La recogida de datos se realizó teniendo en cuenta las categorías propuestas en cada uno de los instrumentos; así como en el eje central de la investigación fue la secuencia didáctica propuesta para el uso del cómic como recurso para fortalecer la competencia escrita.
Procesamiento de la información	La información se procesó mediante la observación y análisis de los instrumentos aplicados y del desarrollo de la secuencia didáctica.
Elaboración del informe	El informe final recopiló toda la información de cada una de las fases propuestas.

Fuente: Elaboración propia

3.2. Población y muestra

La población objeto de estudio pertenece a una institución educativa de carácter oficial, que ofrece los grados de preescolar, básica primaria y media, ubicada en el municipio de Floridablanca, Santander, denominada Institución Gabriel García Márquez. El grupo se encuentra en la sede B de la institución, que cuenta con 261 estudiantes en la jornada de la mañana y 266 en la de la tarde.

El grado séptimo está conformado por 112 estudiantes, y a partir de este grupo se toma una muestra de 28 estudiantes del grado 7-1, quienes se encuentran entre los 14 y 16 años (es decir, atraviesan el período de transición entre la niñez y la adolescencia), pertenecen a un estrato socio económico medio-bajo y hacen parte de la jornada de la mañana. Este grupo se caracteriza por tener un rendimiento académico entre básico y bajo, tanto en la asignatura de español como en las demás, lo que indica una baja motivación académica.

La muestra ha sido seleccionada mediante el método no probabilístico a conveniencia, el cual “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen y Manterola, 2017, p. 230). Después de sostener un diálogo con la docente de español del grado séptimo, se selecciona uno de los grupos a conveniencia, el cual es masculino y por la descripción de la maestra titular dentro de sus intereses se encuentra el dibujo.

Teniendo como referente esta muestra, se solicitó permiso a los padres de familia y a la institución para llevar a cabo la investigación.

3.3. Marco contextual

El Instituto Gabriel García Márquez es una institución educativa oficial, de carácter mixto, ubicada en Floridablanca, municipio que hace parte del área metropolitana de Bucaramanga. La institución cuenta con dos sedes distantes unos 300 metros una de la otra. La sede A se localiza en la urbanización Bucarica y la sede B, en el Barrio Caracolí. El colegio atiende una población escolar de 1285 estudiantes distribuidos entre el grado transición de educación preescolar y el grado undécimo de educación media académica, con edades entre cinco y dieciocho años. Cuenta con los niveles Preescolar, Media, Básica Secundaria, Básica Primaria y grados 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. Los estudiantes, en su mayor parte, residen en la urbanización Bucarica, el Barrio caracolí y los asentamientos humanos (invasiones) localizados en las márgenes de la transversal oriental, compuestos por tres sectores: Páramo, Villa Esperanza y Transuratoque (Instituto Gabriel García Márquez, 2017).

La planta física del Instituto Gabriel García Márquez tiene más de 40 años de haber sido construida, por tal motivo las aulas se encuentran en regular estado. La institución cuenta con dos aulas de informática, una para cada sede; no obstante, estas se encuentran disponibles únicamente para el desarrollo de las clases del área de informática y tecnología. Lo anterior limita la institución en recursos tecnológicos. Adicionalmente, la institución carece de una red de internet o wifi para trabajar en las aulas con dispositivos móviles como tablets o celulares.

El enfoque académico del Instituto Gabriel García Márquez permite que desde todas las áreas se busque fortalecer principalmente las áreas de lengua castellana y matemáticas. Para el caso

particular de lengua castellana, la institución cuenta con un plan lector que tiene como propósito articular todas las áreas para fortalecer la lectura crítica y comprensiva. Así mismo, la institución tiene un convenio con la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, el cual consiste en permitir a los estudiantes del ciclo complementario realizar sus prácticas de laboratorios pedagógicos, pero sólo con los estudiantes de la básica primaria, por lo que la básica secundaria y la media vocacional no cuentan con este tipo de beneficio.

En esta institución se concibe la educación como un proceso permanente, dinámico e integral que busca desarrollar a través de los procesos educativos una formación permanente con miras a construir un ser humano autónomo y trascendente. Su quehacer lo fundamenta en una concepción humanista en la que prima el reconocimiento de la persona, el respeto por la diversidad, la aceptación del otro y el trabajo cooperativo.

La institución educativa cuenta con procesos de mejora continua, y es reconocida a nivel local por brindar una formación integral que propende a desarrollar en sus estudiantes potencial humano y académico, con actitudes de liderazgo para enfrentar los desafíos actuales, impulsándolos a continuar su formación post-secundaria como parte de su proyecto de vida.

A través de los vínculos establecidos con la institución, todos los miembros de la comunidad educativa están aprendiendo permanentemente, por ello, el eslogan del colegio refleja esta realidad en la frase: "Aprendiendo Juntos". Con ello, se pone de manifiesto la concepción institucional de la educación como un proceso personal que solo puede alcanzarse en sociedad.

La Filosofía del Instituto Gabriel García Márquez está centrada en favorecer la formación integral del educando y, en este sentido, concibe la educación como un proceso permanente, cultural y social que permite al estudiante ser responsable y protagonista de su destino, y le

proporciona las bases fundamentales para su correcto desempeño social. A través de sus proyectos se busca orientar al estudiante en el desarrollo de valores como el respeto a la vida, al medio ambiente, a los derechos humanos, a la democracia y a la paz (Instituto Gabriel García Márquez, 2017).

La institución tiene como misión brindar educación de calidad, en el grado de transición y los niveles de educación básica y media de carácter académico, promoviendo la formación de líderes y la continuidad en la educación superior. Del mismo modo, en su visión se proyecta como una institución educativa con procesos de mejora continua, reconocida a nivel local por brindar formación integral, que permita a sus estudiantes desarrollar el potencial humano y académico, con actitudes de liderazgo, capaces de enfrentar los desafíos actuales, impulsándolos a continuar su formación post-secundaria (Instituto Gabriel García Márquez, 2017).

3.4. Instrumentos de recolección de datos

Un instrumento de recolección de datos es aquel que registra datos observables que derivan y representan conceptos o variables según lo establezca el investigador. Todo instrumento debe cumplir con tres requisitos principales: confiabilidad, validez y objetividad (Hernández, et al., 2010): la confiabilidad se entiende como el “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (p. 200); la validez es el “grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (p. 200), y la objetividad es el “grado en que el instrumento es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan” (p. 206).

Dichos instrumentos comprenden un elemento fundamental para la recolección de datos, ya que permiten obtener la información necesaria para resolver el problema de investigación formulado. Mediante la elaboración de estos instrumentos se integran y expresan los parámetros señalados en un paradigma empírico-analítico basado a la vez en fundamentaciones teóricas y conceptuales (Cerde, 1991).

A continuación, a partir de la propuesta de Cerde (1991), se exponen los principales instrumentos y técnicas usados en la recolección de la información del presente proyecto de investigación:

Observación directa: la ciencia aborda el conocimiento de manera inicial a través de la observación porque es la forma más inmediata de acercarse a la realidad. El acto de observar y percibir se considera una de las principales formas de adquisición del conocimiento humano, en la medida que se tiene acceso a un mundo objetivo que está presente.

Para los investigadores, la observación implica interpretación, síntesis y análisis de lo percibido. De acuerdo con los niveles de relación entre el sujeto y el objeto; generalmente en las humanidades se destaca la observación no participante, la observación directa y la observación participante: la primera hace referencia a la situación en que el observador permanece ajeno al fenómeno que observa; la segunda se refiere al método en que el observador es presentado y maneja de manera personal lo que sucede; y finalmente, la observación participante se presenta cuando el fenómeno se conoce desde adentro y el investigador se integra a la comunidad que observa.

Partiendo de las consideraciones anteriores, se hizo indispensable hacer uso de la observación directa en el desarrollo de toda la investigación, dado que desde el inicio la docente investigadora, a través de la observación directa en el aula de clase, empezó por recolectar la información pertinente de manera sistemática con el grupo seleccionado; recolección basada, en la realidad estudiantil y en las vivencias acontecidas durante la ejecución del proceso investigativo.

Por lo tanto, la observación directa permitió un mayor acercamiento con la población objeto de estudio. Los estudiantes del grado séptimo bachillerato se desarrollaron de forma natural, lo cual permitió apreciar sus desempeños, emociones y gustos. De igual forma, la observación directa, permitió observar los desempeños específicos en relación con el proceso escritor de los estudiantes, registrar su espontaneidad al expresarse de forma escrita; y de qué forma el cómic generó un acercamiento diferente a la escritura.

Encuesta: es una de las modalidades más utilizadas en el campo de la investigación; no es un método específico que pertenezca a una ciencia, sino que se aplica de manera general a todos los campos investigativos. Su capacidad de alcance permite que se obtenga la información que se desea conocer de manera amplia y estructurada, y, dado que depende del contacto directo con las personas, permite conocer el comportamiento de aquellas que pueden ser significativas para la investigación.

Las encuestas pueden variar de acuerdo con su diseño, contenido y alcance, y existen diversos tipos de encuesta, aunque también precisan rasgos comunes. Entre las más usadas se encuentran las encuestas abiertas y las encuestas cerradas, y dependiendo su finalidad, pueden ser descriptivas, seccionales, explicativas y longitudinales. En este caso en particular se utilizan los

tipos de encuesta abiertas y cerradas: las primeras propician respuestas espontáneas y libres, son más profundas y argumentadas, mientras las segundas permiten que el proceso de tabulación sea más sencillo y preciso.

Resulta oportuno precisar que para adelantar una investigación se hace uso de instrumentos cuantitativos y cualitativos. Son de tipo cuantitativo las encuestas, que permiten establecer datos estadísticos sencillos, válidos en la investigación cualitativa. La encuesta es una estrategia (oral o escrita) cuyo propósito es obtener información acerca de un grupo o muestra de individuos o en relación con la opinión de éstos sobre un tema específico. En esta investigación se hace en torno a la escritura, para poder diagnosticar la situación de los estudiantes en relación con el uso del cómic. Por supuesto, la información obtenida es válida sólo para el período en que fue recolectada ya que, tanto las características como las opiniones, pueden variar con el tiempo.

Igualmente, la aplicación de la encuesta fue pertinente para la investigación dado que permitió la interpretación del punto de partida o punto en el que se encontraban los estudiantes respecto a sus prácticas relacionadas con la escritura y lectura, así como del conocimiento y uso del cómic.

La encuesta se realizó a todos los estudiantes del grupo 7-2 en el aula de clases, el 29 de mayo de 2018. Se entregó cada encuesta de manera individual, con un tiempo máximo de media hora para la realización de la misma. Luego, la docente recogió cada una de las encuestas para tabular la información y realizar los respectivos análisis.

La encuesta constó de 10 preguntas cerradas y abiertas, enfocadas en obtener información sobre lo que conocían los estudiantes acerca de los cómics y de sus prácticas de lectura y escritura fuera y dentro del aula (Anexo B). En este caso se prefirió la encuesta en lugar de la entrevista, dado que el primero es un método más práctico, que ofrecía respuestas más concretas

y concisas frente a la información que se quería recopilar. Además, este instrumento reduce la especulación y facilita el análisis de variables específicas.

En cuanto a la validación de la encuesta, ésta se basa en el principio de representatividad, el cual indica que el análisis de los datos debe exponer claramente los hallazgos de los pequeños grupos de población que se han seleccionado. De esta forma la encuesta refleja unos datos específicos de un curso representativo del grado séptimo.

Prueba diagnóstica: la evaluación diagnóstica inicial es un proceso de recogida, análisis y valoración de toda la información relevante sobre el alumno y sobre el contexto para comprender en cada caso particular el significado, la causa y la modalidad de la dificultad de aprendizaje. Todo ello con el afán de fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y tipo de ayudas que los alumnos puedan precisar (Granata et al, 2001).

La prueba diagnóstica, al igual que la encuesta, fue pertinente su aplicación dado que permitió trazar un punto de partida sobre el proceso escritor, las prácticas escritoras de los estudiantes y la relación con el cómic. La prueba diagnóstica se trabajó de manera individual en el salón de clases, de forma que cada uno de los estudiantes entregó, al cabo de dos horas, la prueba diagnóstica con todos los ejercicios resueltos. La prueba constó de una serie de preguntas con respuestas cerradas y abiertas sobre las categorías de ortografía y redacción, con sus elementos propios: acentuación, puntuación, cohesión y coherencia (Anexo A).

El objetivo de la prueba diagnóstica fue determinar cuáles eran las principales falencias que presentaban los estudiantes a la hora de escribir, falencias previas a la ejecución del proyecto investigativo.

Respecto de la validación de la prueba diagnóstica, se procedió a la certificación por el experto, la magister Diana Marcela Hernández Gutiérrez, quien desde su campo investigativo, y experta en lenguaje, aportó observaciones pertinentes para el desarrollo de cada una de las preguntas planteadas.

Registro de observación: Sandoval (1996) señala que “Contar con un registro estructurado sobre ciertos elementos básicos para comprender la realidad humana, objeto de análisis, permite focalizar la atención de la etapa de observación participante o de análisis en profundidad, sólo o prioritariamente, sobre los aspectos más relevantes, lo que resulta muy conveniente, cuando el tiempo disponible para el trabajo de campo no es muy amplio” (p.139)

Es evidente entonces, que el registro de observación se constituya como el principal instrumento de recolección de datos en una investigación de corte cualitativo, puesto que realiza un énfasis en la observación de un conjunto de acciones con miras a recoger observaciones, que puedan ser objeto de reflexiones y configurar un futuro accionar. En este mismo orden y dirección, el registro de observación potencia las características de la investigación cualitativa, puesto que su escritura es un proceso constante que se construye constantemente. Sandoval (1996) señala haciendo referencia al registro de observación “*este no es otra cosa que un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación*” (p.140)

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, la utilización de los registros de observación fue pertinente para la investigación, principalmente por la información que brinda sobre la práctica pedagógica.

En cada una de las actividades, la docente investigadora que orientó y acompañó el proceso investigativo, recopiló la mayor parte de información posible mediante la construcción de registros de observación, diseñados de acuerdo con las categorías propuestas (Anexo D).

De esta forma, se logró construir un registro de observación de cada una de las actividades, de manera que al finalizar todas las sesiones se contó con 10 registros que proporcionaron información sobre el trabajo realizado con y por los estudiantes de séptimo grado durante las sesiones.

En cuanto a la validación del registro de observación, se consultaron diferentes formatos y teoría pedagógica sobre el concepto, elaboración y función del registro de observación. El formato de registro de observación fue sometido a validación por experto. La Mg. Diana Marcela Hernández Gutiérrez fue quien validó su aplicación.

- **Prueba final:** posterior a la implementación de la secuencia didáctica, se practicó final basada en el cómic con la finalidad de valorar la competencia escrita, pero articulándola con la flexibilidad que proporciona la estructura del cómic. (Anexo C). A través de ella se esperó corroborar los resultados y alcances del proceso.

La prueba final también fue validada por experto, dado que se sometió a constante evaluación de la Mg. Diana Marcela Hernández Gutiérrez, quien realizó sugerencias y aprobó su aplicación.

En la siguiente tabla se resumen los criterios de análisis de cada uno de los instrumentos:

Tabla 5. Criterios de análisis de los instrumentos

Instrumento	Criterios de análisis
Prueba diagnóstica	Categorías de la escritura: ortografía y redacción.

Encuesta	Dos aspectos principales: prácticas de escritura y lectura, y reconocimiento del cómic.
Diario pedagógico	De acuerdo con las categorías propuestas en el análisis de datos : lectura de imagen, competencia escrita, características del cómic.
Prueba final	Elaboración del cómic con todo lo aprendido en las sesiones según las categorías de observación propuestas.

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar, los resultados de la secuencia pasaron al análisis cualitativo, teniendo en cuenta las categorías propuestas para su respectiva evaluación. A continuación, se presenta un cuadro en el que se relaciona la pertinencia de los instrumentos relación con los objetivos de la investigación:

Tabla 6. Cumplimiento de los objetivos

Objetivos	Instrumentos	Justificación
Diagnosticar las dificultades de escritura en relación con ortografía y redacción que presentan los estudiantes de un curso del grado séptimo en su competencia escrita y el interés de los estudiantes sobre el cómic.	Encuesta y Prueba diagnóstica	Se utilizaron la encuesta y la prueba diagnóstica para conocer las falencias de los estudiantes en relación con la producción escrita como lo que saben acerca del cómic.
Diseñar una propuesta de intervención pedagógica a partir del cómic orientada al fortalecimiento de algunas categorías propias de la competencia escrita en el grado séptimo a partir del	Recurso bibliográfico: Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias (Tobón, Pimienta, García, 2010).	Se utilizó este recurso bibliográfico para el diseño de la secuencia didáctica, de forma que se tengan en cuenta los componentes necesarios para una secuencia de acuerdo con la teoría.

diagnóstico realizado.		
Implementar la propuesta de intervención pedagógica en un grupo del grado séptimo para valorar su impacto en el fortalecimiento de la competencia escrita.	Diario pedagógico	Se implementó la secuencia didáctica y en el diario pedagógico se deja registro del trabajo realizado por los estudiantes.
Implementar la propuesta de intervención pedagógica en un grupo del grado séptimo para valorar su impacto en el fortalecimiento de la competencia escrita.	Valoración final	Mediante la valoración final se logró constatar el impacto sobre la competencia escrita de los estudiantes después de la intervención en relación con las categorías planteadas.

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos de esta investigación se realizó de manera cualitativa, teniendo como referentes las siguientes categorías iniciales (Tabla 6):

Tabla 7. Categorías de análisis

Categorías	Criterios	Indicadores
Lectura de la imagen	Contenido explícito Contenido implícito Secuencia de las imágenes Calidad de las imágenes	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes reconocen el contenido explícito e implícito en la lectura de cómics - Los estudiantes reconocen la estructura narrativa de los cómics siguiendo la secuencia

		<p>de imágenes.</p> <p>Los estudiantes reconocen la importancia del uso de la imagen en los cómics.</p>
Competencia escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Ortografía: acentuación puntuación - Redacción: coherencia cohesión 	<p>Los estudiantes demuestran en sus producciones escritas uso adecuado de algunas normas ortográficas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes muestran coherencia y cohesión en sus producciones escritas a través de cómics.
Características del cómic	<p>Personajes</p> <p>Escenarios</p> <p>Viñetas</p> <p>Encuadres</p> <p>Planos</p> <p>Colores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes identifican los elementos y características de los cómics. - Los estudiantes utilizan los diferentes elementos y características del cómic y consiguen crear sus primeros cómics.
Didáctica	<p>Estudiante</p> <p>Profesor</p> <p>Contenidos</p> <p>Objetivos</p> <p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes muestran interés por los cómics. - Los estudiantes leen y comprenden con facilidad textos en formato cómic. - Los estudiantes escriben con facilidad textos en formato cómic. - Los estudiantes hacen uso de normas ortográficas en la producción de cómics. - Los estudiantes utilizan el cómic con gran interés y producen sus primeros

		cómics.
--	--	---------

Fuente: Elaboración propia

Los datos recogidos a través de los instrumentos permitieron visualizar si las afirmaciones planteadas desde el diagnóstico son verdaderas, si realmente el cómic se puede constituir como un recurso que promueva fortalecimiento de la competencia escrita en estudiantes de grado séptimo de una institución pública del municipio de Floridablanca.

En primer lugar, se analizaron los diarios pedagógicos de las actividades propuestas en las secuencias didácticas, teniendo en cuenta las categorías anteriormente mencionadas. En segundo lugar, se reflexionó sobre la mediación del cómic para potenciar algunas categorías propias de la escritura, y finalmente la puesta en escena de cada una de las actividades se configuró de acuerdo con las conclusiones y reflexiones producto de la implementación de cada actividad de la secuencia.

Cabe agregar, que todos los instrumentos fueron analizados desde un enfoque cualitativo, y que los mismos se fueron modificando de acuerdo con la misma práctica docente.

3.5. Secuencia didáctica

Para dar cumplimiento al segundo objetivo específico de este proyecto, *Diseñar una propuesta de intervención pedagógica a partir del cómic orientada al fortalecimiento de algunas categorías propias de la competencia escrita en el grado séptimo a partir del diagnóstico realizado*, se construyó una secuencia didáctica que involucró actividades relacionadas con el estudio de la acentuación, ortografía, gramática y puntuación. En las primeras sesiones se buscó

familiarizar al estudiante con el lenguaje del cómic para posteriormente abordar los contenidos de escritura a través de él.

Para la planeación de la secuencia didáctica, en lo referente a la competencia escrita, se generó una línea secuencial de los aspectos a estudiar de tal forma que esta tuviera un hilo conductor frente a los contenidos que se presentaron a los estudiantes (Figura 3):

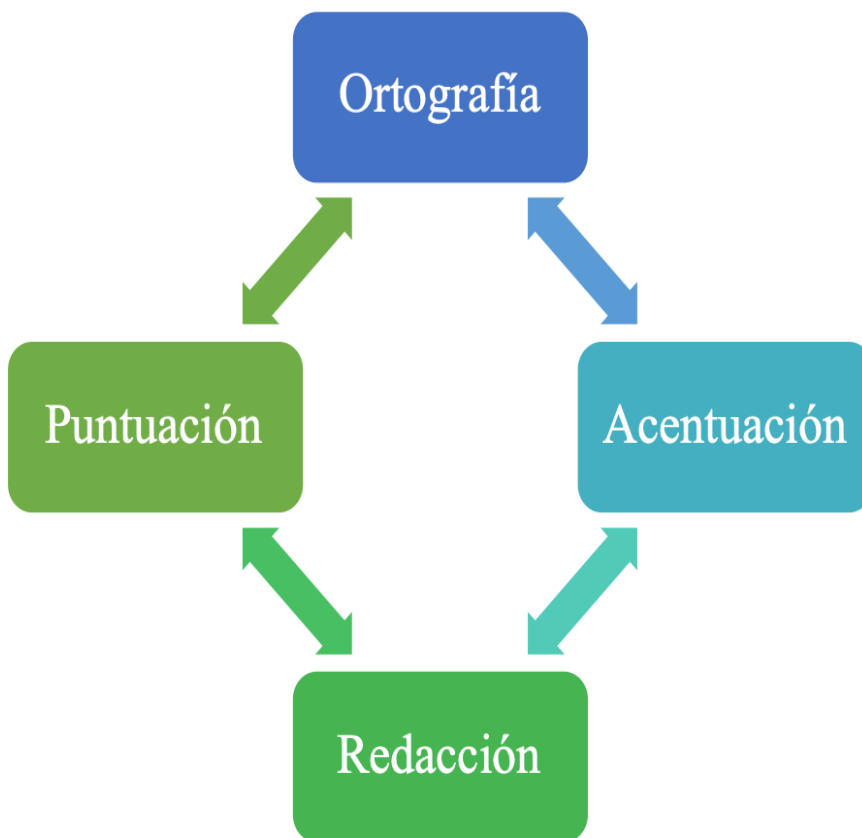


Figura 4. Línea secuencial de la competencia escrita.
Fuente: Elaboración propia

La anterior figura describe el orden planteado a lo largo del diseño de las secuencias didácticas. Como se puede observar, aunque inicia en la parte superior con el conocimiento propio de la gramática, como lo es la ortografía, tanto la acentuación, puntuación y redacción se

plantean como un conjunto de conocimientos entrelazados que se requieren abordar en cualquier punto del proceso de fortalecer la competencia escrita. Cassany (1996) afirma: “Conocer el código escrito significa conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias...)” (p.18).

En ese mismo sentido, la adquisición de la competencia escrita es un proceso multidireccional que se debe abordar desde diferentes estrategias.

“Es en este punto donde se sugiere el uso del cómic para fortalecer la competencia escrita” En la Tabla 7 se explica el proceso establecido en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica para dar cumplimiento al objetivo planteado. Luego, se presentan las fichas de observación derivadas de cada sesión, algunas de ellas incluyen talleres y guías para su respectivo desarrollo (Anexo E); así mismo, se muestra evidencia fotográfica de las actividades realizadas (Anexo F).

