

MI HISTORIA ENTRE VIÑETAS:
INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, DE ENFOQUE
COMUNICATIVO, PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS, CÓMIC

Carlos Andrés Jiménez Valdés

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en educación

Pereira

2018

MI HISTORIA ENTRE VIÑETAS:
INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, DE ENFOQUE
COMUNICATIVO, PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS, CÓMIC

Carlos Andrés Jiménez Valdés

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Directora de investigación:

Mg. Karolaim Gutiérrez Valencia

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira, Risaralda

2018

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria

A mi madre, que siempre creyó en mí, en lo que podría lograr y con su ejemplo me enseñó que con amor, constancia y esfuerzo todo es posible.

A mi hijo Andrés, por ser el motor de mi vida, llenándola de alegría, de esperanzas y de sueños.

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a Dios, porque siempre ha guiado mi camino y por darme la oportunidad de alcanzar este logro.

Al Ministerio de Educación Nacional y a su plan de gobierno en pro de mejorar la calidad de la educación con el programa de becas para docentes.

A todos los profesores de la Línea de Lenguaje y la Facultad de Educación, por compartir sus conocimientos y experiencias.

A mi directora de investigación la Mg. Karolaim Gutiérrez Valencia, por su paciencia y compromiso. Por el apoyo que me brindó a lo largo de esta investigación.

A los que siempre creyeron en mí: A mi familia, compañeros, y a aquellas personas que de manera directa o indirecta contribuyeron a que este sueño se hiciera realidad.

A los estudiantes que participaron en el proyecto de investigación por permitirme aprender a su lado.

A todos mil gracias.

Tabla de contenido

Resumen	11
Abstract	12
1. Presentación	13
2. Marco teórico	28
2.1. El lenguaje	28
2.2. El lenguaje escrito	30
2.3. Modelos de producción textual	33
2.3.1. Modelos de producto	34
2.3.2. Modelos por etapas	35
2.3.3. Modelos por proceso	35
2.3.4. Modelo didáctico	37
2.4. Propuesta de Jolibert para la producción textual	39
2.4.1. La noción del contexto de un texto	40
2.4.2. Situación de comunicación o representación	40
2.4.3. Tipo de texto	41
2.4.4. Superestructura del texto	41
2.4.5. Lingüística textual	41
2.4.6. Lingüística de la oración y de la frase	41
2.4.7. Lingüística a nivel de la microestructura del texto	41
2.5. Enfoque comunicativo.....	42
2.6. Texto narrativo.....	44
2.6.1. Plano de la narración.....	45

2.6.2. Plano del relato.....	45
2.6.3. Plano de la historia.....	46
2.7. El cómic.....	47
2.7.1. El cómic en el aula	48
2.7.2. Lenguaje visual.....	49
2.7.3. Alfabetización visual.....	52
2.8. Secuencia didáctica.....	54
2.9. Prácticas reflexivas.....	56
3. Marco metodológico.....	59
3.1. Tipo de investigación.....	59
3.2. Diseño de la investigación.....	59
3.3. Población.....	60
3.4. Muestra.....	60
3.5. Hipótesis.....	60
3.5.1. Hipótesis de trabajo.....	60
3.5.2. Hipótesis de nulidad.....	60
3.6. Variables.....	60
3.6.1. Variable independiente: secuencia didáctica.....	61
3.6.2. Variable dependiente: producción de textos narrativos, cómic	63
3.7. Técnicas e instrumentos.....	67
3.8. Unidad de análisis	70
3.8.1.Unidad de trabajo.....	71
3.9. Procedimiento.....	71
4. Análisis de la información.....	73

4.1. Análisis cuantitativo de la producción de textos narrativos, cómic.....	73
4.1.1. Prueba de hipótesis	74
4.1.2. Análisis de dimensiones.....	76
4.2. Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza.....	101
4.2.1. Fase de preparación.....	102
4.2.2. Fase de desarrollo.....	105
4.2.3. Fase de cierre.....	107
5. Conclusiones	110
6. Recomendaciones.....	115
7. Referencias bibliográficas	117
8. Anexos	123
Anexo 1. Secuencia didáctica para la producción de textos narrativos, cómic.....	123
Anexo 2. Paneles galería del cómic.....	140
Anexo 3. Comparación tipologías narrativas.....	141
Anexo 4. Tabla de comparación tipologías narrativas.....	141
Anexo 5. Cuestionario superestructura.....	142
Anexo 6. Formato autoevaluación (criterio para evaluar el cómic).....	143
Anexo 7. Roles y características de los personajes.....	144
Anexo 8. Lista de chequeo	145
Anexo 9. Lista de chequeo storyboard	145
Anexo 10. Consentimiento informado	146

Lista de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable independiente.....	61
Tabla 2. Operacionalización de la variable dependiente.....	63
Tabla 3. Rejilla de producción textual: cómic.....	69
Tabla 4. Categorías para el análisis del diario de campo.....	71
Tabla 5. Fases de desarrollo de la investigación	72
Tabla 6. Medida de tendencia central	74

Lista de gráficas

Gráfica 1. Comparativa general Pre-test vs. Pos-test.....	75
Gráfica 2. Comparación general de dimensiones Pre-test vs. Pos-test.....	76
Gráfica 3. Comparación Situación de comunicación Pre-test Vs. Pos-test	79
Gráfica 4. Comparación Pre-test Vs. Pos-test indicadores Situación de comunicación	82
Gráfica 5. Comparación Pre-test Vs. Pos-test: Superestructura.....	85
Gráfica 6. Comparación Pre-test Vs. Pos-test indicadores superestructura.....	89
Gráfica 7. Comparación Pre-test Vs. Pos-test: Lenguaje visual.....	95
Gráfica 8. Comparación Pre-test Vs. Pos-test indicadores lenguaje visual.....	98

Lista de imágenes

Imagen 1. Subgrupo 4.....	81
Imagen 2. Subgrupo 6.....	83
Imagen 3. Evidencia de cómic creado por estudiante. Comparativa Pre-test vs. Pos-test.	86

Imagen 4. Evidencia de planeación creada por estudiante.....	92
Imagen 5. Lista de chequeo: características del personaje.....	93
Imagen 6. Evidencia de cómic creado por estudiante. Comparativo Pre-test vs. Pos-test.	94
Imagen 7. Evidencia de cómics creados por los estudiantes.....	97
Imagen 8. Evidencia de portada creada por estudiante.....	99

Resumen

La presente investigación, se desarrolló con el propósito de determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos, cómic de los estudiantes de grado noveno, del Instituto Agropecuario Veracruz, sede principal, de Santa Rosa de Cabal, Risaralda. Así como, reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje del maestro. Para cumplir con lo propuesto, se partió de un enfoque metodológico cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental, intragrupo, contrastando los resultados antes y después de la implementación de la Secuencia Didáctica. Para recolectar la información se construyó una rejilla, teniendo en cuenta tres dimensiones: Situación de comunicación, Superestructura, y Lenguaje visual. De igual manera, se realizó un análisis cualitativo, a partir de las reflexiones generadas por el docente durante el desarrollo de la secuencia, plasmadas en un diario de campo.

Para el análisis cuantitativo de la información se utilizó la estadística descriptiva, que permitió comprobar la validez de la hipótesis de trabajo. Los resultados permitieron evidenciar que la Secuencia Didáctica, contribuyó a realizar una transformación en los procesos de producción escrita de los estudiantes, ya que durante la misma se promovió la construcción conjunta del conocimiento y la comunicación en contextos reales de aprendizaje. Además, las concepciones y pensamientos que tenía el docente investigador de la enseñanza de lenguaje, se fueron transformando durante el desarrollo de la secuencia didáctica con los estudiantes.

Palabras claves: Texto narrativo, Cómic, Enfoque Comunicativo, Secuencia didáctica, producción textual, Prácticas reflexivas.

Abstract

The current research, was developed with the purpose of determining the impact of a Didactic Sequence of communicative approach, in the narrative written production, comic of ninth grade students from Veracruz Agricultural Institute, main campus, in Santa Rosa de Cabal town, Risaralda; as well as reflecting upon the language teaching practices. In order to achieve that purpose, a quantitative methodology with a quasiexperimental a intra-group design was used, contrasting the results from before and after the Didactic Sequence was implemented. To collect the information a grid is constructed, taking into account three dimensions: Communicative situation, Superstructure and Visual Language. Likewise, a qualitative analysis is presented drawn from the teacher's reflections during the implementation, captured in a field diary.

For the quantitative analysis of information, the 'Central Tendency' measure from descriptive statistics was used in order to prove the validity of the hypothesis. The conclusions drawn from the research carried out show that the Didactic Sequence contributed to improving students' writing production processes, inasmuch as the collaborative creation of knowledge was promoted during this, as well as communication in real learning contexts. Furthermore, the conceptions and thoughts about the language instruction from the research teacher changed during the from the research teacher changed during the development of the didactic sequence with students.

Key words: Narrative text, Comic, Communicative approach, Didactic sequence, textual production, Reflective practices.

1. Presentación

El lenguaje, es la condición humana por naturaleza. A través de él se expresan ideas, mensajes, conceptos, estados de ánimo y se ofrece una representación del mundo por medio de diversos sistemas simbólicos (lenguaje verbal y no verbal). A su vez garantiza el funcionamiento de la cultura, el dinamismo social y, por lo tanto, el acontecer cotidiano, que se inscribe en tramas sociales; las que, parafraseando a Aragón (2010), se constituyen como espacios de convergencia y emergencia cultural significando un constructo universal y abstracto que permite los procesos de representación.

En este mismo sentido, Pérez y Roa (2010) afirman que el lenguaje es visto como una de las capacidades que ha marcado el curso evolutivo de la especie humana, gracias a él los seres humanos han podido construir nuevas realidades, expresar sentimientos, hacer acuerdos, convivir con sus semejantes, dar significación e interpretar al mundo conforme a sus necesidades. A la vez, potencia el avance del individuo convirtiéndose en una herramienta que hace posible la construcción de la identidad, avanzar en los procesos del pensamiento; además, da la posibilidad de elegir como ciudadano frente a las decisiones que afectan su destino.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, el lenguaje no es solo la emisión de palabras, es todo un sistema simbólico que implica las dos grandes funciones que plantea Vygotsky (1995) lo representacional y lo comunicativo. El valor representacional, constituye una herramienta cognitiva que permite acceder a la realidad desde una función simbólica que conlleva a la abstracción y la separación del mundo, desde allí el individuo toma conciencia de sí mismo como sujeto único y diferente de los demás.

La segunda función del lenguaje es la comunicativa, la cual posee un valor social en la medida que permite sustentar y determinar las relaciones para interactuar entre semejantes, es en este

campo en el que las personas pueden expresar y compartir ideas, creencias, emociones, sentimientos. Es a través de la misma, que las personas participan en contextos sociales característicos, tejiendo diálogos con otros, dando a conocer sus posturas, intercambiando pareceres, llegando a acuerdos o reconociendo diferencias. En este sentido, Pérez y Roa (2010) sustentan que “cuando se llega al mundo, se ingresa a prácticas sociales preexistentes, en las que se usa el lenguaje con diversidad de propósitos” (p. 26).

Del mismo modo, el lenguaje se evidencia en todas las acciones del ser humano y en diferentes contextos como el cultural, social y escolar. Su desarrollo se genera en la acción recíproca del sujeto con situaciones de la cotidianidad, las cuales se presentan desde los primeros años de vida y se van fortaleciendo en espacios como la escuela, al compartir con los demás, en las exigencias que se plantean y en la necesidad de adquirir conocimientos a través de la interacción con el docente, con sus pares, con el ámbito natural y colectivo, siendo el maestro, en este contexto, quien sirve de guía para que se inicie este proceso.

En este sentido, se puede afirmar que el lenguaje se convierte en el instrumento que permite acceder al conocimiento y a la construcción de saberes escolares al proponer formar individuos capaces de interactuar con los demás, para relacionarse y reconocerse, de producir y comprender significados, respondiendo a los requerimientos y particularidades de la situación comunicativa. Aun así, investigaciones como las de Pimiento (2012), Céspedes (2012), Duque y Ramirez (2014), dan muestra que en la escuela, el lenguaje escrito es solo visto como un instrumento asignaturista, el cual es objeto de ser enseñado únicamente en y para la escuela.

Es así como, surge la necesidad de que la escuela promueva espacios de interacción con el lenguaje, partiendo del concepto de que este se desarrolla en las prácticas sociales y en el uso del contexto lingüístico; por lo cual se hace necesario enmarcar los procesos educativos en prácticas semejantes donde se pueda fortalecer su función comunicativa a través de las experiencias y la

interacción de los estudiantes con el conocimiento siendo el maestro un mediador y orientador de este proceso. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2014) ha desarrollado programas como el Plan Nacional de Lectura con la intención de hacer de la lectura y la escritura instrumentos que transformen la cultura, el pensamiento, la comunicación, la organización social, la ciencia y la educación acogidos a los Estándares Básicos de Competencias (2006) permitiendo desde la función comunicativa que el lenguaje escrito se constituya como el instrumento para que todos los individuos accedan a los ámbitos de la vida social y cultural.

En este sentido, Bravo (2013) afirma que "la escuela tiende a despojar la enseñanza de la escritura de su carácter social y lo convierte en un ejercicio escolar desprovisto de sentido, relegando el ejercicio de la comunicación a una transcripción de saberes" (p. 3) dejando a un lado el verdadero sentido que tiene la competencia comunicativa, la cual según los Estándares Básicos de Competencias orientados por el MEN (2006) hace referencia a la facultad de usar el conocimiento en situaciones diferentes a las aprendidas. Es a partir de esta capacidad que se desarrollan diferentes habilidades sociales, las cuales son importantes para el ser humano: saber hablar, saber leer, saber escribir y saber escuchar. Sin embargo, en contraposición a lo planteado por el MEN (2006), algunas investigaciones como la de Céspedes (2012) evidencian que:

La mayoría de los niños y niñas viven gran parte de su experiencia con la escritura en la escuela, por lo que sus expresiones se refieren regularmente a la práctica de la escritura en los espacios escolares; incluso en algunos casos, parece que es exclusiva de ellos...En este contexto, los niños y las niñas comienzan a construir una concepción del lenguaje escrito como actividad mecánica, como un elemento ajeno a su propia cotidianidad. (p. 36)

Debido a lo anterior, los niños y niñas siguen experimentando el lenguaje escrito primordialmente como una tarea escolar, porque las concepciones que construyen lo circunscriben precisamente en la escuela.

El ejemplo anteriormente descrito, se refiere a las dificultades en los procesos de enseñanza frente al lenguaje y también corresponde a la observación y análisis de los resultados en las pruebas censales realizadas a nivel internacional y nacional en Colombia (Altablero, 2006) en las que se da cuenta del impacto de las políticas educativas en el país en educación básica y media con relación a otros países en pruebas como: SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2006) y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*, 2007). En términos de los resultados vinculados con las áreas académicas y las habilidades evaluadas, estas pruebas han constatado que los estudiantes colombianos obtienen niveles medios de desempeño, en comparación con los de América Latina y el Caribe, y niveles bajos comparados con los del tercer mundo (Estándares de Competencia, 2006).

Cabe señalar que desde el año 2000 se puso en funcionamiento la evaluación internacional PISA (*Programme for International Student Assessment*), siendo hoy día un referente indispensable para la investigación y la planeación de políticas educativas a nivel mundial (Altablero, 2006). Su correspondencia con los procesos de enseñanza y aprendizaje plantean la competencia lectora como un objetivo en el que cada individuo pueda no solo comprender, utilizar y analizar todo lo que lee, sino que también pueda desarrollar sus conocimientos para participar plenamente en la sociedad, para su vida y conocimiento personal o, de manera más profunda, para acercarse a otras maneras de entender, pensar y de ser.

Teniendo en cuenta lo anterior, los resultados en Colombia en las pruebas PISA aún son distantes de los objetivos planteados. Ya que estos han dado cuenta de las deficiencias en la preparación de los estudiantes para resolver las cuestiones que involucren diversas situaciones y que impliquen un uso efectivo de conceptos y saberes aplicados a un contexto poco familiar; de forma particular, los asociados a la resolución de problemas inesperados y no habituales.

Lo anterior también se ve evidenciado en estudios como el de Pimiento (2012) quien en la búsqueda por aproximarse a las concepciones de los docentes sobre la lectura y la escritura de los estudiantes, concluye que:

La educación pública colombiana Básica y Media ha obtenido bajos resultados en pruebas nacionales, como las SABER (2010), problemática que abarca todas las áreas de formación, en general pero se agudiza más en lo que tiene que ver con el proceso de competencias en lectura y escritura (p. 10).

Es decir que aún persisten falencias para actuar comunicativamente de manera apropiada en distintas situaciones esenciales de enseñanza y aprendizaje de los diferentes saberes escolares.

Así mismo, pruebas censales nacionales como las SABER (ICFES, 2016) y los Estándares de Competencia de Lenguaje (2006) esperan que los estudiantes desarrollen sus habilidades, destrezas comunicativas, y a su vez, que utilicen la capacidad de reflexión crítica y ética frente a los contenidos y estructuras de diferentes acciones de comunicación (leer, hablar, escuchar y escribir). No obstante, es evidente que hay dificultades en la competencia de escritura. Tal es el caso, por ejemplo, de los resultados de las pruebas SABER 3º, 5º y 9º, en las que se evidencia que en Colombia, casi la mitad de los estudiantes están ubicados en los niveles mínimo (39%) e insuficiente (15%); es decir que, en los estudiantes se nota una poca previsión de los temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas, así como la ausencia de mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación.

Estos bajos resultados en las evaluaciones externas han abierto la pregunta acerca de lo que está ocurriendo con respecto a dichas competencias en las instituciones educativas. Es así como Rojas (2014), en su artículo *Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado*, realizó un estudio de caso en cinco instituciones del Distrito Capital. A partir de éste afirma que, la evaluación externa en el país aún no logra consolidarse como herramienta de apoyo para la

transformación pedagógica de las instituciones educativas. Puesto que, el beneficio principal y generalizado de evaluaciones censales se concentra en el conocimiento de una clasificación institucional y por puntaje de los estudiantes de cada colegio; además, no existe una retroalimentación que conduzca a un ajuste curricular o propuesta de trabajo conjunto para el año siguiente; al igual que, es inexistente un sistema integrado y participativo de evaluación que conecte las realidades de la escuela con lo que pretende las pruebas externas.

Adicional a lo anterior, con respecto a las pruebas de Estado y sus resultados en dichas instituciones señalan que, en las Competencias de lenguaje el mayor avance de los estudiantes se dio en la *competencia interpretativa* y en el componente *configuración del sentido global del texto*. En contraste, con los bajos resultados en la competencia argumentativa y en el componente *función semántica de los elementos locales*. Esto evidencia que el manejo dado para las clases de lenguaje es aún restringido, pues desde su funcionalidad se ha obviado el desarrollo del pensamiento crítico como fuente de análisis de la realidad y de los mismos discursos ocupando en su lugar la transmisión de teorías, reglas y fórmulas que no permiten dar paso al desarrollo de competencias que exploren la capacidad crítica y propositiva del estudiante a partir del uso de los conocimientos adquiridos lo que conlleva a producciones escritas limitadas.

De manera similar, otro estudio en torno a las pruebas SABER, *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos didácticos para la reflexión* presentado por Pérez (2003) por solicitud del ICFES, da a conocer algunas dificultades para trabajar por competencias. Teniendo en cuenta que algunos docentes poseen una concepción restringida del proceso de lectura y escritura, entendidas para transcribir o para reproducir información no para producir ideas auténticas y aplicarlas en un texto atendiendo a las normas sociales de circulación. Es decir, saber hacer en contexto lo que puede hacer el estudiante con el lenguaje y la probabilidad de ubicarse en la

situación de comunicación, lo que conllevaría a que el estudiante perciba el sentido de escritura de manera igualmente restringida.

Ahora bien, para concretar cuáles son las dificultades evidenciadas en la escritura de los estudiantes, a continuación se hará un compendio de los resultados obtenidos en estas instituciones a partir de las pruebas SABER, con base en el trabajo de :

- No hay producción de textos, solo escritura oracional o breves fragmentos.
- Se observan dificultades en la interpretación y producción de distintas formas de texto: argumentativas, informativas, expositivas y narrativas.
- En los escritos de los estudiantes no se evidencia conexión entre las ideas expresadas, debido a la falta de conectores lógicos, lo que genera textos sin cohesión.
- Textos con poco o nulo uso de signos de puntuación. En consecuencia, las ideas no están debidamente separadas a través de oraciones o párrafos.
- Al momento de la interpretación lectora, se observa que los estudiantes no logran identificar la intención comunicativa que tienen los textos o los sujetos participantes de un acto comunicativo.

Ahora bien, de manera particular, la enseñanza de la producción y comprensión de textos narrativos, no ha estado al margen de la enseñanza tradicional, su enseñanza ha sido predilecta, como uno de los primeros géneros que acogen los estudiantes. No obstante, su uso se ha limitado a aspectos esenciales como: la superestructura, la estructura ternaria (inicio, nudo y desenlace) y a la comprensión literal de los hechos, personajes, tiempos y espacios de manera superficial, lo cual conlleva a que no se fomenten estrategias cognitivas de mayor nivel.

Lo expuesto, se ve evidenciado en investigaciones realizadas como la de Rosas, Jiménez, Rivera, y Yáñez (2003) quienes presentaron un estudio descriptivo de estrategias de comprensión y producción en estudiantes de 5° y 8° año básico, concluyendo:

Los/as alumnos/as no presentan estrategias de integración semántico - lógicas, o están poco desarrolladas dado que se plantean los problemas solo en términos de coherencia local, con las dificultades que esto implica. No han sido capaces de desarrollar estrategias de coherencia global con palabras que exigen integrar más información (rasgos) a su estructura conceptual, en el nivel léxico semántico y, en consecuencia, tampoco lo logran en el nivel proposicional. (p. 11)

Estos resultados arrojados por los estudiantes se correlacionan con gran parte de las actividades practicadas por los maestros, ya que no impulsan procesos para desarrollar estrategias de más alto nivel cognitivo. Es decir, existe una escasez de estrategias que favorezcan la exploración, la síntesis y la evaluación de los textos leídos en las clases, hecho que se evidencia, por ejemplo, en los tipos de preguntas que utilizan los docentes, los cuales conllevan a respuestas literales, es decir de identificación o recuerdo de la información, evitando un abordaje más profundo. Así mismo, el uso de la palabra frente a la escritura es tratado en un nivel concreto y muy contextualizado (localista) que restringe su utilización en otros contextos diferentes a los que aprendieron el significado original de las mismas.

Ahora bien, Jolibert (1992) afirma que para desarrollar una actividad de producción de textos adecuada hay que tener en cuenta la selección de un destinatario, un propósito de comunicación, y una trama, además de la escritura y la revisión progresiva del texto mismo, lo cual implica procesos meta-cognitivos complejos. Al respecto, Kaufman y Rodríguez (2001) indican en su investigación *¿Por qué cuentos en la escuela?* que aunque en la escuela misma se dedica mucho tiempo a la producción de textos narrativos y se hace de forma tan habitual e instrumental que la despojan de su

verdadero sentido, como ellas lo afirman: “La costumbre nos conduce a repetir rutinas sin reflexionar acerca de sus fundamentos y de sus alcances”. (p. 1)

De esta suerte, la ausencia de procesos metacognitivos en el desarrollo de las actividades de comprensión y producción de textos no solo se ve reflejada en la superficialidad de la construcción de los mismos, sino también en las dificultades que los estudiantes presentan con respecto a la comprensión analítica de textos y la solución de problemas diversos, que obligan a un juicio crítico y un saber específico.

Las dificultades que han sido relatadas, se presentan a su vez, en el Instituto Agropecuario Veracruz, contexto donde se llevó a cabo la presente investigación, en cuyo Índice Sintético de Calidad (ISCE) (2017), la básica primaria está por debajo de la media nacional y de la entidad territorial con un puntaje de 4.58, frente a un puntaje de 5,56 a nivel regional y un 5,65 a nivel nacional, lo cual muestra que existen muchos aspectos importantes por mejorar.