Tabla 8. Descripción de las sesiones

Sesión	Objetivo	Actividad
1. El cómic	Identificar el cómic y sus elementos principales	Lectura y socialización del cómic y sus elementos principales
2. El cómic y sus partes	Reconocer los componentes y características de los cómics.	Recortar y pegar un cómic en una hoja identificando y reconociendo sus componentes y características
3. Escritura: Ortografía y semántica	Aprender sobre ortografía y el significado de las palabras a través del uso del cómic como principal herramienta didáctica	Observación e interpretación de un cómic para fortalecer la ortografía y el significado de las palabras.
4. Escritura: ortografía	Aprender sobre ortografía y el significado de las palabras a través del uso del cómic como	Representación y significado de palabras a través del cómic

Sesión	Objetivo	Actividad
	principal herramienta didáctica.	
5. Escritura: Ortografía y redacción	Aprender sobre ortografía y redactar con sus propias palabras a través del uso del cómic como principal herramienta didáctica.	Interpretación de un cómic
6. Escritura: Acentuación	Aprender sobre acentuación de palabras a través del uso del cómic como principal herramienta didáctica	Acentuación de palabras a través del cómic (Primera sesión)
7. Escritura: Acentuación	Aprender sobre acentuación de palabras a través del uso del cómic como principal herramienta didáctica	Acentuación de palabras a través del cómic (Segunda sesión)
8. Escritura: Signos de puntuación	Aprender sobre los signos de puntuación a través del uso del cómic como principal herramienta didáctica	Signos de puntuación en un rompecabezas de cómic
9. Escritura: Ejercicio de redacción	Aprender a redactar con buena ortografía y correcta acentuación a través del uso del cómic como principal herramienta didáctica.	Redacción e interpretación del cómic
10. Escritura: Escribir y representar gráficamente	Aprender a redactar y representar gráficamente una historia a través del uso del cómic como principal herramienta didáctica	Redacción e interpretación del cómic

Fuente: Elaboración propia

3.5.1. Resumen y cronograma de la secuencia didáctica



4 Fecha: 26 de junio

Temática: Escritura ortografía

Actividad: Representación y significado de palabras a través del cómic



Fecha: 3 de julio **5**

Temática: Escritura ortografía y redacción

Actividad: Interpretación de un cómic



6 Fecha: 10 de julio

Temática: Escritura Acentuación

Actividad: Acentuación de palabras a través del cómic



Fecha: 17 de julio **7**

Temática: Escritura Acentuación

Actividad: Acentuación de palabras a través del cómic



8 Fecha: 24 de julio

Temática: Escritura
Signos de puntuación

Actividad: Signos de puntuación en un rompecabezas de cómic

Temática: Escritura
Ejercicio de redacción

Actividad: Redacción e interpretación del cómic

Fecha: 31 de julio **9**

10 Fechas: 7 y 14 de agosto

Temática: Escribir y representar gráficamente

Actividad: Redacción e interpretación del cómic

¡Valoración final!

3.6. Aspectos éticos

De acuerdo con González (2000), en la investigación cualitativa existen unos valores específicos relacionados con la ética, la cual reconoce la subjetividad de las personas como parte del proceso indagatorio. Esto implica que las identidades, los juicios y elementos que se van a utilizar tengan unos propósitos definidos a través de los métodos e instrumentos que se han señalado para recopilar la información.

Dentro de los aspectos principales analizados en la ética de la investigación cualitativa se deben tener en cuenta los siguientes (González, 2000):

- Valor social: esto implica que la investigación debe ofrecer mejoras en las condiciones de vida de la población a la cual va dirigida, que se produzca el conocimiento para plantear soluciones a problemas.
- Validez científica: es importante que los estudios con seres humanos utilicen los métodos e instrumentos diseñados adecuadamente, para que el estudio sea confiable y tenga una validez científica, es decir, que tengan confiabilidad, validez y objetividad.
- Selección equitativa de los sujetos: los sujetos deben ser seleccionados de acuerdo con las razones esbozadas en la investigación y esta debe incluir aquellas personas en las cuales se pueda generar un resultado positivo
- Consentimiento informado: los individuos deben estar al tanto de su participación en la investigación, de forma que puedan hacerlo voluntariamente, teniendo el conocimiento necesario para decidir con responsabilidad.

- Respecto a los sujetos seleccionados: el respeto incluye que se tenga en cuenta la opinión de las personas investigadas, que exista reserva en el manejo de la información como principio de confidencialidad, que cualquier información se dé a conocer a los sujetos implicados, y que se reconozca la contribución que hacen los sujetos a la investigación.

Dada la naturaleza de esta investigación, en la cual se involucra a una institución educativa, se establece dentro de los aspectos éticos la necesidad de contar con la autorización de la institución educativa, así como también de los padres de familia de los estudiantes seleccionados (Anexo G).

4. Análisis de Resultados

Este capítulo ofrece un reporte sobre la intervención pedagógica realizada, así mismo, muestra un análisis completo del proceso investigativo con sus respectivos resultados o hallazgos; todo entorno a la interrogante: *¿Cómo integrar el cómic a la didáctica de la escritura en un grupo de estudiantes de séptimo grado del Instituto Gabriel García Márquez?*; Interrogante que surgió a partir de la preocupación por implementar una estrategia de enseñanza atractiva y significativa para todos los actores del proceso educativo.

Dicha intervención, que partió del objetivo general: *“Mejorar la didáctica de la escritura a partir del cómic para propiciar el fortalecimiento de algunas categorías propias de la competencia escrita en estudiantes de séptimo grado del Instituto Gabriel García Márquez”*, se desarrolló a partir de unos instrumentos iniciales de indagación y una secuencia didáctica acorde a los intereses manifestados por los estudiantes.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de los instrumentos iniciales aplicados: la prueba diagnóstica y la encuesta, dirigidas a los estudiantes del grado séptimo del Instituto Gabriel García Márquez con el propósito de reconocer su proceso de escritura e indagar sobre la percepción que tenían de los cómics.

Posteriormente, se exponen las observaciones derivadas de la aplicación de una secuencia didáctica que abordó los problemas de escritura más sobresalientes en la prueba diagnóstica a través de una secuencia didáctica en la cual se integró el cómic favorecida por el cómic. La evaluación del producto de la secuencia se realizó de acuerdo con los criterios de observación

expuestos en el capítulo de metodología sobre los tópicos: lectura de la imagen, competencia escrita, características del cómic y didáctica.

4.1. Encuesta inicial

Para dar cumplimiento al primer objetivo específico planteado en este proyecto, “Identificar las dificultades de escritura en relación a ortografía y redacción que presentan los estudiantes de un curso del grado séptimo en su competencia escrita y el interés de los estudiantes sobre el cómic”, se realizó una encuesta compuesta por 10 preguntas: 4 de respuesta abierta y 6 de respuesta cerrada, relacionadas con las experiencias y los conocimientos de los estudiantes en el campo de la escritura y su percepción sobre los cómics.

La encuesta fue aplicada durante la jornada académica del curso, específicamente en el horario de la asignatura de español. Se contó con la participación de 33 estudiantes del grado séptimo, todos de género masculino, en un rango de edad entre los 11 y 15 años. La docente informó previamente a los estudiantes sobre la implementación de la encuesta y explicó cada una de las preguntas, así como también la forma en que debían contestarlas, de manera individual, en un tiempo máximo de 1 hora.

Se obtuvieron los siguientes datos y resultados:

Pregunta 1: ¿Te gusta escribir?

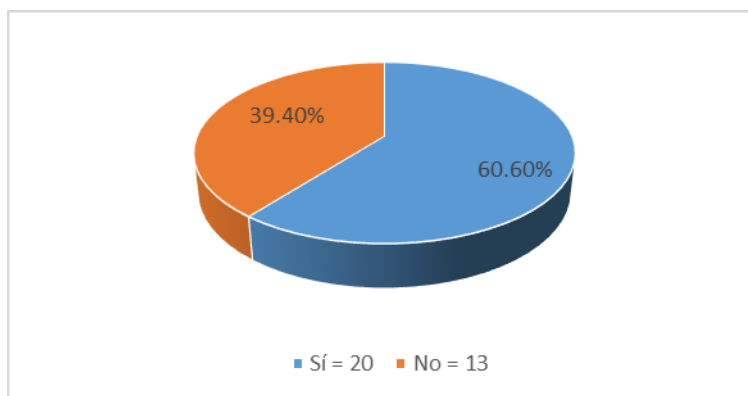


Figura 5. ¿Te gusta escribir?
Fuente: Encuesta inicial realizada a estudiantes

Descripción: de acuerdo con la primera pregunta, el 60,6 % de los estudiantes manifiesta que le gusta escribir, mientras que el 39,4 % dice que no.

Análisis: este primer resultado se aleja de los supuestos habituales que tienen algunos docentes de español: “a los jóvenes no les gusta escribir”, pues se observa que un alto porcentaje de estudiantes manifiesta gusto por la escritura. Tal respuesta también indica que el bajo desempeño revisado en las Pruebas Saber de séptimo grado, y en la cotidianidad de la clase, no depende, necesariamente, de una falta de interés o gusto general. Por tanto, si la motivación para escribir está presente, habrá que analizar en qué parte del proceso académico se genera la apatía hacia este proceso, y si tal descontento tiene que ver con el aprendizaje tradicional de las normas de redacción. En este punto, la investigación hizo énfasis en el uso didáctico del cómic, intentando responder cuestionamientos hechos desde el planteamiento del problema:

¿De qué forma puede el uso del cómic incidir positivamente en la enseñanza de los contenidos del área de lenguaje para fortalecer el proceso escritor de los estudiantes?

El cómic incidió positivamente en el proceso escritor de los estudiantes, visto que facilitó la adquisición de normas ortográficas a través de la relación de dibujo y texto; llevando ésta adquisición al aprendizaje en situaciones cotidianas, donde el estudiante vio necesario utilizar de forma precisa el idioma para poderse comunicar de forma correcta. Un claro ejemplo de la mediación del cómic se desarrolló durante la actividad 4, donde a través del humor los estudiantes empezaron a reconocer palabras homófonas.



Imagen 1. Historieta actividad 4

En los anexos, específicamente en: Tabla 17. Registro de observación (Actividad 4), se puede ver el registro de la actividad completa.

Pregunta 2: ¿Has notado o te han señalado que tus textos presentan problemas de escritura?

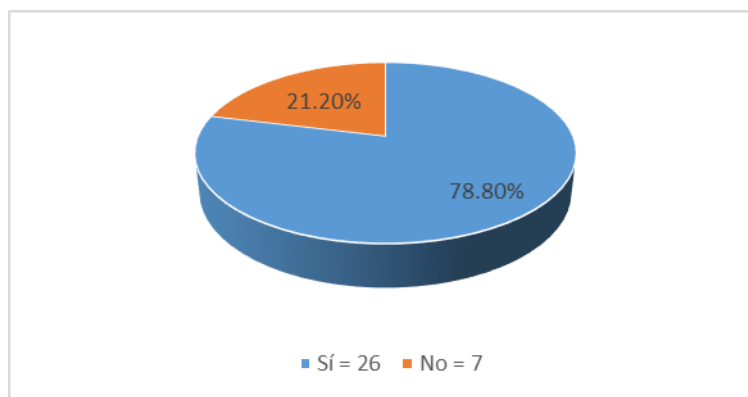


Figura 6. Problemas de escritura
Fuente: Encuesta inicial realizada a estudiantes

Descripción: de acuerdo con la segunda pregunta, el 78,8 % de los encuestados manifiesta que han notado o les han señalado que sus textos presentan problemas de escritura, mientras que el 21,2 % tienen una percepción positiva de escritura o consideran que escriben bien. Los estudiantes que manifestaron tener problemas de escritura afirmaron a su vez tener problemas en los siguientes componentes específicos (en este caso los estudiantes tuvieron la oportunidad de contestar de manera abierta en qué se enfocaba su problemática):

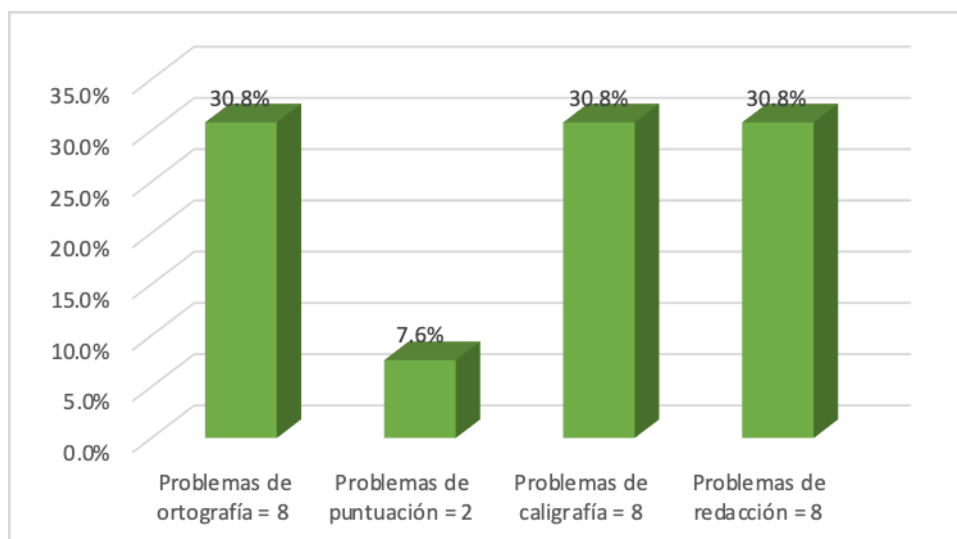


Figura 7. Problemas de escritura - clasificación
Fuente: Encuesta inicial realizada a estudiantes

Descripción: esta pregunta fue de opción múltiple. Los estudiantes reconocen que los problemas de escritura provienen de varios tópicos o es multifactorial, en este caso reconocieron tener la misma dificultad en: *ortografía, caligrafía y redacción*.

Análisis: la mayoría de los estudiantes que afirman tener dificultades en la escritura manifiestan problemas de ortografía, caligrafía y redacción (especialmente, declaran que su letra es “fea” y poco legible). Estos resultados contrastan con la pregunta anterior y confirman que, aunque puede existir motivación para escribir en gran parte de la población, no todos se consideran competentes para hacerlo. De allí que muchos prefieran frecuentar entornos virtuales, como las redes sociales, donde se pueden expresar sin miedo a la corrección o la censura, e incluso, cuentan con apoyo de los correctores automáticos.

Según Carratalá (2013), los problemas de ortografía se deben a que los estudiantes no leen mucho, y esto les impide el contacto directo con las palabras. Además, se refiere a la falta de

apoyo de los docentes en el aprendizaje de las reglas ortográficas, pues la mayoría de las veces se estudian como temas aislados que no repercuten en la práctica escolar cotidiana.

Teniendo en cuenta el anterior resultado, se desarrolló una secuencia didáctica proyectada a la enseñanza de las normas de ortografía, pues la redacción, tema de mayor complejidad, demanda este paso previo.

Pregunta 3: ¿En qué situaciones y contextos escribes habitualmente?

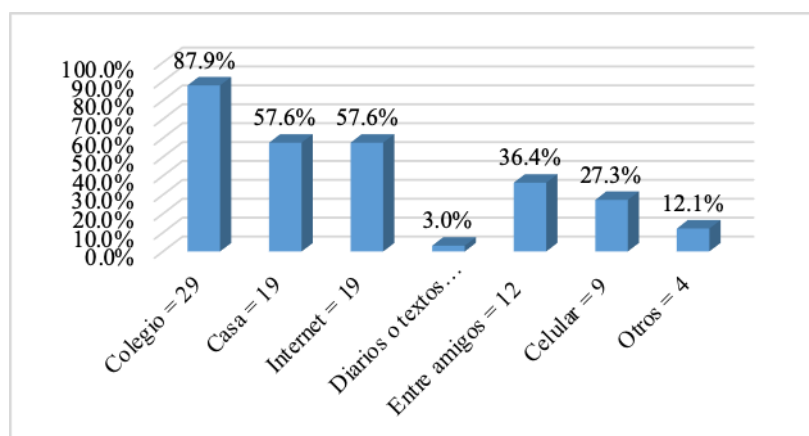


Figura 8. Situaciones y contextos donde escribe.
Fuente: Encuesta inicial realizada a estudiantes

Descripción: esta pregunta fue de opción múltiple con múltiple respuesta. De acuerdo con la pregunta número 3, el colegio es el lugar donde más escriben habitualmente los estudiantes, con un 87,9 %; seguido de la casa e internet, con un 57,6 %; entre amigos, con un 36,4 %; celular, con un 27,3 %; otro tipo de situaciones y contextos, con un 12,1 %, y, por último, los diarios y textos personales, con un 3 %.

Análisis: estos resultados indican que, para los estudiantes, el contexto ligado a la escritura por excelencia es el colegio, ya sea por la intensidad de la actividad académica o porque constituye una práctica que depende más de la obligación antes que de la iniciativa personal; nótese que la escritura de textos personales, como diarios, es mínima. También cabe destacar la escritura en el hogar, que podría estar relacionada con la realización de tareas o asignaciones académicas, así como con el uso diverso de la internet como espacio para socializar y recrearse. Frente a estos resultados, la investigación se interesó por el análisis de las prácticas de escritura en el colegio, por tal motivo, centró la secuencia didáctica en el uso del cómic, para dinamizar los procesos de lectura y escritura. Así mismo, el cómic permitió permear las prácticas de escritura en casa. Específicamente se pudo evidenciar en la prueba final, donde los estudiantes tuvieron que hacer uso del tiempo libre en casa para crear y mejorar personajes, diálogos y situaciones comunicativas iniciadas en clase.

Pregunta 4: ¿Qué tipos de textos lees habitualmente?

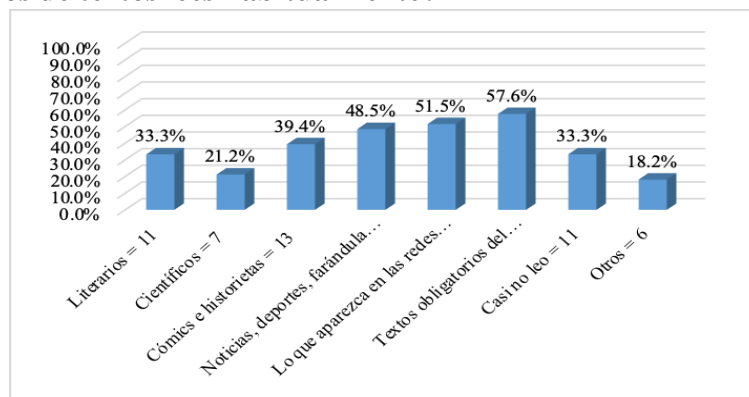


Figura 9. Textos que lee habitualmente.

Fuente: Encuesta inicial realizada a estudiantes

Descripción: esta pregunta fue de opción múltiple con múltiple respuesta. De acuerdo con las respuestas de esta pregunta, los textos obligatorios del colegio, con un 57,6 %, son el tipo de texto que leen más habitualmente los estudiantes; a continuación, está lo que aparece en las redes sociales, con un 51,5 %; las noticias, deportes y farándula, con un 48,5 %; cómics e historietas, con un 39,4%; textos literarios, con un 33,3 %; textos científicos, con un 21,2%, y, por último, otro tipo de textos, con un 18,2 %. Por otra parte, el 33,3% declara que no acostumbra a leer.

Análisis: se observó que los estudiantes leen con mayor frecuencia los textos obligatorios del colegio, y que el uso de la tecnología, las redes sociales y las noticias de entretenimiento que circulan en ellas son su principal opción voluntaria. Por el contrario, los textos literarios y científicos tienen menor popularidad (es decir, solo los leerán en el colegio), mostrando apatía hacia lecturas más serias y complejas. Llamó la atención de la investigadora el porcentaje de estudiantes que afirman leer cómics e historietas, pues esto demuestra que no desconocen ese tipo de texto y que, por ende, puede constituir un medio efectivo para conectar la escritura con sus gustos personales. El conocimiento por parte de los estudiantes del cómic como texto, permitió a la investigadora valorar positivamente la pertinencia del uso del cómic durante el desarrollo de toda la secuencia didáctica.

Pregunta 5: ¿En el colegio te han enseñado a escribir mejor? ¿Cómo?

Respecto a las formas de enseñanza de la escritura que los estudiantes reconocen en su proceso, destacan:

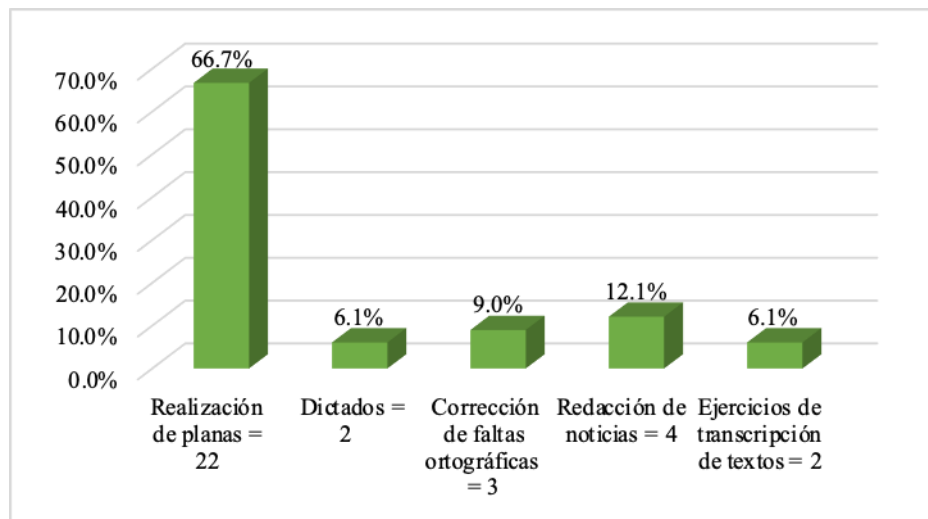


Figura 10. Enseñanza de la escritura.
Fuente: Encuesta inicial realizada a estudiantes

Descripción: La gráfica muestra claramente el predominio de un método repetitivo sobre los demás, no obstante, también se puede agrupar varios porcentajes de método más constructivistas o que prestan mayor atención al proceso creativo.

Análisis: de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, las planas aparecen como el método más utilizado por los docentes para fortalecer la escritura. Cabe señalar que este método se utiliza sobre todo en etapas escolares tempranas, para que los niños desarrollen su motricidad fina, y en etapas escolares posteriores para reforzar la caligrafía (Añorve y Rendón, 2012). Sin embargo, este constituye un método tradicional, memorístico, que puede limitar el aprendizaje

significativo, por lo que es importante implementar otros métodos que motiven a los estudiantes y les transmitan la noción de escritura en un contexto más amplio, ligado a estructuras de coherencia y cohesión en un párrafo.

Partiendo de estos resultados, la investigación analizó la reacción de los estudiantes, en cuanto a motivación hacia el aprendizaje, a fin de poder valorar el impacto del uso del cómic en el mejoramiento de su proceso escritor. Las reacciones de los estudiantes fueron positivas desde la aplicación de la primera actividad, donde al encontrar un texto que combinaba texto e imagen y era acorde a sus gustos, les permitiría estudiar el uso correcto de un idioma. El cómic utilizado en la actividad uno fue de Star Wars, el cual fue de total aceptación. El cómic y el registro de la actividad se pueden ver en la Tabla 14. Registro de observación (Actividad 1).

Pregunta 6: ¿Conoces algunos cómics?

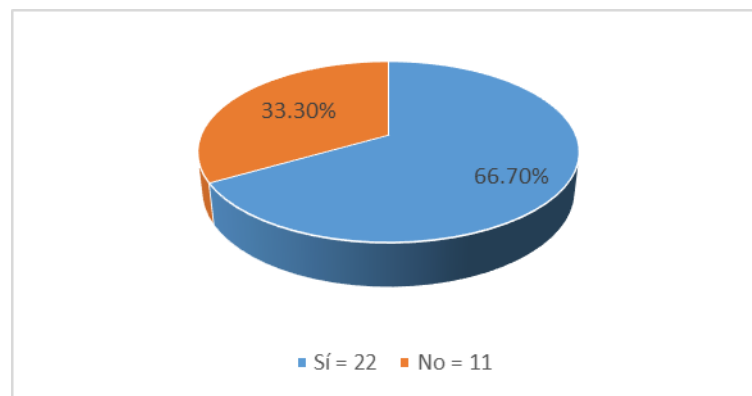


Figura 11. ¿Conoces algunos cómics?
Fuente: Encuesta inicial realizada a estudiantes

Descripción: en la pregunta número 6, el 66,7 % de los encuestados manifiestan que están familiarizados con algunos cómics, mientras que el 33,3 % manifiesta que no ha estado en

contacto con ellos. Los estudiantes que respondieron que sí conocían los cómics destacaron las siguientes temáticas en sus lecturas:

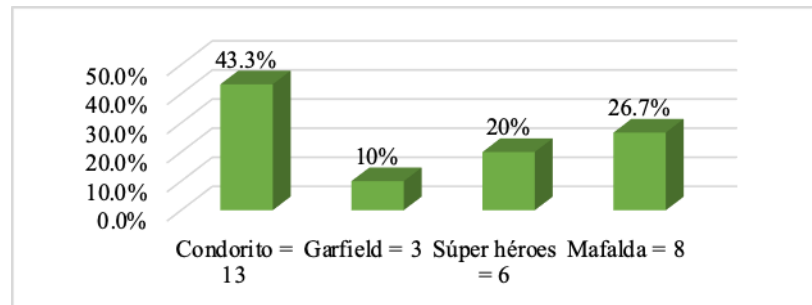


Figura 12. Cómics más conocidos por los estudiantes

Fuente: Encuesta inicial realizada a estudiantes

Análisis: el cómic de entretenimiento, *Condorito*, de contenido humorístico, aparece como el más conocido por los estudiantes, quizá por ser altamente comercializado (es recurrente en periódicos locales) y por presentar críticas a situaciones cotidianas, que incluso pueden causar gracia a un nivel literal y sin muchas herramientas intertextuales. En segundo lugar, se encuentra *Mafalda*, otro cómic ampliamente conocido en América latina, el cual corresponde al humor de corte político y presenta contenidos más complejos y críticos. No obstante, tal vez la fácil identificación con los contextos habituales de *Mafalda* (la escuela y el hogar) y su humor, en apariencia sencillo (para un lector adelantado tendrá otras connotaciones), pueden representar un atractivo para diversas generaciones. Sorpresivamente, los cómics sobre súper héroes ocupan el tercer lugar, a pesar de que suelen ser los más explotados por la mercadotecnia y están muy presentes en el imaginario juvenil. Tal situación permite inferir que la popularidad de estos personajes en la actualidad depende de su explotación en el campo cinematográfico, y no de la lectura de los cómics. Además, cabe agregar que, en comparación a las breves historietas de

Condorito y Mafalda -que no exceden un par de páginas y no implican la continuidad de una historia-, los comics de empresas como DC y Marvel se desarrollan en publicaciones relativamente extensas, que van desde una revista hasta recopilaciones en libros, con historias largas y, a veces, más cercanas al interés del público adulto. Finalmente, se menciona la tradicional historieta de Garfield, que circula en periódicos locales y que, a pesar de contar también con una serie de televisión, no parece llamar la atención de las nuevas generaciones. Da la impresión de que el estilo humorístico de Garfield, un poco refinado y sarcástico no tiene un gran impacto en la población juvenil encuestada. De forma general, la investigación utilizó estos datos arrojados para identificar los intereses de los estudiantes y qué tipos de cómics les podrían gustar. Por lo tanto, en el desarrollo de la secuencia didáctica se utilizaron cómics que combinaron el humor con la crítica.