En lo que respecta a la educación secundaria, los estudiantes del grado 9º del Instituto Agropecuario Veracruz obtuvieron los siguientes resultados en las pruebas SABER (2017) dentro del área de lenguaje:

- 63% de los estudiantes no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.
- 56% de los estudiantes no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema, dada la situación de comunicación particular.
- 53% de los estudiantes no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.
- 48% de los estudiantes no da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto.

- 42% de los estudiantes no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes adecuadas al propósito de producción de un texto.

Los resultados son poco favorables, pues hay una preocupación extendida porque los estudiantes no se atreven a escribir textos y mucho menos desean enfrentarse a una prueba que les exige tener un uso adecuado del lenguaje. Es así como, el informe refleja que los educandos del grado 9° presentan deficiencias en el componente semántico y la competencia comunicativa-escritora. La escuela por su parte, ha realizado intentos por mejorar y desarrollar la competencia comunicativa y escritora en los estudiantes, a través de actividades de comprensión y producción textual, enfocándose principalmente en los textos narrativos tipo cuento.

Empero, la enseñanza de los textos narrativos no se trabaja de manera sistemática, falta profundizar en su estructura, ya que su desarrollo se ha limitado a aspectos esenciales como: inicio, nudo y desenlace. Al respecto, autores como Silva (2014) hacen referencia a que en la escuela no se tiene en cuenta la capacidad comunicativa de los jóvenes; quienes desde muy pequeños, están expuestos a situaciones y actividades que involucran el discurso narrativo, lo que les permite enriquecer la creatividad y aprendizaje, además de conectar conocimientos y experiencias previas con el mundo del texto.

Lo anterior, es apoyado por Lerner (2003) quien afirma que la escuela en su naturaleza social y como espacio de múltiples determinaciones, interacciones, intereses y expectativas, debe empezar a replantear las prácticas pedagógicas tradicionales. Debe entonces promover un ambiente en el que el uso de la lengua y de los textos se viva en contextos reales, al respecto dice: "lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver" (p. 25).

En este sentido, investigaciones como las de Rójas y Tejada (2015), encontraron que en los estudiantes existe cierta apatía y desinterés al realizar algunas actividades como la comprensión y

producción de textos propios del área de lenguaje. Tal es el caso del análisis de diferentes tipos de textos que no tienen relación con su realidad, lo cual no les permite involucrarse con los mismos; ante esta situación, proponen trabajar en las aulas a través del cómic, asegurando que:

La producción del cómic dentro del contexto escolar, acerca el mundo de los jóvenes como una forma de reconocer todos los procesos narrativos y de desarrollo del pensamiento que se genera a partir de la apertura de este espacio en las clases de lenguaje (p. 7).

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, otros autores hacen referencia al uso del cómic en el aula como el caso de Chacón (2016). Quien, mediante un estudio investigativo con estudiantes de secundaria de una institución educativa distrital, indaga sobre la lectura de imágenes en la escuela, encontrando que su enseñanza se realiza desde los textos iconográficos siendo empleados como instrumentos para la alfabetización verbal, al desconocer que las representaciones visuales se construyen de signos dotados de significado que simbolizan la realidad. A partir de esta problemática, el trabajo se centró en favorecer la formación de lectores a través de una experiencia de lectura ilustrativa, particularmente del cómic.

Es así como, el cómic en sí mismo es un texto narrativo en el que la imagen tiene un valor fundamentado dentro de su estructura, no obstante, investigaciones como las de Saldaña y Usuga (2015) confirman que la escuela ha priorizado sus intereses en los textos convencionales, al afirmar que:

En el aula de clase este tipo de narrativa es estigmatizada por tener supuestamente un uso meramente de diversión y no se analiza como una herramienta didáctica y pedagógica de provecho y creación de nuevas competencias en los estudiantes referentes a la producción textual, comprensión lectora y análisis de imágenes. (p. 9)

De manera que, muchas veces se prescinde del cómic en los procesos de enseñanza tradicionales al ser considerado simplemente para entretenimiento o para ocio, desconociendo que mediante éste, se pueden reforzar procesos lectores que propician la lectura inferencial y reflexiva.

En ese mismo sentido estudios, como los de Sánchez (2015), revelan que algunos de los estudiantes demuestran apatía y desinterés por una disciplina que les resulta lejana como la literatura. De allí que, como propone utilizar el cómic como herramienta pedagógica para la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura en 3º de Educación Secundaria, lo que permite acercar la lectura de obras clásicas y hacerlas atractivas, especialmente para quienes no han desarrollado prácticas de lectura.

Con respecto a la enseñanza de la Lengua Castellana, el autor propone realizar con los estudiantes la adaptación de un relato al cómic para fomentar la reflexión y capacidad crítica en cuanto a los elementos que corresponden a una narración (los escenarios, los personajes, los diálogos...) trabajando un subgénero narrativo (el cuento) y sus elementos de manera lúdica, para evitar enfrentarse a la misma temática con explicaciones teóricas.

Del mismo modo, en la enseñanza superior Arango, Gómez, y Gómez (2009) plantean el uso del cómic como posible mediador, anteponiendo primero las características y condiciones necesarias para su utilización. Para ello, consideran en su investigación una serie de observaciones, entrevistas, diarios de campo y estudio de fuentes documentales realizados en tres universidades: la Universidad Nacional, La Universidad de Medellín y La Universidad Pontificia Bolivariana. Tras la culminación de esta experiencia concluyen que el cómic tiene potencial didáctico para la enseñanza, pero que ha sido poco utilizado en las instituciones educativas, las cuales deben propiciar con mayor énfasis su uso e investigar más para validar este potencial, de igual manera recomiendan que los docentes utilicen con mayor frecuencia la imagen en sus labores educativas.

Dados los anteriores planteamientos surge la necesidad de presentar las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos, cómic, de los estudiantes del grado noveno del Instituto Agropecuario Veracruz del municipio de Santa Rosa de Cabal? y ¿Qué reflexiones se generan con

respecto a las prácticas de enseñanza de lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica?

El objetivo general de la presente investigación es: *Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativo, cómic, de los estudiantes del grado noveno del Instituto Agropecuario Veracruz, y reflexionar sobre las prácticas educativas de enseñanza del lenguaje del maestro.* Así mismo, como objetivos específicos de la investigación se plantearon: (a) Identificar el nivel en la producción escrita de textos narrativos, cómic, de los estudiantes de grado noveno del Instituto Agropecuario Veracruz antes de la implementación de la SD; (b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción escrita de los textos narrativos, cómic, de los estudiantes de grado noveno; (c) Implementar la secuencia didáctica y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza; (d) Evaluar la producción escrita de los estudiantes después de la aplicación de la secuencia didáctica; (e) Contrastar los resultados obtenidos en la prueba inicial y final e identificar las transformaciones en la producción escrita de textos narrativos, cómic de los estudiantes de grado noveno.

La presente investigación busca fortalecer las competencias escriturales en este tipo de texto. Poniendo en juego estrategias direccionadas alrededor de un propósito general, de manera secuencial y progresiva, mediante una tarea integradora (Camps, 2003) en la que se promueve el conocimiento del lenguaje desde un enfoque comunicativo; procurando así, atender las necesidades e intereses de los estudiantes en un escenario idóneo que son las prácticas de aula donde ocurren las verdaderas transformaciones tanto del docente como de los estudiantes. En relación a la transformación de los estudiantes se pretende que aprendan a escribir en contextos reales de comunicación teniendo en cuenta la superestructura del texto escrito que en este caso es el texto narrativo, cómic y poder enriquecerlas mediante el uso del lenguaje visual. Con respecto a la transformación docente esta se llevara a cabo mediante la autorreflexión de la práctica pedagógica

del mismo basándose en el diario de campo en donde se consignará acerca de todo lo evidenciado en cada una de las sesiones visto desde una perspectiva crítica.

El proyecto investigativo hace parte del macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y en el documento se expone, como punto de partida, el planteamiento del problema y el estado de la cuestión del mismo, contenido en la presentación, desde allí surgen los argumentos que enmarcan la necesidad de la realización de esta apuesta investigativa. En el siguiente capítulo se exponen los conceptos y teorías que la fundamentan, retomando los postulados de autores como: Vigotsky (1977), Ferreiro (1982), Teberosky (1989), Pérez y Roa (2010), Camargo, Uribe y Caro (2011), Jolibert (2002), Hymes (1972), Cortés y Bautista (1998), March (2011), Alonso (2012), Camps (2003), Schön y Perrenoud (2004), entre otros, cuyos planteamientos sobre lenguaje, lenguaje escrito, modelos de producción textual, enfoque comunicativo, texto narrativo, lenguaje visual, cómic, secuencia didáctica y prácticas reflexivas, fueron fundamentales para el diseño de los instrumentos y de la propuesta didáctica, contribuyendo además en el análisis de los resultados.

Después, en el capítulo del marco metodológico, se presenta el tipo de investigación, definiendo el enfoque (cuantitativo con complemento de análisis cualitativo), el diseño (cuasi-experimental), intragrupo con un Pre-test y un Post-test. De la misma manera, se describe la población y la muestra, las hipótesis y las variables, con las correspondientes operacionalizaciones. Seguidamente en este capítulo se especifican las técnicas e instrumentos de recolección de la información, unidad de análisis y de trabajo, y el procedimiento.

Posteriormente, se encuentra el análisis de la información, iniciando con la hipótesis, sustentando cuál se rechaza y cuál se acepta de acuerdo a los datos obtenidos; después se presenta de manera general el análisis de los resultados del Pre-test y el Post-test, y se da paso a aclarar las diferencias de resultado entre el estado inicial y final por cada dimensión y por indicadores, articulándolos con

las actividades de la secuencia didáctica, las coincidencias o divergencias con los planteamientos provenientes de los antecedentes investigativos y teóricos. Así mismo, se asumen las reflexiones del docente investigador desde sus propias prácticas de enseñanza a través del análisis cualitativo, revelando los hallazgos del diario de campo a partir de la descripción y análisis de las categorías subyacentes en él.

En último lugar, se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgieron a partir del análisis de la información. En las conclusiones se da cuenta de los objetivos propuestos a través de la validación de la hipótesis, el Pre-test, Post-test, la planeación, ejecución y evaluación de la secuencia didáctica, el tipo de texto, el enfoque y las prácticas reflexivas del maestro, contrastando los resultados con los hallazgos de otras investigaciones y teorías. Por otra parte, en las recomendaciones se da información importante para ser tomada en cuenta en posteriores investigaciones de pares académicos.

2. Marco teórico

En este capítulo se presenta el marco teórico que fundamenta el proyecto de investigación y que permite exponer los conceptos más relevantes desde diversos autores, aportando elementos para la construcción de los instrumentos, el diseño de la propuesta y el análisis de la información, los apartados que lo componen son: el lenguaje, el lenguaje escrito, los modelos de producción textual, el enfoque comunicativo, texto narrativo, lenguaje visual, alfabetización visual, cómic, secuencia didáctica y prácticas reflexivas.

2.1 El lenguaje

El lenguaje es en esencia una actividad humana que tiene repercusiones en distintos ámbitos de su cotidianidad, a través de él, las personas pueden expresar sus pensamientos, necesidades y emociones, relacionarse con el mundo, consigo mismo y con los demás. De igual manera, gracias a sus cualidades, permite el progreso de las sociedades, ya que ayuda a la transmisión de la cultura y a establecer la comunicación entre las personas. Lo cual, es precisamente un aspecto relevante de la vida en conjunto, no hay que olvidar que todo ser humano que nace tiene la posibilidad de adquirir un lenguaje, no obstante lo desarrolla porque vive en sociedad.

De acuerdo con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (2006), sitúa al lenguaje como una de las capacidades que ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. Esto se debe a que, gracias a él, las personas han logrado crear un universo de significados para encontrar respuestas a diversos interrogantes, descubrir cómo relacionarse con su entorno según su percepción y transformarlo de acuerdo a sus necesidades. Del mismo modo, mediante este, se materializa el concepto de comunidad, reflejado, por ejemplo, en el establecimiento de acuerdos que permiten una

coexistencia con sus congéneres a través de la convergencia de percepciones, pensamientos, sentimientos, entre otros elementos.

Al respecto Cassany (1995) considera que, el lenguaje es un reflejo del sistema del pensamiento colectivo, de cómo piensa, siente y actúa una sociedad. Así, este nunca es imparcial. Es decir, siempre es precedido por las relaciones de los individuos y la sociedad de la que se es partícipe y llega a convertirse en una institución cultural de un grupo social. Lo que significa que él no surge de manera abstracta y desvinculada de sus integrantes, sino que se emplea en una comunidad de hablantes que ayudan a construir una misma idea acerca del mundo y conforman una propia cultura.

De la misma manera, Tusón (citado en Cassany, Luna, y Sanz, 2003) expresa que la lengua es “el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno” (p. 33). Para el autor, la lengua tiene una dimensión social, ya que esta se convierte en el instrumento de comunicación humana que permite transmitir el mundo de fuera y de dentro, con restricciones, ya que cada individuo es diferente y las percepciones del medio circundante son matizadas. Sin embargo, más allá de esto, la lengua no solo es útil como herramienta para la comunicación, sino también para la disposición de las ideas y el pensamiento, esto si se tiene en cuenta los procesos de pensamiento que se movilizan durante el ejercicio lingüístico. De allí que se considere que el lenguaje aporta al desarrollo de cada individuo, al conocimiento del mundo y a la capacidad de interpretar ese mundo.

Para Vygotsky (1977), por otro lado, el lenguaje es considerado como una herramienta que está íntimamente vinculada al pensamiento y que se perfecciona a través de un proceso que se nutre de la interacción social en un diálogo entre el sujeto, la sociedad y la cultura. De acuerdo con el autor, los seres humanos se van transformando cuando adquieren una serie de códigos en el acto comunicativo que le permiten crear una significación del mundo, por esta razón, los individuos son los únicos portadores y recreadores de procesos culturales.

En línea con lo anterior, Vygotsky (1977) considera la existencia de dos funciones principales del lenguaje: en primera instancia las personas socializan por una necesidad innata de intercambiar ideas y comunicarse y, en segunda medida por la facultad que ellas tienen de estructurar pensamientos. Estas dos funciones: comunicación y representación, se entrelazan de manera primordial mediante el habla.

Ahora bien, el habla utiliza la palabra como unidad fundamental para la comunicación partiendo de una serie de signos con un significado particular otorgándole sentido a lo que se quiere transmitir. Al respecto, Vygotsky (1977) expresa: “una palabra sin significado es un sonido vacío; el significado es, por tanto, un criterio de la palabra y su componente indispensable”... (p. 7). La palabra/significado recoge toda una generalización de la realidad, la cual se modifica y amplía de acuerdo a la experiencia, alterando sus funciones de acuerdo con los contextos de uso.

Luego, de las consideraciones anteriores acerca del lenguaje y su correspondencia con distintos aspectos como: lo social, lo cognitivo, lo cultural y lo histórico, se hace necesario añadir que la escritura hace parte primordial en el desarrollo del lenguaje, ya que de alguna manera logra materializar ideas, memorias, vivencias y experiencias a través del habla; por lo cual, será abordada a continuación.

2.2 Lenguaje escrito

El lenguaje escrito es uno de los procesos más especializados de la comunicación. Gracias a él los seres humanos han logrado caracterizar de forma gráfica sus pensamientos y, por tanto, sus abstracciones del mundo. De igual manera, la lengua escrita permite guardar la memoria colectiva de un pueblo, de modo que las interacciones no estén limitadas a la presencia física de sus participantes.

En este sentido, la representación del lenguaje a través de la escritura posibilita la difusión y por tanto el crecimiento del conocimiento, base fundamental del desarrollo científico y cultural de las sociedades actuales. Al respecto, Pérez y Roa (2010) validan su importancia, señalando que es una ventaja para la humanidad, puesto que el uso de códigos permite el registro cultural, por medio del cual las sociedades y los pueblos dejan constancia de su vida e historia, de sus tradiciones y su literatura.

Por su parte, Vygotsky (1977) considera que el lenguaje escrito no es una simple traducción del lenguaje oral a signos escritos, ni su dominio se reduce a asimilar la técnica de la escritura, éste comprende un alto nivel de idealización con relación al mundo de los objetos, porque no utiliza palabras sino ideas de ellos. De igual manera, observa dos cualidades en su ejercicio: la primera se refiere a la ausencia física de un interlocutor, es decir que la persona a quien va dirigido no está en presencia directa de quien escribe. Por tanto, se considera como un lenguaje monológico, con un interlocutor imaginario o que se proyecta; mientras que el lenguaje oral precisa de una situación de diálogo. La escritura exige una doble condición: la abstracción del aspecto sonoro y del interlocutor. La segunda cualidad del lenguaje escrito, según el autor, tiene relación con la voluntariedad, ya que requiere ser más consciente en el acto escrito que en el oral. De suerte que, en la situación implicada en el lenguaje oral (el diálogo y la conversación), es precedido por la aparición de un motivo y determina el nuevo giro tomado durante el discurso; en cambio, para el lenguaje escrito, es necesario que la persona cree la situación por sí misma, más exactamente que la represente en su pensamiento, en cierto sentido supone una relación individual más independiente, más voluntaria y libre.

Ahora bien, en el campo de la educación Ferreiro (1983) hace alusión a que los niños desde el comienzo de su vida son constructores de conocimiento. Ellos siempre han tratado por sí mismos de hallar respuestas a problemas abstractos y difíciles, construyendo objetos complejos de pensamiento

y el sistema de escritura es uno de ellos. Teniendo en cuenta los planteamientos de la autora mencionada con respecto al lenguaje, puede entenderse que los seres humanos están inmersos desde edades tempranas, incluso antes de la escolarización elemental, en la cultura de lo escrito, interpretando la lectura y escritura desde su propia perspectiva, adquiriendo un valor social y cultural.

En ese orden de ideas, para Ferreiro (1983):

La construcción de un objeto de conocimiento, implica más que una recopilación de información la construcción de un esquema conceptual en el que se pueda interpretar datos nuevos y previos, es decir que pueda recibir una información y transformarla en conocimiento. (p. 2)

Por ende, asumir el sistema de escritura como objeto de conocimiento implica entender que está implícito en todos los ámbitos sociales y culturales de los seres humanos, necesitando de un representante que le permita perfeccionarse. De ahí que, la escuela puede ser vista como la encargada de llevar la didáctica de lo escrito, ya que el contexto escolar permite el desarrollo de procesos en los que la lengua escrita es la herramienta fundamental de los mismos tales como: la asimilación, la transmisión, la socialización, la representación social y cultural entre otros.

En este sentido, según los lineamientos curriculares de Lengua Castellana del MEN (1998), en los programas de lenguaje debe haber un enfoque centrado en el desarrollo de competencias comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) para que cada estudiante pueda avanzar y participar en la sociedad y ejercer la democracia. Bajo esta orientación, el lenguaje escrito en la escuela debe pensarse no sólo como una codificación de significados para cumplir unas pautas lingüísticas, sino que también debe ser un asunto social e individual, en el que se interactúa con el mundo y se proponen saberes, competencias y motivaciones, a su vez es determinado por un contexto sociocultural y pragmático que establece el hecho de escribir.

En este orden de ideas, la escritura hoy día debe ser entendida como la producción de diversos textos de acuerdo a situaciones discursivas particulares. Tal como lo afirma Lerner (2003), se escribe para cumplir diversos propósitos (exponer, informar, convencer, reclamar, ...) con los cuales mediante dichas prácticas, se propende que en la escuela se formalice el sentido de formar ciudadanos de la cultura escrita.

De acuerdo con la anterior apreciación se puede afirmar que, escribir es un proceso que va más allá de lo formal y lo técnico, siendo innegable que la escuela debe involucrar el interés del educando en relación con lo que se enseña. En este caso, apropiarse de la escritura incorporando la cultura de lo escrito para llegar a ser miembro pleno de una sociedad y ejercer la democracia.

De igual manera, la necesidad de mejorar la enseñanza de la escritura ha llevado a maestros e investigadores a realizar profundas transformaciones en este campo teniendo como insumo los procesos relacionados con lo cultural, lo social, lo afectivo, lo cognitivo, entre otros. Con este propósito a continuación se explican las concepciones más importantes acerca de la producción escrita y sus principales modelos.

2.3. Modelos de producción textual

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX numerosos teóricos comenzaron a estudiar el fenómeno de la expresión escrita, entre ellos los estudiados por Camargo, Uribe y Caro (2011), quienes definen este tipo de expresión como un sistema lingüístico independiente del lenguaje oral y con características propias; agregan además, que quien realice este tipo de práctica debe pasar por una serie de procesos y múltiples decisiones para obtener un producto final.

A partir de estos planteamientos, existen clasificaciones de acuerdo a modelos de producción escrita, que en palabras de Álvarez y Ramírez (2006) involucran en mayor o menor medida factores culturales, sociales, afectivos, cognitivos, metacognitivos, discursivos y pragmáticos, entre otros;

mismos que intervienen en el proceso de producción textual. Sin embargo, antes de presentar estos modelos es necesario establecer algunos criterios cuando se habla de ellos, los cuales serán esbozados en las líneas siguientes.

Según Álvarez y Ramírez (2006) “un modelo se define como un constructo teórico que intenta representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes” (p. 30). Así mismo, de acuerdo a los autores, con un modelo se pretende que los dominios clave de un tema en específico puedan ser unificados, y además se constituye en un fundamento de la relación entre las disciplinas que lo nutren y que representa. En este caso, a través de estos, se pretende esclarecer las teorías de la escritura, contribuyendo a fortalecer su marco conceptual y de aplicación. De esta manera, son fundamentales en el campo de la enseñanza y la investigación en didáctica de la escritura, al permitir la vinculación de procesos y operaciones en un contexto real y tomar en cuenta el sujeto que interactúa con el mundo ordinario.

En este sentido, Rodríguez (citado en Álvarez y Ramírez, 2006) señala la diferencia entre el modelo y la teoría en cuanto a la producción escrita, cuando afirma que las teorías expresan el fenómeno de la lectura y la escritura; mientras que los modelos son metáforas que explican y representan teorías, ésta última es dinámica; pero el modelo es estático ya que viene elaborado en y para un momento determinado, sin descartar la posibilidad de su reconstrucción.

A continuación, se presentan de manera general los modelos que intervienen en la producción textual, estos según Camargo, Uribe y Caro (2011) pueden resumirse en cuatro grandes modelos los cuales se mencionan a continuación:

2.3.1. Modelos de producto.

Se definen como aquellos que se centran en el desarrollo la producción textual de los estudiantes desde una perspectiva principalmente lingüística. Desarrollado por autores como Mata (citado en

Camargo *et al.*, 2011), dicho modelo se caracteriza por solo ver el resultado final de las textualizaciones realizadas de los estudiantes sin tener en cuenta los procesos que se van realizando y otros aspectos importantes como las mismas situaciones cognitivas que tienen que ver con la producción.

2.3.2. Modelos por etapas.

El modelo por etapas propuesto por Rhoman y Wlecke (citado en Camargo *et al.*, 2011) supera al enfoque por producto, en cuanto a que divide el proceso de escritura en otros subprocesos que articulados se presentan en un producto final. Se considera una superación de la etapa anterior, porque ya incluye dentro de éste el concepto de revisión de manera secuencial mediante tres etapas: pre escritura o etapa previa, escritura o redacción y reescritura o etapa definitiva.

2.3.3. Modelos por proceso.

De acuerdo con lo planteado por Camargo *et. al.* (2011), estos modelos reciben este nombre por tener en cuenta los procesos y estrategias cognitivas que se dan dentro de la producción de un texto. A raíz de lo anterior, la escritura se entiende como una actividad compleja y multidimensional en la que intervienen diferentes procesos mentales, los cuales no están ligados a un orden secuencial sino que pueden desarrollarse en cualquier momento. En este sentido, no solo es una herramienta para escribir lo que se piensa, sino también como estimulante en la elaboración del pensamiento. Dentro de los modelos por procesos se distinguen los siguientes autores:

2.3.3.1. Modelo de Hayes y Flower (1980).

Este es uno de los modelos más abordados y difundidos porque permite la atención en el proceso de producción de la composición escrita, además posibilita que los docentes puedan identificar el proceso de pensamiento de los estudiantes durante el acto de redactar un escrito. Se pueden destacar

en este modelo tres unidades esenciales; el *contexto de la tarea* y la *situación comunicativa*, en ellos se tienen en cuenta a quién va dirigido y las motivaciones que tiene el escritor para escribir determinado texto; por otro lado subyacen los *conocimientos conceptuales, situacionales y retóricos* relacionados con el tema y tipo de texto contenidos en la memoria a largo plazo del escritor; y, por último, los *procesos de escritura* (planificación, traducción y revisión del texto a través de la relectura).