Pregunta 9: ¿Qué tipo de cómics prefieres?

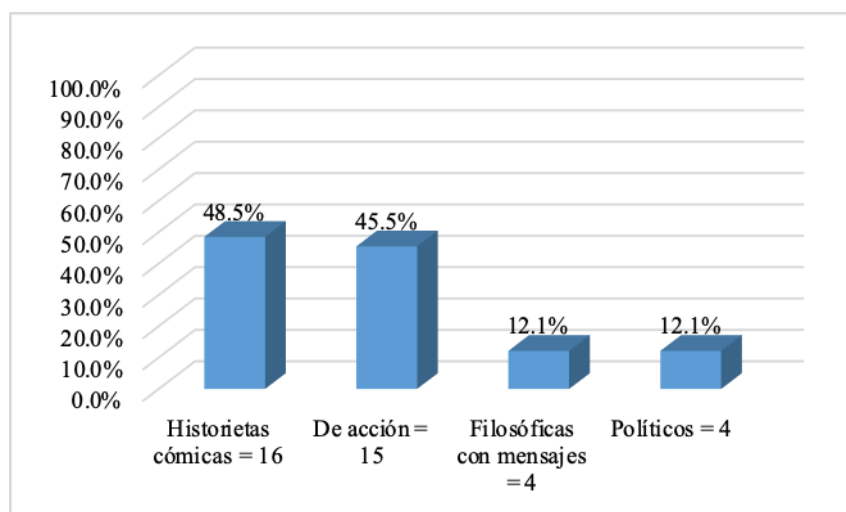


Figura 13. ¿Qué tipo de cómics prefieres?
Fuente: Encuesta inicial realizada a estudiantes

Descripción: esta pregunta fue de opción múltiple con múltiple respuesta. De acuerdo con las respuestas, el 48,5% de los encuestados prefiere las historietas cómicas (de humor); seguido de historietas de acción, con un 45,5%, y, por último, historietas políticas y filosóficas con mensaje, con un 12,1% cada una.

Análisis: las respuestas a esta pregunta resultan, en cierto punto, contradictorias respecto a la pregunta ¿conoces algunos cómics? La preferencia por el humor, representado por historietas como Condorito, es coherente; sin embargo, el poco interés por los cómics de corte político y filosófico no concuerda con la popularidad que tiene la historieta de Mafalda. Además, la preferencia por las historietas de acción tampoco se corresponde con la poca lectura que hacen de cómics de súper héroes. En suma, podría concluirse que algunos estudiantes no tienen muy claro el tipo de cómic que están leyendo o simplemente contestaron el nombre de algún título que han escuchado, pero no leído realmente. De igual forma, la contradicción podría evidenciar que no comprenden la función del texto, sino que simplemente lo ven como algo divertido. En este punto, la investigación buscó que los estudiantes se relacionaran con el texto en formato cómic y que fueran comprendiendo su estructura narrativa, así como las diferentes funciones comunicativas que se pueden generar a partir de la creación de un cómic. Finalmente, vale la pena aclarar que la presente pregunta, en el orden en el que se entregó la prueba diagnóstica a los estudiantes, ocupó el puesto nueve, pero para efectos de su análisis se ubicó después de la pregunta seis debido a su grado de relación.

Pregunta 7: ¿Qué crees que es más importante en un cómic?

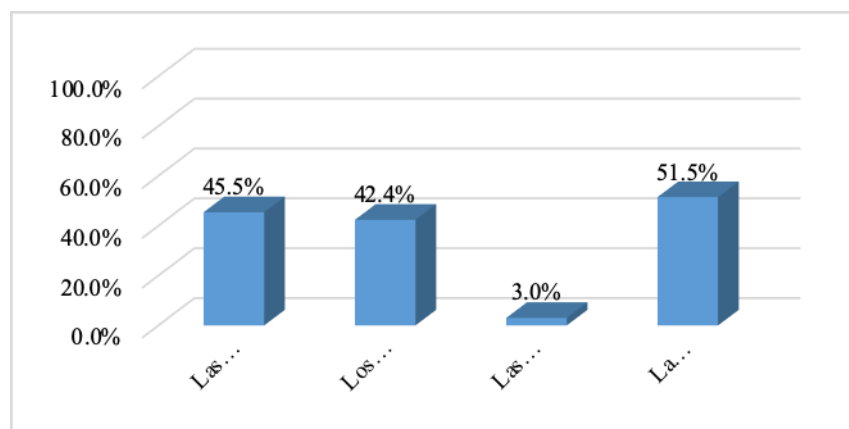


Figura 14. Lo más importante de un cómic
Fuente: Encuesta inicial realizada a estudiantes

Descripción: Esta pregunta fue de opción múltiple con múltiple respuesta. De acuerdo con las respuestas a la pregunta número 7, los estudiantes consideran que la historia y el tema, con un 51,5%, son lo más importante que debe tener un cómic; seguido de las imágenes, con un 45,5 %; los diálogos del texto, con un 42,4%, y, por último, las características de los personajes, con un 3%.

Análisis: las respuestas a esta pregunta parecen indicar que los estudiantes reconocen la estructura narrativa de un cómic, pues gran parte de ellos considera que lo más relevante son la historia y el tema, mientras que no consideran indispensable ahondar en las características de los personajes (rasgo presente en las breves historietas de su preferencia). Por otra parte, hay un relativo equilibrio entre quienes dan importancia a la imagen y quienes se la dan a los diálogos, lo cual, nuevamente, tendrá que ver con el tipo de cómic que acostumbran a leer.

Durante el desarrollo del proyecto, se utilizaron diversos cómics para lograr llamar la atención de los estudiantes, siempre partiendo de la necesidad que los estudiantes comprendieran la

estructura narrativa del cómic y en cada una de las actividades identificaran los elementos del cómic. Desde la actividad dos, se hizo especial énfasis en los distintos elementos que componen un cómic a través de la descomposición de un cómic en cada una de sus partes. Esta experiencia permitió que los estudiantes prestaran atención en detalle a cada elemento y como cada uno aportaba al significado general del texto cómic. Los estudiantes pudieron, no solo reconocer el tema y la historia, sino que también descubrieron elementos como el tipo de viñeta usado, los colores de fondo, el tamaño de la letra, el tamaño de los personajes, el énfasis que se hace en detalles del personaje y como todo en conjunto guarda coherencia y se logra transmitir un mensaje de forma clara al lector. En la siguiente imagen se puede apreciar a uno de los estudiantes descomponiendo un cómic por viñetas.



Imagen 2. Historieta actividad 2

En los anexos, específicamente en: Tabla 15. Registro de observación (Actividad 2), se puede ver el registro de la actividad completa.

Pregunta 10: ¿Qué elementos crees que caracterizan un cómic?

Según los estudiantes encuestados, los elementos que deben caracterizar un cómic son sus diálogos, imágenes, tema y personajes, como se muestra en la figura:

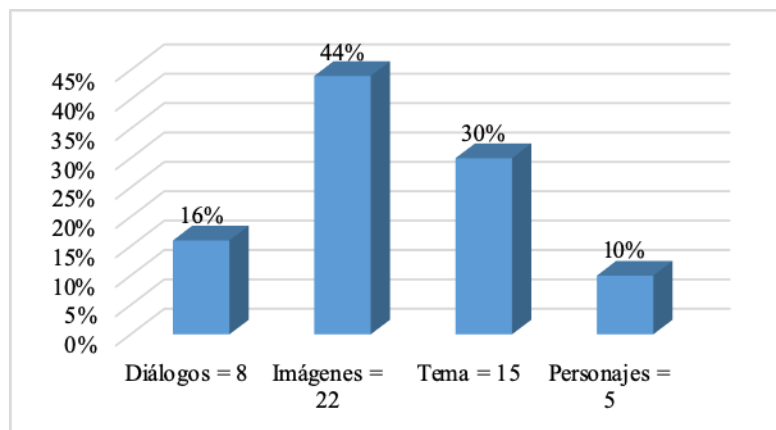


Figura 15. Elementos de los cómics
Fuente: Encuesta inicial realizada a estudiantes

Análisis: al igual que en la pregunta *¿Qué crees que es más importante en un cómic?* las respuestas de los estudiantes siguen otorgando un lugar predominante a las imágenes, por ser lo que mayor impacto genera a primera vista y, por ende, constituye el principal elemento de identificación. De manera sorprendente, dieron más relevancia al tema que a los diálogos y los personajes, es decir, están privilegiando el contenido sobre la forma. Aspecto que se pudo

evidenciar claramente en la creación de cómics en la prueba final, donde algunos estudiantes se inclinaron por crear cómics con alto contenido social, descuidando un poco la creación de imágenes. No obstante, la investigadora los invitó a mejorar sus creaciones como parte del proceso de reescritura, exhortándolos a dar igual relevancia a la imagen, dado que el lenguaje icónico es de vital importancia en la creación de un cómic.

Algunos estudiantes hicieron énfasis en otros elementos de tipo formal como cuadros, viñetas y onomatopeyas, lo que indica que su conocimiento sobre la estructura del cómic creció considerablemente desde la aplicación de la secuencia mediada por el cómic.

Vale la pena aclarar que la presente pregunta, en el orden en el que se entregó la prueba diagnóstica a los estudiantes, ocupó el puesto diez, pero para efectos de su análisis se ubicó después de la pregunta siete debido a su grado de relación.

Pregunta 8: ¿Qué tan importantes consideras que son los textos en los cómics para su comprensión?

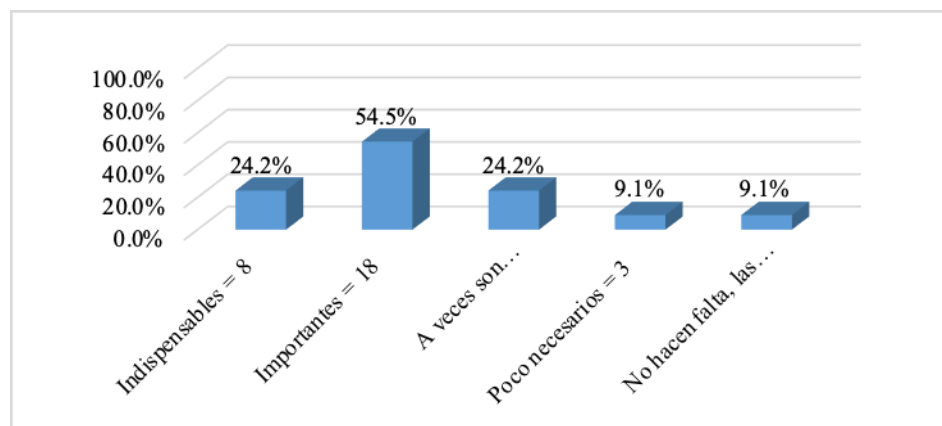


Figura 16. Importancia de los textos en los cómics
Fuente: Encuesta inicial realizada a estudiantes

Descripción: Esta pregunta fue de opción múltiple con múltiple respuesta. De acuerdo con la pregunta número 8, el 54,5% de los estudiantes considera importantes los textos en un cómic; el 24,2% los considera indispensables; otro 24,2% los encuentra necesarios de vez en cuando, y las más bajas cifras, cada una con un 9,1% de los encuestados, afirman que los textos son poco necesarios o innecesarios.

Análisis: aproximadamente la mitad de los encuestados reconoce que, si bien los textos no son el factor definitivo de un cómic, sí son importantes; muy pocos los descartan. Nótese que su apreciación es acertada, en cuanto la base del cómic es la imagen, no el texto, especialmente en aquel que se produce para la cultura contemporánea, más susceptible al lenguaje icónico que al verbal. Acorde a estos resultados, la investigación analizó la relación de imagen y palabra, comprendiendo la necesidad de formar a las nuevas generaciones en todo tipo de lectura, y, en este caso particular, en la importancia de llevar a los estudiantes a preguntarse qué le aporta el texto al cómic y qué tipo de texto —y escritura— requiere.

Análisis general de la encuesta

Este primer instrumento indicó que, a pesar de los problemas de escritura que los estudiantes reconocen tener, su actitud no es del todo apática, pues muchos manifestaron gusto por la escritura y revelaron algunas prácticas de lectura. Se consiguió identificar como problema central las dificultades en ortografía y redacción, categorías propias de la competencia escrita. Por el

contrario, no se abordó, la caligrafía como parte fundamental del problema, principalmente porque se considera que solo aborda aspectos de forma, lo cual no compete o no está definido como una de las necesidades más urgentes para este proyecto, atendiendo a que la caligrafía se direcciona hacia la consecución de buenas formas de la letra y no hacia el proceso creativo de la escritura, por lo tanto abordar los problemas de caligrafía, se consideró que no contribuiría de forma significativa al fortalecimiento de la competencia escrita. Contrariamente, el trabajo investigativo abordó la redacción y ortografía y sus elementos constitutivos: acentuación, puntuación, coherencia y cohesión. En tal sentido, llamó la atención el hecho de que un gran número de estudiantes reconocieron tener mala puntuación, es decir, son conscientes que están fallando, por lo cual, fue necesario analizar los resultados de la prueba diagnóstica y contrastarlos con la información aquí recopilada.

En cuanto al reconocimiento del cómic, como se había supuesto, se logró confirmar que es un tipo de texto que llama la atención de los adolescentes, aunque no en la totalidad del grupo, lo cual es normal teniendo en cuenta los bajos índices de lectura en el país. Es claro que prefieren las historietas de corte humorístico, que aparentemente no exigen una interpretación compleja (intertextual y crítica); sin embargo, luego de la aplicación de la prueba se pudo contrastar hasta qué punto la lectura de estos textos es exitosa o limitada. La prueba diagnóstica también arrojó información que complementó la identificación de los intereses de los estudiantes en relación al cómic.

4.2. Prueba diagnóstica

Sumada al anterior instrumento, para dar cumplimiento al **primer objetivo específico** planteado, se realizó una prueba diagnóstica, compuesta por 10 preguntas, divididas en cinco categorías generales:

- **Acentuación:** este criterio comprende tres preguntas relacionadas con la acentuación gráfica de palabras y frases, es decir, con el uso de la tilde, acorde a lo establecido por el MEN (2004): los estudiantes deben tener la capacidad de realizar una producción textual con una acentuación adecuada. (Puntaje máximo de 35).
- **Ortografía:** este criterio comprende dos preguntas relacionadas con el uso de las letras adecuadas en las palabras, acorde a lo establecido por el MEN (2004): los estudiantes deben tener la capacidad de realizar una producción textual con una ortografía adecuada. (Puntaje máximo de 12).
- **Gramática, cohesión y coherencia:** este criterio comprende tres preguntas relacionadas con la conjugación y el uso de tiempos verbales adecuados, sintaxis de oraciones y uso de conectores en frases y párrafos, acorde a lo establecido por el MEN (2004): los estudiantes deben tener la capacidad de reescribir un texto, “teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...)” (p. 36). (Puntaje máximo de 10).

- **Puntuación:** este criterio comprende una pregunta relacionada con el uso de signos de puntuación en oraciones, principalmente la coma y el punto, acorde a lo establecido por el MEN (2004): los estudiantes deben tener la capacidad de establecer cohesión entre las oraciones a través de la puntuación. (Puntaje máximo de 5).
- **Lectura y redacción:** este criterio, que implica un eje transversal –la lectura—, consiste en el análisis de una caricatura a partir de la cual se les pidió a los estudiantes que escribieran un párrafo que evidenciara su comprensión. (Puntaje máximo de 10).
 - Vale aclarar que los ejercicios usados para la prueba presentaron una dificultad media y fueron elegidos de acuerdo con el nivel en el que se encuentran los estudiantes.

Para la aplicación de la prueba diagnóstica se contó con la participación de 33 estudiantes del grado séptimo, todos de género masculino, en un rango de edad entre los 11 y los 15 años. La docente informó previamente a los estudiantes sobre la implementación de la prueba y explicó cada una de las preguntas, así como la forma en que debían contestarlas, de manera individual y en un tiempo máximo de 2 horas. La prueba se aplicó durante la jornada académica, en el horario de la asignatura de español. Para el análisis de los resultados se utilizaron estadísticos de frecuencia y porcentaje y estadísticos descriptivos. La prueba completa se puede encontrar en anexos como: Anexo A. Prueba diagnóstica

Tabla 9. Estadísticos de frecuencia y porcentaje: Acentuación

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo: de 0 a 11 puntos	23	69,7%

Nivel medio: de 12 a 25 puntos	10	30,3%
Nivel alto: de 26 a 35 puntos	-	-

Fuente: Elaboración propia

Acentuación:

Descripción: de acuerdo con los resultados de la prueba de acentuación, la mayoría de los estudiantes obtuvieron un nivel bajo en el puntaje de la prueba, con 69,7%; un porcentaje menor, 30,3%, obtuvieron un nivel medio, y ningún estudiante obtuvo una puntuación en el nivel alto.

Análisis: los resultados de este primer criterio concuerdan con las expectativas de la docente —y las respuestas de la encuesta—, donde el 30,8 % de los estudiantes reconocieron tener problemas ortográficos, en su mayoría por desconocimiento de las normas de acentuación. Fueron evidentes las fallas en la identificación de palabras según su acento. En consecuencia, se estableció como prioridad para la intervención en el aula, el fortalecimiento del concepto de acento, clasificación de palabras según su acento y el uso correcto de las tildes.

Tabla 10. Estadísticos de frecuencia y porcentaje: Ortografía

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo: de 0 a 5 puntos	19	57,6%
Nivel medio: de 6 a 9 puntos	14	42,3%
Nivel alto: de 10 a 12 puntos	-	-

Fuente: Elaboración propia

Ortografía: de acuerdo con los resultados de la prueba de ortografía, la mayoría de los estudiantes obtuvieron un nivel bajo en el puntaje de la prueba, con un 57,6%; un porcentaje

menor, 42,3%, obtuvo un nivel medio, y ningún estudiante obtuvo una puntuación en el nivel alto.

Análisis: al igual que con la acentuación, la dificultad en este criterio se manifiesta habitualmente en clase. Cabe agregar que tanto la acentuación como la ortografía son habilidades básicas (normas que se memorizan) que los estudiantes de séptimo han trabajado desde la primaria y que, por ende, se esperaría un mejor rendimiento de su parte. Sobre este tema, vale la pena citar nuevamente a Rivas (2007), quien afirma que los principales modelos de aprendizaje se dan por asociación y por construcción: el aprendizaje por asociación se caracteriza por ser cuantitativo y se fundamenta en la acumulación de hechos o datos, se podría pensar que los estudiantes objeto de estudio construyeron sus aprendizajes bajo estos métodos por asociación, no obstante, no se puede asegurar del todo. Ahora bien, el aprendizaje por construcción es de carácter cualitativo e implica la modificación o transformación de las estructuras del conocimiento ya establecidas; Aquí, es donde el cómic tomó importancia, por lo que se manejó como un recurso que potenció el aprendizaje por construcción.

Tabla 11. Estadísticos de frecuencia y porcentaje: Gramática, cohesión y coherencia

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo: de 0 a 4 puntos	12	36,4%
Nivel medio: de 5 a 7 puntos	20	60,6%
Nivel alto: de 8 a 10 puntos	1	3%

Fuente: Elaboración propia

Gramática, cohesión y coherencia: de acuerdo con los resultados de la prueba de gramática, cohesión y coherencia, la mayoría de los estudiantes obtuvieron un nivel medio, con 60,6%; el 36,4% obtuvo un nivel bajo, y un estudiante alcanzó el nivel alto, para constituir el 3%.

Análisis: en este tercer criterio, a diferencia de los anteriores, hubo un mayor número de estudiantes ubicados en el nivel medio; sin embargo, se observan falencias de este tipo, por ejemplo: en la tercera parte de la prueba hubo estudiantes que conjugaron bien los verbos en primera persona del singular (nací, crecí), pero que en la redacción basada en la interpretación de una caricatura, fallaron al conjugar los verbos en primera persona. (pienso, creo) Por ende, fue posible inferir que la habilidad de redacción requiere de fortalecimiento atendiendo a factores como la cohesión y la coherencia.

Además, cabe destacar el hecho de que más estudiantes fueron capaces de responder ejercicios de análisis gramatical que de ortografía, lo que nuevamente indicó dificultad para memorizar normas y aplicarlas de acuerdo con el contexto. También fue posible suponer que quizá la gramática básica cause menos inconvenientes porque es una habilidad más presente en el plano oral, mientras que la ortografía muchas veces aplica sólo a la escritura.

Tabla 12. Estadísticos de frecuencia y porcentaje: Puntuación

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo: de 0 a 2 puntos	22	66,7%
Nivel medio: de 3 a 4 puntos	11	33,3%
Nivel alto: de 5 puntos	-	-

Fuente: Elaboración propia

Puntuación: de acuerdo con los resultados de la prueba de puntuación, la mayoría de los estudiantes se ubican en un nivel bajo, con 66,7%; un porcentaje de 33,3% están en un nivel medio, y ningún estudiante alcanzó el nivel alto.

Análisis: dados los bajos puntajes en los anteriores criterios, se esperaba que la puntuación tampoco tuviera buenos resultados, ya que, en este caso, no solo se trata del aprendizaje de normas, sino también de la capacidad de análisis para identificar qué signos son pertinentes de acuerdo al contexto y al mensaje que se quiere transmitir. Dado estos resultados, fue prioritario para la investigación el trabajo sobre signos de puntuación. En este orden de ideas, el trabajo sobre signos de puntuación estuvo presente en toda la aplicación de la secuencia, pero fue en la sesión número ocho donde se realizó un trabajo específico, en el cual a través de la fragmentación de un comic en viñetas se pudo comprender la estructura narrativa como un rompecabezas y fue precisamente esta actividad: *armar un rompecabezas*, lo que permitió descubrir la forma secuencial del cómic que brinda el sentido al texto. Los estudiantes pudieron evidenciar como los signos de puntuación se convierten en enlace que dan sentido al texto, continúan, amplían o finalizan una idea o temática.

Tabla 13. Estadísticos de frecuencia y porcentaje: Lectura y redacción

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo: de 1 a 4 puntos	15	45,4%
Nivel medio: de 5 a 7 puntos	13	39,4%
Nivel alto: de 8 a 10 puntos	5	15,1%

Fuente: Elaboración propia

Lectura y redacción: de acuerdo con los resultados de la prueba de lectura y redacción, la mayoría de los estudiantes se ubican en un nivel bajo, con 45,4%; un porcentaje de 39,4% llegaron a un nivel medio, y un porcentaje de 15,1% alcanzó un nivel alto.

Análisis: pese a que en este criterio el mayor porcentaje continuó siendo el del nivel bajo, por primera vez se observó más de un estudiante en el nivel alto, lo cual permitió inferir que el componente de lectura tiene algunas fortalezas, lo cual se aprovechó en el desarrollo del proyecto. Por esta razón, todas las sesiones de la secuencia didáctica iniciaron con la lectura de un cómic, atendiendo también a las bases teóricas que afirman que no se puede desligar la escritura de la lectura, sino por lo contrario hay que trabajarlo como procesos complementarios. Para Santiago, Castillo y Morales (2007), la lectura es una actividad cognitiva compleja, en la que el lector aporta todos sus conocimientos, procesos mentales e intereses, y se constituye como un elemento esencial en la construcción o reconstrucción de significados. Es claro entonces, que tanto la lectura como la escritura son procesos de construcción y ese fue el concepto que guio esta investigación.



Imagen 3. Historieta Prueba diagnóstica

Ahora bien, En la quinta parte de la prueba diagnóstica se utilizó una caricatura de un hombre sentado en un sillón frente a un televisor sobre lo que parece un planeta, pero con forma de una bomba. Ver Anexo A. Prueba diagnóstica (quinta parte)

Del lado opuesto a donde está sentado el hombre, la bomba tiene una mechera encendida, y esta misma se refleja en la pantalla del televisor. El hombre piensa: “Menos mal que el mundo arde siempre por otro lado”.

Entre las interpretaciones realizadas por los estudiantes, se resaltan algunas relacionadas con la importancia de cuidar el planeta, dado que es el mismo para todos, o con la indiferencia de las personas frente a lo que sucede en otras partes del mundo.