2.3.3.2. Modelo de J. Hayes (1996).

Este modelo presenta dos componentes; el primero contempla el *entorno de la tarea*, constituido por los saberes previos de quien escribe, el destinatario y el contexto social y, el segundo contempla el *entorno físico*, el cual, asegura el autor, es tan influyente en el momento de escribir y es por eso que quien escribe debe tomar conciencia de esa realidad.

2.3.3.3. Modelo de Candlin y Hyland (1999).

En este modelo se entiende la escritura no solo como texto también es un proceso o práctica social; también, se interesa especialmente en conocer cómo es su desarrollo en las prácticas de las aulas y en el uso cotidiano. Para los autores, la escritura es mucho más que la producción de un texto lingüístico: "Es un acto social influenciado por una variedad de factores lingüísticos, físicos, cognitivos y culturales, interpersonales y políticos" (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 44). Esto quiere decir que, el propósito del escritor responde a prácticas comunicativas propias dispuestas en contextos cognitivos, sociales y culturales.

2.3.3.4. Modelo de Camps (2003).

Este modelo por proyectos hace referencia a la situación discursiva y a los objetos de aprendizaje expuestos por Petitjean (citado en Camargo Martínez *et. al.*, 2011) quien considera, de manera

especial, la funcionalidad de los escritos en situaciones de comunicación y situaciones de aprendizaje. En este sentido Camps (2003) afirma que, este tipo de trabajos permite la interacción de los estudiantes y la participación en grupo. Propone además la secuencia didáctica como instrumento de trabajo en esos procesos de interacción, ya que permite planear tareas encaminadas hacia el aprendizaje del lenguaje escrito, ya sea visto desde una perspectiva de tipo lingüística o desde una perspectiva discursiva.

En ese mismo sentido, han surgido otros modelos entre los que se encuentran los *modelos contextuales o ecológicos*, los cuales son un complemento de los *modelos por procesos*, ya que entienden la composición escrita no solamente como un proceso individual, sino también como un procedimiento de comunicación que obtiene significado en el contexto físico, social y cultural donde ocurre. Asimismo, busca ir más allá del enfoque cognitivo al profundizar en los aspectos sociales y comunicativos para de esta manera brindar un ambiente de apoyo y negociación entre los alumnos y el profesor en el ejercicio de la escritura.

2.3.4. Modelo didáctico.

Este modelo promueve la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje para orientar el avance de las prácticas de escritura en los contextos académicos fundamentalmente relacionados con la educación obligatoria. A su vez, provee de instrumentos para la aplicación de la teoría en contextos socioculturales y académicos determinados. Desde este enfoque surgen varias propuestas que se citarán a continuación:

2.3.4.1. Modelos lingüísticos-didácticos.

Este modelo establece unos principios didácticos que favorecen la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el contexto escolar, haciendo uso del discurso como *unidad de comunicación*, por

tanto se debe conocer cuáles son los diversos tipos (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo).

Esta orientación trasciende el enfoque funcional comunicativo, ya que parte de textos completos y reales que exigen un dominio de la estructura discursiva. Igualmente, permite influenciar en los procesos de aprendizaje, ya que no solamente desarrolla una base conceptual del conocimiento, sino también un cambio de actitud en los procesos cognitivos y emocionales de los sujetos.

2.3.4.2. Modelo Didactex.

Este modelo entiende la creación de un texto como un proceso complejo en el que se comprometen de manera interrelacionada diversos factores entre los que se destacan los culturales, sociales y cognitivos. Igualmente, sobresale la intervención de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la interrelación de tres aspectos esenciales. El primer elemento, el contexto cultural, compuesto entre otros por: los ritos, las normas, los principios, las creencias y los valores. Como segundo elemento se encuentra el contexto de producción generado a partir de la unión de la situación retórica (tema, intención, receptor, tipo de texto) y el contexto físico, en el cual se reúnen factores que comprenden aspectos afectivos, de producción y de recepción, físicos, históricos y sociales. Por último, un tercer elemento, el cual hace referencia al individuo, enmarcado, a su vez, en tres dimensiones que se corresponden entre sí: memoria, motivación-emociones y estrategias cognitivas y metacognitivas.

2.3.4.3. Modelo lingüístico pedagógico.

Este tipo de modelo surge en oposición al modelo lingüístico tradicional, donde la interacción solo se presentaba entre estudiante-texto y además se trabaja con consignas de escritura sobre temas de interés de los estudiantes. Este tipo de modelo realza la interacción maestro-estudiante, señalando que es a través de la apreciación subjetiva y los juicios objetivos del maestro sobre las

producciones escritas de los estudiantes, que se logra construir un escrito más profundo a través de un diálogo continuo entre las partes.

Ahora bien, los modelos de producción han ido evolucionando y cada uno ha realizado transformaciones en la producción textual, dentro de los modelos por procesos aparece la propuesta de Jolibert (2002) la cual fue abordada para la presente investigación pues parte del principio de autoreflexión en cuanto a la producción del lenguaje escrito y se detallará a continuación.

2.4. Propuesta de Jolibert para la producción textual

Jolibert (2002) propone una enseñanza de la lectura y la escritura en situaciones de comunicación real de uso. De manera que, transforme las relaciones en la escuela entre los estudiantes y su contexto cultural, de manera que no solo sean receptores sino productores activos. Ahora bien, para lograrlo es necesario adquirir competencias que posibiliten el desarrollo de la habilidad lectora y escritora, la cual se da a través de la "reflexión metacognitiva"; es decir, hacer que los niños exploren, investiguen e igualmente expliquen y den una justificación de sus métodos sin que se pierda su esencia y espontaneidad, lo cual es posible de lograr si se promueve la construcción de sus propios aprendizajes.

Desde esta concepción, la "reflexión metacognitiva" según lo plantea Jolibert (2002), es aquella capaz de llevar a que los niños se adueñen de las competencias necesarias para desarrollar su habilidad productora de textos, pues promueve que el estudiante sea componente activo en su aprendizaje, sirviendo de soporte cognitivo para que el niño aprenda a hacer una transferencia a otros aprendizajes de las competencias que ha desarrollado.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la autora ofrece una serie de herramientas metodológicas que constituyen un verdadero andamiaje facilitador para que un estudiante pueda convertirse en escritor autónomo. Para empezar, es indispensable que a lo largo de la escolaridad el

estudiante haya tenido la posibilidad de tomar conciencia de la utilidad y las distintas funciones de la escritura, el poder que confiere el dominio adecuado de ella, el placer que puede producir la realización de un escrito ya que desde estos elementos se enmarcan los trabajos de escritura por proyectos. Como resultado, la escritura trabajada de esta manera permite la construcción en el estudiante de una representación dinámica y positiva de su interacción con el lenguaje escrito, una representación de sí mismo como sujeto que escribe y una representación precisa de la tarea que implica escribir.

Adicional a ello, la autora plantea que para construir el sentido del texto, debe existir un listado de clasificación y jerarquización; por lo que propone siete niveles de competencias lingüísticas que sean adecuados como herramienta que ayude a los docentes para pensar y efectuar las actividades, evaluar los logros de los niños y construir con ellos criterios de autoevaluación, los cuales son:

2.4.1. La noción del contexto de un texto.

Hace mención a los índices (lingüísticas y otros) que dan cuenta del contexto de la situación y del contexto textual en el cual se incorpora el texto que se lee.

2.4.2. Situación de comunicación o representación.

Hace referencia a las huellas (lingüísticas y otras) de los principales parámetros de la situación de producción de dicho texto: *-Enunciador*, hace alusión a ¿quién escribió el texto?, pone en relación a la persona que escribe el texto revelando su *status* al producir un texto; *-Destinatario*, responde al ¿para quién?, corresponde a la persona a la que va dirigido el escrito, su *status*, y si posee una relación de iguales o no que va a determinar su producción; *-Propósito*, responde a la pregunta ¿por qué lo escribió?, hace mención a la intención del enunciador cuando escribe; *-Desafío* de la escritura, alude a lo que el enunciador pretende decir en su escrito. Lo cual, está acompañado

de una representación previa del producto final que se va a producir (tipo de texto, silueta, materiales necesarios).

2.4.3. Tipo de texto.

Consiste en las características que ayudan a identificar el tipo de texto a producir y fundamentar esta identificación (del contexto a la diagramación y a la silueta).

2.4.4. Superestructura del texto.

Según Jolibert (2002, p. 32) la superestructura "es un instrumento esencial para representar un texto y producirlo". Se refiere al andamiaje del texto desde una lógica de organización del conjunto en el que se encuentran los índices, los cuales dan funcionalidad al texto mediante una cronología y una narrativa específica (inicio y cierre).

2.4.5. Lingüística textual.

Trata de las probabilidades del funcionamiento del texto a nivel lingüístico desde las opciones de enunciación (personas, tiempos, lugares, papel de los adverbios de tiempo y lugar); sustitutos, conexiones, contenido semántico y progresión a través del léxico; puntuación y mayúsculas, etc.

2.4.6. Lingüística de la oración y de la frase.

Se enfatiza en el funcionamiento lingüístico a nivel de las frases; sintaxis (marcas de relaciones, determinantes), reconocimiento de significados (términos) para un texto determinado y el sentido de la puntuación de las frases o de su privación.

2.4.7. Lingüística a nivel de la microestructura del texto.

Se centra en el nivel de las palabras y de las microestructuras. Se trata a la vez de delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras; las ya conocidas y las que son nuevas, el uso de las minúsculas y las mayúsculas y sus combinaciones más frecuentes.

Para efectos de esta investigación se tomaron particularmente dos de estos siete niveles:

La situación de comunicación y la superestructura del texto, ya que son trabajados en la secuencia didáctica diseñada para el presente estudio y su estructura es analizada dentro de una tipología específica como es el texto narrativo, la cual será explicada más adelante.

De igual manera, se consideró esencial abordar el texto narrativo, basados para ello en los aportes de Cortés y Bautista (1998) con los planos del relato; al igual que, Van Dick (1997) y Egan (citado por Páez, 2011) quienes desde sus conceptos y teorías dan más claridad en dichas conceptualizaciones.

Ahora bien, la enseñanza de la comprensión y producción de textos narrativos desde los modelos por procesos implica, además, el abordaje de un enfoque que permita la comunicación en situaciones reales, por ello a continuación se ahondará en esta perspectiva.

2.5. Enfoque comunicativo

Los estudios iniciales respecto a la manera de entender el enfoque comunicativo frente a la enseñanza del lenguaje en el ámbito escolar se remontan a los estudios realizados por Chomsky (citado en Hymes, 1996, p. 3). En los que propone una teoría lingüística pensada en función de un hablante/oyente ideal dentro de una comunidad lingüística homogénea con una condición innata y predisposición natural para el aprendizaje de cualquier lengua; es decir, quien domina su lengua completamente y que según Chomsky "no es afectado por condiciones gramaticales irrelevantes tales como limitaciones de la memoria, distracciones, cambios de atención o interés, y errores

(fortuitos o característicos) al hacer su aplicación del conocimiento del lenguaje en la actuación real" (citado en Hymes, 1996, p. 3).

Como resultado de lo anterior, esta consideración de acuerdo a la postura de Chomsky posteriormente se estandariza en un uso lingüístico, lo que conlleva a que en la escuela se homogeniza la enseñanza impartida desde el código lingüístico, la gramática y sus normas bajo el supuesto de desarrollo en la competencia lingüística en general.

Ahora bien, frente a la forma como se lleva a cabo en la escuela el desarrollo de esa competencia lingüística, surge en oposición el enfoque lingüístico, planteado por Hymes (1996, p. 2). El cual se orienta hacia la competencia comunicativa, argumentando que "la vida social afecta no solo la actuación externa, sino la competencia interna. Por lo tanto, los factores externos que rodean al individuo deben ser incluidos dentro de la concepción del fenómeno del lenguaje". Por ende, es necesario adquirir un conjunto de procesos y conocimientos diversos al uso del lenguaje; que sobrepase los enunciados lingüísticos y relacione los actos de habla suscritos en actos comunicativos reales, convergiendo las representaciones sociales, éticas y culturales.

Desde este enfoque, se piensa que la función de la escuela es disponer a los estudiantes para actuar eficientemente en entornos socioculturales. Un niño que sabe actuar asertivamente en diferentes situaciones, es decir que conoce el hecho de cuándo hablar, con quién, en qué términos, dónde y sobre qué circunstancias, demuestra que está preparado para llevar a cabo actos de habla buscando tomar posición en sucesos comunicativos y evaluar la participación de otros en esos actos.

En correspondencia con lo anterior, el MEN (1998) a través de sus Lineamientos Curriculares de lengua castellana, destaca la pertinencia de esta concepción en la actualidad y señala que el trabajo pedagógico puede enriquecerse desde sus postulados centrales y a través de estos planteamientos dirigirse hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales, fortaleciendo el trabajo sobre las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escribir, leer y escuchar.

La noción de enfoque comunicativo se considera primordial para la enseñanza de la producción de diferentes tipos de textos. Partiendo de esta premisa, dentro de la investigación se trabajó como propuesta de enseñanza la producción textual del texto narrativo y su concepción de relato literario.

2.6. Texto narrativo

La vida misma, se presenta plena de relatos, que se oyen, leen o comparten, cobrando importancia para el desarrollo afectivo y cognitivo de las personas. Bajo esta premisa, con el devenir histórico se ha configurado el uso de la narración como recurso para transmitir la cultura, siendo el texto narrativo uno de los géneros más empleados para dicho fin.

En este sentido, Páez (2011) hace alusión a la existencia de un "pensamiento narrativo" como rasgo esencial de la experiencia humana, toda vez que es una de las vías de conocimiento de la realidad, el cual desde temprana edad se toma como referencia para explicar el mundo, y además está íntimamente ligado a lo cotidiano, a lo afectivo y a la intuición.

Ahora bien, las narraciones tienen la cualidad de distanciar temporalmente a los seres de su cotidianidad, llenándolos de otras posibilidades de conocer mundos, a lo que Egan (citado en Páez, 2011, p. 3) denomina la "inexistencia real". Trata de eventos que suceden a través de la fantasía, en lugares distantes y exóticos, con personajes poco familiares, pero que cobran sentido cuando están contruidos desde simples pares opuestos (el pequeño y el grande, el amor y el odio...). Aunque la fantasía de estas historias distancie de la cotidianidad a las personas, igualmente, los acerca, pues dichos asuntos que tratan, en cierto modo, constituyen la trama de la vida cotidiana.

Para Egan (citado en Páez, 2011) este tipo de textos poseen una estructura determinada, la cual presenta el relato de unos hechos, que pueden ser verídicos o imaginarios, ocurridos en un tiempo y lugar determinado, regidos por el principio de la acción.

De otro lado, para Van Dijk (1978), la superestructura del texto narrativo se organiza en torno a un marco, presentando un espacio y un tiempo determinado, los personajes y los antecedentes de los que surge la acción, es decir la complicación que son los diversos inconvenientes que mantienen la intriga del relato, y la resolución que incorpora el cambio de situación y resolución del conflicto. Ambas categorías, complicación y resolución, configuran la esencia del texto narrativo y de su unión se crea un episodio. De igual forma, el autor hace mención a otra categoría que aparece con frecuencia en las narraciones cotidianas, es la evaluación, en la que el narrador u otros personajes aportan su opinión, reacción o valoración de la historia.

Por otra parte, Cortés y Bautista (1998) manifiestan que la escritura de textos narrativos, posibilita a quien escribe la habilidad para comunicarse y representar diversas experiencias, las cuales, desde las normas convencionales, se representan a partir de la distinción de tres planos del texto narrativo; basándose para ello en la concepción de Genette (citado en Cortés y Bautista, 1998, p. 30) que llevan a la comprensión e identificación de cada uno de ellos:

2.6.1. Plano de la narración.

Hace alusión a la representación de un narrador (que no es el autor) para todo relato, un ser que describe la historia a otro denominado narratario (distinto del lector). El narrador es una “maniobra discursiva” empleada por el autor. También, es posible hacer uso de distintos tipos de narrador: -narrador testigo, es quien cuenta aquello que ve; -narrador omnisciente, es aquel cuyo entendimiento de lo que sucede es total, ambos se presentan en tercera persona; -el narrador personaje, es quien participa dentro de la historia, se presenta en primera o segunda persona.

2.6.2. Plano del relato.

En este plano se encuentran los modos de contar la historia. Ya sea que el narrador determine comenzar a narrar la historia a partir del final y no desde el inicio. El cómo se va a relatar a un

narratario, ya sea en primera o tercera persona. Igualmente, se incluyen allí los denominados signos de demarcación: para iniciar el relato o poner fin, para discernir las frases pensadas de aquellas manifestadas en un diálogo, del mismo modo para diferenciar lo que acontece en condiciones reales y lo ocurrido en un sueño o en la imaginación de los personajes.

2.6.3. Plano de la historia.

Asociado a los personajes, tiempos, espacios y acciones que se llevan a cabo en el mundo ficcional. El relato debe tener un(os) personaje(s) central(es), que pueden ser antropomorfos, zoomorfos, o actores, personificados por objetos o ideas. En toda narración inicialmente debe aparecer una *intencionalidad*, que atañe a la vocación y al designio de cada personaje y una *motivación*, que concierne a los sucesos desplegados por los personajes de la historia.

Así mismo, aparece la *competencia*, consistente en una preparación previa a la acción que cada protagonista requiere para ir a la aventura, en cuanto el personaje esté apto con las condiciones óptimas físicas o intelectuales para entrar en acción. Esta no se realiza de manera incierta, debe apuntar a una *meta*, *orientación* y *evaluación* de su cumplimiento. De igual manera, el orden de los acontecimientos debe cumplir con una lógica (causa/efecto, acción/reacción, etc.). Uno de los encadenamientos lógicos más conocidos es el de situación inicial, fuerza de transformación y estado resultante. Igualmente, según los autores Cortés y Bautista (1998), la estabilidad de la identidad de los personajes a través del tiempo o sus cambios, deben presentarse de manera clara en los elementos antes citados.

Por lo anteriormente expuesto, esta investigación se centra en la producción de textos narrativos ya que según Van Dijk (1978) "son formas globales muy importantes de la comunicación textual" (p. 153), que comparten su estructura en diferentes contextos narrativos (chistes, cuentos, mitos, cómics, leyendas, entre otros). Así, este se convierte en un sistema que cuenta con múltiples

estructuras y procesos para comunicar sus mensajes, ya sean lingüísticos o visuales. Es por esta razón que, la presente propuesta trata acerca del cómic, por su singularidad narrativa al momento de comunicar y representar la realidad.

2.7. El Cómic

Según Alonso (2012) el cómic es un relato en el que predominan el lenguaje visual y el lenguaje verbal, en el que se cuenta una historia de las acciones de los personajes consecutivamente en un contexto específico, tanto las imágenes como los textos se hayan perfectamente integrados y siguen unas reglas establecidas.

En este mismo sentido, es preciso tener en cuenta las características del cómic y su lenguaje. El formato más frecuente son las tiras y las planas, las cuales de igual modo, se dividen en unidades fundamentales conocidas como viñetas, que según Gubern -citado en Alonso (2012)- son "la representación pictográfica del mínimo espacio y tiempo significativo que constituye la unidad de montaje del cómic" (p. 39). La tira, es una historia o situación explicada de manera concisa, entre tres o cuatro viñetas, generalmente el argumento es de humor. La plana o página, está producida por un conjunto de viñetas de cantidad variable, el desarrollo de la trama puede ir desde una página hasta tres o más.

De igual manera, existen otros elementos importantes dentro del cómic tales como: los códigos cinéticos y la gestualidad. El primero se realiza a través de líneas, las cuales transmiten sensaciones de movimiento en personajes u objetos; la segunda, ayuda a recrear la expresividad de los personajes mediante un código común universal.

Según señala Rodríguez (citado por Alonso, 2012), existen distintos modos de integración verboicónica en el cómic manifestados en: los **cartuchos**, son superficies rectangulares con textos, los cuales no pertenecen a la voz de ningún personaje y cuya intención es informar sobre la historia

cuando el lector no puede advertir lo que pasa solamente mediante las imágenes. Los **globos**, constituyen los dialogados fragmentos de los personajes. Por último, las **onomatopeyas**, representan sonidos no verbales de explosiones, disparos, besos, entre otros, en los que se usan las palabras a modo de imagen como una transcripción no fonética indicando un verbo de acción que equivale a dicho sonido, como por ejemplo "*PLAF, SNIF, BANG, BARROOOM...*".

2.7.1. El cómic en el aula.

Desde la propuesta educativa y didáctica de Alonso (2012), el cómic es un vehículo que potencia la comunicación, como producto cultural, que ayuda a apreciar y hacer reflexiones desde otras perspectivas. De la misma manera, es un material auténtico que favorece la comprensión del estudiante al mostrar una correspondencia entre el lenguaje y la imagen. A esto, se le puede añadir aspectos esenciales como son la motivación, la posibilidad de expresarse a través de éste y apropiarse de la escritura recreando aspectos importantes de la vida. Además, facilita la intervención del docente al permitir orientar de una manera más libre esta facultad de interpretación en el aula.

En este mismo sentido, el cómic proporciona desde su carácter narrativo la adquisición de un nuevo lenguaje a los estudiantes que apenas empiezan a alfabetizarse. Ya que, permite seguir los inicios y finales de la historia, la trama, los personajes, el tiempo, el entorno y la secuencia; apoyados por las imágenes que dan pistas del contexto para el significado de las palabras, lo que permite desarrollar habilidades de decodificación.

Además de estos aspectos, se le otorgan otros valores intrínsecos como son: despertar la curiosidad, mejorar la capacidad de análisis, elevar el sentido del humor y la creatividad, aspectos que contribuyen a la adquisición de los elementos anteriormente citados. Por tal motivo, el texto narrativo, cómic, desarrolla en el estudiante la competencia comunicativa, el pensamiento creativo y

un mayor nivel de significación mediante las conexiones visuales-verbales. Ahora bien, entre sus características principales se destaca el lenguaje visual, del cual se hablará a continuación.

2.7.2. Lenguaje visual.

Dondis (citado en March, 2011) afirma que los lenguajes que construye el ser humano funcionan para codificar, almacenar y decodificar distintas informaciones. Pero cuando se habla del lenguaje visual otra lógica ocurre, dado que la cantidad de símbolos y significados disponibles son ilimitados; es decir, que en este proceso intervienen gran cantidad de convenciones universales y culturales, ligadas al pensamiento y a los conocimientos requeridos para la comunicación visual.

En este sentido, March (2011) define al lenguaje visual como el código específico que permite la comunicación mediante la imagen, con la cual todos los miembros de un grupo comparten los mismos significados e informaciones. Ahora bien, de acuerdo con Dondis (citado en March, 2011, p. 38), este, recoge todo un conjunto de datos, que puede emplearse para componer y comprender mensajes dispuestos a niveles muy distintos de utilidad, desde la realidad sustancial hasta las formas intangibles del mundo de las ideas; por lo cual, la autora agrupa los mensajes visuales desde tres niveles:

- El **representacional**: aquello que se reconoce en el entorno y se conoce por experiencia directa de manera que se pueda reproducir mediante imágenes, haciendo uso de la realidad como experiencia visual básica y predominante, sin convertirse en su reflejo.
- El **simbólico**: es un sistema de signos creado por el ser humano que constituye una correlación de identidad con una realidad usualmente abstracta que la evoca o interpreta. A su vez, requiere de un aprendizaje y un conocimiento previo; puesto que, generalmente sus rasgos evocan una convención socialmente aceptada. Su significado puede referir a una acción, concepto, idea e institución.

- El **abstracto**: aborda la estructura compositiva que subyace a la imagen, en este nivel se postula al mensaje visual en toda su esencia, con una importante representación y participación en la emisión del lenguaje visual.

Considerando lo anteriormente descrito, la primera lectura que hace el receptor es en un nivel consciente (representacional y simbólico) con los hechos de la imagen, en una segunda lectura se incursiona en un nivel más profundo (abstracto) en el que se observa el contenido compositivo que forma parte del mensaje. Al yuxtaponer estos dos niveles se participa plenamente en la emisión del mensaje visual.

Ahora bien, de acuerdo con March (2011), todo lo que se ve -independientemente de que su naturaleza sea real, simbólica o abstracta- está compuesto por elementos visuales básicos. Estos elementos tienen la posibilidad de transmitir información de manera directa y constituyen la materia prima que aporta significado en el lenguaje visual. En este mismo sentido, para utilizar y comprender la estructura del lenguaje visual es conveniente centrarse en los elementos visuales, de manera individual, a fin de entender sus cualidades específicas:

- **El punto**: es la unidad básica del lenguaje visual, que ha sido protagonista en la historia del arte en varias ocasiones, como por ejemplo en el puntillismo y el Pop Art.
- **La línea**: puede definirse como una sucesión de puntos a través de la cual se pueden expresar sensaciones e ideas.
- **La dimensión**: es la proyección volumétrica de las formas bidimensionales, la dimensión hace parte del mundo real, pero para incorporarla en una imagen plana se requiere acudir a la ilusión. Existen muchas formas de crear la ilusión de la dimensión pero las más comunes son: la perspectiva y el claroscuro.

- **El color:** es un mecanismo esencial para la composición, que puede desempeñar distintos roles: figurativos, simbólicos, psicológicos y estéticos. Según Dondis (citado por March, 2011) el color está más asociado a las emociones y su significado engloba una serie de experiencias visuales de la que todos los seres humanos alguna vez han sido partícipes, llegando a convertirse en símbolos de universalidad.

Por otra parte, Arraya (2004) hace referencia a los planos de la imagen como un elemento que aporta significado al lenguaje visual y se relaciona con la distancia entre la cámara y la realidad o el tipo de encuadre. De este modo, para su clasificación se toma como referencia la figura humana, según ocupe más o menos espacio en la superficie del encuadre. Los planos que más se utilizan son:

- **Planos descriptivos:** describe los personajes o el ambiente en el que se realiza la acción. Los planos lejanos (gran plano general y plano general) son completamente descriptivos.
 - **Gran plano general:** representa el ambiente donde se produce la acción, en este no se pueden apreciar muchos detalles y los personajes apenas se distinguen.
 - **Plano general:** permite apreciar y distinguir bastante bien a los personajes y sus acciones. Otro efecto que caracteriza este plano es ralentizar el tiempo para que el espectador pueda ver todos los elementos que aparecen.
- **Planos narrativos:** se ocupan de narrar la acción en la que interviene el personaje. Los planos entero y americano son los que poseen mayor potencial narrativo.
 - **Plano entero:** tiene las dimensiones de la figura del personaje (cuerpo entero). La acción se muestra de manera clara y se observan las características físicas.
 - **Plano americano:** muestra los personajes desde la cabeza a las rodillas. Es un plano intermedio y se emplea sobre todo para mostrar la cara y las manos de los personajes.

- **Planos expresivos:** muestra las emociones de los protagonistas haciendo énfasis en la expresión de los personajes. Los planos cercanos (plano medio, primer plano y plano de detalle)
 - **Plano medio:** reduce el campo visual a la altura de la cintura del personaje. Sobresale más la acción que el medio que lo rodea y, a su vez, se prioriza la expresión del personaje. Es el tipo de plano más utilizado ya que aporta un ritmo dinámico a la historia.
 - **Primer plano:** presenta lo que va desde la cabeza hasta los hombros de la figura. Destaca la expresión y el estado psicológico/emocional del protagonista.
 - **Plano de detalle:** se concentra en un detalle particular de la figura humana u objeto que, en otras circunstancias, hubiese pasado inadvertido. Su valor depende del contexto.

Los elementos que pertenecen al lenguaje visual son de vital importancia para la investigación relatada y sirven como puente hacia la alfabetización visual en el aula de clase, a la vez que se convierte en un desafío para enfrentarse a las nuevas culturas de medios.

2.7.3. Alfabetización visual

Las formas que emanan de la cultura y la sociedad actual llevan a conocer las nuevas clases de alfabetismo, siendo necesario partir de un enfoque crítico que permita tomar conciencia de cómo los seres humanos están siendo educados primordialmente, por la cultura de los medios, con sus significados, mensajes y valores.

Al respecto, Viñao (citado en Cremades, Maqueda y Molero, 2014, p. 182) afirma que:

La irrupción de nuevos lenguajes en los que la imagen tiene un protagonismo más que visible en los lenguajes audiovisuales e informáticos, así como el ascenso de una

escritura hecha más para ser vista que para ser leída nos habla de una progresiva iconicidad del lenguaje como medio de comunicación.

Por eso es necesario una educación en la concepción de alfabetización visual, que permita tomar conciencia de los elementos visuales que allí se producen y lo que comunican. La expresión alfabetización visual trata acerca de una habilidad para leer una imagen pictórica concentrando las habilidades verbales y visuales. A juicio de Raney (citado en Cremades, Maqueda y Molero, 2014, p. 11):

Es la historia de pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos; cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon.

En este sentido, una persona letrada es quien no solo discrimina e interpreta lo que sucede a su alrededor (acciones, elementos y símbolos visibles, naturales o artificiales que hallase en su medio) sino, también quien aplica creativamente estas destrezas para la comunicación con los demás, para apreciar los textos visuales y poder crear mensajes visuales que comuniquen significados. Para que esto sea posible, la escuela debe elaborar una propuesta didáctica, donde la imagen sea trabajada como proceso de comunicación y producto artístico. En la que se pueda percibir, representar y expresar desde las imágenes, sin que haya mayor influencia de lo verbal sobre ella.

De este modo, el cómic contribuye a la alfabetización visual al convertirse en la presente propuesta en el recurso y un medio de expresión idóneo para acercar al estudiante a las nuevas formas de comunicación y otras formas de lectura, dada su inmediatez visual comunicativa, estos aspectos fueron tenidos en cuenta para la planeación de una secuencia didáctica, siguiendo la estructura que plantea Camps (2003) como herramienta pedagógica funcional en el aula.

2.8. Secuencia didáctica (SD)

En el desarrollo de esta investigación surge la propuesta de enfocar las prácticas de escritura en los procesos de enseñanza y aprendizaje basada en la secuencia didáctica (SD). Ya que nos permite articular una serie de actividades sobre la didáctica del lenguaje y reflexionar sobre las mismas desde una perspectiva del saber, el ser y el saber hacer, respondiendo a la necesidad de apropiación del saber sin desvincularlo del contexto o entorno cultural en el que se da.

En este orden de ideas, Pérez y Roa (2010) definen la SD como "una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún tipo de aprendizaje" (p. 61). Esta puede iniciarse con un proceso particular del lenguaje conectado a un género y una situación discursiva. Desde su diseño es posible enseñar la construcción de saberes acerca del mismo y de los textos a tratar.

En este mismo sentido, una SD cumple con unos propósitos concretos de enseñanza y aprendizaje planeados por el docente, que relaciona unas actividades, guiadas por contenidos y objetivos y un saber hacer específico que le da sentido al texto escogido, dentro del marco de una situación discursiva. La sucesión de acciones e interacciones requiere cumplir con ciertos criterios de complejidad progresiva a medida que transcurren las actividades.

Por esta razón, Pérez y Roa (2010) sugieren unos saberes didácticos que atiendan a los problemas de comunicación a través de actos de escritura en situaciones reales comunicativas; requiriendo para ello, de la ejecución de diferentes fases y procesos de orden cognitivo y social.

Siguiendo a Camps (citada por Pérez y Roa, 2010, p. 60), la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que se define por las siguientes características:

- (a) Se formula como un trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito) que se desarrolla durante un determinado periodo de tiempo más o menos largo, según convenga...
- (b) La producción del texto, base del proyecto,

forma parte de una situación discursiva que le dará valor, partiendo de la premisa que texto y contexto son inseparables. (c) Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de "foco" de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

De igual manera, Camps (citada por Pérez y Roa, 2010) propone tres fases en el desarrollo de una secuencia didáctica:

- **La preparación:** En esta fase se presenta el proyecto dando claridad acerca de los nuevos conocimientos que se han de alcanzar presentados como criterios que orientarán la producción; también es el momento en el que por primera vez se construyen las concepciones necesarias para alcanzar la tarea: contenidos, tipo de texto, situación discursiva, entre otros. De manera similar, se pretende motivar a los estudiantes por la temática a trabajar implementando actividades que sean significativas, relevantes e interesantes permitiendo de esta forma la identificación de dichos saberes con sus propias necesidades.
- **La fase de realización:** es el momento en el que los estudiantes redactan un texto, con diversas características, mediante un esquema destinado a orientar el aprendizaje y sus condiciones de uso. Es posible elegir llevarla a cabo de manera individual, grupal o colectiva, con tiempos cortos o duraderos dependiendo del objetivo propuesto. En medio de la tarea, los escritores pueden hacer uso del material elaborado en la fase de preparación. La interacción oral con los integrantes y sobre todo con el maestro es un instrumento imprescindible para seguir procesos adecuados en dicha producción escrita.

- **La fase de evaluación:** este proceso será un proceso continuo desde el inicio hasta la finalización de la secuencia didáctica, basándose en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción.

Las tres fases, desarrolladas anteriormente, pueden variar de acuerdo con las necesidades que vayan surgiendo durante el transcurso de la SD, para fortalecer aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información y contribuciones acordes a las necesidades.

Por lo anterior, se puede concluir que una propuesta basada en la secuencia didáctica es útil como instrumento para la investigación del docente. Ya que, permite articular una serie de actividades de enseñanza y aprendizaje, evaluando los procesos de apropiación del saber con la interacción sociocultural y el contexto en el que se da; teniendo presente la no estandarización debido a su complejidad, puesto que las condiciones y escenarios cambian acorde a las situaciones del aula, del contexto, de los estudiantes y docentes.

A partir de la aplicación de la secuencia didáctica y la evaluación del diario de campo se dan oportunidades de mejoramiento del proceso de enseñanza/aprendizaje y la reflexión de la práctica pedagógica, aspecto que se expondrá en el siguiente apartado.

2.9. Prácticas reflexivas

De acuerdo con Perrenoud (2004) las prácticas reflexivas surgen como respuesta para enfrentar la complejidad y diversidad de situaciones con que se enfrentan los educadores en la actualidad. Por lo cual, es importante que asuman una postura como profesionales, incluyendo propuestas de cambio dentro del quehacer pedagógico, centrándose en cumplir las necesidades de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias, tendientes a alcanzar las políticas educativas de calidad que propone el MEN (2006).

De esta manera, Perrenoud (2004) plantea como punto de partida una metodología que surja de las prácticas reflexivas, en las que se priorice la razón práctica. Es decir, los saberes adquiridos por cada docente a partir de las experiencias generadas desde el contexto y su reflexión de las prácticas de enseñanza y no sobre el dominio teórico de los saberes que hay que transmitir.

En este marco, es importante que el docente adquiriera un compromiso y una actitud permanente de renovación en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes y consigo mismo, pues así podrá realizar de manera continua una autotransformación capaz de reestructurarlas, lo que necesariamente conlleva a mejorar dichos procesos.

En el caso de las ciencias humanas, la corriente desarrollada por Schön (citado en Perrenoud, 2004) precisa cómo la diferencia entre la reflexión en la acción y sobre la acción tiene que ver con lo que pasa o va a pasar, qué decisiones tomar, qué sugerencias hay que tener en cuenta y qué riesgos existen.

De tal manera que, el enfrentarse a la realidad, obliga a que la balanza entre la acción y la reflexión se comporte de distintas maneras, la falta de acción en una situación determinada, podría conllevar a que un conflicto evolucione y se agrave. "La reflexión en la acción es, por lo tanto, rápida, guía un proceso de decisión" (Perrenoud, 2004, p. 32).

Es así como Schön (citado en Perrenoud, 2004) precisa cómo las situaciones conflictivas presentadas en las aulas de clase exigen la visualización del problema y las posibles respuestas del docente para dar solución o aclararlas. Las decisiones tomadas al respecto, dependen de la experiencia, estrategias, valoraciones, concepciones que éste tenga sobre su práctica pedagógica y sobre sus estudiantes.

De esta manera, las situaciones que aparecen pueden ser de diversas índoles: algunas se presentan en el momento y es necesario darle una solución inmediata (reflexión en la acción), en este caso el docente debe intervenir de manera rápida, reorganizando lo planeado inicialmente,

hallar el origen del problema y trazar una propuesta alternativa acorde a la necesidad. Otras veces la situación de aula no permite una reflexión inmediata, pero es posible que el docente reflexivo tome notas mentales y se autoobserve, analizando luego las circunstancias de manera más pausada (reflexión fuera de la acción). En este caso, los acontecimientos ya ocurrieron, y el docente analiza con más tranquilidad el resultado de su acción, enfocándose en construir saberes para prevenir situaciones similares.

De otro lado, no está de más hacer la salvedad que para ir más allá de una intención reflexiva sustentada en el sentido común y en la inteligencia profesional, es necesario pasar a un sistema más sofisticado de estudio de los *habitus* o rutinas que sostienen los maestros en sus actividades. Al respecto, Piaget (citado por Perrenoud, 2004) define los *habitus* como esquemas de acción; lo que tienen en común las diversas repeticiones o aplicaciones de las mismas con rutinas seguidas que se han vuelto inconscientes, llegando incluso a ser cómodas para quien las utiliza, pero que no siempre son las más adecuadas.

De acuerdo a lo anterior, investigaciones como las de Morales y Bojacá (2002), indican que cuando las rutinas resultan de una repetición irreflexiva de las prácticas pedagógicas pueden ser un obstáculo para llevar a buen término los deseos del docente para innovar. "Un sujeto cuyo pensamiento es más intuitivo que lógico, más práctico que teórico y por tanto tiene debilidades para la conceptualización en su planeación y en su intervención en el aula"(p. 28). Es necesario que los *habitus* o rutinas sirvan como objeto de reflexión, con el fin de determinar la posibilidad de convertirlas en formatos de apoyo y conlleven al aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, las prácticas reflexivas por parte del docente se convierten en herramientas valiosas para reconocer sus propias debilidades y fortalezas que le permitan enfrentar las distintas situaciones que se puedan suscitar en el aula y, a partir de allí, generar propuestas de cambio.

3. Marco Metodológico

En el presente apartado se aborda el marco metodológico y los componentes que lo sustentan; tipo de investigación, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, instrumentos, unidad de análisis y procedimiento.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cuantitativo el cual, tal como lo plantea Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 15) "usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías". Por tanto, mediante los datos recolectados se pone en conocimiento aspectos importantes para describir y tratar de explicar el impacto en un contexto determinado. En este caso, el objeto de estudio es explicar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos, cómic de los estudiantes de grado noveno del Instituto Agropecuario Veracruz sede central del municipio de Santa Rosa de Cabal.

Esta investigación se complementa con un análisis cualitativo, mediante las reflexiones surgidas desde las prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación de la secuencia didáctica.

3.2 Diseño de la investigación

El diseño adaptado para esta investigación es cuasi-experimental, lo que significa de acuerdo a Hernández, Fernández, y Baptista (1991), que los sujetos de estudio no están asignados aleatoriamente, sino que se encuentran establecidos en un grupo ya existente. Asimismo, es un diseño intragrupo debido a que un mismo grupo es evaluado en dos momentos: antes de implementar la secuencia didáctica (Pre-test), y después de finalizar su aplicación (Post-test). Con los resultados obtenidos se contrastan estas dos pruebas para determinar la incidencia de la

secuencia didáctica en la producción de textos narrativos, cómic en los estudiantes.

3.3. Población

La población de este estudio son los estudiantes de grado noveno que pertenecen al sector oficial ubicado en la zona urbana.

3.4. Muestra

La muestra son los estudiantes del grado noveno del Instituto Agropecuario Veracruz del sector oficial ubicado en la zona urbana del municipio de Santa Rosa de Cabal (Risaralda), constituida por 33 estudiantes con edades comprendidas entre los 13 y 16 años de edad, de los cuales 52 % son mujeres y 48% son hombres, de un grupo ya establecido.

3.5. Hipótesis

3.5.1. Hipótesis de trabajo.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará la producción de textos narrativos, cómic de los estudiantes del grado noveno pertenecientes al Instituto Agropecuario Veracruz ubicado en la zona urbana del municipio de Santa Rosa de Cabal (Risaralda)

3.5.2. Hipótesis de nulidad.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará la producción de textos narrativos, cómic de los estudiantes del grado noveno pertenecientes al Instituto Agropecuario Veracruz ubicado en la zona urbana del municipio de Santa Rosa de Cabal (Risaralda)

3.6. Variables

3.6.1. Variable independiente: Secuencia didáctica.

Camps (2003) define la secuencia didáctica como un ciclo de enseñanza orientado hacia la realización de una tarea, por lo tanto se plantea una serie de actividades articuladas entre sí que se desarrollan en un tiempo determinado con la intención de alcanzar unos objetivos concretos.

El proceso de la secuencia didáctica se fundamenta en tres fases, estas son: Preparación, Realización y Evaluación. La fase de preparación está conformada por las sesiones 1 y 2. La fase de desarrollo abarca la sesión 3 hasta la 8 y la fase de cierre va desde las sesiones 9 hasta la 12. La tarea integradora consiste en construir de manera conjunta una revista virtual con todos los cómics del grupo, y divulgar fuera del aula, invitando a otros grados a que los lean. (Ver la secuencia completa en el anexo N° 1).

Tabla 1

Operacionalización de la variable independiente

Variable independiente: Es una unidad de enseñanza de la composición, en la cual se plantea una serie de actividades entre sí que se desarrollan en un tiempo determinado con la intención de alcanzar unos objetivos fijados (Camps, 2003).

Dimensiones	Indicadores
<p>Fase de Planeación (Preparación): En esta fase se pretende motivar a los estudiantes por la temática a trabajar implementando actividades que sean significativas, relevantes e interesantes, permitiendo de esta forma que los estudiantes identifiquen dichos saberes con sus propias necesidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar la curiosidad y el interés por aprender. • Activación de saberes previos. • Establecer el contrato didáctico. • Presentación y negociación de la secuencia.

También es el momento en el que se presenta el proyecto y se pretende establecer unos compromisos (contrato didáctico) en forma concertada frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, distribución de los tiempos, desarrollo de las actividades y tareas a lo largo de la secuencia didáctica.

Fase de Realización (Desarrollo): En esta fase se lleva a cabo el proceso de la secuencia didáctica mediante un esquema destinado a orientar el aprendizaje de las diversas características y condiciones de uso del texto elegido.

De igual manera, se establece un tiempo determinado por sesiones, las cuales pueden ir desde una clase, una semana, un mes, dependiendo de los parámetros que se considere necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.

- Identificar distintas tipologías textuales mediante reconocimiento de sus estructuras y su relación con el cómic.
- Orientación del trabajo hacia la situación de comunicación y sus elementos.
- Análisis de la superestructura: estado inicial de los personajes, conflicto, fuerzas de transformación y estado final de los personajes.
- Identificación de elementos del lenguaje visual y verbal en el cómic (viñetas-globos-onomatopeyas)
- Reconocimiento de los planos de la imagen (descriptivo, narrativo y expresivo) y su utilidad para producir mensajes.
- Realización de portadas para articular la concepción de dimensiones (perspectiva y claroscuro)
- Planificar la escritura del cómic con los distintos elementos pertenecientes a la superestructura (estado inicial, fuerza de transformación, estado resultante).
- Acercar la caracterización de los personajes como elemento fundamental de la historia del cómic.
- Emplear el storyboard como ayuda para planear los hechos unidos a otros aspectos importantes dentro del cómic (encuadre, escenas, narración).

Fase de Evaluación (cierre): Para realizar el proceso evaluativo se deben mediar instrumentos

- Socialización y exposición grupal de los textos producidos mediante
-

que permitan la interacción entre profesores-estudiantes y compañeros de tal manera que se lleven a cabo diversas formas de evaluar que conlleven a una evaluación formativa con miras a mejorar el proceso de cada estudiante.

- el cómic a otros destinatarios.
- Seguimiento continuo a los procesos de los estudiantes a través de evaluación entre pares, grupales y autoevaluación.
 - Establecer mecanismos de evaluación tales como: rejillas de producción, listas de chequeo, tablas de comparación.
 - Reflexión metacognitiva mediante preguntas de saberes previos, cuestionarios, dinámicas, conversatorios.

3.6.2 Variable dependiente; Producción de textos narrativos, cómic.

Tabla 2

Operacionalización de la variable dependiente

Producción textual: Escribir es producir textos verdaderamente auténticos con autores y destinatarios reales, en contextos y situaciones de comunicación específicas. (Jolibert, 2002). En el caso de la narrativa gráfica, es el arte de contar y dejar una información (historia) mediante imágenes secuenciadas, dando cuenta de su estructura, naturaleza y función frente a diversos discursos sociales. (March, 2011). Particularmente el cómic es un texto narrativo que cuenta una historia de las acciones de los personajes consecutivamente en un contexto específico, relacionando el lenguaje icónico (dibujo) y el lenguaje verbal (textos). (Alonso, 2010).

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
Situación de comunicación Son los parámetros que determinan el contexto comunicativo y responde a interrogantes como: ¿Quién lo dice? (enunciador) ¿A quién se dirige? (Destinatario) ¿Para qué lo escribe? (Propósito) Jolibert (2002)	Enunciador Es quien produce el texto en contextos y situaciones de comunicación específica, empleando una estética y estilo particular.	3- En el cómic se presenta la voz del narrador mediante el uso de cartelas que dan cuenta de su presencia. 2- En el cómic se evidencia el uso de cartelas pero existe una confusión en las voces narrativas. 1- En el cómic no se evidencia el uso de cartelas que expliquen o

		<p>den cuenta de la presencia de un narrador.</p> <p>3- Se evidencia un lenguaje pertinente y una información visual adecuada para el destinatario al que va dirigido el cómic.</p> <p>2- Se evidencia un lenguaje pertinente pero no una información visual adecuada o viceversa. Para el destinatario al que va dirigido el cómic.</p> <p>1- No se evidencia un lenguaje pertinente ni una información visual adecuada para el destinatario al que va dirigido el cómic</p>
	<p>Destinatario</p> <p>Es para quien va dirigido el cómic, de acuerdo a la historia y a la información visual (expresiones de los personajes).</p>	
<p>Superestructura (plano del relato)</p> <p>Hace referencia al tipo de estructura (ternaria) y a los índices que conciernen a la lógica de organización de conjunto constituida por la dinámica interna de un texto (Jolibert, 2009), por su parte, Cortés y</p>	<p>Propósito</p> <p>Hace referencia a la intención del autor al utilizar el cómic para narrar una historia.</p> <p>Situación inicial</p> <p>Es el estado de equilibrio en el que se realiza la contextualización y presentación del relato.</p>	<p>3- En el cómic se evidencia la intencionalidad de contar una historia.</p> <p>2- En el cómic se evidencia la intención de contar una historia pero se usa otras tipologías textuales.</p> <p>1- En el cómic no se evidencia la intención de contar una historia.</p> <p>3- En el cómic se presenta una contextualización del relato observables en las primeras viñetas, en las que se introducen las características físicas de los personajes y su ubicación en el tiempo y el espacio.</p> <p>2- En el cómic se</p>

Bautista (1998), hacen alusión al plano del relato, como a los modos como se cuentan las historias, los tipos de narradores que se emplean y las marcas que se utilizan.

presenta una contextualización del relato observable desde las primeras viñetas en las que se introduce las características físicas pero no su ubicación en el tiempo y el espacio.

1- En el cómic no se evidencia una contextualización del relato a través de las primeras viñetas.

Fuerza de transformación

Son los cambios que sufren personas, animales, cosas o ideas, alterando el estado inicial. En el cómic se manifiesta en acciones y hechos de los personajes, mediante globos, onomatopeyas, gestos y cartelas.