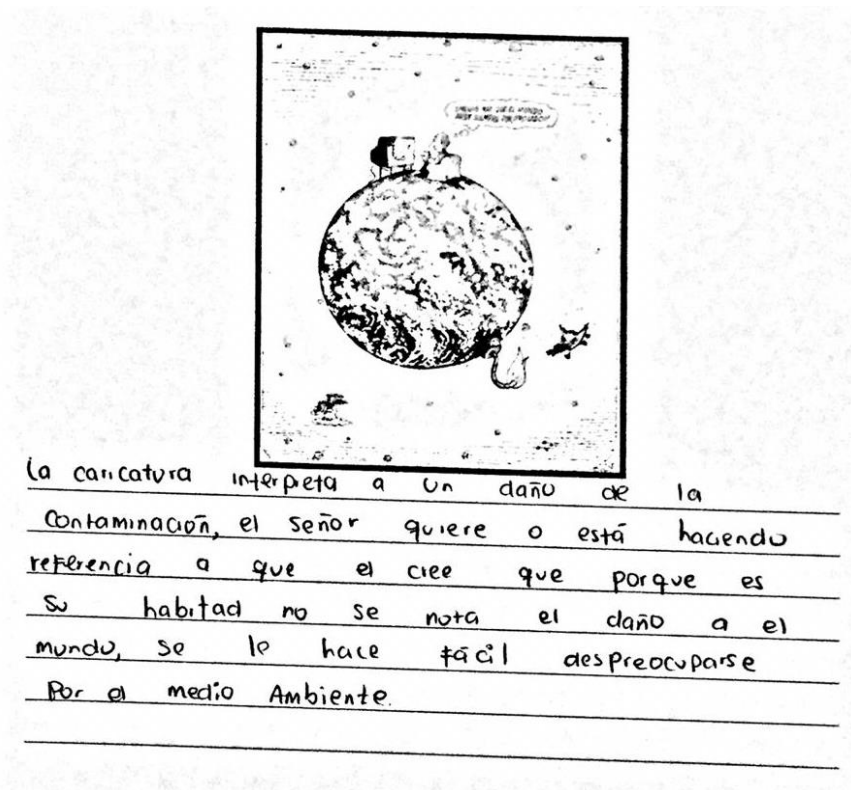


Imagen 4. Interpretación historieta de la prueba diagnóstica

Algunos textos como en el anterior ejemplo se pudo encontrar palabras bien tildadas, uso de la coma y cohesión textual. Por otra parte, en la mayoría de los textos producidos por los estudiantes carecieron completamente de cohesión al no utilizar ni siquiera el signo de puntuación de la coma para separar ideas, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

Analice la siguiente caricatura de Quino y escriba (con letra clara) un breve párrafo (entre 5 y 7 renglones) en el que explique su interpretación (tenga en cuenta el adecuado uso de los signos de puntuación y la organización de las oraciones):



el mundo es como una botan de tiempo sino lo cuidamos y lo protejamos en cual quier momento se nos puede acabar debemos mantener el mundo limpio y ordenado no botar basura a los rios a los lagos y proteger los bos que las selvas para que los animales puedan respirar bien y que los seres humanos y todos debemos proteger el mundo porque en cual quier momento se nos puede acabar.

Imagen 5. Interpretación historieta de la prueba diagnóstica

Basándose en este error recurrente, la secuencia didáctica que se implementó con los estudiantes desarrolló un trabajo específico en el uso correcto de la coma. Los estudiantes trabajaron un cómic sobre signos de puntuación, para hallar la importancia de estos. Igualmente se desarrollaron dos ejercicios de escritura complementarios, basados en ubicar los signos de puntuación necesarios para dar sentido al texto.

Ejercicio utilizado:

1. Coloque signos de puntuación al siguiente texto:

La tortuga y el águila -Esopo

Una tortuga, que se recreaba al sol se quejaba a las aves marinas de su triste destino y de que nadie le había querido enseñar a volar.

Un águila que paseaba a la deriva por ahí oyó su lamento y le preguntó con qué le pagaba si ella la alzaba y la llevaba por los aires.

Te daré dijo todas las riquezas, del Mar Rojo.

Entonces, te enseñaré al volar replicó el águila.

Y tomándola por los pies la llevó casi hasta las nubes y soltándola de pronto la dejó ir cayendo la pobre tortuga en una soberbia montaña, haciéndose añicos su coraza.

Al verse moribunda la tortuga exclamó:

Renegué de mi suerte natural. Qué tengo yo que ver con vientos y nubes, cuando con dificultad apenas me muevo sobre la tierra.

Moraleja. Apreciemos lo que tenemos y seamos conscientes de nuestras limitaciones.

Imagen 6. Ejemplo ejercicio de escritura desarrollado

Viñeta del cómic utilizado sobre signos de puntuación:



Imagen 7. Historieta actividad 8

Como referencia final sobre lectura y redacción, vale la pena resaltar que la mayoría de los estudiantes logró generar una interpretación correcta de la imagen, resaltando el tema ambiental sobre el cuidado del planeta.

Para evaluar este punto se realizó una rejilla basada en los siguientes elementos (Ávila et al., 2015):

Letra legible: Cumple, no cumple

Puntuación: Cumple, no cumple

Organización de las oraciones: cumple, no cumple

Correcta interpretación: cumple, no cumple

Redacción de 5 a 7 renglones: cumple, no cumple

Tabla 14. Estadísticos descriptivos generales

	Acentuación	Ortografía	Gramática, cohesión y coherencia	Puntuación	Lectura y redacción
Media	9,7	4,8	4,8	2,0	4,8
Mediana:	8,0	5,0	5,0	2,0	5,0
Moda:	6,0	6,0	5,0	2,0	5,0
Desviación estándar:	5,6	1,9	1,2	1,4	2,2
Rango:	22,0	8,0	6,0	4,0	9,0
Valor mínimo:	3,0	,0	2,0	,0	,0
Valor máximo:	25,0	8,0	8,0	4,0	9,0

Fuente: Elaboración propia

Acentuación: con un puntaje máximo a obtener de 35 puntos en la prueba, se encuentra que la media del grupo es de 9,7, la mediana es de 8, la moda de 6, la desviación estándar de 5,6, el rango del puntaje de 22, un valor mínimo de 3 y un valor máximo de 25. Estos resultados evidenciaron que los estudiantes tuvieron un mal desempeño en la habilidad de acentuación, donde el promedio fue cercano a una tercera parte del puntaje máximo que se podía obtener. En cuanto a la mediana reflejó un valor muy por debajo del valor medio óptimo que para este caso

sería de 17,5; la mediana en acentuación fue de 8. Ahora bien, la moda nos mostró que el resultado que más veces se obtuvo fue 6 de 35 puntos posibles, lo que nos indicó que la mayoría de los estudiantes solo contestaron bien el 17% de la prueba. Así mismo, el rango y la desviación estándar nos indicó que los estudiantes se encontraban muy dispersos en su competencia escrita; un valor mínimo de 3 y máximo de 25, nos dio un rango de 22, es decir, una dispersión con mucha amplitud, esto nos indicó a la investigación que se debió atender a cada estudiante de forma casi personalizada. En el desarrollo de la secuencia se corrigieron una a una las producciones, para identificar falencias personales y apuntar a disminuir la dispersión. Dicho rendimiento, hizo que en la secuencia aplicada con los estudiantes tuviera varias sesiones para fortalecer la acentuación.

Ortografía: con un puntaje máximo a obtener de 12 puntos en la prueba, se encuentra que la media del grupo es de 4,8, la mediana es de 5, la moda de 6, la desviación estándar de 1,9, el rango del puntaje de 8, un valor mínimo de 0 y un valor máximo de 8. Según estos resultados, los estudiantes tuvieron un mal desempeño en la habilidad de ortografía, donde el promedio no alcanza la mitad del puntaje máximo, pero no es tan distante o bajo como sucede en la habilidad de acentuación. Esto confirmó para el trabajo investigativo la prioridad en acentuación y ortografía para fortalecer la competencia escrita. En cuanto a la mediana reflejó un valor cercano del valor medio óptimo que para este caso sería 6; la mediana en ortografía fue de 5. Ahora bien, la moda nos mostró que el resultado que más veces se obtuvo fue 6 de 12 puntos posibles, lo que nos indicó que la mayoría de los estudiantes contestaron bien el 50% de la prueba y al

compararlo con la habilidad de acentuación donde la moda fue equivalente a 17%, se evidenció un mejor rendimiento en ortografía.

Dicho rendimiento, hizo que en la secuencia aplicada con los estudiantes tuviera varias sesiones para fortalecer la ortografía.

Gramática, cohesión y coherencia: con un puntaje máximo a obtener de 10 puntos en la prueba, se encuentra que la media del grupo es de 4,8, la mediana es de 5, la moda de 5, la desviación estándar de 1,2, el rango del puntaje de 6, un valor mínimo de 2 y un valor máximo de 8. Según estos resultados, los estudiantes tuvieron un desempeño de nivel medio en la habilidad de gramática, cohesión y coherencia, pero el promedio es inferior a la mitad del puntaje, como sucede con las categorías anteriores. Estos resultados evidenciaron que los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en la habilidad de gramática, cohesión y coherencia, donde el promedio fue equivalente al 48% del puntaje máximo que se podía obtener, en correspondencia la mediana reflejó un valor medio óptimo que para este caso fue de 5; la mediana en gramática fue de 5. Ahora bien, la moda nos mostró que el resultado que más veces se obtuvo fue 5 de 10 puntos posibles, lo que nos indicó que la mayoría de los estudiantes contestaron bien el 50% de la prueba. No obstante, la desviación estándar nos indicó que los estudiantes se encontraban muy dispersos con un rango de 8.

Puntuación: Con un puntaje máximo a obtener de 5 puntos en la prueba, se encuentra que la media del grupo es de 2, la mediana es de 2, la moda de 2, la desviación estándar de 1,4, el rango del puntaje de 4, un valor mínimo de 0 y un valor máximo de 4. Según estos resultados, los

estudiantes tuvieron un mejor desempeño en la habilidad de puntuación respecto las categorías de acentuación, gramática y ortografía. El promedio fue equivalente a contestar correctamente el 50% de la prueba. En cuanto a la desviación estándar no fue tan alta, lo que indicó que en puntuación los estudiantes no están tan dispersos en su competencia escrita.

Lectura y redacción: Con un puntaje máximo a obtener de 10 puntos en la prueba, se encuentra que la media del grupo es de 4,8, la mediana es de 5, la moda de 5, la desviación estándar de 2,2, el rango del puntaje de 9, un valor mínimo de 0 y un valor máximo de 9. Según estos resultados, los estudiantes obtuvieron puntajes medios y altos pero el promedio sigue siendo inferior a la mitad del puntaje como sucede con las categorías anteriores. Al igual que en la habilidad de puntuación, la habilidad de lectura y redacción tuvo una desviación baja de tan solo 2,2. Esto indicó que el grupo no es tan disperso en esta categoría. No obstante, el puntaje que más se repitió fue el 5, lo cual indicó que la mayoría de los estudiantes nuevamente contestó correctamente el 50 % de la prueba.

Conclusiones de la prueba diagnóstica

Para la implementación de los instrumentos iniciales, se contó con la participación de todos los integrantes del grupo de séptimo seleccionados para la muestra, quienes completaron tanto la encuesta como la prueba diagnóstica.

Se obtuvo que los principales problemas de escritura se encuentran relacionados con la ortografía, redacción y puntuación, según lo contestaron los estudiantes en la encuesta y lo

corroboraron en la prueba diagnóstica, en la que obtuvieron un desempeño bajo y medio en todos los componentes de escritura, con promedios que no alcanzan ni a la mitad de los puntajes máximos en las distintas categorías. Con ello se confirmó la necesidad de utilizar una estrategia para mejorar la escritura de los estudiantes en cada uno de sus componentes, pero, principalmente, en aquellos ligados a una norma.

De acuerdo con Cassany (2005), la escritura es un proceso que implica varias etapas mentales, tales como la planificación, textualización y revisión: la primera hace referencia a la definición de un propósito, a mostrar al lector una intención; la textualización implica la forma en que una persona puede organizar un texto coherente para que comunique claramente su idea; y finalmente, la revisión corresponde a la corrección del texto para que sea entendido. Como se observó en el caso de los estudiantes de séptimo, existen falencias en la textualización, lo que no permite claridad en los otros procesos, dado que pueden tener la idea de lo que quieren decir, pero esta no se logra expresar correctamente si no resuelven los problemas principales relacionados con la escritura, y así mismo no se puede lograr una revisión adecuada.

En lo referente al cómic, solo 39,4% de los estudiantes señalaron que leen habitualmente este tipo de texto; se muestra un mayor porcentaje de estudiantes que leen textos del colegio (obligados) o lo que aparezca en las redes sociales, y los comics más reconocidos son los de Condorito y Mafalda, habituales en los periódicos e internet. La historia y el tema es lo que más les llama la atención de los comics, aunque consideran que es importante el texto en los mismos y tienen una mayor preferencia por las historietas breves. Esta información sirvió de base para la

construcción e implementación de la secuencia didáctica, que anexó otros elementos complementarios.

Ahora bien, dados estos resultados, se consolidó la propuesta enfocada en el cómic dado que el cómic es un medio de muy fácil acceso para los estudiantes, que se ajusta a un estilo narrativo, lo que favorece un trabajo más estructurado tanto en la construcción de la imagen como en el desarrollo de los textos y del todo no es un texto desconocido para los estudiantes, por lo contrario, según datos de la encuesta los estudiantes ya se encontraban relacionados con el cómic.

Según Delgadillo (2016), el cómic es una herramienta didáctica que potencializa el desarrollo intelectual de los estudiantes mediante la combinación de códigos escritos y gráficos que les permiten reflejar y transmitir a los demás la visión que tiene del mundo, la política, la religión, la sociedad y todas aquellas prácticas culturales que lo determinan; “esto puede influir en el desarrollo de unos sujetos más participativos e íntegros, logrando así obtener una persona más propositiva frente a los problemas que se pueden desarrollar en su contexto” (Delgadillo, 2016).

4.3. Implementación de la Secuencia didáctica

Posterior a la formulación de la secuencia didáctica propuesta en el capítulo de Metodología (para responder al objetivo específico: *Diseñar una propuesta de intervención pedagógica a partir del cómic orientada al fortalecimiento de algunas categorías propias de la competencia escrita en el grado séptimo a partir del diagnóstico realizado.*), se procedió al análisis de cada

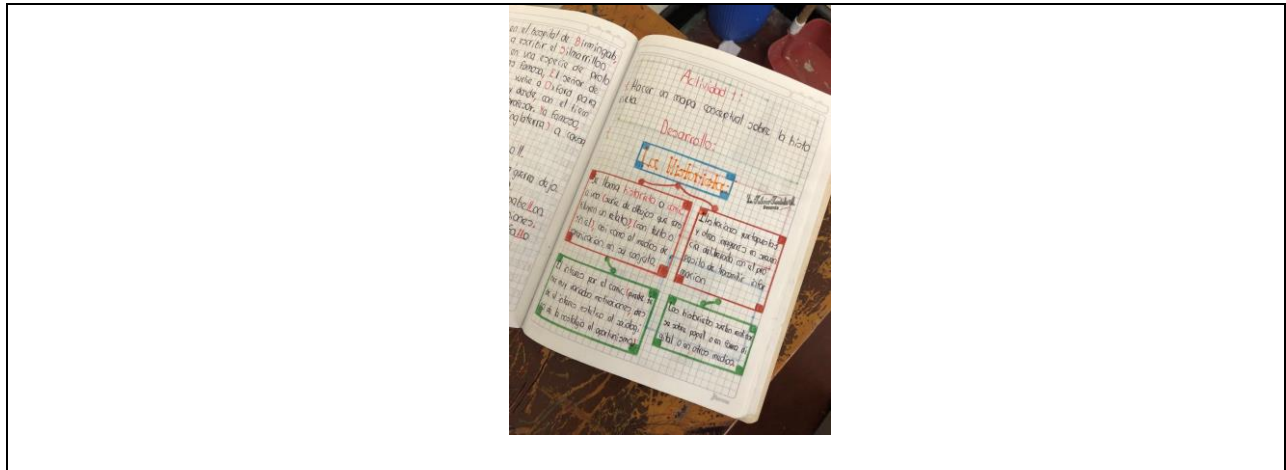
una de las actividades, de acuerdo a lo establecido en el objetivo específico: *implementar la propuesta de intervención pedagógica en un grupo del grado séptimo.*

Para el registro de datos relacionados con la intervención pedagógica se utilizaron los registros de observación como instrumento principal; también se hicieron algunas guías para las sesiones, según correspondió, que se adjuntan en los anexos: “Anexo F. Guías y talleres”, al igual que la evidencia fotográfica sobre la elaboración de las actividades: “Anexo G. Registro Fotográfico”.

Tabla 15. Registro de observación (Actividad 1)

Fecha	5 de junio
Estructura de la imagen	<p>Los estudiantes tuvieron un primer acercamiento al cómic a través de un ejemplo llevado por la profesora investigadora. Exploraron las imágenes acompañadas de texto y consiguieron comprender el significado de la historia narrada. Así mismo, observaron cómo se usa el color en el cómic para recrear cada una de las escenas expuestas y mantener un estilo en cada uno de los dibujos. Finalmente, analizaron los diferentes tamaños usados en las imágenes.</p> <p>Cómic usado:</p>

<p>Características del cómic</p>	<p>Los estudiantes consiguieron leer fácilmente el cómic, de forma que demostraron poder seguir la secuencia planteada en él. Igualmente, dieron cuenta de la historia narrada y de los personajes que intervinieron; reconocieron el tema espacial de la caricatura, el tiempo en el que se desarrolla, y plantearon posibles historias futuras que podrían desarrollarse en otro cómic.</p>
<p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en equipo fue exitoso en cuanto los estudiantes que han tenido un mayor contacto con el cómic guiaron a quienes tuvieron el primer acercamiento con este tipo de texto. • La lectura conceptual del cómic estuvo acompañada de un contacto directo con el texto, lo cual permitió a los estudiantes evidenciar sus características. • La historia espacial de Star Wars, por tratarse de un tema acorde a los intereses de los estudiantes, fue de total aceptación y los motivó a leer. • Se construyó un mapa conceptual de manera grupal en el tablero para explicar el concepto del cómic y sus elementos, a partir de las elaboraciones individuales creadas por los estudiantes. El siguiente es un ejemplo de los mapas mentales creados por los estudiantes: 	



Fuente: Elaboración propia Tabla 16. Registro de observación (Actividad 2)

Fecha	12 de junio
Estructura de la imagen	<p>Los estudiantes nuevamente interactuaron con el cómic, pero a diferencia de la actividad anterior, fueron ellos quienes llevaron los cómics. Esto potenció la diversidad de estilos de dibujantes. Algunos eligieron cómic de tipo infantil, cargado de colores primarios, tonos pastel y fondos concretos. Otros se inclinaron por cómic juvenil, cargado de color negro y con personajes que hacen énfasis en los atributos sexuales. Finalmente, hubo quienes se inclinaron por la caricatura con sentido crítico, político o social, las cuales se presentaron en blanco y negro.</p> <p>Algunos cómics elegidos por los estudiantes fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bakuman - Dragon Ball - Condorito - Mafalda - High School - Marvel <p>A través de la descomposición de los cómics por viñetas, los estudiantes analizaron el color utilizado y expresaron de forma oral sus conclusiones o reflexiones al grupo.</p> <p>Entre las reflexiones hechas por los estudiantes, se destacan las siguientes:</p>

- En mi cómic, los colores son básicos y suaves para cautivar al lector.
- En mi cómic, los personajes usan ropa a la moda para no aburrir al lector.
- En mi cómic salen bastantes mujeres con figuras marcadas para entretener al lector.
- Mi cómic no se centra mucho en la imagen, sino en el texto.
- Mi cómic usa solo colores blanco y negro, para no distraer al lector.




Características del


El recortado por viñetas permitió la descomposición del cómic y su posterior análisis sobre elementos como personajes y globos. Se logró

cómic	<p>establecer que los estudiantes indagaron sobre los tipos de globo y su uso en el cómic. Durante la exposición oral dieron cuenta de dicho análisis.</p> <p>En las exposiciones se generaron las siguientes afirmaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los globos estrellados que se ven en esta escena son usados para mostrar que el personaje está gritando. • Los globos con nubes de mi cómic representan el pensamiento de este personaje. • Los recuadros que aparecen en la parte inferior en esta escena y en la parte superior en esta escena, indican que es un comentario, o algo que está pasando, es como un narrador.
<p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes reconocieron la importancia y la intencionalidad de los colores en los cómics. • El análisis viñeta por viñeta permitió a los estudiantes afianzar conceptos específicos de las características del cómic. • Los estudiantes identificaron diferentes tipos de globos y su significado dentro del cómic. • Los estudiantes reconocieron la integración de palabra-imagen que brindan los cómics a través de los globos. • El poder escoger su propio cómic y socializarlo en clase, permitió a los estudiantes ir conociendo sus gustos y contrastarlos con los de sus compañeros. 	

Fuente: Elaboración propia Tabla 17. Registro de observación (Actividad 3)

Fecha	19 de junio
Estructura de la imagen:	Para esta sesión nuevamente la maestra presentó un cómic a la clase. Este tuvo como finalidad afianzar los conocimientos sobre los elementos del cómic.

	 <p>Se analizó la relación directa que existe entre la forma de los globos, el texto y la imagen; tres elementos presentes en el cómic.</p>
Producción escrita:	<p>Así mismo, se analizó cómo la comunicación puede verse afectada al no comprender bien todos los elementos. La comprensión del texto dependerá de la comprensión y lectura que se haga del texto en relación con la palabra.</p> <p>Los estudiantes comprendieron la importancia de la coherencia entre texto e imagen. Por tanto, lograron ponerlo en práctica a través del dibujo de bocadillos con frases o texto dentro de los mismos. Expresaron sentimientos, ideas, insultos, elogios y demás pensamientos a través de los bocadillos.</p>

	
<p>Características del cómic:</p>	<p>Finalmente identificaron elementos como: espacio, tiempo y personajes presentes en el cómic trabajado para esta sesión.</p>
<p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El cómic trabajado en clase fue llevado por la maestra - Los estudiantes, de forma espontánea, quisieron acompañar la creación de bocadillos con la creación de personajes. - Los estudiantes compararon sus trabajos realizados y algunos mejoraron sus producciones a partir de las de sus compañeros. - En las frases elaboradas por los estudiantes se utilizó de forma indiscriminada las mayúsculas, problema que ya había sido identificado desde la prueba diagnóstica. - La docente investigadora aprovechó el momento de aprendizaje generado por la emoción de elaborar las frases, para reescribir los textos y hacer uso correcto de las mayúsculas. 	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18. Registro de observación (Actividad 4)

Fecha 26 de junio

Estructura de la imagen

Los estudiantes iniciaron la clase con un nuevo acercamiento al comic a través de “Las aventuras de Don Quijote”, cómic pintoresco y cargado de humor. Durante esta sesión, nuevamente encontraron la conexión entre dibujo y texto que realiza el cómic. Observando la imagen, identificaron la época y trajes de los personajes, concluyendo que se trataba de una época medieval.




el cual resultó muy divertido



	Luego, compararon los dos cómics, encontrando diferencias y similitudes en el manejo del color y el espacio.
Producción escrita	Los estudiantes tuvieron un primer acercamiento a la producción escrita, motivada por la reflexión sobre el buen uso del idioma español, producto de la lectura del cómic. Encontraron útil el uso de algunas reglas ortográficas y el conocimiento del significado de las palabras para lograr una buena comunicación. Usaron como herramienta el diccionario y encontraron errores ortográficos que comúnmente pasan por alto.
Características del cómic	Durante la revisión de los dos cómics, los estudiantes identificaron fácilmente los temas y mensajes que las historias buscaban transmitir. Finalmente, en forma oral, plantearon situaciones cómicas que podrían llevarse al formato de cómic, sobre el uso correcto o incorrecto del idioma.
<p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El cómic llamó la atención de los estudiantes y facilitó la introducción del tema ortográfico. • La guía de trabajo estuvo guiada por el cómic, lo cual motivó el aprendizaje del uso correcto de las letras b, v, s, c, z, y, ll, h. • El uso del humor en el cómic incentivó a los estudiantes a crear nuevas situaciones cómicas de su autoría donde se plantearon situaciones cotidianas. • La mediación del cómic permitió la reflexión sobre el uso correcto del idioma. • La socialización de la guía permitió contrastar el conocimiento del idioma de todos los estudiantes. • Los estudiantes utilizaron el diccionario para autoevaluarse y conocer qué tanto conocen sobre su idioma. 	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 19. Registro de observación (Actividad 5)

Fecha	3 de julio
Estructura de la imagen	<p>En esta sesión, los estudiantes se enfrentaron a un cómic sin palabras, por lo tanto, tuvieron que hacer énfasis en la observación de las imágenes. De igual forma, encontraron un cómic sin color y tuvieron que asignar el color dependiendo del significado que querían transmitir o según el estilo detectado en la imagen.</p> <p>Nuevamente identificaron la conexión entre dibujo y texto que realiza el cómic. La mayoría de los estudiantes expresó que para el cómic es muy importante la imagen.</p> 
Producción escrita	<p>Nuevamente los estudiantes se enfrentaron a producir texto. En esta ocasión, la mayoría hizo un ejercicio de escritura más reflexivo, preguntaron constantemente a la docente para resolver dudas y consultaron el diccionario para no cometer errores en la escritura.</p>

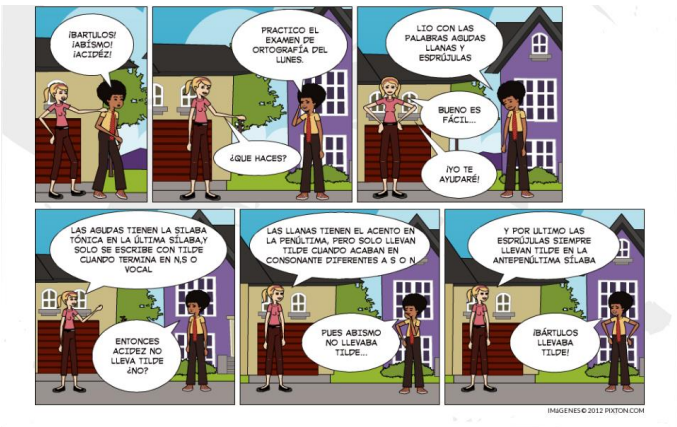
Concretamente, muchos de los estudiantes utilizaron sonidos onomatopéyicos, signos de puntuación y algunas tildes. Unos cuantos escribieron sin hacer muy consciente el proceso y cometiendo constantes errores ortográficos.

Las imágenes guiaron la historia, por lo tanto, todas las producciones escritas tuvieron cohesión y coherencia.



Características del cómic	Finalmente, aunque la mayoría de los estudiantes crearon historias con mensajes muy parecidos, también hubo lugar para la variación y creatividad de algunos que, sin dejar a un lado la imagen, pudieron crear textos más originales.
<p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se observó que la escritura fue un ejercicio reflexivo en la mayoría de los estudiantes, como lo evidencian sus producciones. • Algunos estudiantes persisten en errores ortográficos. • Los estudiantes utilizaron el diccionario para regular u orientar la escritura. • Los estudiantes pudieron hacer uso del color para transmitir mensajes. • Las imágenes propiciaron que los estudiantes perdieran el temor a escribir. • Algunos estudiantes manifestaron que deseaban hacer cambios a los dibujos para mejorar el cómic. 	

Fuente: Elaboración propia Tabla 20. Registro de observación (Actividad 6)

Fecha	10 de julio
Estructura de la imagen	<p>La actividad inició nuevamente con la presentación de un cómic a los estudiantes. Se plantea la conexión entre dibujo y texto, no obstante, el texto presentaba varios errores de acentuación, lo cual afectaba intencionalmente la comprensión del mensaje. Los estudiantes analizan los gestos de los personajes e imágenes y buscaron su correspondencia con las palabras que expresaban.</p> 

Producción escrita	<p>En esta sesión, el cómic permitió reflexionar sobre la importancia de acentuar correctamente las palabras para tener una buena comunicación. Nuevamente, el humor ayudó a jugar con posibles confusiones en un acto comunicativo. Los estudiantes analizaron el impacto positivo o negativo en la coherencia de un texto si se acentúan bien o mal las palabras. Algunos estudiantes realizaron comentarios en torno al análisis del cómic:</p> <p>¿Se comprende el mensaje?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es confuso o se puede entender otra cosa al cambiar la tilde. • Se debe escribir bien y hablar bien, siguiendo el acento, de lo contrario puedo dar a entender algo muy diferente. • El acento permite diferenciar el significado de algunas palabras. • En el cómic se representa el uso del acento en las palabras.
Características del cómic	Finalmente, los estudiantes reconocieron las características generales de un cómic. Identificaron el tema, espacio, personajes y tiempo del cómic.
<p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mediación del cómic permitió la reflexión sobre el uso correcto del idioma. Específicamente, sobre la acentuación de las palabras. • El uso del humor en el cómic permitió la reflexión sobre la acentuación en las palabras. • La guía de trabajo estuvo guiada por el cómic, lo cual motivó hacia el aprendizaje del uso correcto de la tilde. • El cómic llamó la atención de los estudiantes y facilitó la introducción del tema de acentuación en las palabras. • Los estudiantes manifiestan estar más familiarizados con el cómic como tipo de texto y reconocen su importancia para comprender temas educativos. 	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 21. Registro de observación (Actividad 7)

Fecha	17 de julio
Estructura de la imagen	Durante la actividad, los estudiantes volvieron a analizar la conexión entre dibujo y texto: los gestos que realizan los personajes y las palabras que expresan. De esta manera, pudieron reconocer el mensaje de la comunicación más fácilmente.
Producción escrita	<p>En esta sesión se hizo gran énfasis en la acentuación de las palabras y el uso de la tilde. La mediación del cómic introdujo el tema y estuvo presente durante toda la clase. Se usaron unos recuadros dentro de los bocadillos o diálogos para llamar la atención de los estudiantes y generar análisis sobre algunas palabras específicas y el uso de la tilde en éstas.</p> <p>Los estudiantes completaron oraciones con palabras, marcando o no, la tilde diacrítica, es decir, haciendo uso correcto o incorrecto de la tilde. Algunos se apoyaron en presaberes ortográficos, en consultas a la docente y en el uso del diccionario.</p> <p>A su vez, tomaron de referencia el cómic expuesto por la maestra. Finalmente socializaron las producciones y se realizaron correcciones.</p>

Características del cómic	<p>En esta sesión, los estudiantes encontraron una nueva característica del cómic. En su análisis, un estudiante hizo el siguiente comentario:</p> <p><i>“Siempre el cómic cuenta una historia”.</i></p> <p>De la anterior afirmación podemos inferir que los estudiantes identificaron el predominio de la estructura narrativa del cómic, que a través de la sucesión de imágenes se forma una secuencia con significado.</p>
<p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes marcaron tildes en sus producciones escritas. • Los estudiantes hicieron uso del diccionario para corregir sus producciones. • Los estudiantes reconocieron la importancia de marcar las tildes para no generar confusiones en las oraciones. • Algunos estudiantes manifestaron que nunca habían utilizado las tildes en sus producciones escritas, que no lo veían necesario. • Se observó que el ejercicio de escritura fue un proceso reflexivo, donde pronunciaban las palabras escritas con el fin de verificar el correcto uso del acento gráfico. 	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 22. Registro de observación (Actividad 8)

Fecha	24 de julio
Estructura de la imagen:	Para esta sesión se planteó nuevamente un cómic, pero descompuesto en viñetas, de tal forma que los estudiantes debieron comprender el texto e inferir el orden de la secuencia narrativa del texto.

	<p>¡STOP! SOY EL PUNTO</p> <p>•Indico el fin de una oración. •También puedes usarme como punto seguido para separar oraciones que pertenecen a un mismo párrafo.</p> <p>UN MOMENTO...</p> <p>SOMOS LOS PUNTOS SUSPENSIVOS</p> <p>Damos una pausa que indica suspenso</p> <p>Y ahí vienen los otros...</p> <p>LOS DOS PUNTOS</p> <p>¡Por ser un poco más pequeños, no nos pueden olvidar!</p> <p>Indicamos una pausa para llamar la atención del lector. ☞</p> <p>¡Respira! Es la COMA</p> <p>Gracias a mí puedes tomar una pausa dentro del enunciado.</p> <p>También separo distintas palabras u oraciones, pero siempre deben ser de un mismo tema.</p> <p>¡BOOM!</p> <p>Llegamos a llamar su atención</p> <p>SOMOS LOS SIGNOS DE EXCLAMACIÓN.</p> <p>Le damos un tono particular a la oración y Nos gusta llamar la atención.</p> <p>¡Oye, espera!</p> <p>Tanta explicación amerita una pausa más larga</p> <p>Para eso llegamos nosotros el punto y coma</p> <p>¡Sí, te ayudamos a tomar aire por más tiempo que la coma.</p> <p>Y no pueden faltar, nuestros amigos... ¿Amigos? ¡Sí, aquí abajo!</p> <p>Somos los signos de interrogación...</p> <p>Somos necesarios al principio y al final de las preguntas</p> <p>¿Comprendiste?</p> <p>FIN</p>	
Producción escrita:	Los estudiantes encontraron un cómic que les permitió reconocer los principales signos de puntuación, además de poder hallar la importancia de estos. De nuevo los estudiantes generaron	

conocimiento ortográfico sobre el idioma español, a través de dos ejercicios de escritura complementarios, basados en ubicar los signos de puntuación necesarios para dar sentido al texto.

Nombre: Jon Alexander Jimenez Correa
Actividad:

1. Coloque signos de puntuación al siguiente texto:

La tortuga y el águila -Esopo

Una tortuga, que se recreaba al sol se quejaba a las aves marinas de su triste destino y de que nadie le había querido enseñar a volar.

Un águila que paseaba a la deriva por ahí oyó su lamento y le preguntó con qué le pagaba, si ella la alzaba y la llevaba por los aires.

Te daré dijo todas las riquezas, del Mar Rojo.

Entonces, te enseñaré al volar replicó el águila.

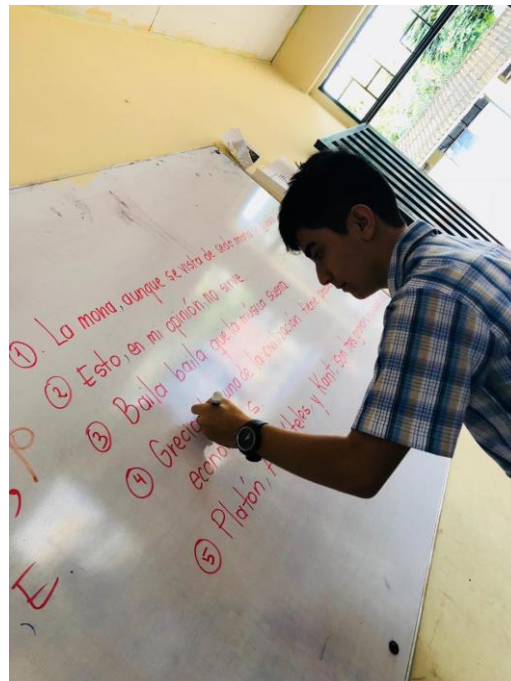
Y tomándola por los pies la llevó casi hasta las nubes y soltándola de pronto la dejó ir cayendo la pobre tortuga en una soberbia montaña, haciéndose añicos su coraza.

Al verse moribunda la tortuga exclamó:

Renegué de mi suerte natural, Qué tengo yo que ver con vientos y nubes, cuando con dificultad apenas me muevo sobre la tierra.

Moraleja, Apreciemos lo que tenemos y seamos conscientes de nuestras limitaciones.

Finalmente corrigieron los ejercicios en el tablero.



Características del cómic:

Por su parte, para poder ordenar lógicamente la secuencia narrativa del cómic, debieron buscar enlaces, conectores y diferentes señales en el texto (imagen y palabra) que llevaran a conformar un texto coherente.

<p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes manifestaron aprender a través de la interacción con el cómic, para la última sesión lanzaron los siguientes comentarios: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Hoy el cómic qué nos va a enseñar? 2. ¿Cuál es el tema del cómic? 3. Siempre el cómic se trata de ortografía 4. Los cómics que trae la profesora son educativos 5. Una coma puede cambiar el mensaje que uno quiere dar 6. No sabía muy bien para qué eran las comas - Los estudiantes se mostraron muy familiarizados con el cómic y todos sus elementos. - Hubo un alto interés de los estudiantes por aprender a través del cómic - Los estudiantes plantearon nuevas situaciones cómicas donde, por no usar de forma correcta los signos de puntuación se generan incidentes o desinformaciones. 	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 23. Registro de observación (Actividad 9)

Fecha	31 de julio
Estructura de la imagen	<p>Los estudiantes interactuaron con un estilo específico de cómic crítico o reflexivo. En él pudieron establecer algunas características de la imagen como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La imagen no tiene color • Las imágenes son de gran tamaño • Las líneas son básicas • La imagen hace énfasis en los gestos

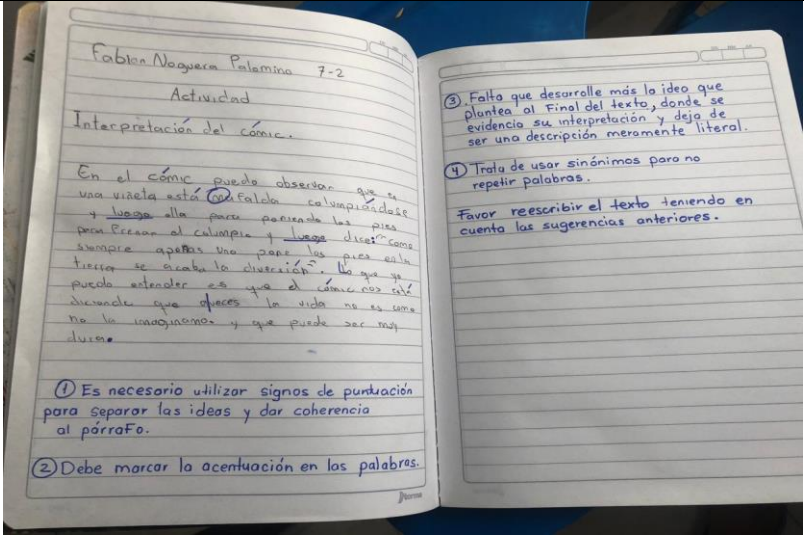
Igualmente, lograron establecer el mensaje del cómic, observando la relación entre imagen y palabra.



Producción escrita

En esta sesión, los estudiantes escribieron un párrafo con base en la interpretación de un cómic. La participación fue activa, puesto que la mayoría de las opiniones se basaron en temas de su interés, como la imaginación, la libertad, la fantasía y la diversión.

Se logró evidenciar, en las producciones, el avance en normas ortográficas como la tilde diacrítica y el uso correcto de letras como s y c. Del mismo modo, los estudiantes hicieron un ejercicio de escritura reflexiva, apoyados en el uso del diccionario.


	
Características del cómic	Finalmente, los estudiantes reconocieron la capacidad del cómic para generar crítica social y denuncias sobre la realidad. Así mismo, evidenciaron su valor filosófico y notaron cómo esta característica puede llevar a generar nuevos conocimientos.
<p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes pudieron realizar interpretaciones de textos discontinuos. - Los estudiantes expusieron sus opiniones frente al curso con seguridad. - Durante el ejercicio de interpretación, lograron afirmar ideas como: <ol style="list-style-type: none"> 1. No hay mucho en las viñetas 2. Es un cómic de un solo personaje 3. La letra del texto es muy grande 4. Invita a dejar de soñar 	

5.	Siempre hay que tener presente la realidad en la que vivimos
6.	No se puede vivir volando
7.	No se puede únicamente pensar en fantasías
8.	La diversión es sinónimo de libertad
9.	La realidad no es divertida

Fuente: Elaboración propia

Tabla 24. Registro de observación (Actividad 10)

Fecha	Agosto 7 y 14
Estructura de la imagen:	<p>Para esta sesión los estudiantes crearon los cómics, dibujaron el fondo, mas no los personajes, puesto que estos eran dramatizados o personificados por ellos mismos.</p> <p>La creación de los fondos de las viñetas guardó relación con la historia narrada. Algunos utilizaron fondos en blanco y negro y otros con colores llamativos. Algunos agregaron elementos como accesorios para escenificar la historia.</p> <p>Siempre existió conexión entre dibujo (fondo de viñeta) y texto.</p>
Producción escrita:	<p>El momento de la escritura fue reflexivo, dado que todos los grupos hicieron uso de los signos de puntuación. Así mismo, pensaron y consultaron sobre la forma correcta de escribir algunas palabras.</p> <p>Algunos tuvieron que recordar normas ortográficas, la mayoría de acentuación, para aplicarlas en sus producciones. Tras finalizar la creación de una viñeta, hacían lectura grupal, lanzaban opiniones y realizaban nuevas correcciones, tanto ortográficas como de conectores.</p> <p>Todos los grupos incluyeron sonidos onomatopéyicos en sus producciones, los más comunes fueron de golpes: “boom, bum, pam, puf”, y aquellos que derivan de la lengua inglesa como splash y crash.</p> <p>Uno de los aspectos más significativos de la actividad fue que permitió a los estudiantes representar a los personajes de los cómics, lo cual facilitó la creación espontánea de los diálogos. Los</p>

	<p>estudiantes generaron narraciones con sus palabras. Expresiones como “lol”, “chimba”, entre otras, fueron incluidas en sus diálogos.</p> <p>El correcto uso de conectores fue un tema que surgió durante la creación de los cómics; los estudiantes reconocieron la importancia de utilizarlos bien para dar sentido al texto.</p> <p>Cuando por fin obtuvieron la creación total del cómic, la mayoría de los grupos revisaron si sus creaciones realmente comunicaban el mensaje que ellos, como autores, se habían propuesto comunicar. Realizaron ajustes para hacer énfasis en la trasmisión del mensaje.</p> 
<p>Características del cómic:</p>	<p>La mayoría de los grupos generó la narración en formato cómic, estableciendo los diálogos inmediatamente. Solo un grupo escribió toda la narración para después crearle diálogos y viñetas.</p> <p>Algunos grupos distribuyeron de forma adecuada el texto en los bocadillos, por el contrario, algunos utilizaron letras muy pequeñas o grandes, de forma desproporcional al tamaño de los bocadillos.</p> <p>Todos los estudiantes mostraron gran dominio en el uso de los bocadillos, según la intención del hablante: ideas, sorpresas, pensamientos, sueños y diálogos.</p> <p>En cuanto a los temas de los cómics, se puede asegurar que todos estuvieron relacionados con su cotidianidad; las producciones gozaron de autenticidad, basándose en flagelos sociales comunes a sus realidades. Cómics basados en delincuencia común, violencia, secuestro, paz, acoso escolar y reguetón fueron los temas</p>

desarrollados.

Uno de los cómics creados por los estudiantes se basó en el cómic Mafalda (así lo expresó el grupo creador), debido a que desarrolla un alto contenido crítico sobre temas sociales y de reflexión. El siguiente corresponde a un cómic creado por los estudiantes:



En el anterior cómic se puede observar: el uso de la coma, la correcta acentuación de las palabras y la coherencia que guarda en general la producción. Como resultado el cómic logra transmitir un mensaje claro.

Observaciones:

- El trabajo en equipo permitió que todos los integrantes se involucraran en la creación de un cómic.
- El uso de materiales reciclables, vestidos o trajes de su cotidianidad, los llevó a reflexionar sobre las posibilidades que tienen de generar contenido audiovisual a bajo costo.
- La distribución de funciones al interior de los grupos potenció las diferentes capacidades.
- Las indicaciones dadas a través de un cómic por la maestra investigadora fueron recibidas con agrado por parte de los estudiantes.
- El permitir que el tema de las creaciones fuera libre favoreció la creatividad y la expresión de la realidad de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

4.4. Evaluación final

Para evaluar la secuencia didáctica, la docente pidió a los estudiantes la realización de un cómic individualmente, en un formato establecido, de acuerdo con la siguiente indicación:

Construye un cómic de seis viñetas teniendo en cuenta: ortografía, signos de puntuación, acentuación, cohesión y coherencia. Tema: Redes sociales.

Si bien algunos estudiantes tuvieron dificultades en la elaboración del cómic, la mayoría de ellos fueron creativos, y aspectos como la ortografía, acentuación, puntuación, coherencia, lectura y redacción mejoraron considerablemente. A continuación, se adjuntan algunas imágenes de los resultados:

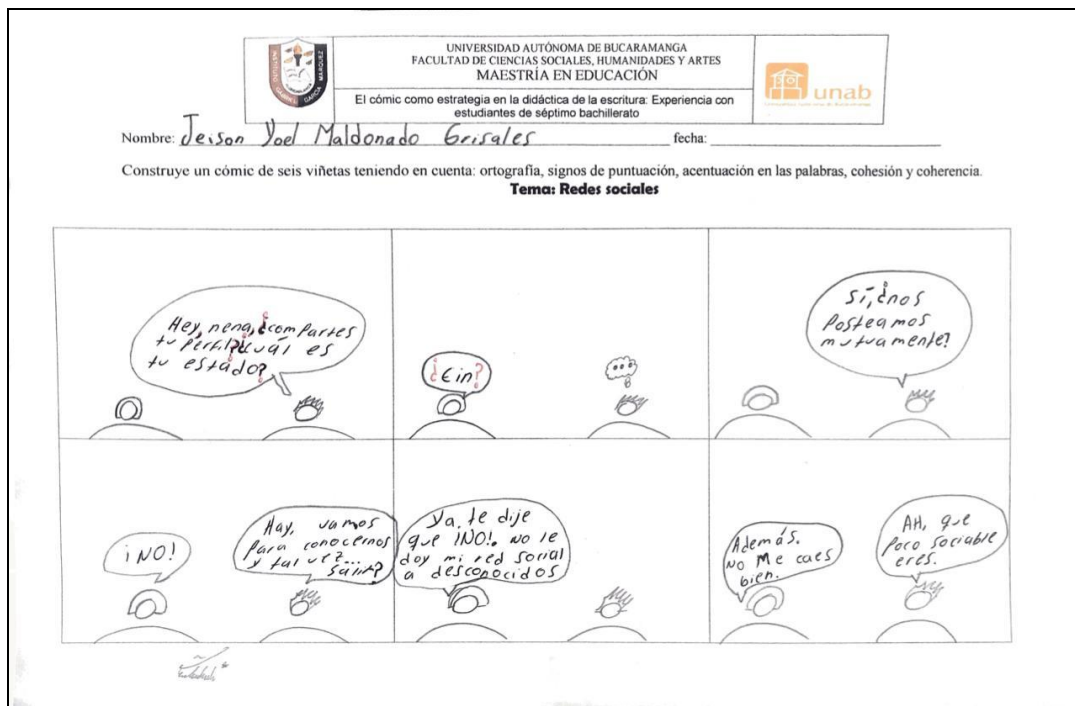




Imagen 8. Prueba final ejemplo 1



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



El cómic como estrategia en la didáctica de la escritura: Experiencia con estudiantes de séptimo bachillerato

Nombre: Jabian Noguera Pulmino fecha: 4/oct/2018

Construye un cómic de seis viñetas teniendo en cuenta: ortografía, signos de puntuación, acentuación en las palabras, cohesión y coherencia.

Tema: Redes sociales




Imagen 9. Prueba final ejemplo 2



Figura 17. Evaluación Final

Fuente: Elaboración propia

El proceso de la evaluación final se hizo sobre el formato en blanco teniendo como base el tema de las redes sociales. En un principio hubo dificultades sobre la forma de abordar el tema, por lo que la docente sugirió algunas indicaciones y también se hizo un acercamiento a las redes sociales desde un punto de vista positivo y negativo, de acuerdo con lo que se muestra en las noticias. Ya teniendo un poco más de claridad, iniciaron la elaboración del cómic, en donde se destacaron aspectos relacionados con la escritura, se muestra un avance en la medida que hicieron uso de signos de puntuación, de acentuación, manifestaron preocupación por la forma correcta de las palabras, por tener buena ortografía y algunos usaron el diccionario para que quedara bien escrito; usaron signos de admiración, de interrogación, mayúsculas, puntuación adecuada. Hubo también mucha mayor coherencia y cohesión en las oraciones y frases

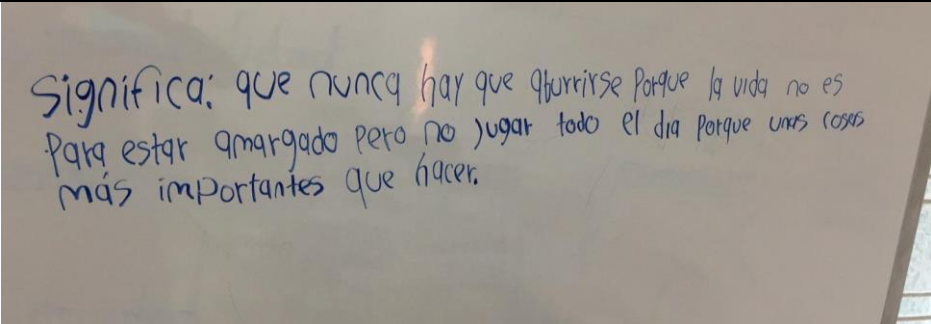
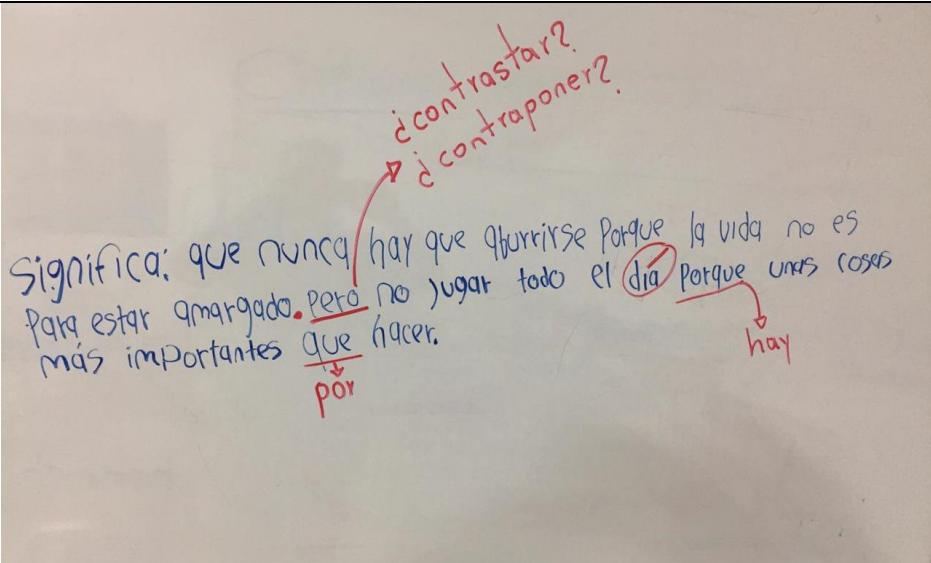
utilizadas, dejaron de usar expresiones propias de su lenguaje hablado para generar una redacción adecuada, dejaron de utilizar palabras abreviadas como ‘q’ o ‘k’ para referirse a ‘que’; el “xq” por ‘porque o por qué’ según correspondía. Con esto se evidencia una mejoría considerable en los estudiantes, dado que sí hubo un ejercicio real y a conciencia de esta evaluación donde primó su esfuerzo por realizar un cómic con todo lo aprendido en las sesiones anteriores.