3- Se evidencia en el cómic un conflicto que altera el estado inicial de los personajes provocando un efecto o acción manifestado mediante globos de texto, onomatopeyas, gestos y cartelas de manera completa y con una delimitación clara.

2- Se evidencia en el cómic un conflicto que altera el estado inicial de los personajes provocando un efecto o acción manifestado mediante globos de texto, onomatopeyas, gestos y cartelas pero no de manera completa y sin una delimitación clara.

1- No se evidencia en el cómic un conflicto que altera el estado inicial de los personajes que provoque un efecto o acción manifestado mediante globos de texto, onomatopeyas, gestos y cartelas.

Estado resultante

3- Se evidencia en el cómic, el estado

	<p>Es la consecuencia o el resultado de las transformaciones del personaje al cerrar la historia.</p>	<p>resultante de los personajes a través de globos de texto, onomatopeyas, gestos y cartelas de manera completa y con una delimitación clara.</p> <hr/> <p>2- Se evidencia en el cómic, el estado resultante de los personajes a través de globos de texto, onomatopeyas, gestos y cartelas pero no de manera completa y sin una delimitación clara.</p> <hr/> <p>1- No se evidencia en el cómic, el estado resultante de los personajes a través de globos de texto, onomatopeyas, gestos y cartelas.</p>
<p>Lenguaje visual Es un sistema de comunicación que utiliza las imágenes como medio de expresión, es decir, transmite mensajes visuales (March, 2011).</p>	<p>Mensaje visual Se define como la expresión y recepción de mensajes en el cómic a través del nivel representacional, en el que se reconoce el entorno por la experiencia directa.</p>	<p>3- En el cómic se evidencia el mensaje visual en el nivel representacional, mediante el uso adecuado de viñetas, cartuchos, globos, onomatopeyas y líneas cinéticas.</p> <hr/> <p>2- En el cómic se evidencia el mensaje visual en el nivel representacional, pero existe un uso inadecuado de viñetas, cartuchos, globos, onomatopeyas y líneas cinéticas.</p> <hr/> <p>1- En el cómic no se evidencia el mensaje visual en el nivel representacional, que se manifiesta en viñetas, cartuchos, globos, onomatopeyas y líneas</p>

<p>Elementos básicos de la comunicación visual</p> <p>Es la materia prima de la comunicación visual que sirve para dar sentido y expresividad al mensaje visual, en el cómic se evidencia a través de: la dimensión (perspectiva, claroscuro)</p>	<p>cinéticas.</p> <hr/> <p>3-En el cómic se evidencia los elementos básicos de la comunicación visual, mediante la dimensión: <u>perspectiva y claroscuro.</u></p> <p>2- En el cómic se evidencia los elementos básicos de la comunicación visual en la dimensión: perspectiva, pero no en el claroscuro o viceversa.</p> <hr/> <p>1-En el cómic no se evidencia los elementos básicos de la comunicación visual, mediante la dimensión: <u>perspectiva y claroscuro.</u></p>
<p>Planos de la imagen</p> <p>Hace referencia a la proximidad de la cámara en una escena y al tipo de encuadre en el cómic. los principales planos son:</p> <p>Descriptivo, narrativo y expresivo</p>	<hr/> <p>3- En el cómic se evidencia el uso de los planos: <u>descriptivo, narrativo, y expresivo.</u></p> <p>2- En el cómic se evidencia el uso del plano narrativo, pero no se evidencia los planos <u>descriptivo y expresivo.</u></p> <hr/> <p>1- En el cómic no se evidencia el uso de los planos: <u>descriptivo, narrativo y expresivo.</u></p>

3.7. Técnicas e instrumentos

El instrumento empleado para adquirir la información respecto a los niveles de producción de textos narrativos, cómic es una rejilla que opera como un medio que permite el registro y análisis de la información, teniendo en cuenta tres dimensiones, las dos primeras fundamentadas en la propuesta de producción escrita desde Jolibert (2002): Situación de comunicación y

Superestructura, esta última centrada, específicamente, en los planos del relato desde Cortés y Bautista (1998), y la tercera dimensión está planteada por March (2011) quien conceptualiza acerca del lenguaje visual. Para cada una de estas dimensiones se elaboraron tres indicadores, con sus respectivos índices (3, 2 o 1), siendo 1 el más bajo, 2 el de nivel intermedio y 3 el más alto. Por lo que la puntuación máxima es (27) y la mínima (9). Por consiguiente, de acuerdo a la puntuación total se determinó un rango de valoración para evaluar el desempeño de los estudiantes, así: "bajo" se obtiene de 9 a 14 puntos, "medio" de 15 a 20 y finalmente "alto" de 20 a 27.

Las producciones efectuadas respondían a una prueba escrita basándose en las siguientes consignas: "Cuenta una historia a través de un cómic, de un personaje creado por ti que tenga un talento especial. Esta historia será compartida con tus compañeros en el blog del salón" (pre-test) y "Construye un cómic en el que cuentes una historia a través de un personaje creado por ti para compartirlo con tus compañeros de clase" (Pos-test). Cabe resaltar que tanto en el Pre-test y el Pos-test se utilizaron consignas similares debido a que las dos representan la intención de contar una historia de un personaje a través de un cómic, en una situación de comunicación real teniendo como destinatario a sus propios compañeros y no al docente.

Para validar dicho instrumento, se realizó un pilotaje con estudiantes de la misma institución y se verificó la claridad de la consigna, igualmente se comprobó si los indicadores e índices eran apropiados, una vez realizado el ejercicio se comprobó que los estudiantes entendieron la consigna y que ésta fue lo suficientemente clara para realizar sus producciones.

Además, la rejilla de evaluación, fue valorada y aprobada previamente por la revisión de expertos de la maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira pertenecientes a la línea de investigación en didáctica del lenguaje, ellos son: la Dr. Martha Cecilia Arbeláez y la Magister en Educación Tatiana Salazar Marín.

A continuación, en la tabla 3 se presenta la rejilla de producción textual, cómic y sus respectivas dimensiones.

Tabla 3

Rejilla de producción textual: cómic

DIMENSIONES	INDICADORES	INDICES
<p>Situación de comunicación</p> <p>Son los parámetros que determinan el contexto comunicativo y responde a interrogantes como:</p> <p>¿Quién lo dice? (enunciador)</p> <p>¿A quién se dirige? (Destinatario)</p> <p>¿Para qué lo escribe? (Propósito)</p> <p>Jolibert (2002)</p>	<p>Enunciador: Es quien produce el texto en contextos y situaciones de comunicación específica, empleando una estética y estilo particular.</p> <hr/> <p>Destinatario: Es para quien va dirigido el cómic, de acuerdo a la historia y a la información visual (expresiones de los personajes).</p> <hr/> <p>Propósito: Hace referencia a la intención del autor al utilizar el cómic para narrar una historia.</p>	<p>3 2 1</p>
<p>Superestructura</p> <p>Hace referencia al tipo de estructura y a los índices que conciernen a la lógica de organización de conjunto constituida por la dinámica interna de un texto (Jolibert, 2009).</p>	<p>Situación inicial: Es el estado de equilibrio en el que se realiza la contextualización y presentación del relato.</p> <hr/> <p>Fuerza de transformación: Son los cambios que sufren personas, animales, cosas o ideas, alterando el estado inicial. En el cómic se manifiesta en acciones y hechos de los personajes, mediante globos, onomatopeyas, gestos y cartelas.</p> <hr/> <p>Estado resultante: Es la consecuencia o el resultado de las transformaciones del personaje al cerrar la historia.</p>	

<p>Lenguaje visual</p> <p>Es un sistema de comunicación que utiliza las imágenes como medio de expresión, es decir, transmite mensajes visuales (March, 2011).</p>	<p>Mensaje visual: Se define como la expresión y recepción de mensajes en el cómic a través del nivel representacional, en el que se reconoce el entorno por la experiencia directa.</p>
	<hr/> <p>Elementos básicos de la comunicación visual: Es la materia prima de la comunicación visual que sirve para dar sentido y expresividad al mensaje visual, en el cómic se evidencia a través de:</p> <p>la dimensión (perspectiva, claroscuro)</p>
	<hr/> <p>Planos de la imagen: Hace referencia a la proximidad de la cámara en una escena y al tipo de encuadre en el cómic. los principales planos son: Descriptivo, narrativo y expresivo</p>

Otro de los instrumentos utilizados fue el *Diario de campo*, como instrumento que posibilita la sistematización de las experiencias para después analizar los resultados. Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 123) lo describen como a una actividad de recolección de datos cualitativos, "en donde el investigador vacía sus anotaciones, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas e inquietudes". Por lo tanto, durante el desarrollo de la secuencia didáctica, el docente narra lo sucedido en el aula, relatando las impresiones que le producen y reflexiona acerca de la realidad escolar.

3.8. Unidad de análisis

La práctica de enseñanza del lenguaje del docente investigador que implementó la secuencia didáctica, por lo que el análisis se sustenta en el ejercicio de revisar sus propias acciones con el objetivo de mejorar y construir nuevas propuestas que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

El análisis de la práctica del docente investigador fue realizado a partir de un diario de campo, el cual fue diligenciado de manera personal al finalizar cada sesión, haciendo un registro de las observaciones en el desarrollo de la secuencia didáctica y estableciendo conclusiones frente a la misma. La información recogida estuvo organizada en tres momentos de la secuencia didáctica: planeación, desarrollo y evaluación; las cuales fueron analizadas desde las siguientes categorías: descripción, expectativas, autopercepción, rupturas, continuidades, autocuestionamiento y autorregulación.

Tabla 4
Categorías para el análisis del diario de campo

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Descripción	Presentar de manera detallada actividades, contextos y comportamientos que suceden en el aula de clase
Expectativas	Todo aquello que el maestro espera (desea) que suceda como consecuencia de sus actuaciones
Autopercepción	Reflexionar sobre el desempeño de la labor propia dentro del aula y de las emociones que se sienten al realizar la práctica docente
Rupturas	Actividades o acciones planificadas que alteran la cotidianidad
Continuidades	Rutinas que permanecen en la práctica
Autocuestionamiento	Reflexión sobre los aciertos o desaciertos de las actuaciones del profesor
Autorregulación	Toma de decisiones a partir del autocuestionamiento para mejorar la actuación del profesor

3.8.1. Unidad de trabajo

Docente: Licenciado en Artes Plásticas con 12 años de experiencia en secundaria.

3.9. Procedimiento

Las fases desde las cuales se desarrolló la investigación se describen en la siguiente tabla:

Tabla 5

Fases de desarrollo de la investigación

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
1. Diagnóstico	Elaboración de la prueba para valoración de la producción de textos narrativos tipo cómic: <ul style="list-style-type: none"> • Construcción del instrumento (rejilla). • Validación: Prueba piloto Juicio de expertos <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la producción escrita, antes de la implementación de la secuencia didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1era consigna • Rejilla de valoración textual
2. Intervención	Se diseña una secuencia didáctica basada en los criterios del enfoque comunicativo para el mejoramiento de la producción escrita de textos narrativos, cómic.	Secuencia didáctica
3. Reflexión	Implementación de la secuencia didáctica. Se realiza el registro en el diario de campo y se reflexiona acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia didáctica • Diario de campo
4. Evaluación	Se evalúa la producción escrita de textos narrativos, cómic de los estudiantes después de la intervención (Post-test)	<ul style="list-style-type: none"> • 2da consigna • Rejilla de evaluación para textos narrativos, cómic
5. Contrastación	Comparación de los resultados del pre-test y el post-test. Análisis de los resultados.	Estadística descriptiva

A continuación, se presenta el análisis de la información para determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos, cómic, en los estudiantes del Instituto Agropecuario Veracruz de Santa Rosa de Cabal y, del mismo modo, considerar qué reflexiones se generan en el maestro durante el proceso de las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica.

4. Análisis de la información

En el presente capítulo se muestra el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación, cuyo objetivo general es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos, cómic, de 33 estudiantes de grado noveno pertenecientes al Instituto Agropecuario Veracruz de Santa Rosa de Cabal y reflexionar sobre las prácticas educativas del maestro.

Los resultados obtenidos están organizados en dos momentos: el primero de ellos, se presenta a partir de la comparación de los resultados globales de los estudiantes, con una prueba diagnóstica Pre-test y una prueba final Pos-test y después, con descripciones detalladas que permiten dar cuenta de las categorías elegidas para abordar la producción de textos narrativos, cómic: Situación de comunicación, superestructura y lenguaje visual. El segundo momento, se presenta un análisis cualitativo a partir de las reflexiones generadas desde la práctica de enseñanza del maestro durante la implementación de la secuencia didáctica; teniendo como insumo básico el diario de campo basado en las categorías que fueron emergiendo del mismo, este diario cubre tres momentos esenciales de la secuencia que son: la planeación, el desarrollo y el cierre, basándose en autores como Schön (1992) y Perrenoud (2001, 2004).

4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos narrativos, cómic

En un inicio se presentarán los resultados generales producto de una estadística descriptiva, lo que permitirá identificar los cambios generados en la producción textual, al comparar el Pre-test y el Pos-test. Luego, se realizará una descripción de los datos encontrados en cada una de las dimensiones, con sus respectivos indicadores, identificando de esta manera las principales transformaciones en la producción de textos narrativos, cómic, después de la implementación de la secuencia didáctica.

A renglón seguido se presenta la prueba de hipótesis, el análisis cuantitativo de las dimensiones y sus indicadores.

4.1.1 Prueba de hipótesis.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de manera general entre el Pre-test y el Pos-test (ver tabla 4), para ello se implementó como forma de análisis las medidas de la tendencia central contempladas en la estadística descriptiva que permite comprobar la validez de la hipótesis de trabajo o su nulidad.

Tabla 6
Medidas de tendencia central –Pre-test-

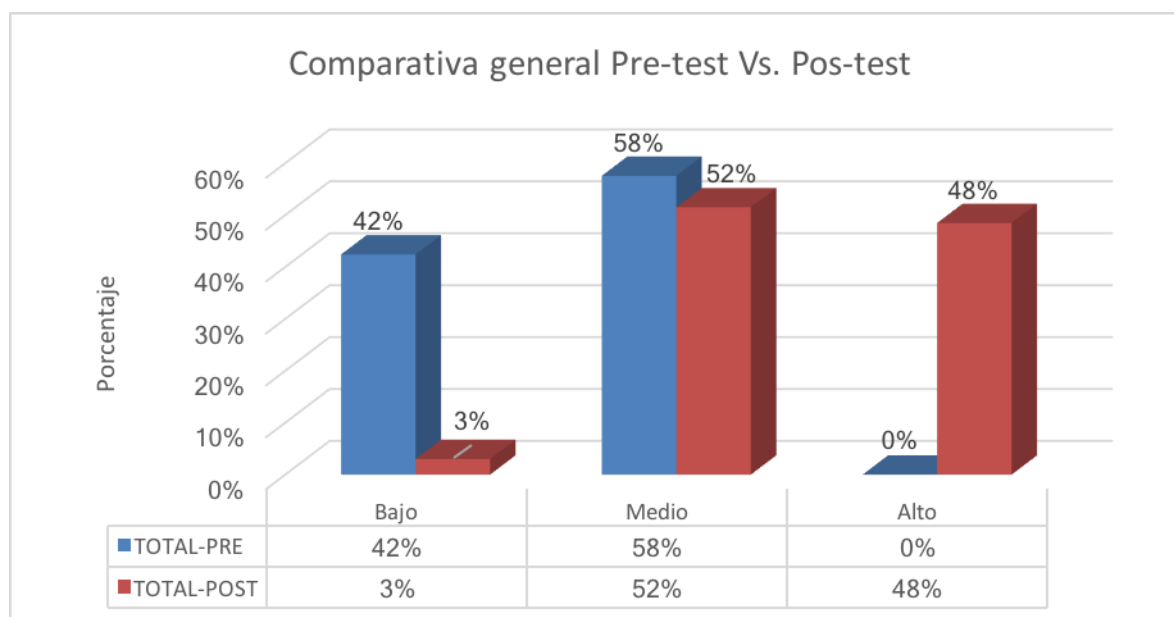
<i>Total Pre-test</i>		<i>Total Post-test</i>	
Media	14,33333333	Media	21,36363636
Error típico	0,463980364	Error típico	0,66260817
Mediana	15	Mediana	20
Moda	12	Moda	18
Desviación estándar	2,665364265	Desviación estándar	3,806394142
Varianza de la muestra	7,104166667	Varianza de la muestra	14,48863636
Curtosis	-0,57128175	Curtosis	-1,390241923
Coefficiente de asimetría	-0,50870319	Coefficiente de asimetría	0,222356298
Rango	9	Rango	12
Mínimo	9	Mínimo	15
Máximo	18	Máximo	27
Suma	473	Suma	705
Cuenta	33	Cuenta	33

De acuerdo con los resultados presentados en la tabla, se puede observar un incremento en los valores de media, mediana y la moda luego de finalizar la SD, ya que la media del Pre-test pasó de un 14,333333 a un 21,36363636 en el Pos-test, asimismo, la mediana avanzó de 15 a 20 puntos, por

su parte, la moda inicia con un 12 y finaliza con un 18, lo cual significa que la intervención de la SD tuvo un efecto positivo sobre los resultados obtenidos en la producción de textos narrativos, cómic de los estudiantes, como se podrá constatar en el análisis de los siguiente gráficos.

A continuación se presenta el análisis de la gráfica 1. Comparativa general Pre-test vs. Pos-test, por rangos o niveles de desempeño (bajo, medio y alto).

Gráfica 1. Comparativa general Pre-test vs. Pos-test



La presente gráfica permite visualizar la comparación de los resultados presentados entre el Pre-test y el Pos-test de acuerdo a los tres niveles de desempeño: *bajo*, *medio* y *alto*. El nivel de desempeño *medio* no demuestra cambios importantes, pero en los otros dos niveles *bajo* y *alto* se muestran diferencias significativas.

En el Pre-test un 42% de los estudiantes, es decir más de la tercera parte, se encontraba ubicado con un desempeño *bajo*, y para el Pos-test esta cifra se redujo a un 3%, lo que significa que gran parte de los estudiantes ubicados allí, alcanzaron un nivel de desempeño *medio* o *alto*. Así mismo, para el nivel *alto*, en el Pre-test se evidenciaba la ausencia de estudiantes para este rango (0%),

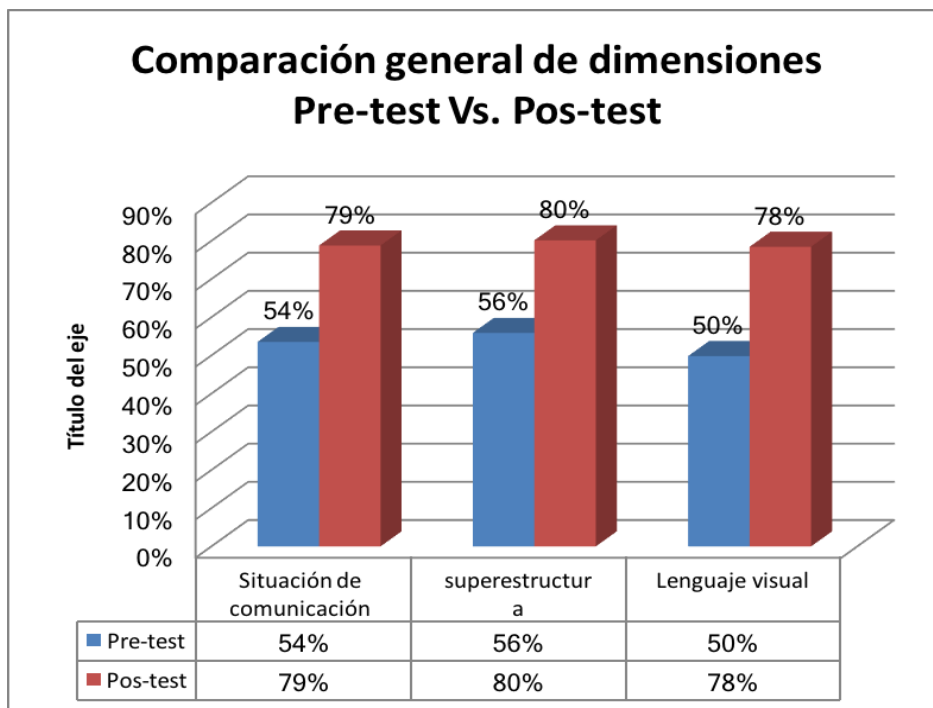
mientras que en el Pos-test, un 48% de los estudiantes (casi la mitad) pudieron alcanzarlo. Esto demuestra que la intervención con la secuencia fue fundamental para que gran parte de los estudiantes alcanzaran transformaciones positivas, lo que permite descartar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, que afirma que una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la producción de textos narrativos, cómic.

Para continuar con el análisis de los resultados obtenidos, se pasará a observar cada una de las tres dimensiones: *situación de comunicación*, *superestructura* y *lenguaje visual*, desde la óptica comparativa entre el Pre-test y Pos-test.

4.1.2 Análisis de dimensiones.

A continuación, se analizará los resultados obtenidos en cada una de las tres dimensiones mediante el uso de gráficas de comparación por porcentajes.

Gráfica 2. Comparación general de dimensiones Pre-test vs. Pos-test



En la gráfica 2 se puede evidenciar que en la *situación de comunicación* se pasa de un 54% tomado del Pre-test a 79% en el Pos-test, con una diferencia de 25%, en la *superestructura* cambia de un 56%, dato obtenido del Pre-test a 80% en el Pos-test, con una diferencia de 24%, y en el *lenguaje visual* se mejora de un 50% en el Pre-test a 78% en el Pos-test, con una diferencia de 28%.

Aunque en todas las dimensiones ocurrieron incrementos importantes, en la que se pudo notar una mayor transformación fue en la de *lenguaje visual*. Lo anterior se refleja al considerar que antes de la intervención de la secuencia didáctica (que en adelante se mencionará como SD) los estudiantes desconocían el valor que este tenía en la construcción de un cómic, pues básicamente carecían de pre saberes relacionados con el tema. Sin embargo, durante la intervención de la SD, se realizaron actividades en las que se hacía un especial énfasis en el manejo de elementos y conceptos pertenecientes al lenguaje visual, tanto los que son propios del cómic como globos o las líneas cinéticas, como las técnicas que son utilizadas en el cine y la fotografía para el manejo de planos y las nociones relacionadas con la perspectiva y el claroscuro, lo que les permitió conocer el papel de ellos dentro del lenguaje visual del cómic.

Un ejemplo de estas actividades, se da al aprovechar la familiaridad que los estudiantes tienen con el uso del teléfono celular, se les propuso crear un cómic haciendo uso de la aplicación móvil Comicize, la cual ofrece la posibilidad de crear cómics a través de imágenes que el usuario tenga alojadas en su teléfono. En esta actividad, los estudiantes conformaban grupos de trabajo, y elegían un tema libre para narrar una historia en un máximo de 12 imágenes, haciendo uso de los distintos elementos del lenguaje visual que previamente se les había enseñado.

Esta propuesta de trabajo permitió acercar a los estudiantes al conocimiento pragmático del lenguaje visual, concordando así con lo planteado por March (2011), quien propone la necesidad de preparar a los docentes y estudiantes en el uso de los distintos lenguajes que intervienen en el significado de las imágenes y su sentido. En este orden de ideas, se pudo identificar dentro de esas

particularidades la familiaridad que tienen los estudiantes con las tecnologías digitales y especialmente con el uso de los teléfonos celulares, para usarlos como un apoyo didáctico que les ayuda a una mejor comprensión y aplicación de los conceptos de lenguaje visual expuestos previamente. Lo anterior coincide con la investigación realizada por Quintero y Salazar (2016) en la que también la incorporación de la tecnología en el aula permitió la construcción colectiva del conocimiento en nuevos ambientes de participación, promoviendo la interacción, exploración y socialización. Asimismo, develó su importancia en las prácticas educativas al convertirse en una herramienta de mediación entre docente, estudiante y contenido.