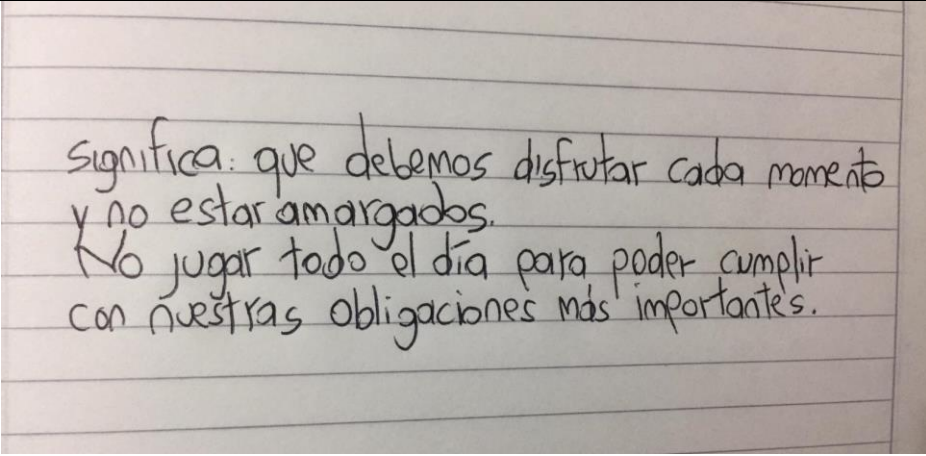
Adicionalmente, se logró evidenciar el avance en la competencia escrita de los estudiantes con la utilización del cómic, realizando ejercicios de redacción de texto, donde los estudiantes se enfrentaron a la escritura como proceso: planificando, corrigiendo y reestructurando el texto a partir de ideas nuevas y de las correcciones sugeridas por la docente.

El siguiente ejercicio muestra el proceso de escritura realizado por uno de los estudiantes, como producto de la interpretación de un cómic.

Tabla 25. Ejercicios de escritura y reescritura

Actividad	Evidencia
Cómic utilizado en la secuencia didáctica número 8	

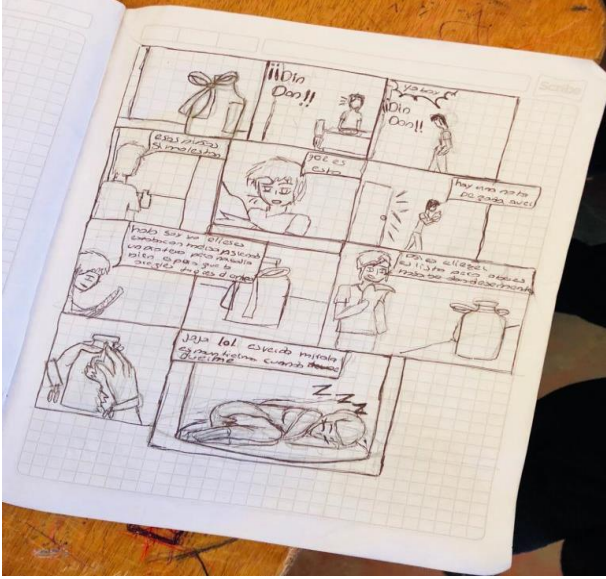
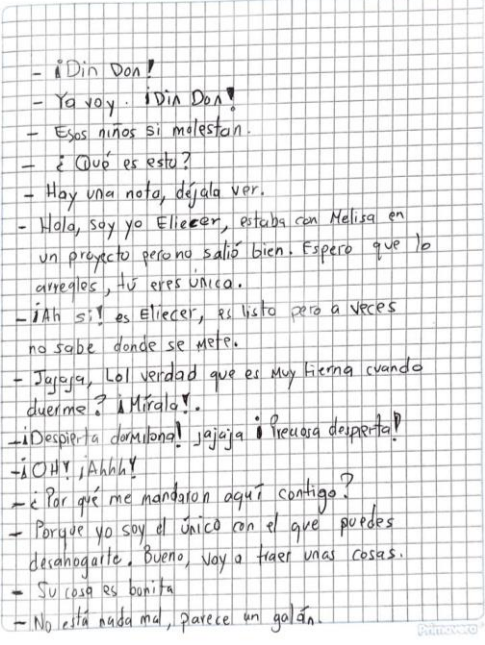
Actividad	Evidencia
<p>Primer texto producido por el estudiante</p>	 <p>Significa: que nunca hay que aburrirse porque la vida no es para estar amargado pero no jugar todo el día porque unas cosas más importantes que hacer.</p>
<p>Revisión docente</p>	 <p>Significa: que nunca hay hay que aburrirse porque la vida no es para estar amargado. <u>pero</u> no jugar todo el <u>día</u> porque unas cosas más importantes <u>que</u> hacer.</p> <p>Annotations: - Red arrows pointing to "¿contrastar?" and "¿contraponer?". - Red arrow pointing from "hay" to "por". - Red circle around "día".</p>

Actividad	Evidencia
<p>Nuevo texto producido por el estudiante</p>	

Fuente: Elaboración propia

Como conclusión puedo afirmar que el estudiante logró salir del proceso lineal e incorporar un proceso más creativo en la producción de un texto, en palabras de Cassany (1996): “El escritor que sigue este proceso es suficientemente flexible para incorporar las ideas nuevas que tiene y para modificar los planes que había hecho” (p.107).

En primera instancia el estudiante genera un texto basado en la interpretación inicial del cómic, seguidamente el docente investigador le interroga sobre posibles errores ortográficos y de puntuación evidentes en el texto. Finalmente, el estudiante realiza las correcciones necesarias para que su texto transmita el mensaje propuesto y añade otras ideas producto de nuevas interpretaciones dadas en la interacción constante con el cómic. Es en este punto donde el estudiante reflexiona sobre su proceso escritor modificando el plan inicial de escritura, lo enriquece y se postula como un escritor competente.

Actividad	Evidencia
<p data-bbox="186 653 467 831">Escritura de un cómic en la secuencia didáctica número 10</p>	
<p data-bbox="186 1413 412 1444">Revisión docente</p>	 <ul style="list-style-type: none"> - ¡Din Don! - Ya voy. ¡Din Don! - Esos niños si molestan. - ¿Qué es esto? - Hay una nota, déjala ver. - Hola, soy yo Eliczer, estaba con Melisa en un proyecto pero no salió bien. Espero que lo arregles, tú eres única. - ¡Ah sí! es Eliczer, es listo pero a veces no sabe donde se mete. - Jajaja, Lol. verdad que es muy fierno cuando duerme? ¡Míralo! - ¡Despierta dormitona! jajaja ¡Preura despierta! - ¡OH! ¡Ahhh! - ¿Por qué me mandaron aquí contigo? - Porque yo soy el único con el que puedes desahogarte. Bueno, voy a hacer unas cosas. - Su rosa es bonita - No está nada mal, parece un galán.



Fuente: Elaboración propia

El anterior ejercicio de escritura inició con la creación de una historia en formato cómic, el tema fue de libre elección, lo cual generó diversidad de historias y gran motivación en los estudiantes. Cabe agregar, que la totalidad de los estudiantes realizaron la historia en formato cómic, algunos iniciando por el dibujo de los personajes y creación de escenas y otros iniciando por las viñetas o cuadros de texto. Seguidamente la docente investigadora realizó sugerencias sobre errores presentes en el uso del código o idioma español, la mayoría de las correcciones fueron ortográficas, de acentuación y puntuación. Finalmente, los estudiantes reconstruyeron sus cómics y los llevaron a una puesta en escena donde los representaron. Adicionalmente, los estudiantes nutrieron sus composiciones de lenguaje no verbal, producto de la escenificación, lo cual los llevó a modificar sus cómics nuevamente. También, surgió la necesidad de añadir

nuevas palabras durante las representaciones, esto permitió que una vez más se flexibilizara el plan rígido de escritura y que los estudiantes reflexionaran sobre el proceso en constante construcción que significa escribir competentemente.

4.5. Análisis de la información

Finalmente, para el análisis de datos, confiabilidad y validez se presenta la siguiente tabla con los resultados, en donde se tienen en cuenta las tres categorías principales expuestas en el subcapítulo de procedimiento para la aplicación y cada uno de los instrumentos utilizados en el desarrollo del trabajo de investigación:

Tabla 26. Análisis de los resultados

Categorías	Instrumentos de diagnóstico		Instrumentos posteriores a la secuencia		Conclusión
	Encuesta	Prueba	Observación	Evaluación	
Lectura de la imagen	En la encuesta inicial se muestra que los estudiantes no tienen gran comprensión sobre lo que implica la lectura de imágenes, dado que su no se realizan en las clases ejercicios de interpretación y análisis de imágenes.	El último ejercicio de la prueba se mostró una imagen que debían interpretar, hubo algunos que acertaron en su interpretación, otros dijeron cosas que no estaban relacionadas con la imagen y no eran aptas para el nivel requerido según su grado académico.	Se logra obtener un ejercicio más a conciencia de lectura de imagen, donde los estudiantes tuvieron que hacer interpretaciones y análisis, no solo explícitas sino también implícitas, lo cual facilitó una lectura más crítica.	En esta última parte, los estudiantes no solo interpretan imágenes sino logran plasmar ideas en imágenes, lo cual genera un avance mayor frente a la lectura de imágenes.	Los estudiantes inician con un nivel de conocimiento bajo frente a la lectura de imágenes y terminan haciendo un ejercicio interpretativo, reflexivo y analítico de imágenes de manera implícita y explícita.
Producción textual	En la encuesta se observan varios problemas en la escritura, dados por la falta de lectura y prácticas tradicionales de escritura como planas, dictados, que no son	En la prueba se trabajaron cinco aspectos (ortografía, acentuación; gramática, cohesión y coherencia; puntuación y redacción). Según los resultados se presentaron problemas en cada uno de estos	Cada una de las sesiones programadas trabajó de manera separa y conjunta estos aspectos de la producción textual, por lo tanto, hubo avances en la forma de acentuar, puntuar, utilizar ortografía,	En la evaluación final se logran plasmar todos los elementos vistos durante las sesiones y, por lo tanto, se evidencian cómics con uso adecuado de cada uno de	Dadas las actividades realizadas se evidencia un progreso significativo frente a la producción textual de los estudiantes en donde pasaron de no usar ninguna regla

Categorías	Instrumentos de diagnóstico		Instrumentos posteriores a la secuencia		Conclusión
	Encuesta	Prueba	Observación	Evaluación	
	aprendidas de manera significativa por los estudiantes, lo cual genera falencias en su aprendizaje sobre la escritura.	aspectos, dando como resultado una mala redacción y pésima utilización de aspectos técnicos de la escritura.	hilar y conectar oraciones y finalmente en generar una buena redacción a través del uso del cómic.	estos aspectos técnicos, de tal forma, que las actividades realizadas permitieron ampliar la escritura con el uso correcto de gramática, sintaxis y semántica.	gramatical, ni aspectos técnicos a realizar un texto utilizando de manera correcta cada uno de estos aspectos. Hubo un ejercicio a conciencia en cada uno de los estudiantes que contribuyó a fortalecer el proceso de escritura.
Características del cómic	Respecto al cómic y sus características, lo estudiantes apenas tenían unas nociones básicas o primarias de este recurso, por lo cual se planteó la enseñanza del cómic desde su concepto general y luego a cada una de	En la prueba se usó un comic para la redacción, pero los estudiantes apenas identificaron elementos como un personaje, el uso de recuadros e imágenes como elementos propios del cómic.	Tras cada sesión hubo una mayor comprensión acerca de los elementos y características del comic (personajes, recuadros, diálogos, viñetas, expresiones, historias, etc.); de tal forma que los estudiantes fueron obteniendo mayores	Se puede apreciar con gran satisfacción que los estudiantes lograron realizar un cómic desde cero, integrando todos los elementos del mismo de manera creativa y	No sólo se logró complementar el ejercicio de la producción textual sino que además los estudiantes lograron utilizar el comic como un recurso para la creatividad, para la exploración de otras formas de expresión y

Categorías	Instrumentos de diagnóstico		Instrumentos posteriores a la secuencia		Conclusión
	Encuesta	Prueba	Observación	Evaluación	
	sus partes, elementos y características.		conocimientos frente a la lectura y realización de un cómic.	adecuada.	comunicación; además de la integración con sus compañeros.
Didáctica	En la encuesta se observa el concepto que tienen los estudiantes sobre la escritura, lo ven como una imposición, algo obligatorio que carece de interés personal. Las actividades básicamente se basan en dictados y planas.	De la prueba diagnóstica se pudo asegurar que la competencia escrita de los estudiantes depende en muchas ocasiones del proceso personal o acercamiento con la escritura que haya tenido cada estudiante, de ahí proviene la alta dispersión. Se podría inferir, basándose también en la encuesta, que los estudiantes han gozado de diferentes métodos para la enseñanza de la escritura.	A través de los registros de observación se pudo evidenciar el impacto que generó la mediación del cómic para motivar y crear interés por la escritura.	En la evaluación final se observó cómo la integración del cómic a la enseñanza de la escritura fue un proceso más natural, pero sin dejar de ser un ejercicio académico. Los estudiantes realizaron sus primeras producciones, las cuales fueron mejorando en el proceso de reescritura.	Se logró confirmar que la integración del cómic a la didáctica de la escritura favorece la competencia escrita. Específicamente motivó a los estudiantes a escribir a tal punto de poder iniciar un hábito por la escritura.

Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

En el presente capítulo se ofrece una reflexión sobre los hallazgos y los alcances del proyecto. Así, primero, se realizarán las conclusiones que responden a la pregunta de investigación; luego, se expondrán las conclusiones derivadas de cada uno de los objetivos específicos planteados, posteriormente se reportarán las limitaciones encontradas al realizar este estudio, así como también los aportes pedagógicos extraídos de la experiencia. Para finalizar, se enunciarán algunas recomendaciones inspiradas por los hallazgos y se plantearán algunas líneas futuras de investigación.

Resumen de hallazgos

Este proyecto de investigación partió de una problemática habitual en los cursos de español: ¿Cómo fortalecer la competencia escrita en un grupo de estudiantes de séptimo grado del Instituto Gabriel García Márquez?, a partir de lo, evidenciado en previas pruebas nacionales y en el bajo rendimiento habitual de los estudiantes en el colegio. A dicha problemática se sumó una inquietud: si el proceso académico que han atravesado los estudiantes hasta el momento no ha generado un impacto lo suficientemente positivo en sus prácticas de escritura, ¿cómo hacer para construir un aprendizaje en realidad significativo?

La revisión bibliográfica indicó que, desde el punto de vista didáctico, las metodologías actuales demandan que los contenidos escolares no sean estudiados como conceptos aislados, sino como elementos que hacen parte de la vida práctica cotidiana, de manera que los jóvenes los

vean como algo interesante y, sobre todo, útil –más en el caso de asignaturas consideradas básicas, como el español o las matemáticas—. Así se llegó a perfilar como supuesto la necesidad de convertir la enseñanza de la escritura en un proceso más dinámico, con fines comunicativos claros.

Tras la revisión de los tipos de textos que podrían llamar la atención de los jóvenes, con la intención de variar los géneros habituales –novela, cuento, ensayo...—, se revisaron aquellos en los que se pudiera apreciar algún contenido icónico, pues era preciso partir del supuesto de que las nuevas generaciones se encuentran mediadas, principalmente, por la imagen y las estructuras narrativas que circulan en las pantallas de entretenimiento y cultura. Estas indagaciones condujeron al rescate del cómic como un tipo textual con un gran potencial didáctico que todavía no se ha explotado en las aulas, pues si bien es sabido que, en los cursos de español, por lo general, se estudia alguna unidad relacionada con el lenguaje de los cómics, rara vez se aprovechan los cómics como herramienta para estudiar otros temas, sin contar con los grandes aportes que pueden representar en el desarrollo de la lectura crítica.

Así las cosas, se identificó en el cómic –un tipo de texto que reúne imagen, texto, narración, humor, aventura, crítica social, etc.— un potencial propicio para desarrollar propuestas ligadas a la comunicación y al lenguaje. Acto seguido, se planteó la pregunta que marcó la dirección de este proyecto:

¿Cómo fortalecer la competencia escrita en un grupo de estudiantes de séptimo grado del Instituto Gabriel García Márquez?

Para resolver este cuestionamiento, se indagaron teorías y estudios relacionados con el comic y sus aportes al aprendizaje, específicamente en el área del lenguaje, y se encontró que, dados sus componentes, elementos, estructuras y funcionalidades, el cómic era el aliado perfecto para que los estudiantes pudieran tener mejores bases en todos los procesos relacionados con la escritura. Entre sus aspectos más importantes, algunos teóricos (Orlaineta et al. 2012; García, 2013; Ludín y Moreno, 2016) resaltaron la narración secuencial de imágenes y estructuras en espacios temporales, el aumento del vocabulario en cualquier idioma, así como las diferentes formas de expresión y comunicación que se muestran, lo cual fortalece el uso adecuado de ortografía, acentuación, puntuación, coherencia y redacción. Además, aparte de su estructura, el cómic contiene, en muchos casos, una carga ideológica que a su vez refuerza el sentido crítico e interpretativo que se desea desarrollar en los estudiantes.

La anterior revisión llevó a plantear un objetivo general que respondiera a la pregunta de investigación: *Fortalecer algunas habilidades comunicativas propias de la competencia escrita en estudiantes de séptimo grado del instituto Gabriel García Márquez a través de la integración del cómic en la didáctica de la escritura*, que conducía, entre los objetivos específicos, al planteamiento y la implementación de una secuencia didáctica mediada por el cómic.

Ahora bien, desde la encuesta inicial y la prueba diagnóstica se logró precisar las falencias de los estudiantes en lo referente a la competencia escrita y el conocimiento o desconocimiento sobre el cómic. En cuanto a la escritura, en la encuesta, los estudiantes manifestaron problemas relacionados con la ortografía, acentuación, la caligrafía y la redacción. Sus respuestas también condujeron a inferir que el ejercicio de la escritura y la lectura se está asumiendo como una

actividad obligatoria y académica; en otras palabras, hay poca iniciativa por parte de los jóvenes. A esto se sumó que las actividades para el aprendizaje de la escritura, al parecer, se han centrado, sobre todo en la realización de planas, dejando a un lado otro tipo de ejercicios –como redacción y creación literaria— que permitan apreciar el valor comunicativo de la escritura. En este punto se evidenció la necesidad de mejorar la didáctica de la escritura.

Seguidamente, se procedió a aplicar la prueba diagnóstica, que integró cinco aspectos fundamentales relacionados con la escritura: ortografía; acentuación; puntuación; coherencia, cohesión y gramática, y redacción. En este punto es importante aclarar que, en varios casos, los resultados arrojados en la primera parte de la prueba fueron mejores que los de la última (aunque tampoco muy buenos), pues esta implicaba la redacción de un texto, lo cual genera un mayor grado de dificultad para estudiantes acostumbrados a responder ejercicios de guías y a realizar pocas producciones textuales.

Además de falencias en puntuación y ortografía, se encontraron, indudablemente, problemas relacionados con la redacción en general; en la cohesión y coherencia para expresar claramente una idea, por lo cual se hizo necesario, teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo del proyecto, seleccionar unos temas específicos, que se consideraron la base para que, en otra oportunidad, se aborden otros más complejos: la ortografía, la acentuación y la puntuación. Cabe anotar que, a la par con la ortografía, el uso de la tilde y los signos de puntuación, los otros temas mencionados aparecerían de manera transversal.

En lo que respecta al cómic, en la encuesta, los estudiantes declararon haber tenido acercamientos a esta herramienta a través de los cómics más conocidos, que circulan en medios

como el periódico y la televisión, por ejemplo, Condorito, Mafalda y de superhéroes. Esto permite inferir que la popularidad de dichos personajes en la actualidad depende de su explotación en el campo cinematográfico y mediático, y no de la lectura e interés particular de los estudiantes por las revistas y los libros de cómics, a partir de sus elementos y propiedades específicas. Inicialmente, no tenían claridad sobre los elementos propios del cómic, como viñetas, comunicación a través de imágenes, expresiones utilizando onomatopeyas, recuadros, personajes, temáticas y carga ideológica. La lectura de los estudiantes se evidenció superficial; se enfocan en factores comunes, como la entretención, la existencia de diálogos e imágenes llamativas. Por lo tanto, tras la encuesta, contrario a lo que se había supuesto, se concluyó que los estudiantes no manejan el lenguaje del cómic; pueden conocer algunos ejemplares, pero no tienen conocimiento ni de su estructura ni de los contenidos inferenciales y críticos que se pueden desprender de ellos.

Posteriormente, a partir del diagnóstico realizado el trabajo investigativo se ocupó de

Diseñar una propuesta de intervención pedagógica a partir del cómic orientada al fortalecimiento de dificultades identificadas de la competencia escrita en el grado séptimo. Para su cumplimiento, la información se recolectó a través de los instrumentos iniciales fue complementada con los aportes de autores como Tobón, Pimienta y García (2010), y se diseñó una secuencia didáctica acorde al nivel de formación de los estudiantes. Se tuvieron en cuenta aspectos formales, como el problema, las competencias, la descripción de actividades para el aprendizaje, los criterios de evaluación, los recursos requeridos para la implementación de las

actividades y, finalmente, el proceso metacognitivo que implica sugerencias para el aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta estos aspectos formales, se estructuró una secuencia didáctica de diez sesiones, cada una con dos temáticas principales: por una parte, un componente relacionado con la escritura (ortografía, acentuación) y, por otra, un componente correspondiente a la construcción del cómic para que, en el ejercicio final, los estudiantes tuvieran claridad sobre los elementos necesarios para la creación de su trabajo.

Para dar continuidad, el trabajo investigativo *implementó la propuesta de intervención pedagógica en un grupo del grado séptimo*, se realizaron fichas de observación para registrar el desarrollo de la secuencia didáctica. En esta, los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar los cómics desde diferentes perspectivas: primero, se realizó un análisis conceptual del cómic y luego se hicieron ejercicios de descomposición de cómic de acuerdo con los elementos y aspectos que lo conforman (globos, viñetas, recuadros, personajes, conversaciones, mensajes, lugares, etc.). Una vez que los estudiantes estuvieron familiarizados con el cómic, se inició el trabajo de escritura, haciendo énfasis en los aspectos seleccionados tras analizar los resultados de la encuesta y el diagnóstico. Como ya se mencionó, el desarrollo de actividades centradas en la ortografía y la acentuación permitió abordar habilidades de redacción más complejas como la cohesión y la coherencia.

En la ejecución de la secuencia, se encontraron estudiantes con gran disposición para el trabajo individual y grupal, motivados a realizar las actividades y ser creativos e imaginativos cuando se requería; también se destaca la atención durante la retroalimentación de la docente en

cada una de las actividades, lo cual permitió la identificación de errores recurrentes. Tal como lo menciona la psicología cognitiva (Valdez, 2012), que propone que la mente es un agente activo en el proceso de aprendizaje, en el que se construyen y adaptan esquemas mentales que están relacionados con el conocimiento, en este caso el cómic se usó como herramienta para generar esquemas mentales y facilitar el conocimiento de la escritura.

Finalmente, se valoró *el impacto de la intervención pedagógica sobre el fortalecimiento de algunas habilidades de la competencia escrita como ortografía, acentuación, cohesión y coherencia de los estudiantes de séptimo grado*. Durante el desarrollo de las sesiones, se observaron logros como el avance de los estudiantes en aspectos como la ortografía y la puntuación al interiorizar diálogos y expresiones de los personajes que iban viendo o creando. También se corroboró que los estudiantes aprendieron a transmitir un mensaje a través de la imagen, teniendo en cuenta factores formales que habitualmente desconocen por estar acostumbrados a un lenguaje más explícito, tanto en lo oral como en lo escrito. De esta manera, la interpretación, el análisis y la reflexión enriquecieron también su proceso lector.

Para la evaluación, se entregó una hoja en blanco, de manera que los estudiantes tuvieron que crear el cómic con lo que habían aprendido en las anteriores sesiones. En la escritura se observaron signos de puntuación, buena ortografía, coherencia en el escrito, una redacción más pulida y utilización de palabras adecuadas y completas (ej.: ksa por casa). Si bien no se puede inferir de manera inmediata que tras la implementación de la secuencia mejoraron a la perfección los aspectos formales de la escritura, sí se puede afirmar que mejoraron considerablemente, y los estudiantes estuvieron mucho más atentos a no cometer errores al momento de redactar.