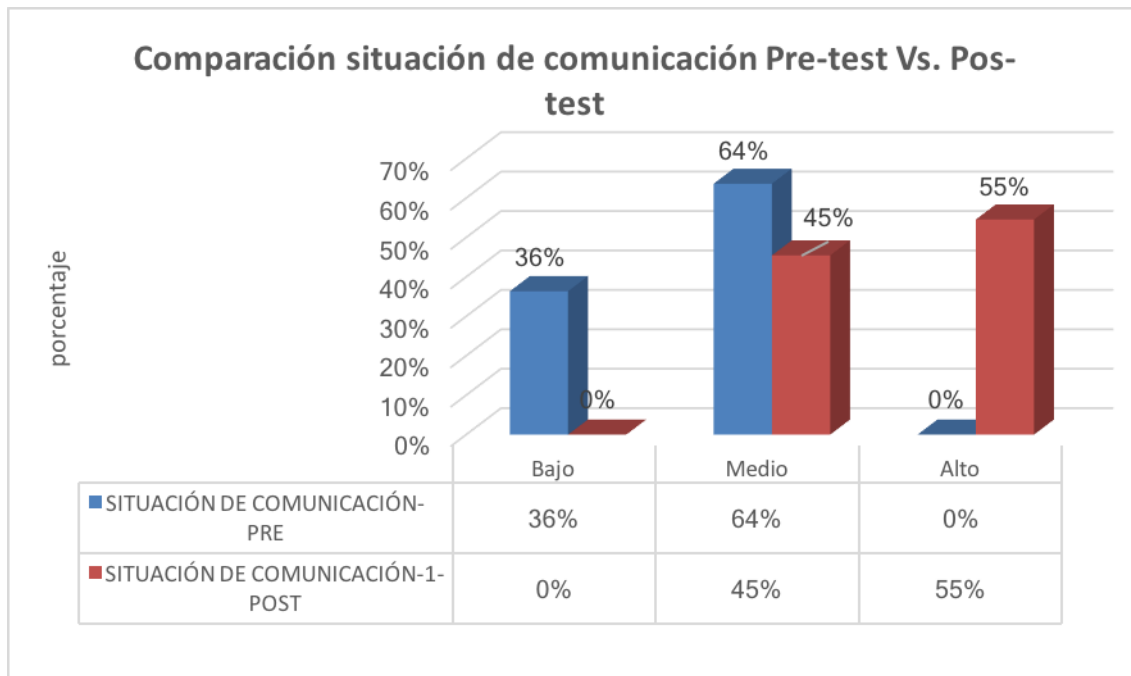
No obstante, la dimensión que se transformó en menor medida fue la *superestructura*, aunque durante la SD se trabajaron actividades direccionadas a identificar lo que Van Dijk (citado en Jolibert, 2002) denomina como los principios que organizan el discurso. Este menor avance pudo deberse a que, si bien es cierto que los estudiantes alcanzaron a estructurar gran parte de sus producciones, en algunas de estas no se evidencia la totalidad estructural de las mismas, ya que a pesar de que crearon la historia le restaron importancia bien sea a la caracterización física y psicológica de los personajes o a las fuerzas que movilizan el conflicto y a la manera cómo se solucionará la historia. Lo anterior, coincide con investigaciones como la de Patiño (2017), quien afirma que si bien es cierto que los educandos desde el comienzo de su vida escolar están acostumbrados a analizar la estructura simple del texto narrativo: inicio, nudo y desenlace, cuando se plantean estructuras más complejas se les dificulta su utilización.

Seguidamente, se profundiza en los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones, exponiendo, además, sus indicadores, y la movilidad entre el Pre-test y el Pos-test.

4.1.2.1 Situación de Comunicación.

En este apartado se hará una comparación Pre-test vs. Pos-test de la situación de comunicación por medio de los niveles de desempeño (alto, medio y bajo).

Gráfica 3. Comparación Situación de comunicación Pre-test Vs. Pos-test:



Según el gráfico anterior, en el Pre-test un 36% de los estudiantes se encontraban en desempeño bajo, es decir más de la tercera parte. Sin embargo, en el Post-test dicha cifra se redujo en su totalidad (0%), lo que significa que esta población pasó a un nivel de desempeño medio o superior. Por otra parte, en el Pre-test un 64% de los estudiantes registró un desempeño medio, pero en el Pos-test solo un 45% se mantuvo en este nivel. A su vez, el desempeño alto presentó el mayor incremento, pues en el Pre-test no había estudiantes en este nivel (0%), mientras que en el Pos-test hubo un crecimiento del 55%, es decir que más de la mitad del grupo tuvo avances importantes.

De acuerdo con los resultados arrojados por esta gráfica se aprecia que después de realizar la intervención de la SD, hubo una mejora en la dimensión de la situación de comunicación; ya que, durante las actividades y su aplicación, se logró identificar el contexto comunicativo al reconocer el

propósito que tiene la creación de un cómic, así como también el destinatario para el cual fue realizado y la intención del autor al producir este tipo de texto.

Lo anterior, se logró al desarrollar prácticas de forma grupal, en las cuales los estudiantes tenían acercamiento al cómic, un ejemplo puntual se da a través de la lectura del cómic de *Calvin y Hobbes* del autor Bill Watterson. Ya que mediante esta viñeta, los estudiantes lograron reflexionar acerca de la situación de comunicación por medio de respuestas a preguntas como: ¿Quién es el autor del cómic? ¿De dónde podría ser este autor? ¿Para quién lo escribió? ¿Dónde se evidencia la voz de este autor en el cómic? ¿Qué efecto espera lograr en nosotros? ¿Cómo se lo imaginan? ¿Por qué crees que creó sus personajes así?.

Dichas preguntas fueron resueltas en subgrupos. A continuación, se describe la mayoría de las respuestas obtenidas. En general, afirmaron que el autor es Watterson debido a la identificación de su firma en el cómic. Su nacionalidad, estadounidense o inglesa por las características de su nombre. Afirman que su trabajo es para niños por el colorido de sus imágenes. La voz de este autor se evidencia en los diálogos de los personajes. El efecto que busca lograr en los lectores es sorpresa, diversión o reflexión. Se lo imaginan como un intelectual con gafas, barba y boina. Creen que los personajes los inventó así para hacer alusión a su familia o porque reflejaba su niñez.

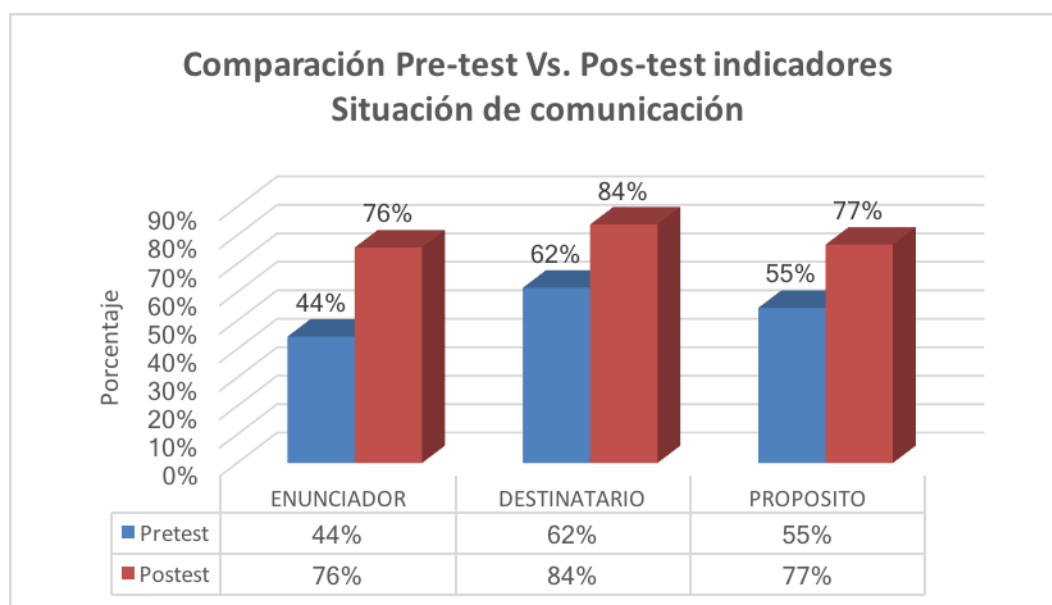
Además de socializar sus respuestas, también compartieron la imagen con la que representaban al autor dejando sus versiones plasmadas en el tablero (ver imagen 1), posteriormente se confrontaron sus saberes previos con una presentación del docente acerca del autor del cómic y sus personajes, lo cual les permitió reconocer a esta persona en un contexto real, entender el sentido de cada uno de sus personajes y el mensaje que este quiere transmitir a través de ellos (propósito).

Finalmente se compararon sus respuestas con lo observado en las diapositivas, de esta manera los estudiantes en un trabajo colaborativo llegaron a conclusiones acerca de la importancia del autor

destinatario, un propósito de comunicación y una intencionalidad, además de la revisión progresiva de la misma, lo cual implica procesos metacognitivos complejos.

Continuando con el análisis estadístico, se dará a conocer la comparación de los indicadores enunciador, destinatario y propósito pertenecientes a la *situación de comunicación*.

Gráfica 4. Comparación Pre-test Vs. Pos-test indicadores Situación de comunicación



Según la gráfica, el indicador destinatario obtiene en el Pre-test el puntaje más alto de los tres indicadores, con un 62%, esto pudo deberse a que los estudiantes en la prueba inicial tenían claridad en este concepto; sin embargo hacía falta trabajar este indicador en situaciones reales de comunicación. Ahora bien, para el Pos-test se continuó mejorando en sus desempeños, alcanzando un 84%, pues durante la intervención de la SD se les motivó a participar en procesos de producción con situaciones reales y que les permitió elegir con anticipación a sus destinatarios. Un ejemplo de ello ocurre, mediante la dinámica de *la ronda de los superpoderes* en la que cada subgrupo crea un personaje con superpoderes especiales enfatizando en sus características tanto físicas como mentales, fortalezas-debilidades, personalidad, amigos-enemigos, amores, maestro, identidad

secreta y biografía, explicando ante sus compañeros de clase (destinatarios) qué superpoderes acompañan a su personaje y cómo los usará.

A continuación, se expone la producción de uno de los subgrupos en relación con esta dimensión:

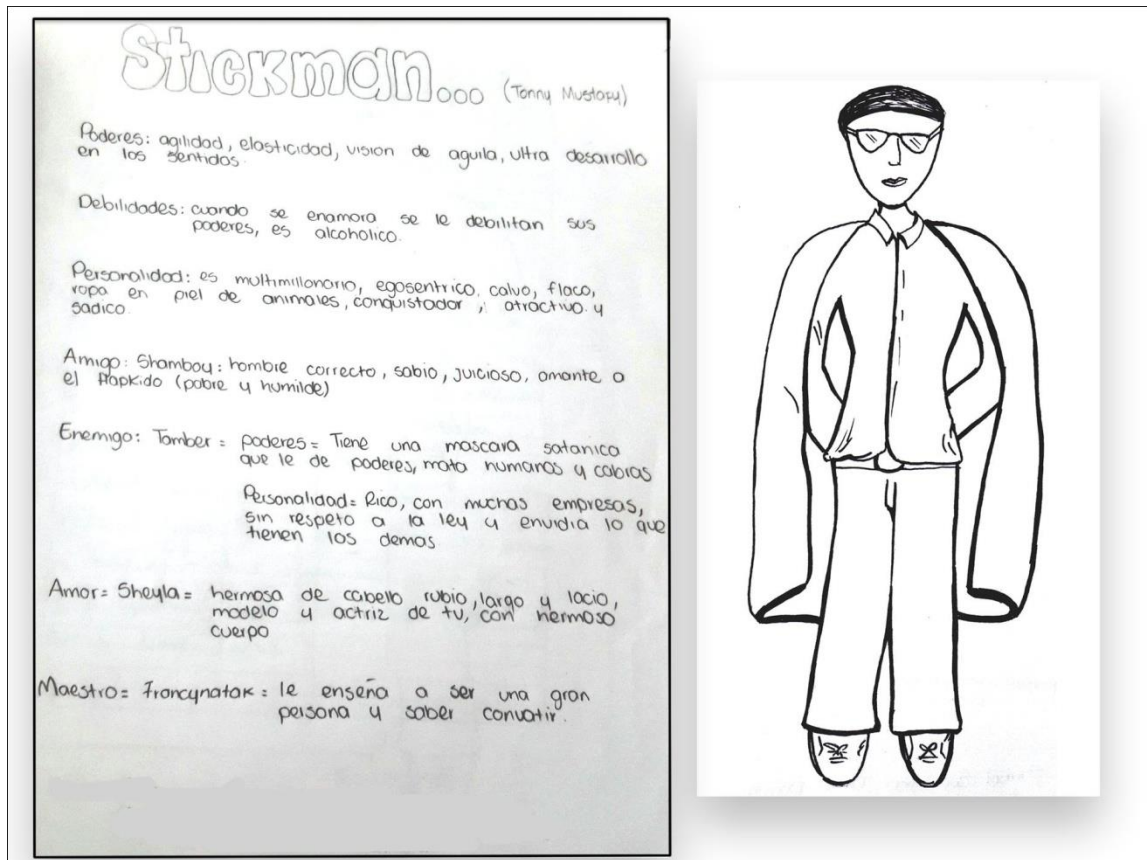


Imagen 2. Subgrupo 6

Dicho abordaje permitió a los estudiantes la concientización de que todo texto tiene un destinatario real y por lo tanto el autor debe adecuar el lenguaje de su texto a cada situación en particular tal como plantea Jolibert (2002), el escritor debe conocer el *status* y rol del posible lector de sus textos, con el propósito de que las palabras y formas de presentar la información sean claras; teniendo en cuenta el uso de los términos, el vocabulario y los mensajes que se dan.

Con respecto al *enunciador*, la gráfica muestra que el grupo en el Pre-test obtiene un 44%, cifra menor entre los tres indicadores. Este resultado se da debido a que antes de la intervención de la SD los estudiantes se consideraban ajenos a sus producciones escritas, ya que como lo plantean Duque y Ramírez (2014) las prácticas realizadas en la escuela terminan por dar prioridad a las actuaciones mecánicas y memorísticas, restando importancia a la función comunicativa; anteponiendo los requerimientos institucionales de competitividad (medición y evaluación) y comprometiendo así las posibilidades para producir plenamente con sentido social y comunicativo, lo que conlleva a que el estudiante no se sienta responsable más allá de la tarea en el aula y olvide cuál es su rol como escritor.

En este sentido, Jolibert y Sraïki (2009) afirman que la escritura debe darse en situaciones reales de comunicación, en las que el enunciador debe asumirse como ese sujeto discursivo que expresa sus opiniones y sus pensamientos a través del texto y que además le da unas características particulares como autor, reflejadas en la forma en que redacta y expresa sus textos.

Es así como, durante la SD se planearon actividades encaminadas a la apropiación de los estudiantes como autores de sus textos. Una de estas, se da cuando el docente realiza una presentación para identificar elementos del lenguaje del cómic tales como: *viñetas*, *globos* y *onomatopeyas* y a partir de estos se realizan una serie de preguntas encaminadas al reconocimiento de lo observado. A continuación, se presenta un ejemplo de la interacción entre estudiantes y docente:

¿Para qué sirven las formas representadas arriba de los personajes? y ¿Por qué algunas de ellas son diferentes? ¿Qué podrá estar expresando? ¿Para qué sirven los recuadros en que están divididos? ¿Qué o quiénes están hablando o explicando algo sobre la historia sin que su voz se dirija específicamente a un personaje? ¿En dónde aparece?

Frente a la primera pregunta, los estudiantes afirman que esos son los globos del habla y sirven para que los personajes expresen sus ideas o pensamientos. También indican que las formas de los globos son diferentes ya que así el autor puede valerse de este recurso para que sus personajes expresen enojo, alegría, tristeza, u otras. Creen también que esto permite representar la voz particular de un personaje. Afirman que los recuadros están divididos para separar una escena de la otra y se llaman viñetas. Manifiestan que lo que aparece en los recuadros es una voz (narrador) que sirve para explicar y contextualizar al lector acerca de lo que no está en la escena y lo visualizan en la margen de la misma.

El desarrollo de estas actividades permitió que los estudiantes infirieran la importancia que tiene el autor (enunciador) dentro del texto narrativo. En el caso particular del cómic observar que se presenta como quien lleva la historia y da claridad a las voces narrativas tanto de los personajes como del mismo narrador, reconociendo a este último mediante el uso de cartelas; concordando así con lo planteado por Cortés y Bautista (1998), quienes afirman que los planos del relato deben ser más explorados y hacer una distinción entre los contadores de historias (narradores) y los mismos escritores, separando el papel que cada uno asume dentro del texto narrativo.

A partir de esta actividad, los estudiantes lograron tener claridad de la importancia de reconocerse como enunciador y dueños de sus escritos alcanzando grandes transformaciones en sus producciones, logrando avanzar 32 puntos porcentuales en el Pos-test.

La siguiente imagen presenta un ejemplo de los resultados obtenidos en el indicador *enunciador* antes y después de la aplicación de la SD por el estudiante N° 15.

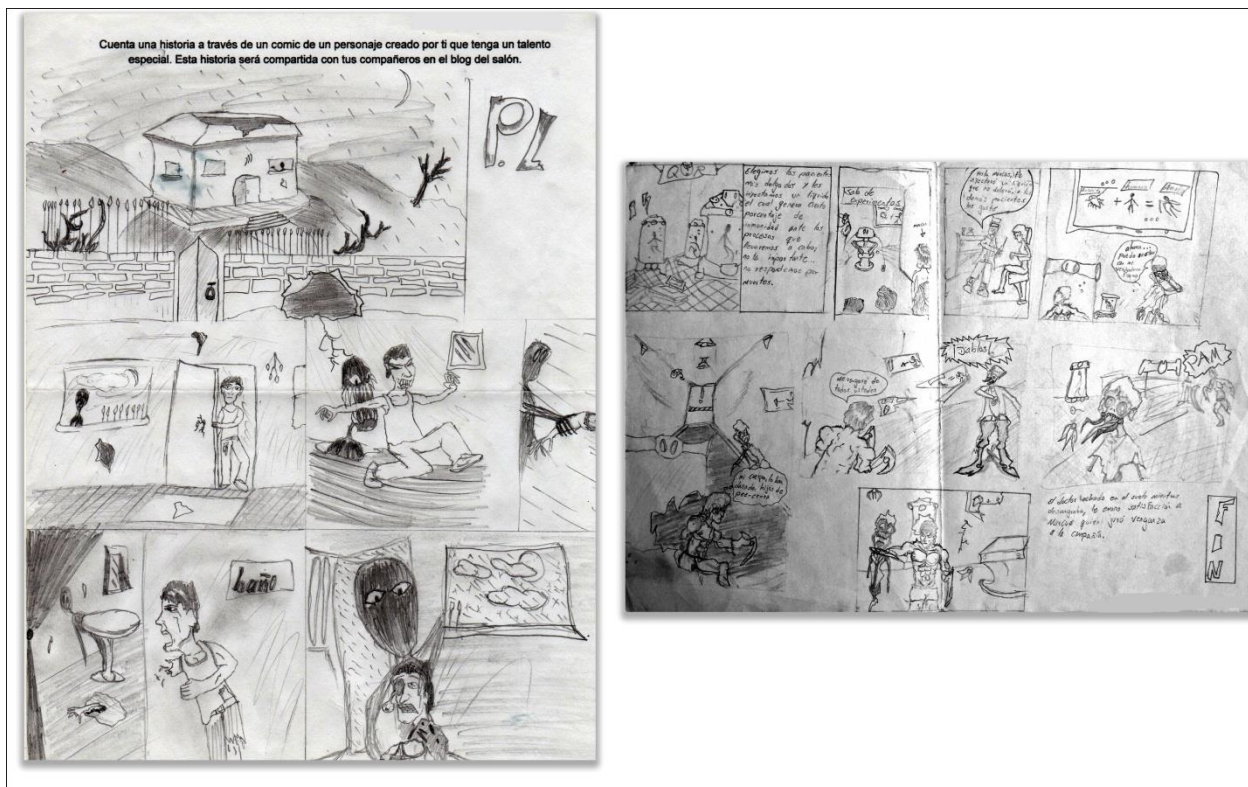
Pre-test**Pos-test**

Imagen 3. Evidencia de cómic creado por estudiante N°15. Comparativo Pre-test vs. Pos-test

Fuente. Datos del corpus documental

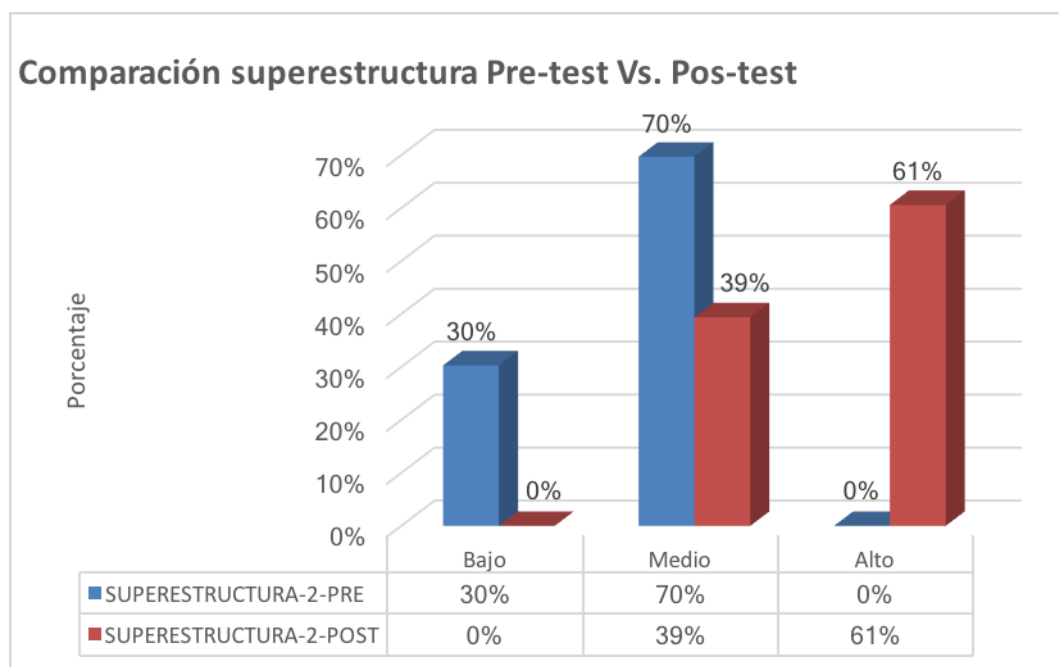
La imagen en el cómic en el Pre-test refleja que el estudiante no se reconocía como enunciador (autor) de su texto ya que existía ausencia de las voces narrativas que permitieran dar cuenta de las acciones y diálogos de los personajes, presentando la historia únicamente a través de las imágenes sin tener en cuenta la construcción de sentido, tal como lo plantea Hymes (1996), en situaciones reales comunicación. Ya en el Pos-test, tras la actividad realizada durante la SD, el educando pudo reconocerse como enunciador (autor) del texto valiéndose de la voz de un narrador que contextualiza la historia y da paso a los diálogos de los personajes.

4.1.2.2 Superestructura.

En el siguiente apartado se presenta la gráfica 5 desde la dimensión de la **superestructura**, la cual hace referencia al tipo de estructura (ternaria) y la organización de conjunto perteneciente a la

dinámica interna de un texto (*situación inicial, fuerza de transformación y estado resultante*). Su análisis se realiza contrastando los resultados del Pre-test y Pos-test.

Gráfica 5. Comparación Pre-test Vs. Pos-test: Superestructura



En el gráfico 5 se puede observar el registro de los porcentajes a nivel global de la *superestructura*. En este orden de ideas, el nivel bajo indica que el porcentaje de estudiantes en la prueba del Pre-test corresponde al 30%, mientras que en el Pos-test ningún estudiante se ubicó en dicho nivel (0%). Lo que significa una mejoría total, pues esta cantidad de estudiantes pasaron a estar en un nivel de desempeño medio o superior. Así mismo, durante la prueba diagnóstica o Pre-test un 70% de los estudiantes se ubicaba en el nivel medio, lo que corresponde a las dos terceras partes de la población; sin embargo, en la prueba final o Pos-test ese porcentaje de estudiantes decreció hasta un 39%; lo que significa, de acuerdo con la gráfica, que casi la mitad de esa población logró avanzar a un nivel superior. Finalmente, el nivel de desempeño alto, inicia el Pre-

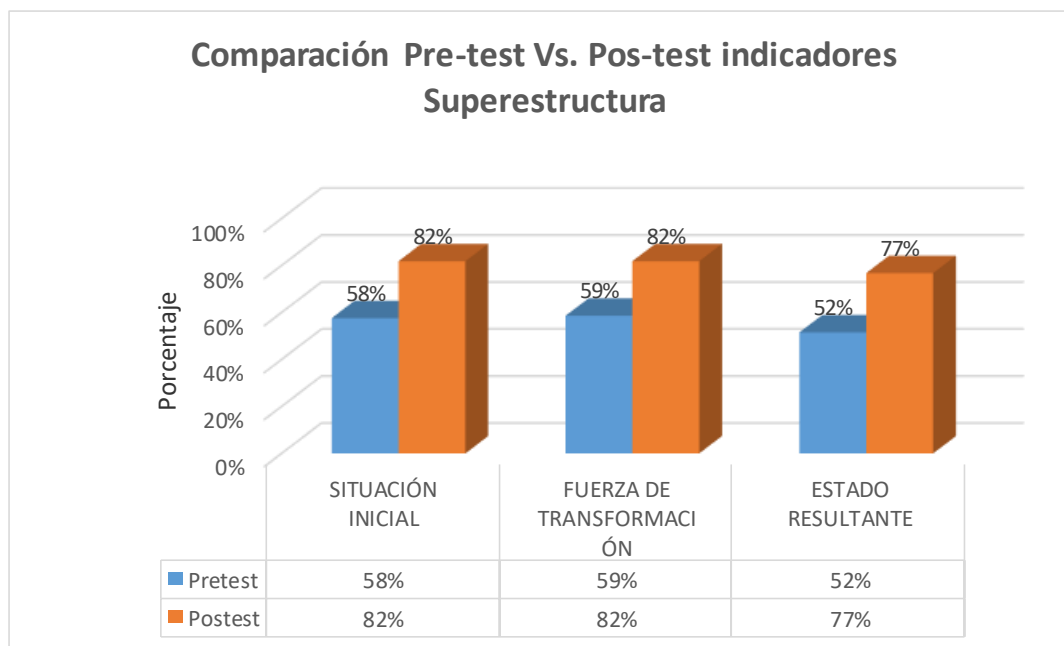
test sin registrar ningún estudiante (0%); pero luego, para el Pos-test logró avanzar más de la mitad del grupo (61%) lo que es una notable evidencia de las transformaciones.

Con base en los resultados, se puede afirmar que la intervención de la SD fue de gran importancia para la transformación de los indicadores de esta dimensión ya que apuntaban a fortalecer la comprensión de los elementos que componen una historia (situación inicial, fuerza de transformación y estado resultante). En primer lugar, se realizó la lectura colectiva del cómic *Kick-Ass* (Nº 1) de Mark Millar y John Romita (2010). Posteriormente, se implementó la dinámica grupal “alcance la estrella”, en la que el docente pega estrellas de papel en el tablero que traen en el anverso preguntas específicas sobre el cómic leído; de esta manera, los estudiantes debían conformar grupos para ir seleccionando las estrellas y contestando la mayor cantidad de preguntas, con el fin de ganar el juego. Acto seguido en el tablero, se hacen tres columnas que representan: situación inicial, fuerza de transformación y estado resultante y entre todos dicen dónde ubicar cada pregunta, dando una razón al respecto.

De igual modo, también se trabajó el concepto de superestructura durante la producción final de cada estudiante, encaminada hacia la escritura de un cómic. A través de la implementación de actividades de aprendizaje colaborativo (como la ya mencionada, creación de un cómic con una aplicación móvil) se les dio indicaciones para corregir y reescribir su texto de acuerdo con rejillas de evaluación y socialización grupal. Esta serie de trabajos con los estudiantes durante la SD coinciden con el concepto central de Hymes (1996) quien considera a los estudiantes como seres que se comunican; por tanto, su vida social afecta no solo la actuación externa sino también la competencia interna.

Ahora bien, es momento de presentar los resultados comparativos de los indicadores de la *superestructura: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante*, los cuales están incluidos en la siguiente gráfica:

Gráfica 6. Comparación Pre-test Vs. Pos-test indicadores superestructura



En términos generales, en la gráfica n° 6 se observan los indicadores pertenecientes a la dimensión de la *superestructura*: *situación inicial*, *fuerza de transformación* y *estado resultante*, los cuales mejoraron entre unos 23 y 25 puntos porcentuales entre el Pre-test y el Pos-test. Es decir que, la intervención de la SD permitió avanzar en cada una de ellas al ubicarlas en niveles más cualificados. Por otro lado, se observa que la distancia entre los tres indicadores oscila entre 1% y 2%, lo que es un rasgo de equilibrio entre ellos. A continuación, se explican de forma más precisa los resultados, teniendo en cuenta cuál es el indicador que más se transformó y cual tuvo menor avance.

En primer lugar, el *estado resultante*, presenta el aumento más representativo con 25 puntos porcentuales tras el Pre-test al pasar de un 52% a un 77% en el Pos-test. Ahora bien, antes del desarrollo de la SD los estudiantes mostraron dificultades para desarrollar los componentes de la

estructura ternaria, puesto que en la escuela tradicionalmente se ha privilegiado el uso de los textos narrativos como uno de los primeros géneros que adoptan los estudiantes. Razón por la cual, en concordancia con Aldana y Morales (2017) su desarrollo se ha limitado a aspectos esenciales como: el inicio, nudo y desenlace, faltando más profundización en las características estructurales de cada uno. Por otra parte, a los maestros de lenguaje les cuesta implementar otras estrategias pedagógicas que incluyan distintas tipologías textuales del género narrativo que involucren la imagen, como el cómic, el cual es un instrumento didáctico valioso en el aula pero que exige que los docentes y estudiantes conozcan su lenguaje y estructura particular. En este sentido, los Lineamientos de Lengua Castellana (MEN,1998) señalan que la escuela debe ocuparse de construir otros sistemas de significación y en general de las narrativas icónicas, ya que con una bien delimitada estrategia de implementación y su puesta en funcionamiento podría ayudar a la mejora de la calidad educativa en los procesos de lectura y escritura.

Igualmente, respecto a los procesos de producción escrita desarrollados por los estudiantes antes de la SD, se puede señalar que estos desarrollaban con sentido global sus historias, pero carecían de un repertorio para desarrollar los recursos creativos de la narración, presentando los personajes de manera superficial y conduciéndolos por una lista de acontecimientos, pero sin dificultades para conseguir lo que se proponían. Por ende, en las historias no ocurría nada interesante para contar, había una ausencia de conflicto que aceleraba la llegada del desenlace, mientras al mismo tiempo este se resolvía de manera rápida y sin ingenio dejando aspectos por tratar, lo que terminaba en historias poco entretenidas e inconclusas.

De esta manera, con la intención de que los estudiantes tuvieran mejoras en estos indicadores, se planearon ejercicios que les ayudarán a interiorizar la superestructura del texto narrativo, particularmente del cómic. Para esto, se realizó la lectura colectiva del comic “Kick-Ass”, eligiendo a cuatro estudiantes para que representaran las voces de los personajes, mientras el resto del grupo

seguía la lectura atentamente. Al finalizar, se aplicaron cuestionarios con preguntas sobre los personajes y algunos detalles específicos de la historia, para identificar el *estado inicial*, *fuerza de transformación* y *estado resultante*, lo cual se socializó a través de la dinámica "alcance la estrella" (presentada páginas atrás). Así mismo, para facilitar el avance en el indicador *estado resultante* se les planteó a los subgrupos inventar un posible final a las lecturas presentadas y compartirlas con el grupo, esto los motivó a prestar especial atención en sus propias producciones y aplicar lo aprendido, de forma que se pudo avanzar en 25 puntos porcentuales.

De otro lado, la dimensión que tuvo menos avances fue la *fuerza de transformación*, pasando de un 59% en el Pre-test a un 82% para el Pos-test, lo que determina que la cifra inicial aumentó en 23 puntos porcentuales. De lo anterior puede inferirse que antes de la SD los estudiantes no lograban dar cuenta del conflicto, ya que los personajes que aparecían en sus textos, pasaban por una serie de eventos pero no era evidente cómo dichas situaciones podrían ser detonantes para contar una historia interesante. Al respecto, Van Dijk (1978) recomienda narrar un suceso o una acción fuera de lo común que sea de mucho interés, ya sea por lo inverosímil o por lo extraño. El autor presenta esta idea bajo el concepto de *complicación*, el cual define como: "los distintos incidentes que mantienen la intriga del relato"(p. 157), los cuales son necesarios para este tipo de textos.

Respecto a estos resultados, durante la SD se trabajó en aspectos referentes a la transformación de los personajes, valiéndose para ello de diferentes recursos: uno de estos es la planificación de la escritura, en la que se contextualiza la historia apoyándose en la portada producida para un cómic (ver imagen 8), revelando allí los personajes principales y el espacio perteneciente a ella; posteriormente, se realiza un primer borrador orientado a plantear el conflicto: ¿Qué ocurrirá? ¿Dónde sucederá? ¿A quién le pasará? permitiendo que sea evaluada por sus compañeros mediante retroalimentaciones positivas mejorando las posibilidades de la misma.

Enseguida se presenta un ejemplo de planeación de la escritura realizada por la estudiante N° 31 (ver imagen 4).

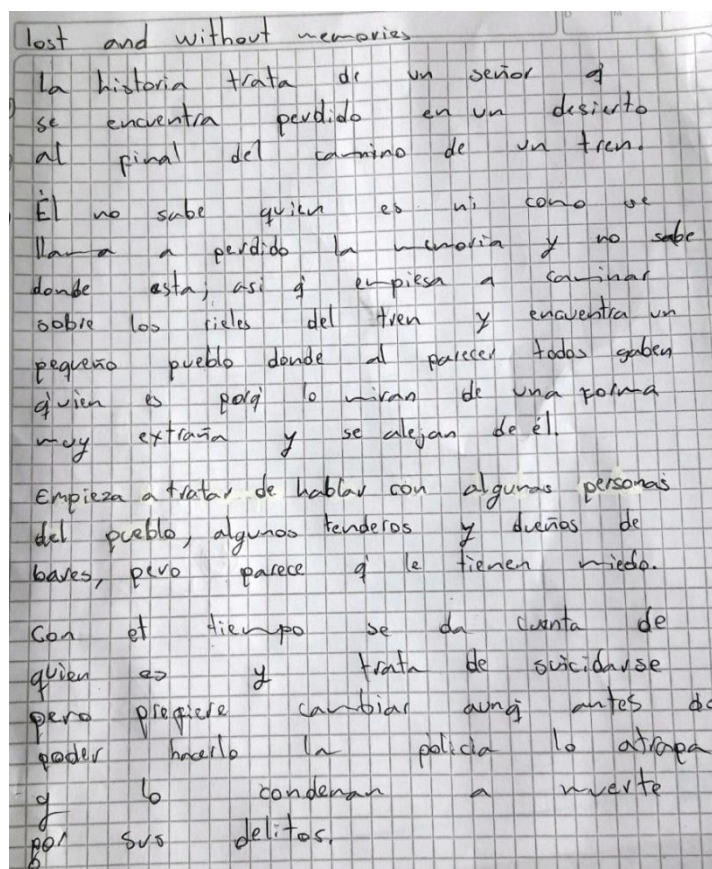


Imagen 4. Evidencia de planeación creada por estudiante N° 31.

Fuente: Datos del corpus documental.

Asimismo, fue de vital importancia la producción individual de imágenes para el cómic, en las que se redimensionaron aspectos narrativos sobre los personajes y la historia, por medio de las interpretaciones gráficas de los sentimientos, pensamientos e intenciones de los personajes, a partir de sus acciones, gestos o miradas (ver imagen 6). Este trabajo se reforzó entregando a los estudiantes listas de chequeo y rejillas de evaluación, para que pudieran ir valorando el avance que estaban teniendo al finalizar las sesiones de trabajo (ver imagen 5).

LISTA DE CHEQUEO		
NOMBRE ESTUDIANTE: _____		
FÍSICOS	SI	NO
Altura		
Edad		
Raza		
PSICOLÓGICO		
Temperamento		
Actitud		
Inteligencia		
PERSONAL		
Familia		
Profesión		
Estilo de vida		
PERSONALIDAD		
Miedos		
Recuerdos		
Pensamientos		
PRÁCTICAS		
Que viste		
Trabaja en		
Juega en		
REVISADO POR: _____		

Imagen 5. Lista de chequeo: características del personaje.

Estas herramientas se aplicaban de manera individual y colectiva ayudando a los estudiantes a precisar aspectos cómo las funciones que desempeñan cada personaje en la historia (protagonista, antagonista, aliado, entre otros) y sus características (físicas, psicológicas, personales, personalidad y prácticas habituales) lo que permitió lograr avances positivos en el Pos-test.

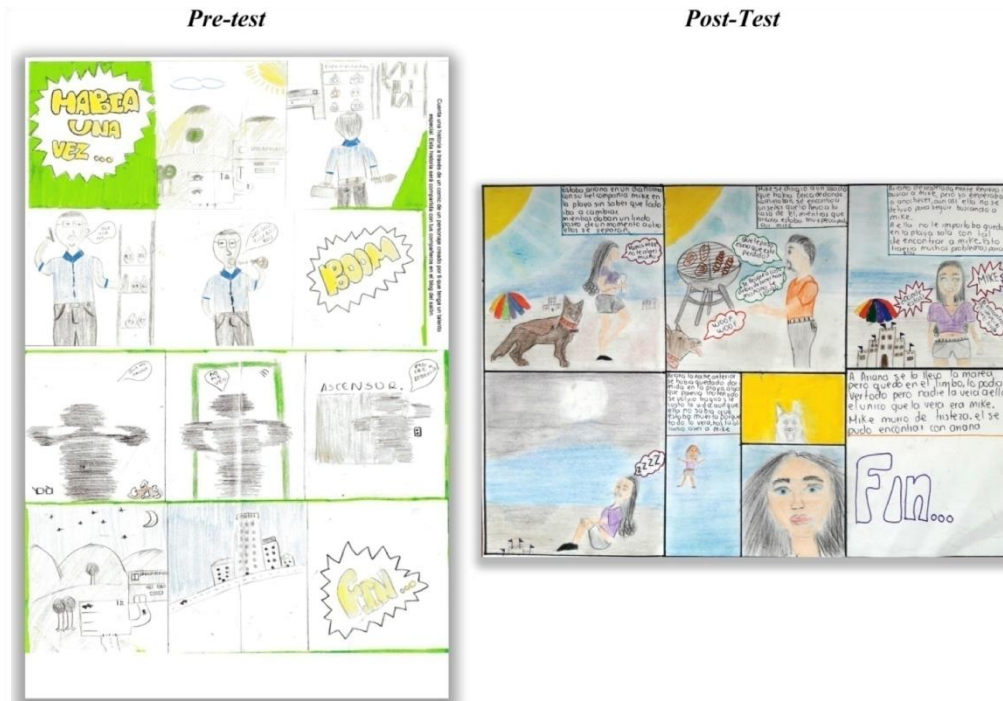


Imagen 6. Evidencia de cómic creado por la estudiante N° 7. Comparativo Pre-test vs. Pos-test.
Fuente: datos del corpus documental.

En estas dos producciones, llevadas a cabo por la estudiante N° 7, se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del Pre-test y el Pos-test. En ambas las consignas fueron similares y evidencian una progresión, específicamente en el plano del relato, siguiendo la línea de Cortés y Bautista (1998) en la que se alude a las condiciones mínimas necesarias para que en un relato haya una historia: la transformación de estados y las fuerzas de transformación que a su vez pueden modificar dichos estados.

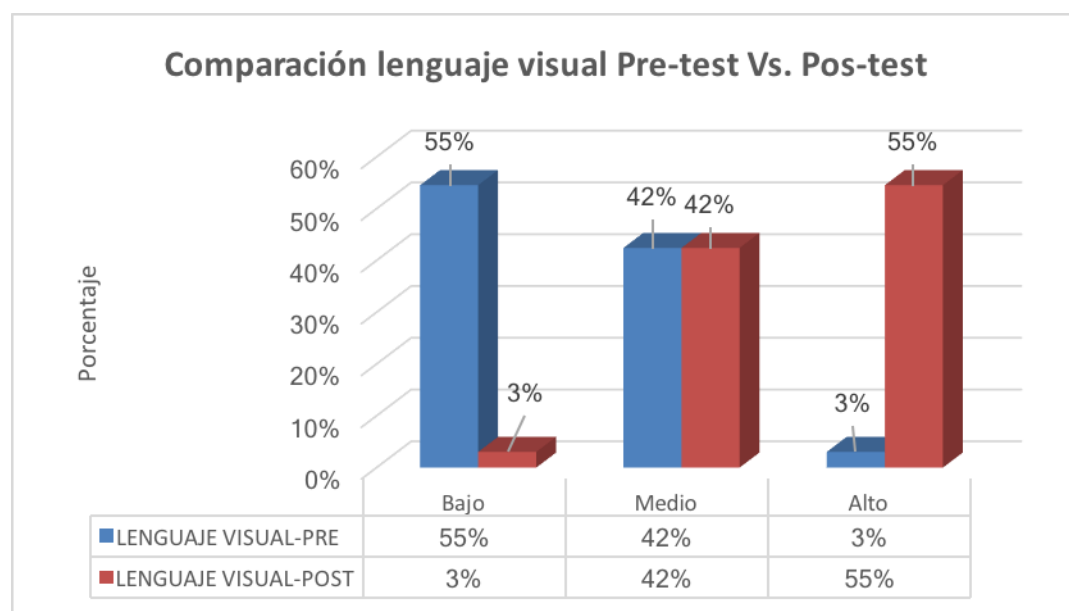
En la imagen 6 se puede evidenciar que tras la aplicación de la SD, en el Pos-test, la estudiante N° 7 reconoce que el cómic tiene un *estado inicial* ya que logra presentar a los protagonistas (Ariana y su mascota Mike) dejando ver el espacio donde transcurren los hechos, las características físicas y psicológicas de sus personajes. Por otra parte, en relación con los acontecimientos, aparecen las condiciones para que surja el conflicto o *fuerza de transformación* dándole sentido a lo que ocurre mediante una lógica de las acciones, en palabras de Pérez y Roa(2010) llevando las

relaciones de continuidad que son básicas en la configuración de la trama presentada. Para finalizar, la historia presenta un *estado final*, ya que se hace un cierre que logra dar solución al conflicto de sus personajes que igualmente se lograron transformar.

4.1.2.3 Lenguaje visual.

En este apartado se muestra la gráfica 7 que corresponde a la dimensión *lenguaje visual*, la cual es definida por March (2011) como un sistema de comunicación que utiliza las imágenes como medio de expresión, es decir, que transmite mensajes visuales. Su análisis se realiza contrastando los resultados del nivel inicial y final de los estudiantes.

Gráfica 7. Comparación Pre-test Vs. Pos-test: Lenguaje visual



De acuerdo con esta gráfica se puede observar cómo en el Pre-test más de la mitad de los estudiantes estaban en el nivel bajo con un 55%; mientras para el Pos-test esta cantidad disminuyó hasta un 3%, lo cual significa que tras la intervención de la SD dicha población pudo avanzar hacia a un nivel de desempeño medio o superior. Luego, en el nivel medio se conserva un 42% en ambos resultados (Pre-test y el Pos-test). Finalmente, en el nivel de desempeño alto, se produjeron

resultados muy positivos, ya que al iniciar el Pre-test allí se encontraban tan solo un 3% de los estudiantes, pero al terminar el Pos-test, alcanzó esta posición más de la mitad de la población (55%) logrando dar cuenta de los elementos que pertenecen al lenguaje visual.

En este sentido, se puede apreciar que los resultados del Pos-test en la dimensión del *lenguaje visual* muestran transformaciones, tanto en la identificación como en el uso de cada uno de sus componentes. Esto se explica gracias a que desde el inicio de la SD las actividades se encaminaron a reconocer en los textos e imágenes elemento propios del lenguaje visual, tanto los que son propios del cómic como los globos o las onomatopeyas, como las técnicas que son utilizadas en el cine y la fotografía para el manejo de planos entre los que destacan: el descriptivo, narrativo y expresivo que ayudan a la correcta composición de una imagen.

Adicional a lo anterior, se propiciaron ejercicios creativos pragmáticos en los que debían incluir estos elementos visuales, como por ejemplo, el desarrollo de un cómic de manera conjunta, usando para ello una aplicación del celular llamada Comicize, lo que permitió la creación de cómics con fotografías de los estudiantes, en los que ellos mismos eran protagonistas de sus propias historias, lo que los motivó y acercó más a este tipo de lenguaje, incluyendo en sus diálogos diferentes voces de acuerdo al tipo mensaje que se pretendía dar y posterior a ello exponerlos teniendo como destinatarios a sus compañeros quienes valoraron sus producciones (ver imagen 7).

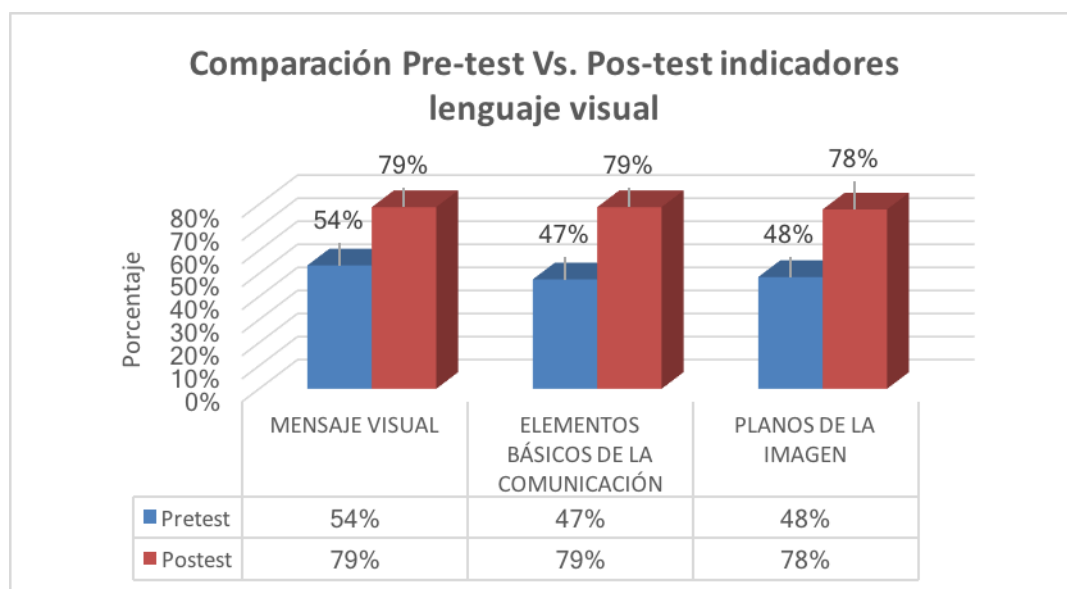


Imagen 7. Evidencia de cómics creados por los estudiantes.
Fuente: Datos del corpus documental.

Lo anterior, reafirma las concepciones de enseñanza que plantea Dondis (citado en March, 2011) quien considera que el sistema educativo debe ser la entrada al *lenguaje visual* y responder a la necesidad de cualquiera que desee ensanchar su propio potencial de conocimiento desde lo visual para sí mismo o como aplicación práctica.

Por otra parte, dando continuidad a la exposición de resultados, enseguida, se presentan los datos comparativos correspondientes a las producciones previas y posteriores a la implementación de la SD de los indicadores que corresponden al *lenguaje visual: Mensaje visual, elementos básicos de la comunicación y planos de la imagen*. La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test de los indicadores que hacen parte de la dimensión *lenguaje visual*.