El proceso de escritura realizado por los estudiantes, seguido por la revisión de la docente y la reescritura, hace parte de una estrategia de composición de texto denominada ‘recursividad’ (Cassany, 1996), donde se pueden incorporar nuevas ideas y modificar parcial o totalmente la estructura inicial. Vale la pena hacer énfasis en la mediación del cómic, puesto que la relectura de este potenciaba nuevas interpretaciones, ideas o pensamientos en cada momento del proceso cíclico como se puede observar en el siguiente diagrama:



Figura 18. Diagrama del proceso de recursividad.
Fuente: Autora basada en Cassany (1996)

Por otro lado, es importante aclarar que, si bien se había planeado aplicar una prueba final similar a la prueba diagnóstica, para conocer el progreso de los estudiantes en relación con los procesos de la producción textual y la escritura, finalmente se optó por una evaluación que integrara el cómic con estos aspectos de la escritura, de manera que los estudiantes tuvieran un ejercicio más libre y creativo, enriquecido por sus propias experiencias y por lo aprendido durante las sesiones realizadas. De esta manera, se puede decir que la experiencia durante las sesiones permitió cambiar el enfoque de evaluación proyectado, para dar lugar a un ejercicio más dinámico, significativo y contextualizado, lo cual corrobora la intención de favorecer un método renovador, que tome distancia de algunos procesos caducos.

Análisis general

Desde la experiencia docente, se considera que esta experiencia tuvo varios pros y contras en su realización. Al principio, los estudiantes no mostraron mayor interés en participar en las sesiones, dado que este tipo de temas –cuestiones técnicas, de estructuras y formas de escribir— no son del agrado de muchos. Sin embargo, se notó que el cambio en la metodología de enseñanza, distinta a las planas y los dictados a los que están acostumbrados, logró acercar mucho más a los estudiantes. Durante las sesiones se mantuvo una dinámica marcada por la espontaneidad y la emotividad, elementos que favorecieron el aprendizaje en cuanto lo dotaron de un valor positivo y familiar. Por tanto, se corrobora que implementar otras metodologías, aterrizadas en el contexto y las necesidades directas de la población, favorece un aprendizaje lúdico, didáctico y atractivo.

Con la realización del proyecto se logró confirmar que el cómic favorece el aprendizaje de la escritura porque su particular estructura narrativa es más atractiva y favorece la memorización indirecta de saberes: no es lo mismo tener que aprenderse de memoria dónde poner una tilde que aprenderlo porque se recuerda una situación cómica que apareció en el cómic, en otras palabras *“el cómic ha permitido educar desde el espectáculo que se encuentra plasmado en el papel, gracias a que se parte de lo concreto para llegar a lo abstracto, de lo sensitivo para llegar a lo intelectual, de la emoción para llegar a la racionalidad, de seducir para razonar y de sentir para pensar* (Ferrés, 1995). En conclusión, el cómic logró establecer conexiones nuevas entre el escritor y el texto, conexiones que se basaron en el factor emocional, básicamente en el *“querer escribir”*.

Esta experiencia me remonta al aprendizaje en la infancia, cuando los niños aprenden valores a través de las historias fantásticas que les leen antes que por imposición de reglas. De tal manera, se concluye que, al abordar el lenguaje, retornar a recursos anecdóticos y narrativos puede ser un medio eficaz para poner al estudiante en contacto con el saber, ya que favorece procesos nemotécnicos y, por su proximidad con la dinámica humana, favorece la familiarización con los contenidos académicos.

Por otra parte, el desarrollo del proyecto permitió confirmar que el cómic como recurso para fortalecer la didáctica de la escritura, potencia los imaginarios o pensamiento creativo en los estudiantes; clave en el proceso de escritura, por considerarse la escritura como un proceso de constante creación. En palabras de Echevarría (2013), el cómic es una mezcla que contiene elementos de la pintura, la literatura y el cine. Los elementos de la pintura son las líneas y

sucesiones de dibujos, por medio de los cuales se potencializa el uso de la imaginación de los espectadores. Arango, Gómez y Gómez (2009), amplía aún más el concepto: *“el cómic es más profundo y especializado, y sus intenciones están dirigidas a la creación de sentido mediante la producción de importantes conexiones que incentivan los procesos de conocimiento, discernimiento e interpretación.*

En ese mismo sentido, el trabajo investigativo logró confirmar que el uso del cómic en la didáctica de la escritura proporciona la habilidad al escritor de ampliar su mirada sobre el texto, al verlo como un todo, y como ese todo está compuesto por partes cohesionadas. Para Echevarría (2013) *“El análisis de los sonidos dibujados hace parte fundamental de los cómics y se convierte en la característica más compleja de estudiar, pues en este plano semiótico, las letras ya no son solamente letras, sino que hacen parte de un todo”*. Echevarría, hace referencia a los elementos del cómic, que se convierten en código cargados de significado y sin los cuales el cómic no tendría el mismo sentido.

Alcances y limitaciones

La primera limitación hace referencia al reducido grupo de estudiantes que pudieron hacer parte de este proyecto; dado que era una propuesta que involucraba varias sesiones, espacio y tiempo de dedicación para su implementación, no se podía disponer de más grupos.

En relación con las limitaciones física y temporales, se hubiera querido abarcar de manera complementaria el uso del cómic desde espacios virtuales, utilizando internet y programas educativos ya prediseñados para esta misión, pero por falta de recursos tecnológicos y equipos de

cómputo, se hizo una propuesta que no implicara herramientas que no se podían conseguir con facilidad. También, por el poco tiempo que se tenía para la realización (2 horas a la semana), no se involucraron más procesos para cada una de las categorías propuestas, por lo cual se tuvo que reducir el contenido temático y ajustarlo a los espacios asignados.

Ahora bien, en cuanto a los contenidos, este proyecto inició con la intención de abordar la redacción de oraciones y breves párrafos para ahondar en cuestiones de cohesión y coherencia; sin embargo, los resultados de los instrumentos iniciales evidenciaron falencias básicas que debían resolverse antes de emprender una propuesta más ambiciosa. Resulta preocupante que estudiantes de este nivel sigan presentando falencias básicas, pues además del inconveniente que representa para su proceso, este tipo de vacíos hacen que los procesos académicos se retrasen por tener que repetir una y otra vez temáticas que no permiten llegar a habilidades más complejas.

Finalmente se reiteran las dificultades generadas por la limitación del tiempo. Como se comprenderá, la introducción de un tipo de texto en el aula, especialmente si se trata de uno novedoso, implica un proceso previo de reconocimiento y familiarización con el mismo. En este caso, el estudio de la estructura y los contenidos del cómic muchas veces terminó monopolizando la actividad, por lo que el estudio de los contenidos referentes a la escritura perdía protagonismo en ocasiones y debía realizarse en menos tiempo, hecho que dificultó el proceso de escritura-revisión-reescritura.

Recomendaciones

En primera instancia, esta experiencia, que se considera exitosa en cuanto generó motivación y avance académico, evidencia la importancia de innovar en el aula. Hoy es claro que las metodologías centradas en textos y actividades descontextualizadas, además de generar tedio y aversión entre los estudiantes, representan una ruptura con la forma de pensar y aprender de las nuevas generaciones. No podemos ignorar el poder de la imagen y las TIC en las dinámicas modernas, ni pretender descartarlas con un juicio negativo; es responsabilidad de los docentes contemporáneos adaptarse al contexto actual para generar procesos de aprendizaje que tengan repercusiones prácticas y significativas en la vida de los educandos.

Sin embargo, la experiencia también deja varios vacíos que es importante reconocer y atender a la hora de emprender un proyecto de este tipo. Por una parte, como se mencionó anteriormente, la necesidad de alfabetizar al estudiantado en el lenguaje del cómic es una tarea que demanda un tiempo que termina afectando el trabajo sobre la escritura. Por tanto, se recomienda que este tipo de actividades sean precedidas por proyectos de lectura que dejen a los estudiantes instruidos en el tipo de texto, de manera que no sea necesario volver sobre tales aspectos.

De otra parte, también se detectó problemático el propósito de abordar tantas temáticas relacionadas con la escritura en un tiempo tan reducido. A primera vista pareciera que un tema como la ortografía o el uso de tildes puede resultar sencillo, sin embargo, la experiencia deja ver que cada tema demanda mucho tiempo para dar lugar a la revisión, el ensayo, la corrección y la reescritura. Se reconoce, entonces, que lo ideal, en caso de contar con tan poco tiempo, es dar prioridad a un solo tema, de manera que se pueda hacer un ejercicio más efectivo y significativo.

Para finalizar, se recomienda la utilización del cómic en el desarrollo de diversas asignaturas. Como se reseñó en el marco teórico de esta investigación, y a partir de la experiencia que dejó la intervención, es claro que esta herramienta puede facilitar el acercamiento de los jóvenes a un saber más accesible e inspirador en cualquier campo. En el caso concreto del curso de español, el cómic favorece procesos de escritura, en cuanto sus datos se memorizan más fácilmente por el carácter anecdótico, y procesos de lectura que van desde lo inferencial hasta lo crítico.

Proyección

Finalmente, en lo que respecta a futuras líneas de investigación, se puede concluir que el cómic, como herramienta para la enseñanza de la escritura, resulta muy útil, pero dada su poca popularidad en el presente, aún quedan muchos interrogantes sobre su aplicación, los cuales pueden ser abordados en próximos proyectos. Por lo tanto, se dejan las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Permite el cómic abordar habilidades de escritura relacionadas con la construcción de párrafos? (Valga aclarar que este proyecto se limitó a la construcción de oraciones simples y compuestas).
- ¿Sería viable la combinación del cómic con herramientas tecnológicas que ofrezcan espacios interactivos de creación a los estudiantes?
- ¿Podría usarse el cómic como herramienta para iniciar a los estudiantes de primaria en la lectura y la escritura?

- ¿Sería recomendable usar novelas gráficas y cómics para introducir a los estudiantes en la lectura de obras literarias clásicas? (Téngase en cuenta que actualmente muchas novelas canónicas cuentan con una versión en cómic).

Referencias Bibliográficas

- Agudelo, L. y Bermúdez, M. (2004). *Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca potenciar la producción textual en alumnas de educación básica primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/187>
- Alonso, M. (2012). El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica. *Suplementos Marco ELE*, 14. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>
- Aparici, R., (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid-Ediciones de la Torre.
- Arango, J. Gómez, L., y Gómez, M. (2009). El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior Caso Universidad Nacional, Universidad de Medellín y Universidad Pontificia Bolivariana. *Anagramas Rumbos Sentidos Común*, 7 (14). Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222009000100002
- Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 315-319. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v45n2/v45n2a14.pdf>
- Argoti, J.A. (2010). Modelos de aprendizaje y tic en la escuela. *Revista Unimar*, 79-88. Recuperado de: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/viewFile/195/172>

- Arizmendi, M. (1975). *El Comic*. Barcelona. Ed. Planeta.
- Arnal, J. Del Rincon, D y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor
- Arroyo, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y propuestas didácticas*. (Tesis de Maestría). Universidad de Cantabria. Recuperado de: <https://docplayer.es/12393198-La-escritura-creativa-en-el-aula-de-educacion-primaria-orientaciones-y-propuestas-didacticas.html>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2ª Ed. México: Trillas.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Grupo Planeta.
- Ávila, N., Bedwell, P, Correa, M., et al. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile, Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones. Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.fundacionarauco.cl/_file/file_7975_rubricas-y-otras-herramientas.pdf
- Barbieri, D. (1998). *Los discursos del cómic*. Barcelona, Paidós Ibérica S.A.
- Bernal, F.M. y Lupercio, P.F. (2012). *Propuesta para la utilización de estrategias de aprendizaje en la asignatura de ciencias naturales* (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca. Cuenca, Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2199/1/tps702.pdf>

Blanco, M.I. (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía. Aplicación a la Unidad de Trabajo "Participación de los trabajadores en la empresa"* (Tesis de maestría). Universidad de Valladolid. España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1391/1/TFM-E%201.pdf>

Blanco, S. y Sandoval, V. (2014). *Teorías constructivistas del aprendizaje* (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/jspui/bitstream/123456789/2682/1/TPEDIF%2024.pdf>

Boyle, J. S. (1994). Styles of ethnography. *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, 2, 159-185.

Caggiano, S. (2001). Semiótica, ciencias sociales y estudio de lo simbólico. *Cuadernos*, (17), 53-83. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n17/n17a04.pdf>

Cárdenas, V. (2010). La relación entre semántica y sintaxis desde la perspectiva de la producción de lenguaje escrito. *Semántica e interpretación. Tópicos del Seminario*, pp. 241-289. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/tods/n23/n23a8.pdf>

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, (6), 63-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126193.pdf>

Cassany, D. (1996). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Cassany, D. (2002). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Centro virtual de noticias de la educación (s.f.). Cómo aprenden y cómo enseñan los profesores en preescolar y primaria. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-257785.html>

Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Buho.

CERLALC. (2010). El Comic, invitado a la biblioteca pública. Centro Regional para el Fomento del Libro En América Latina y el Caribe, CERLALC. Recuperado de: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_El-comic-invitado-a-la-biblioteca-publica_v1_01012010.pdf

Chueca, F. (2003). *La terminología como elemento de cohesión en los textos de especialidad del discurso económico-financiero*. Cap. 1 texto, coherencia y cohesión. Edición digital: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Colmenares, A.M. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 102-115.

Cuñarro, L y Finol, J. (2013). Semiótica del cómic: códigos y convenciones. *Revista Signa*, 22, 267-290.

Delgadillo, D. (2016). *El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3197/TE-19094.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México DC:

IISUE-UNAM.

Díaz, C. y Price, M.F. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios Pedagógicos*, (1), 215-233. Recuperado de:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art13.pdf>

Díaz, N. y Martín, A. (2017). *La novela gráfica como herramienta pedagógica para la enseñanza de la historia de la lengua española* (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá. Colombia. Recuperado de

http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/5101/THUM_DiazB_etancurNatalie_2017.pdf?sequence=1

Díaz, O. (1990). *El cómic en el aula*. Madrid: Alhambra Longman.

Domínguez, R. (2009). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. *Revista Eticanet*, 7(8), 1-19. Recuperado de

<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero8/Articulos/Formato/articulo9.pdf>

Echeverría, I.X. (2013). *Entre globos y viñetas: hacia una estética general del cómic* (tesis de pregrado). Universidad Mayor. Chile. Recuperado de

http://www.uchile.cl/documentos/entre-globos-y-vinetas-hacia-una-estetica-general-del-comic-ignacio-echevarria_76961_13_2954.pdf

Espinosa, K. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura: el papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica* (tesis

- doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de:
<https://eprints.ucm.es/40508/1/T38141.pdf>
- Ferres, J. (1995). Televisión, espectáculo y educación. *Comunicar*, (4), 37-41. Recuperado de:
<https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=4&articulo=04-1995-07>
- García, B., Loredó, J. y Carraza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Especial), 2-15. Recuperado de
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea6.pdf>
- García, E., Cuadrado, J., Amor, M.J. y Argudo, M. (2010). El cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de las actividades físicas en el medio natural en el 2º ciclo de la educación primaria española, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación UCSC*, 9 (17), 117-133. Recuperado de: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/61428/36320>
- García, I. (2013). *El cómic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras* (Tesis de maestría). Universidad de Cantabria. Recuperado de
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4045/GarciaMartinezIsabel.pdf?sequence=1>
- García, J. (2009). Las formas de alfabetización cultural en la sociedad de la información. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 10 (1): 49-75. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/2010/201018023004/>
- Giddens, A. (1994). *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.

González, N. (2010). El cómic: orígenes y evolución. *Innova*. Recuperado de:

<http://www.eduinnova.es/ene2010/comic.pdf>

Granata, M., Labayén, M., Carreras, F. (2011). La evaluación diagnóstica: ¿instrumento de clasificación o experiencia de aprendizaje? Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. A Coruña. Recuperado de:

<https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11078/CC-63%20art%2043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gubern, R. (1972). *El lenguaje de los comics*, Barcelona: Península.

Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: “De la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”.

Educere, 13(44), 235-241. Recuperado de

<http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art28.pdf>

Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, 1, 111-122. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169414.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Huerta, S. (2008). Coherencia y cohesión. *Revista Herencia*, 76-80.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2015). Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos digital*, 28, 1-23. Recuperado de:

<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1226/756>

- ICFES. (2015a). Información de la prueba. Consultado el 24 de noviembre de 2015. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3-5-y-9/informacionde-la-prueba-saber3579>
- ICFES. (2016). Informe nacional de resultados PISA 2012. Bogotá D.C. Ministerio de Educación, ICFES.
- ICFES. (2017). Informe nacional de resultados PISA 2017. Bogotá D.C. Ministerio de Educación, ICFES.
- Instituto Mediterráneo Sol. (2018). Puntuación. Recuperado de: <https://www.inmsol.com/es/gramatica-espanola/puntuacion/>
- Insuasty, E.G. (2013). Lectura y lecturabilidad icónica en objetos de aprendizaje soportados por plataformas virtuales. *Teoría Educación*, 25(1), 239-243. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/11167/11591>
- Kalman, J. (2000). *La importancia del contexto en la alfabetización*. México: ERIC.
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.
- Leiva, C. (2013). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*, 18(1), 63-73. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4835877.pdf>
- Lengua, S.P. (2015). *El cómic: una oportunidad de motivación y aprendizaje en las clases de inglés como L2* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia. Recuperado de

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17094/LenguaSalinasSaraPaola2015.pdf?sequence=1>

Ludín, J. y Moreno, X.M. (2016). Las historietas como estrategia para mejorar la producción de texto a partir de situaciones cotidianas. VII Coloquio Internacional de Educación, Universidad del Cauca, Colombia. Recuperado de

<http://www.unicauca.edu.co/eventos/index.php/educoloquio/2016/paper/viewFile/267/241>

Martínez, M. (2009). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.

Mattos, L. (1965). *Compendio de didáctica en genera*. Buenos Aires. Kapelusz.

Maureira, A., Alfaro, A., Sepúlveda, C., Lara, F., Pica, G., Núñez, L, González, M. (2015). Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Universidad de las Américas. Santiago. Recuperado de

<http://www.udla.cl/portales/tp9e00af339c16/uploadImg/File/PlanesDeEstudio/Guia-metodos-y-estrategias-UDLA-11-08-15.pdf>

McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: the Invisible Art*. New York, Harper Collins.

Mejía, A. (2011). El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito. *Temas de ciencia y tecnología*, 15(43), 51. Recuperado de

http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas43/2NOTAS_43_4.pdf

Mesía, R. (2007). *Psicología del aprendizaje (tesis de maestría)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú. Recuperado de

<http://www.verticespsicologos.com/sites/default/files/Psicologia-del-Aprendizaje-Antologia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006). Documento No. 3. *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Prueba Saber 3º*. Bogotá, Colombia.

Morán, L. (2008). Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Educación y Educadores*, 11(2), 139-158. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2859452.pdf>

Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación Etnográfica*. Madrid: UAM. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

Núñez, E. (2010). *Novela gráfica peruana*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Recuperado de: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura_3y4.pdf

- Organización para la Competencia y el Desarrollo Económico. (2016). PISA 2015 resultados clave. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Organización para la Competencia y el Desarrollo Económico. (2016). PISA 2015 resultados clave. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Orlaineta, S., García, R., Sánchez, D. y Guzmán, J. (2012). Los cómics en la enseñanza de la Física: Diseño e implementación de una secuencia didáctica para circuitos eléctricos en bachillerato. *Latin-American Journal of Physics Education*, 6(3), 446-481. Recuperado de http://www.lajpe.org/sep12/21_LAJPE_692_Ricardo_Garcia_preprint_corr_f.pdf
- Ortega, S. (2010). Cómics y Filosofía. Recuperado de: https://filotecnologa.files.wordpress.com/2011/06/comic-y-filosofia_silvia-ortega.pdf
- Ortiz, M. y Parra, A (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial. *Revista de artes y humanidades Única* 7 (17). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1701/170118739003/>
- Otzen, T. & Manterola C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Ovalles, L.C. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual?, *Mundo Fesc*, 72-79. Recuperado de www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/download/24/68
- Patiño, J.P. y Restrepo, P.A. (2013). *Estrategias metacognitivas: herramientas para mejorar la comprensión textual de estudiantes de básica primaria* (tesis de pregrado). Universidad

- de Antioquia. Medellín. Colombia. Recuperado de
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1573/1/PA0791.pdf>
- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399. Recuperado de
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/41317/44918>
- Perea, A. y Perea, M. (2014). Desarrollo didáctico de la escritura. *Revista Internacional de filología, comunicación y sus didácticas*. 36 (37): 237-250. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce36-37/cauce_36-37_012.pdf
- Pérez, J. y Gardey, A. (2009). Definición de ortografía. Definicionde.com. Recuperado de:
<https://definicion.de/ortografia/>
- Pérez, J. y Merino, M. (2008). Definición de gramática. Definicionde.com. Recuperado de:
<https://definicion.de/gramatica/>
- Picado, B. (2014). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua escrita: Un decálogo como recurso para el docente de Educación Primaria. (Tesis de Grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7626>
- Pierce, C. (2005). El icono, el índice y el símbolo. Traducción castellana de Sara Barrena. Madrid, Taurus.
- Pillajo, M. (2013). *El lenguaje icónico como estrategia metodológica creación de material didáctico para pre-lectura en niños de 4 años del centro de educación inicial Viviana Molina de Becerra del Distrito Metropolitano Quito*. (Tesis de grado). Instituto Tecnológico Cordillera, Quito, Ecuador.

Pomares-Puig, P. (2016). Álbumes ilustrados, libros de imágenes y cómic silente para estimular el lenguaje. Conferencia de las XIV jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Universidad de Alicante. Recuperado de:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59093/1/XIV-Jornadas-Redes-ICE_076.pdf

Rafael, A. (2008). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. Recuperado de

http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf

Real Academia de la Lengua Española. (2017). Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario. Recuperado <http://dle.rae.es/?id=IK8RGUQ>

Rengifo, G. y Marulanda, G. (2007). El cómic como estrategia pedagógica para optimizar los procesos de comprensión de textos narrativos en los estudiantes de grado sexto del colegio Enrique Millán Rubio del municipio de Dosquebradas (tesis de pregrado).

Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira. Colombia. Recuperado de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/500/37133R412.pdf?sequence=1>

Rincones, L. (2014). El conectivismo en la capacitación del docente virtual: un desafío del E-Learning. Reddolac. Recuperado de <http://www.reddolac.org/profiles/blogs/el-conectivismo-teor-a-de-aprendizaje-propia-de-la-sociedad-de-la>

Rivas, M. (2007). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Madrid, España: Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://www.deposoft.com.ar/repo/publicaciones/A9R6652.pdf>

Rodari, G. (1993). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos aires, Argentina. Panamericana.

Rodríguez, A.J. y Molero, J.M. (2009). Conectivismo como gestión del conocimiento. *Redhecs*, 6(4). Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/606/1536>

Rodríguez-Gómez, D. Y Valleoriola, J. (1996). *Metodología de la investigación*. Barcelona: UOC.

Rojas, K., Tejada, J. (2015). *El Cómic: Un lugar para la narración del mundo de los niños y niñas* (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C.

Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (3). Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>

Romo, F. (2016). La imagen metalingüística como imagen pedagógica en E/LE. *RedELE*, (28), 1-28. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:10d37271-9c13-44c4-afab-bf210a981660/redele20165romofrancisco-pdf.pdf>

Sánchez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Marcoele*, (11), 1-68. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>

Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*.

- Santiago, A., Castillo, M, y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios, Segunda época* (26), pp. 27-38. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
Recuperado de: http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de:
[http://stel.ub.edu/sites/default/files/agenda/documents/analisis de datos cualitativos 1.pdf](http://stel.ub.edu/sites/default/files/agenda/documents/analisis_de_datos_cualitativos_1.pdf)
- Sebastián, V. (2016). El uso del cómic y la narrativa gráfica como estrategia didáctica en el aula de Historia y Ciencias Sociales. En Lluch Prats, J, Rubio, J. y Souto, L. (eds.). *Las batallas del cómic. Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea*. Valencia: Colección Anejos de Diablotexto Digital.
- Smith, F. (1999). Why Systematic Phonics and Phonemic Awareness Instruction Constitute an Educational Hazard. *Languages Arts*, 77 (2), 150-155.
- Stranges, A. (2016). Inclusión educativa: la importancia de saber leer y escribir. *Letras*, 31-35.
Recuperado de:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53908/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Teberosky (2000). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid. Ediciones siglo XXI.

Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación por competencias*. México DC: Prentice Hall.

Tobón, S., Pimienta, J., García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice Hall. Recuperado de:
<http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>

Torrenteras, J. (2015). Las teorías de aprendizaje y la formación de herramientas técnicas. *Revista de educación a distancia*, (34), 1-16. Recuperado de
<http://www.um.es/ead/red/34/torrenteras.pdf>

Universidad Nacional de Colombia y Museo de Arte (2001). *El dibujo en Colombia*. Colombia

Valdez, F. (2012). Teorías educativas y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). XVII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de
<http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/L13.pdf>

Vergara, P. (2009). El cómic en España: 1977-2007. *Aposta. Revista de ciencias sociales*, (42), 1-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/4959/495950238003/>

Wilson, E. (2013). *Encouraging literacy, embracing technology*. Oregón: ISTE.

Zabalza, Miguel Ángel. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea Ediciones.

Zapata, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16 (1), 69-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201038761006.pdf>

Anexos

Anexo A. Prueba diagnóstica



Nombre: _____

Curso: _____ Fecha: _____

PRUEBA DIAGNÓSTICA

Objetivo: evaluar los conocimientos de los estudiantes referentes a ortografía, gramática coherencia, cohesión y redacción de oraciones y párrafos.

Tiempo aproximado: 2 horas

- ✓ A continuación, se presentan una serie de preguntas relacionadas con la ortografía, gramática coherencia y cohesión del idioma español. Conteste cada una de acuerdo al enunciado (use lapicero negro o azul).

Primera parte: Acentuación

1. Resalte la palabra que esté correctamente acentuada en cada caso:

- a. Cuantico
- b. Cuántico
- c. Cúantico

c. Examen

- a. Veridico
- b. Véridico
- c. Verídico

- a. Cuspide
- b. Cúspide
- c. Cuspíde

- a. Salmon
- b. Salmón
- c. Sálmon

- a. Bipedo
- b. Bípedo
- c. Bipedó

- a. Abaco
- b. Ábaco
- c. Abáco

- a. Cupula
- b. Cúpula
- c. Cupúla

- a. Abanico
- b. Abánico
- c. Abaníco

- a. Exámen
- b. Éxamen

2. Indique el tipo de palabra que siempre lleva tilde:
 - a. Aguda
 - b. Grave
 - c. Esdrújula

3. Ponga tilde a las palabras que la requieran:
 - a. Si, lo se. Solo digo que si el no se siente listo, tu y tu hermana deberian interceder, mostrar algo de caracter.
 - b. Parece tan segura de si..., la verdad me tiene sin cuidado; para mi que no aguantara mas, no le de importancia.
 - c. Aun no he podido ir a mi casa, mas te aseguro que se muy bien lo que encontrare.
 - d. Lo hago por ti, aun si la situacion se sale de control.
 - e. No me dijo como ocurrio, mas imagino que cuando regrese lo explicara.
 - f. ¿Que por que lo hago? Pues porque nada me lo impide.
 - g. ¿Donde se meteria el niño?
 - h. Laura, quien trabaja en la fabrica, se esfuerza por que sus hijos salgan adelante.
 - i. ¿Que sentido tiene todo esto? ¿Para quien son los meritos?

Segunda parte: Ortografía

4. Señale las palabras que están mal escritas:
 - a. Agradecimiento
 - b. Esperansa
 - c. Hazaña
 - d. Desición
 - e. Rechazo
 - f. Proibido
 - g. Revancha
 - h. Reflección
 - i. Cocechar

- j. Inexistencia
- k. Exeptional
- l. Restricción
- m. Espepectaculo
- n. Realización
- o. Armonisar

5. Complete las siguientes oraciones con las palabras correspondientes:

No sé _____ tengo que preocuparme _____ mi hermano haga la tarea. Cuando pregunté el _____, mi papá me dijo que _____ yo era la mayor.

- a. Porqué
- b. Por qué
- c. Porque
- d. Por que

Tercera parte: Gramática, cohesión y coherencia

6. Complete las siguientes oraciones con el verbo que corresponda:

A. ¡_____ este favor y yo te haré el próximo!

- a. Hace
- b. Hágame
- c. Hazme
- d. Hazle

B. Si mis hijos _____ cuando eran niños, hoy no serían tan pobres.

- a. hubieran estudiado
- b. habrían estudiado
- c. habían estudiado
- d. han estudiando

- C. La casa donde _____ y _____ la venderán
- Nazco - crezco
 - Nací - crecí
 - Voy a nacer – voy a crecer
 - Nacer - crecer
- D. No quiere _____ sus malos hábitos, algún día se _____
- Cambiarlos - arrepentirá
 - Cambiarse - arrepentirse
 - Cambiar - arrepentirá
 - Cambiará - arrepentirá

7. Organice las siguientes palabras para construir una oración coherente, ubicando primero sujeto y verbo:

Promoverá – El próximo mes – El Ministerio de cultura – Para historiadores – Varias charlas

8. Seleccione los conectores adecuados para las siguientes oraciones:

A. _____ 1679 Newton escribió sobre tres leyes de mecánica y gravedad en *Principia Mathematica*, _____ permitieron los avances de la Revolución Industrial _____ continúan siendo el fundamento de la física mecánica moderna.

- Durante/que/cuando
- Desde/y/pero
- A partir de/las que/y, en cambio
- Hasta/que/aunque en realidad
- En /las cuales/y

B. _____ animado que se encontraba, el científico no se dio cuenta _____ los experimentos tenían un error que invalidaba sus resultados.

- a. Tan/como
- b. Por lo muy/de que
- c. Por más/si es que
- d. Debido a lo/si
- e. Por lo/que ya

C. _____ la mentalidad que tengamos, _____ poder entablar una socialización de los temas es necesario tener el momento _____ los medios.

- a. Según/a fin de/antes que
- b. Además de/junto con/antes de
- c. Cualquiera que sea/para/y
- d. Pese a toda/antes de/o
- e. De acuerdo con/en el momento de/aunque también

D. En Colombia, la corrupción continúa siendo un grave problema _____ tiene uno de los índices más altos de Latinoamérica; _____ la pobreza en el país aumenta.

- a. porque/ y no
- b. no obstante/ sin embargo
- c. la que/ de donde
- d. puesto que/ mientras que
- e. y/ por ello

E. Las palabras _____ el hombre se expresó, me impresionaron _____ me convencieron.

- a. en los que/ y, en cierto sentido,
- b. sobre los cuales/ aunque no
- c. con que/ pero no
- d. según los cuales/ más que
- e. mediante las cuales/ y no

Cuarta parte: Puntuación

- F. Señale las oraciones que estén mal puntuadas:
- No faltes mañana, Juan.
 - Mi tía, que siempre se demora en llegar, hoy llegó puntual.
 - Y Sandra me dijo; ¿Más vale tarde que nunca?
 - Compró varias cosas. carne; arroz; pollo... lechuga:
 - ¡Corre! ¡Corre! Ya casi nos alcanzan.
 - ¿Estás seguro de que fue Felipe? ¿Lo viste?
 - Fuimos a caminar a la plaza ¡Sabes dónde queda!
 - Es importante redactar el comunicado: ¡Amanda debe hacerlo?

Quinta parte: Lectura y redacción

Analice la siguiente caricatura de Quino y escriba (con letra clara) un breve párrafo (entre 5 y 7 renglones) en el que explique su interpretación (tenga en cuenta el adecuado uso de los signos de puntuación y la organización de las oraciones):



Anexo B. Encuesta

Nombre:

Edad: _____ Sexo: M ___ F ___ Fecha: _____

Prácticas de escritura y lectura

1. ¿Te gusta escribir?: Sí _____ No _____

2. ¿Has notado o te han señalado que tus textos presentan problemas de escritura?: Sí _____ No _____

¿Por qué?

3. ¿En qué situaciones y contextos escribes habitualmente? (Puedes señalar más de una opción):

_____ Colegio

_____ Casa

_____ Internet

_____ Diarios o textos personales

_____ Entre amigos (cartas, mensajes...)

_____ Otros:

4. ¿Qué tipos de textos lees habitualmente? (Puedes señalar más de una opción):

_____ Literarios (cuentos, novelas, poemas...)

_____ Científicos

_____ Cómics e historietas

_____ Noticias, deportes, farándula

_____ Lo que aparezca en las redes sociales

_____ Textos obligatorios del colegio

_____ Casi no leo

_____ Otros:

5. ¿En el colegio te han enseñado a escribir mejor? ¿Cómo?

Reconocimiento del cómic

6. ¿Conoces algunos cómics?: Sí _____ No _____

¿Cuáles?:

7. ¿Qué crees que es más importante en un cómic?

- Las imágenes
- Los diálogos y textos
- Las características de los personajes
- La historia y el tema

8. ¿Qué tan importantes consideras que son los textos en los cómics para su comprensión?

- Indispensables
- Importantes
- A veces son necesarios
- Poco necesarios
- No hacen falta, las imágenes lo cuentan todo

9. ¿Qué tipo de cómics prefieres?

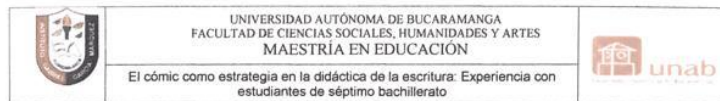
- Historietas cómicas (Como Condorito o Garfield)
- De acción (Como los de Superhéroes)
- Filosóficos con mensajes (Como Calvin y Hobbes)
- Políticos (Como Mafalda)

10. ¿Qué elementos crees que caracterizan un cómic?

Anexo C. Prueba final

Objetivo: Evaluar los conocimientos de los estudiantes referentes a ortografía, gramática coherencia, cohesión y redacción de oraciones y párrafos, posterior a la secuencia didáctica.

Tiempo aproximado: 1 hora



Nombre: _____ fecha: _____

Construye un cómic de seis viñetas teniendo en cuenta: ortografía, signos de puntuación, acentuación en las palabras, cohesión y coherencia.

Tema: Redes sociales

Anexo D. Registro de observación

Fecha	
Estudiante	
Edad	
Estructura de la imagen:	<p>Uso del espacio (cómo distribuye las imágenes)</p> <p>Orden</p> <p>Manejo del color</p> <p>Estilo del dibujo</p> <p>Conexión entre dibujo y texto</p>
Producción escrita:	<p>Puntuación</p> <p>Ortografía (palabras)</p> <p>Acentuación</p> <p>Sintaxis</p> <p>Cohesión (manejo de relaciones y conectores)</p> <p>Coherencia (¿Hay continuidad? ¿Se entiende el mensaje?)</p>

Características del cómic:	<p>¿Ofrece una secuencia coherente y clara?</p> <p>¿Cuenta una historia o transmite un mensaje?</p> <p>¿Pertenece a un género claro?</p> <p>¿Se identifican espacio, tiempo y personajes?</p> <p>¿Se identifica un tema?</p> <p>¿Desarrolla una propuesta o plantea una enseñanza?</p> <p>¿Es original o se deriva de otro conocido?</p>
Observaciones:	

Anexo E. Guías y talleres

Estudiante:

Hola, te invito a que leas el siguiente cómic y explores una de las manifestaciones del idioma.



Ahora, representa el significado de la palabra escrita en el recuadro.



Bote

Vote

Siento

Ciento

Bello

Vello

Maya

Malla

Sierra

Cierra

Casar

Cazar

Hola

Ola



A continuación, busca el significado de cada palabra en el diccionario y escríbelo. Así te darás cuenta de tus aciertos.

PALABRA	SIGNIFICADO
Bote	
Vote	
Siento	
Ciento	
Bello	
Vello	
Maya	
Malla	
Sierra	
Cierra	
Casar	
Cazar	
Hola	

Ola	
-----	--

Las aventuras de Don Quijote

Instrucciones:

- Debes hacer parte de un equipo de trabajo de **6** estudiantes.
- Deben escribir una historia, para adaptarla al formato del **cómic**, teniendo en cuenta todos sus **elementos** y **características**.
- Con los materiales que la docente entregará deben elaborar los cuadros de diálogo necesarios para el cómic.
- El cómic debe ser representado mínimo con dos personajes, 3 viñetas y hacer uso de los cuadros de diálogo elaborados.
- Tema del cómic: libre.

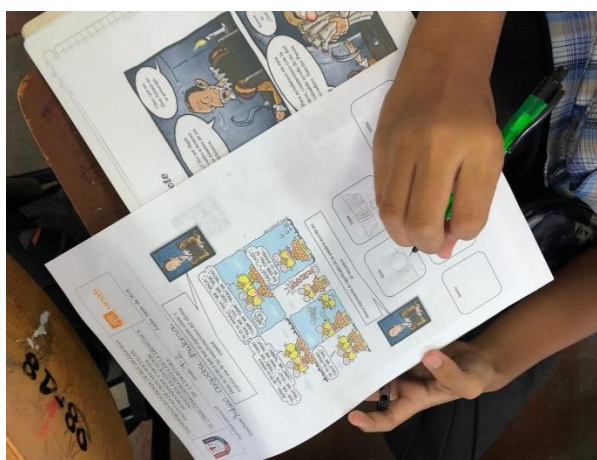


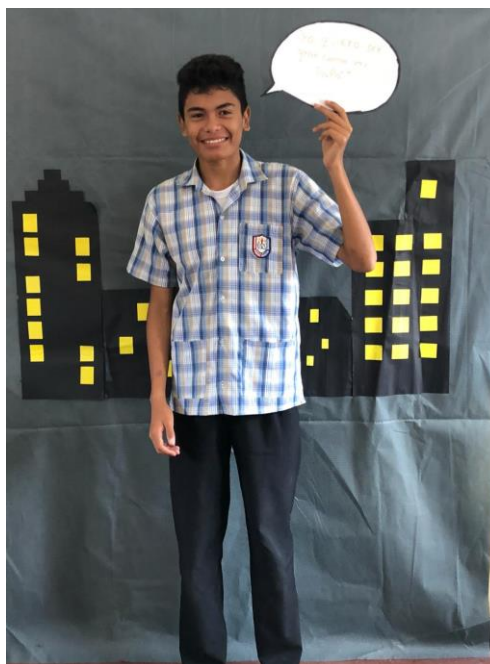
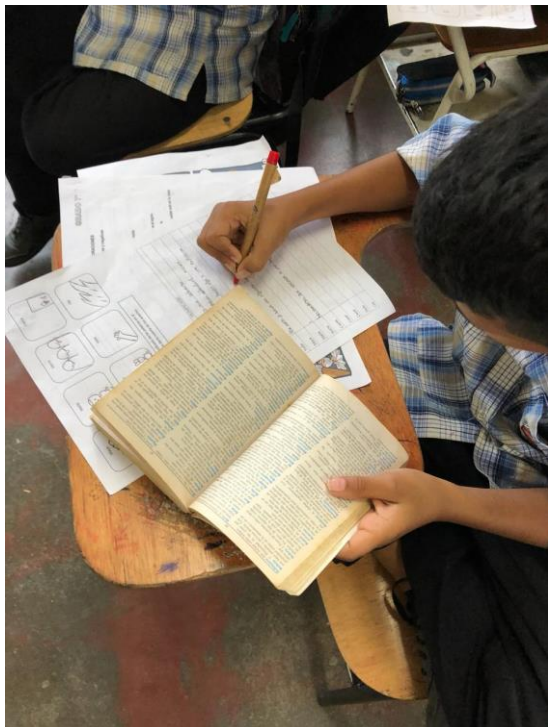
Instrucciones:

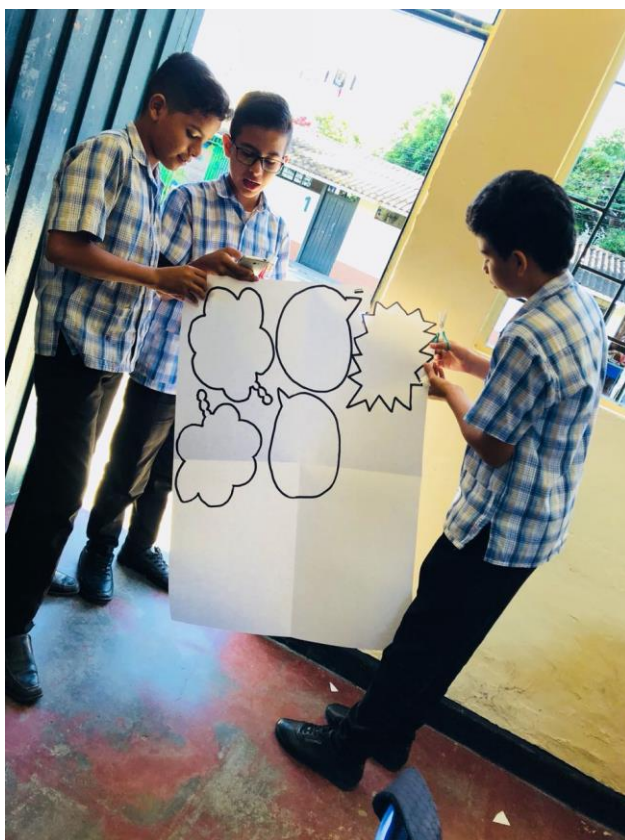
- Debes hacer parte de un equipo de trabajo de **6** estudiantes.
- Deben escribir una historia, para adaptarla al formato del **cómic**, teniendo en cuenta todos sus **elementos** y **características**.
- Con los materiales que la docente entregará deben elaborar los cuadros de diálogo necesarios para el cómic.
- El cómic debe ser representado mínimo con dos personajes, 3 viñetas y hacer uso de los cuadros de diálogo elaborados.
- Tema del cómic : libre.





Anexo F. Registro Fotográfico







Anexo G. Consentimientos informados

	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
El cómic como estrategia didáctica en el aprendizaje de la escritura en séptimo bachillerato		

INSTITUTO GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ
 Código DANE: 168276001050
MUNICIPIO DE FLORIDABLANCA

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Por la presente, yo Ednevel Perce V, identificado con la C.C. No. 2158335 de Chimichagua como padre de familia y/o acudiente del estudiante Jesus Manuel Perce D de 13 años de edad, estudiante del grado 7.º del colegio **Gabriel García Márquez** he sido informado acerca de las encuestas, grabaciones de videos y/o tomas fotográficas de la práctica pedagógica y autorizo la participación de mi acudido en el proyecto "El cómic como estrategia didáctica en el aprendizaje de la escritura en séptimo bachillerato" bajo la responsabilidad de la docente investigadora **Neslly Katherine Hernández Meneses** en razón a la Maestría en Educación que realiza en la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en las encuestas, grabaciones y/o tomas de fotografías, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en estos videos y/o fotografías o los resultados obtenidos por el docente en el proyecto mencionado no tendrá repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones, o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo(a) en los videos y/o fotografías no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante las grabaciones y/o tomas fotográficas se utilizarán únicamente para los propósitos del proyecto y como evidencia de la práctica educativa del docente.
- Las entidades a cargo de revisar el proyecto y el docente que cursa estos estudios garantizarán la protección de las imágenes de mi hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de ejecución del proyecto de grado de la Maestría en Educación.



Atendiendo a la normatividad vigente sobre **consentimientos informados**, y de forma consciente y voluntaria

() **DOY EL CONSENTIMIENTO** Para la participación de mi hijo(a) en las encuestas, grabaciones de videos y/o tomas fotográficas de práctica pedagógica del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Floridablanca, Abril del 2018



FIRMA ACUDIENTE
 CC 2158335

	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
El cómic como estrategia didáctica en el aprendizaje de la escritura en séptimo bachillerato		

INSTITUTO GABRIEL GARCIA MÁRQUEZ
 Código DANE: 168276001050
 MUNICIPIO DE FLORIDABLANCA

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Por la presente, yo Sandra Patricia Leal Lopez, identificado con la C.C. No. 1062874024 de CSUR como padre de familia y/o acudiente del estudiante: Johan Sebastian Albarán de 13 años de edad, estudiante del grado 7.7 del colegio **Gabriel García Márquez** he sido informado acerca de las encuestas, grabaciones de videos y/o tomas fotográficas de la práctica pedagógica y autorizo la participación de mi acudido en el proyecto "El cómic como estrategia didáctica en el aprendizaje de la escritura en séptimo bachillerato" bajo la responsabilidad de la docente investigadora **Nesly Katherine Hernández Meneses** en razón a la Maestría en Educación que realiza en la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en las encuestas, grabaciones y/o tomas de fotografías, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en estos videos y/o fotografías o los resultados obtenidos por el docente en el proyecto mencionado no tendrá repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones, o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo(a) en los videos y/o fotografías no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante las grabaciones y/o tomas fotográficas se utilizarán únicamente para los propósitos del proyecto y como evidencia de la práctica educativa del docente.
- Las entidades a cargo de revisar el proyecto y el docente que cursa estos estudios garantizarán la protección de las imágenes de mi hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de ejecución del proyecto de grado de la Maestría en Educación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre **consentimientos informados**, y de forma consciente y voluntaria



() **DOY EL CONSENTIMIENTO** Para la participación de mi hijo(a) en las encuestas, grabaciones de videos y/o tomas fotográficas de práctica pedagógica del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Floridablanca, Abril del 2018

Sandra Patricia Leal

FIRMA ACUDIENTE

cc 1062874024

	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
El cómic como estrategia didáctica en el aprendizaje de la escritura en séptimo bachillerato		

INSTITUTO GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ
 Código DANE: 168276001050
 MUNICIPIO DE FLORIDABLANCA

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Por la presente, yo Sandra Patricia Leal Lopez, identificado con la C.C. No. 1062874024 de CS 41 como padre de familia y/o acudiente del estudiante: Johan Sebastian Albarán de 13 años de edad, estudiante del grado 7.7 del colegio Gabriel García Márquez he sido informado acerca de las encuestas, grabaciones de videos y/o tomas fotográficas de la práctica pedagógica y autorizo la participación de mi acudido en el proyecto "El cómic como estrategia didáctica en el aprendizaje de la escritura en séptimo bachillerato" bajo la responsabilidad de la docente investigadora **Nesly Katherine Hernández Meneses** en razón a la Maestría en Educación que realiza en la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en las encuestas, grabaciones y/o tomas de fotografías, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en estos videos y/o fotografías o los resultados obtenidos por el docente en el proyecto mencionado no tendrá repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones, o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo(a) en los videos y/o fotografías no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante las grabaciones y/o tomas fotográficas se utilizarán únicamente para los propósitos del proyecto y como evidencia de la práctica educativa del docente.
- Las entidades a cargo de revisar el proyecto y el docente que cursa estos estudios garantizarán la protección de las imágenes de mi hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de ejecución del proyecto de grado de la Maestría en Educación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre **consentimientos informados**, y de forma consciente y voluntaria



() **DOY EL CONSENTIMIENTO** Para la participación de mi hijo(a) en las encuestas, grabaciones de videos y/o tomas fotográficas de práctica pedagógica del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Floridablanca, Abril del 2018

Sandra Patricia Leal

FIRMA ACUDIENTE

cc 1062874024

	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
	El cómic como estrategia en la didáctica de la escritura en estudiantes del grado séptimo	

INSTITUTO GABRIEL GARCIA MÁRQUEZ
 Código DANE: 168276001050
 MUNICIPIO DE FLORIDABLANCA

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Por la presente, yo Henry Olayo Suarez, identificado con la C.C. No. 5.6851324 de Floridablanca como padre de familia y/o acudiente del estudiante: Santiago Diego Gaiter de 13 años de edad, estudiante del grado 7º del colegio Gabriel García Márquez he sido informado acerca de las encuestas, grabaciones de videos y/o tomas fotográficas de la práctica pedagógica y autorizo la participación de mi acudido en el proyecto "El cómic como estrategia didáctica en el aprendizaje de la escritura en séptimo bachillerato" bajo la responsabilidad de la docente investigadora **Nesly Katherine Hernández Meneses** en razón a la Maestría en Educación que realiza en la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en las encuestas, grabaciones y/o tomas de fotografías, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en estos videos y/o fotografías o los resultados obtenidos por el docente en el proyecto mencionado no tendrá repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones, o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo(a) en los videos y/o fotografías no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante las grabaciones y/o tomas fotográficas se utilizarán únicamente para los propósitos del proyecto y como evidencia de la práctica educativa del docente.
- Las entidades a cargo de revisar el proyecto y el docente que cursa estos estudios garantizarán la protección de las imágenes de mi hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de ejecución del proyecto de grado de la Maestría en Educación.



Atendiendo a la normatividad vigente sobre **consentimientos informados**, y de forma consciente y voluntaria

() **DOY EL CONSENTIMIENTO** Para la participación de mi hijo(a) en las encuestas, grabaciones de videos y/o tomas fotográficas de práctica pedagógica del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Floridablanca, Abril del 2018

Henry Olayo Suarez
FIRMA ACUDIENTE

CC

	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
El cómic como estrategia didáctica en el aprendizaje de la escritura en séptimo bachillerato		

INSTITUTO GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ
 Código DANE: 168276001050
 MUNICIPIO DE FLORIDABLANCA

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Por la presente, yo DEYSI PICO GOMEZ, identificado con la C.C. No. 1.095.793.523 de FLORIDABLANCA como padre de familia y/o acudiente del estudiante: FELIPE RAMIREZ PICO de 14 años de edad, estudiante del grado 7-2 del colegio Gabriel García Márquez he sido informado acerca de las encuestas, grabaciones de videos y/o tomas fotográficas de la práctica pedagógica y autorizo la participación de mi acudido en el proyecto "**El cómic como estrategia didáctica en el aprendizaje de la escritura en séptimo bachillerato**" bajo la responsabilidad de la docente investigadora **Nesly Katherine Hernández Menezes** en razón a la Maestría en Educación que realiza en la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en las encuestas, grabaciones y/o tomas de fotografías, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en estos videos y/o fotografías o los resultados obtenidos por el docente en el proyecto mencionado no tendrá repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones, o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo(a) en los videos y/o fotografías no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante las grabaciones y/o tomas fotográficas se utilizaran únicamente para los propósitos del proyecto y como evidencia de la práctica educativa del docente.
- Las entidades a cargo de revisar el proyecto y el docente que cursa estos estudios garantizarán la protección de las imágenes de mi hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de ejecución del proyecto de grado de la Maestría en Educación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre **consentimientos informados**, y de forma consciente y voluntaria

() **DOY EL CONSENTIMIENTO** Para la participación de mi hijo(a) en las encuestas, grabaciones de videos y/o tomas fotográficas de práctica pedagógica del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Floridablanca, Abril del 2018

DEYSI PICO GOMEZ
 FIRMA ACUDIENTE
 CC 1.095.793.523