Gráfica 8. Comparación Pre-test Vs. Pos-test indicadores lenguaje visual



En términos generales, se puede observar en la gráfica comparativa No. 8 entre el Pre-Test y el Pos- test que los estudiantes mejoraron en todos los indicadores que hacen parte de la dimensión del *lenguaje visual*.

Ahora bien, el indicador *elementos básicos de la comunicación* presentó en el Pre-test un 47%, es decir que antes de intervención de la SD solo 15 de 33 estudiantes lograban dar cuenta de estos elementos en el cómic. Por lo cual, a partir de estos resultados se planearon actividades de profundización en la SD buscando mejorar en aspectos relacionados con la perspectiva y el claroscuro, tales como luces y sombras, disminución de tamaño por razón de alejamiento, convergencia de paralelas, superposición de objetos en el campo visual y correlación entre agudeza visual y distancia. Aclarar estos conceptos, ayudó a que posteriormente se pudieran articular con la construcción de una portada para un cómic, de modo que desde su planeación se pudo ir construyendo la historia, el aspecto de los protagonistas y el lugar donde ocurren los sucesos (ver imagen 8).

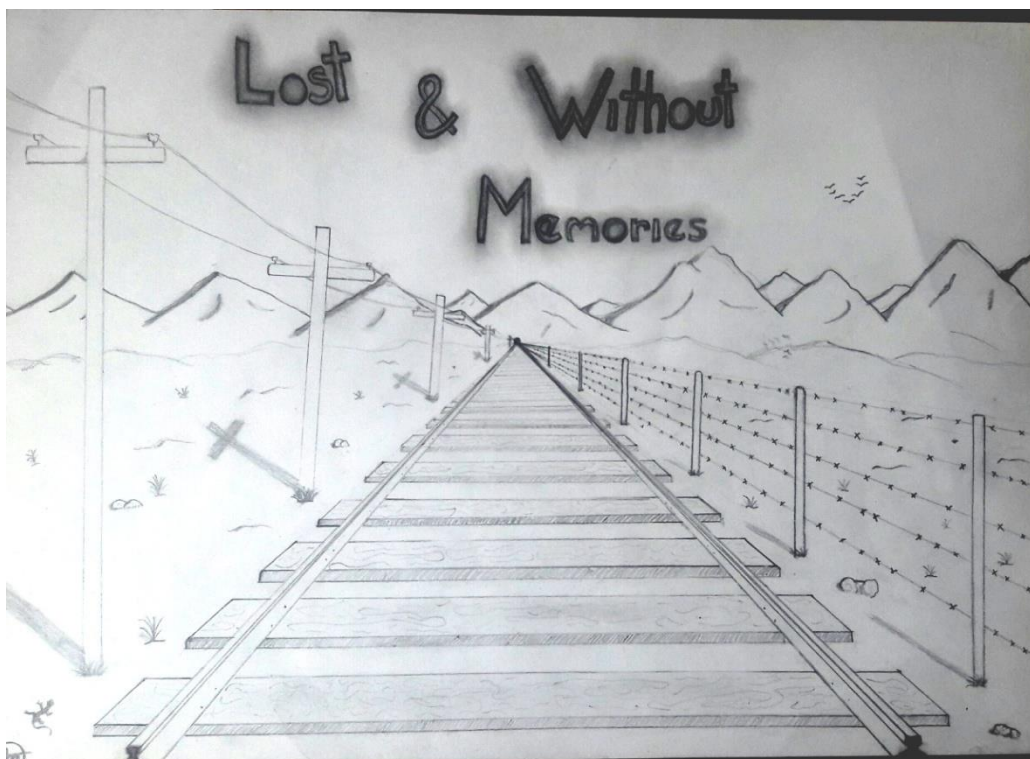


Imagen 8. Evidencia de portada creada por estudiante.

Fuente: Datos del corpus documental.

Una vez terminadas las portadas se adecuó el salón a modo de galería para exponer y socializar los resultados alcanzados con los elementos anteriormente mencionados (perspectiva y claroscuro) y finalmente realizar una retroalimentación entre compañeros. Es así como, a través de estas actividades se alcanza un nivel porcentual del 79%, siendo este el indicador que presentó mayor transformación. En relación con lo anterior, Bamford (citado en March, 2011) afirma que existen elementos capaces de aportar significados a una escena y modificar sus sentidos, entre ellos se encuentran: la luz, las sombras, la profundidad, la perspectiva, el tono, entre otros, por lo que recomienda estudiarlos como se combinan en una imagen.

Con respecto a los menores resultados obtenidos en las dimensiones, estos se encontraron en *mensaje visual*, presentando un 54% en el Pre-test, es decir que antes del desarrollo de la SD solo 17 de 33 de los estudiantes aplicaron en el inicio de su historia elementos del *mensaje visual*,

mediante el uso adecuado de viñetas, cartuchos, globos, onomatopeyas y líneas cinéticas; mientras que el grupo restante, desconocía su utilización o incluso no sabían que existía.

Teniendo en cuenta lo anterior, durante la SD se realizaron actividades encaminadas a la mejora de este aspecto. Las cuales se propiciaron en situaciones reales de comunicación tales como creación de cómics digitales y en medio físico, presentaciones interactivas, exhibiciones, galerías, retroalimentación positiva. Además evaluaciones metacognitivas dirigidas a comprobar el grado de comprensión de los elementos del lenguaje visual y listas de chequeo que ayudaban a los estudiantes a verificar los aspectos más importantes de las características de los personajes (físicas, psicológicas, personales, etc.).

Estos ejercicios mencionados previamente, permitieron que en el indicador *lenguaje visual* se lograra un nivel porcentual de un 79% en el Pos-test, incrementándose en 25 puntos porcentuales más con relación a la primera prueba. En este sentido, se emprendió la propuesta de Alonso (2012) para abordar las temáticas ya descritas, quien considera que la integración entre elementos verbales e icónicos resulta de gran utilidad desde el punto de vista pedagógico, ya que a pesar de que los cómics han nacido para otros fines diferentes de la enseñanza, su influencia en las personas y la sociedad hace que sean utilizables en el aula.

En conclusión, el presente apartado acerca del análisis cuantitativo muestra cambios importantes en la producción de textos narrativos cómic, después de la intervención de la Secuencia Didáctica. Esto demuestra que su aplicación, permitió desarrollar de manera eficaz el acto de escribir en los estudiantes, considerando las competencias y los recursos que se requerirían para alcanzar las metas formativas, y atendiendo a una serie de necesidades a partir del contexto dado, gracias a que desde el diseño general de la SD se apuntó a disminuir los vacíos y potenciar las capacidades escritoras y de conocimiento visual de los estudiantes.

Así mismo, otro avance en la investigación es que los estudiantes pudieron reconocer el carácter social de la escritura alejándose de los conceptos tradicionales, al lograr ubicarse en situaciones vivenciales y con exigencias reales propias, además de desarrollar la competencia en la producción textual. Lo cual coincide con propuestas como las de Jolibert y Sraïki (2009) que en sus estudios sostienen que "se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas" (p. 57). Esta integración del lenguaje escrito con la cotidianidad resulta útil no únicamente para la enseñanza de competencias narrativas escritas por parte del docente en el aula, sino que además puede servir para fomentar en el estudiante la práctica de actividades expresivas que den cuenta de su realidad particular, convirtiéndose así la escritura en la puerta de entrada a otras dimensiones expresivas.

De esta manera, tras haber expuesto el análisis cuantitativo de los resultados generales, en el siguiente apartado se presenta la reflexión de las prácticas de enseñanza que hace el maestro participante y su labor en el aula, a partir de los momentos de planeación que se encuentran en los diarios de campo.

4.2. Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza

Este apartado presenta el análisis cualitativo producto de las prácticas reflexivas del maestro, utilizando para ello el instrumento del diario de campo, el cual fue alimentándose a lo largo de la implementación de la SD. Tomando como base el postulado de Schön (citado en Perrenoud, 2004) quien propone que las acciones que realiza el docente pueden ser objeto de reflexión, este tipo de práctica, se enfocó en la acción propia, bien sea para compararla con un modelo para relacionar teorías y acciones o para visualizar posibles actuaciones frente a situaciones similares, intentando no solo evocar, sino realizar análisis y crítica.

En este orden de ideas, para el análisis del diario de campo, se acordaron unas categorías producto del ejercicio colectivo del grupo perteneciente a la tercera cohorte en profundización, de la línea de lenguaje de la Maestría en Educación, dichas categorías son: descripción, expectativas, autopercepción, ruptura, continuidades, autocuestionamiento y autorregulación (ver tabla 4 en el apartado Metodología). Las cuales emergen con la necesidad que surge del maestro de reflexionar sobre sus propias acciones, coincidiendo con lo que plantea Dewey (citado en Zeichner, 1993) cuando afirma que la reflexión supone examinar no sólo el cumplimiento de unos objetivos o metas, esta también conlleva una consideración activa, constante y cuidadosa de toda creencia o práctica realizada en dicha acción.

Del mismo modo, es preciso decir que, este análisis está comprendido en los tres momentos de la SD: preparación, desarrollo y cierre. La fase de preparación está conformada por las sesiones 1 y 2. La fase de desarrollo va desde las sesiones 3 hasta la 8, y la fase de cierre abarca las sesiones 9 hasta la 12.

A continuación se presenta el análisis de cada una de las fases; es de aclarar que el tema a tratar se llevará a cabo en primera persona teniendo en cuenta la naturaleza de los datos.

4.2.1. Fase de preparación.

Previo a la intervención de la SD, por ensayo y error planeé las primeras versiones, las cuales posteriormente comprendí que no cumplían con las expectativas del enfoque comunicativo y más aún, no estaban acordes con la construcción de la SD, con base a las dimensiones de la variable dependiente. Ya que a pesar de que existía un orden temático, este no se relacionaba directamente con la estructura de la variable independiente. En este sentido, las asesorías con expertos y los macroproyectos impactaron sobre mis prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y bajo estas circunstancias pude ir encontrando el camino con información muy valiosa

para construir la SD. Es así, como comprendí que el enfoque comunicativo me permitía cambiar muchas situaciones en mi aula y por esta razón dejé de lado algunas viejas ideas que había desarrollado hasta el momento y comencé a concentrarme en actividades que pudieran despertar el interés y la participación de los estudiantes, tales como: galería de cómics, dinámicas grupales (la ronda de los superpoderes, alcance la estrella), lecturas de cómics, trabajos colaborativos, socializaciones, retroalimentaciones positivas, presentaciones grupales, entre otros (rupturas).

De acuerdo con lo anterior, la perspectiva educativa de Vygotsky (1977) ratifica que la capacidad de los jóvenes puede incrementarse si el contexto social y cultural lo incentiva. Es por esto que, desde esa visión, planeé mi primera sesión pensando en un ambiente adecuado y llamativo que despertara interés y curiosidad por la temática a desarrollar. Inicialmente, consideré presentar un videoclip de la Comic-Con de San Diego, más esta idea fue descartada pensando en un encuentro más directo y vivencial. Para esto, se prepararon algunos *posters* para exhibir dentro del salón, simulando una galería del cómic con música alusiva a este tipo de género (ruptura). Valió la pena tanto esfuerzo, ya que al día siguiente los estudiantes se sintieron gratamente sorprendidos al notar el salón transformado con imágenes que no habían visto en este espacio, acompañado de sonidos alusivos a dicha temática y mientras hacían el recorrido surgieron comentarios y conversaciones entre sí acerca de sus favoritos y las aventuras que ellos conocen de cada uno.

A su vez, pude notar *autocuestionamiento* que hubo conexión entre las historias representadas y sus saberes previos, quizá porque en la actualidad son muy populares las películas de los superhéroes basadas en los cómics y alrededor del mundo se mueven comercialmente (camisetas, libros, cuadernos, revistas, disfraces, entre otros), es decir que su iconografía ya no es desconocida para nadie. Haciendo un paréntesis mientras todo ocurría, la desconfianza se apoderaba de mí por momentos sintiéndome extraño, el nuevo y antiguo yo entraban en conflicto (autopercepción), el primero quería emerger con cierta timidez al enfrentarse ante una situación de cambio y el otro por

costumbre y comodidad me tentaba otra vez a no cambiar (continuidades). Más la actitud de entusiasmo de los estudiantes me ayudó a superar este dilema, pues sus ganas de aprender y energía me daban mayor confianza para alcanzar esa meta.

Dentro de la categoría de ruptura por tratarse de novedad, otra de las actividades que les entusiasmó mucho fue la dinámica llamada la *ronda de los superpoderes*, en la que cada subgrupo crea un personaje otorgándole poderes, haciendo énfasis en sus características tanto físicas como mentales, fortalezas-debilidades, amigos-enemigos, amores, maestro, identidad secreta (si la tiene) y biografía, lo que avivó su imaginación, surgiendo desde allí ideas interesantes para compartir entre sus compañeros. Igualmente, para mí fue muy grato comprobar que el camino que había tomado desde el inicio era el correcto, ya que de manera aleatoria se estaba despertando el interés y curiosidad por hacer personajes creíbles, originales y que a larga serían de utilidad para apropiarse del rol de escritores de cómic (expectativas). En este sentido, esta actividad, confirma la postura de Lerner (2003) acerca de la responsabilidad de hacer de la escuela, un ámbito en el que la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales.

Una vez finalizadas las rondas, tanto los estudiantes como yo, teníamos muchas expectativas ante lo que iba a pasar. Los estudiantes, a su vez, expresaron sus deseos de que el cómic siguiera siendo parte de las clases, aprovechando esta información les planteé desarrollarlo a través de una secuencia didáctica, ya que mediante ella era posible cambiar los parámetros relacionales de enseñanza, de modo que el control que ejerzo como docente fuese sustituido por la autonomía del estudiante, eligiendo qué aprender y cómo aprenderlo; además, desde su propia iniciativa se podrían establecer las normas y acuerdos que les permitiera intercambiar opiniones, necesidades, sentimientos, compartir proyectos, decidir las metas y objetivos a alcanzar.

Debo precisar, aun así, que con la práctica cotidiana en ambientes tradicionales se hace difícil romper esquemas que, pese a no querer, se van incorporando inconscientemente y que se

manifestaban eventualmente (rutinas). Con relación a lo anterior, Pimiento (2012) afirma que la escuela ofrece modelos de enseñanza tradicionales que los docentes interiorizan y desde los que han construido una concepción de cómo enseñar y a veces no llegan a superar.

4.2.2. Fase de desarrollo.

En la fase de desarrollo, se ejecutaron 6 sesiones compuestas por 13 clases, en las que el objetivo principal era dar cumplimiento a las dimensiones planteadas en la variable dependiente que son: *situación de comunicación, superestructura y lenguaje visual.*

Los cambios que los estudiantes fueron manifestando durante las sesiones anteriores me motivaron a seguir desarrollando estrategias que les permitieran seguir con su formación y ser partícipes en la construcción de su propio conocimiento. Para cumplir dicho propósito, intenté que a través de la oralidad y la escritura se involucraran en un plan que les permitiera un mayor progreso y, pudieran así, aprender y comprender partiendo de su propia experiencia, observándose a través de los demás.

Un ejemplo de lo anterior, se experimentó al realizar una ambientación relacionada con las historias (contadas, leídas o vividas). Les pedí recordar algunas de ellas, y con sus aportes y comentarios reflexionar acerca de las tipologías narrativas. Para mí, fue muy agradable escuchar desde sus propias voces las historias narradas, sin el apuro de una tarea en clase que tiene que concluir (autopercepción). De igual manera, esta situación del proceso de enseñanza me lleva a hacer una ruptura en mi estilo de enseñanza por contenidos, abriendo la posibilidad de ahondar en aspectos que se consideren relevantes para los estudiantes trabajando acorde a sus gustos y necesidades y con base en ello ir planeando las actividades venideras. En este sentido, comparto los supuestos de Perrenoud (2001) que plantea que los maestros dentro de su práctica educativa "deben apuntar a democratizar el acceso a los saberes, a desarrollar la autonomía de los sujetos, su sentido

crítico, sus competencias de actores sociales, su capacidad de construir y defender un punto de vista" (p. 6).

Otra ruptura que experimenté en las prácticas de enseñanza con los estudiantes, se produjo al traer lecturas de cómics al aula, ya que son textos poco usados en el ámbito educativo. Esto resultó novedoso y divertido tanto para ellos como para mí y a partir de allí, me fue posible abordar la situación de comunicación y posteriormente la superestructura, temáticas que hacen parte del lenguaje y la producción textual. Con estas acciones, también me propuse una segunda intencionalidad: fomentar en los estudiantes los hábitos de lectura, además de enriquecer la experiencia sensorial y estética con otros lenguajes, que involucran el manejo de la imagen y sus significados (expectativas). Aunque, en esta fase me ví en la necesidad de realizar algunas adaptaciones (autorregulación) ya que se presentaron inconvenientes tecnológicos en las presentaciones en video-beam por fallas de último momento en equipos y locación; esta situación me hace reflexionar sobre la importancia de tener un plan alternativo para hacerle frente a los imprevistos y asegurar el resultado.

También se presentó una situación extraordinaria cuando priorizando la importancia de culminar una sesión socializando las actividades realizadas en ella, esto ocasionó que tomara una parte del tiempo de otras asignaturas, considerando dicho cierre colectivo como esencial para un conocimiento significativo que no tendría tanto impacto si se hiciera en forma personal (autocuestionamiento).

Debo aseverar que en muchas de las actividades hubo rupturas en mi forma de enseñanza y pude darme cuenta que el aprendizaje solo se puede llevar a cabo tras explorar varias formas y estrategias metodológicas en las que el estudiante comprenda. La tecnología es motivadora para los estudiantes, por su proximidad generacional, les da más confianza. Durante la aplicación de la SD observé que cuando se vincula la tecnología a este tipo de actividades en la escuela los alcances son

enriquecedores; no obstante, muchos maestros todavía sienten el temor de utilizarla para sus clases e incluso la estigmatizan (autocuestionamiento). La inclusión del uso del celular como recurso didáctico y pedagógico dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje fue una fuente de motivación para mis estudiantes, desde la cual se abordó la dimensión del lenguaje visual, permitiéndoles interactuar con el conocimiento desde sus contextos de una manera novedosa y creativa, además de permitir el aprendizaje colectivo con el mismo grupo retroalimentando sus producciones. Al respecto Gil Correa (2014, p. 13) afirma que:

El reto que nos depara el rol de ser maestros hoy es la razón por la que es urgente hacer serios replanteamientos y reconocer que la educación ya no es la misma, están ocurriendo a mucha velocidad grandes cambios, entre ellos: la escuela no es la única que educa y la educación ya no es únicamente formal.

4.2.3. Fase de cierre.

En el cierre de la secuencia se aplicaron 4 sesiones distribuidas en 5 clases. Aquí la atención se centró en la planificación de la escritura de acuerdo a la consigna de producción.

En esta etapa los estudiantes empezaron a desarrollar sus producciones y se puso en juego el aprendizaje y comprensión de los temas tratados. Fue muy grato verlos (autopercepción) llegar hasta ese proceso de escritura y realizar sus propias historias mediante distintas metodologías grupales aplicadas durante las sesiones entre las que vale mencionar: la retroalimentación positiva, el trabajo colaborativo, diálogo entre pares, socializaciones, lista de chequeos, entre otros. Estas metodologías fueron valiosas para que entre ellos mismos pudieran darse cuenta de todos los elementos que son necesarios para una buena producción.

Lo anterior, me llevó a reflexionar que tenía una percepción sobre la evaluación en la que esta es unidireccional y que terminaba siempre en mí, como un método de control y no como una práctica

formativa. Me parece muy importante recordar esta etapa de mi vida (autoreflexión), porque a partir de las experiencias durante la SD pude replantear gran parte de mis actos en el aula entendiendo que la evaluación debe darse de manera colectiva permitiendo a todos sus miembros participar y reflexionar frente a la construcción del conocimiento.

Debo aclarar, que en algunos momentos sentí temor e indecisión frente a la metodología empleada, ya que representaba salirme de mi zona de confort y en algunos momentos quise regresar a mis viejas prácticas. No obstante, empecé a sentir que los estudiantes se apasionaban cada vez más por desarrollar sus historias y se apropiaban de la producción de sus escritos de cómic (autopercepción), lo cual me hizo pensar que dicho proceso ya estaba presentando sus primeros frutos dándole sentido a todos mis esfuerzos.

Por otra parte, la organización de actividades culturales no solo dimensionó la escritura como una práctica social, sino que, además, permitió que los estudiantes aprendieran a organizarse para un objetivo común al asumir las responsabilidades que el grupo les confía. Fue reconfortante y estimulante para mi labor ver a los estudiantes presentar sus cómics a la comunidad y observar cómo todo salió de acuerdo a lo planeado. También fue muy grato verlos apropiados del lenguaje oral al compartir con sus pares haciéndoles partícipes de la experiencia que los llevó a producir el texto. En este sentido, coincido con la propuesta de Schön (1992) quien afirma que la investigación en el campo escolar debe considerarse central para el desarrollo y renovación de la práctica profesional.

En conclusión, esta secuencia didáctica, sin darme cuenta cambió y penetró mis concepciones y pensamientos de la enseñanza del lenguaje, ya que en las experiencias adquiridas logré validar nuevas propuestas de enseñanza, en particular frente a procesos como la escritura como medio de construcción del conocimiento, replanteando mi visión frente a la educación.

También es grato observar que, esta SD contribuyó a cambiar la percepción de los estudiantes frente a la producción escrita más allá de la tarea escolar y a fortalecer procesos de pensamiento críticos, interpretativos, sociales y creativos; logrando con ello comprender que la comunicación no es solo un proceso verbal sino también visual.

5. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones obtenidas con el desarrollo de esta investigación, la cual pretendía determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos, cómic, de los estudiantes de grado noveno del Instituto Agropecuario Veracruz, del Municipio de Santa Rosa de Cabal, Risaralda, y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje.

De acuerdo con los resultados encontrados en el análisis de los datos desde el enfoque cuantitativo se puede afirmar que, después implementar la SD se mejoró la producción de textos narrativos, cómic en los estudiantes, lo que permite validar la hipótesis de trabajo y rechazar la hipótesis nula.

Respecto a los hallazgos obtenidos tras la aplicación del Pre-test se puede observar que, antes de la aplicación de la SD se presentan dificultades en varios aspectos relacionados con los procesos de producción escrita particularmente de textos narrativos, cómic. La primera de estas se centra en *superestructura* de esta tipología; aunque, si bien es cierto que en el Pre-test los estudiantes daban cuenta de unos conocimientos globales, no existía de manera clara una situación inicial que presentara a los personajes y sus características (físicas y psicológicas). Por otra parte, las historias se limitaban a conducir a sus personajes por una serie de sucesos pero sin dificultades para conseguir sus propósitos, convirtiéndolas en historias poco interesantes, que al mismo tiempo terminaban acelerando la llegada del final de manera rápida e inconclusa.

Pese a lo anterior, para el Pos-test se evidencia cambios sustanciales gracias a la intervención de la SD. Ya que en ella se desarrollaron estrategias relacionadas entre sí que apuntaban a la comprensión de los elementos que componen una historia, basándose para ello en los planos del relato desde Cortés y Bautista (1998) y que fueron abordados por medio de lecturas conjuntas de

cómics y dinámicas grupales (alcance la estrella), así como otras, en las que se planificó la escritura y producción de un cómic, apoyándose en el contexto de una portada, las retroalimentaciones grupales, rejillas de evaluación y listas de chequeos, con lo que se demostró que gran parte de los estudiantes alcanzaron transformaciones positivas.

El segundo asunto, se refiere a la *situación de comunicación* antes de la intervención de la SD. Ya que los estudiantes se consideraban ajenos a sus producciones escritas debido a que en las prácticas llevadas a cabo en la escuela encuentran esta actividad como una tarea, en la que van a ser leídos y evaluados únicamente por el docente, presumiendo que el lenguaje no tiene que ser pensado y adecuado a otro tipo de lector más que en el aula de clase (Lerner, 2003), lo que se ve reflejado en los resultados en los indicadores de la situación de comunicación: enunciador, propósito y destinatario.

Sin embargo, tras el Pos-test, los resultados revelan que tras la intervención de la SD los estudiantes mejoraron de manera significativa en sus producciones escritas. Ya que durante las actividades y su aplicación se dio claridad acerca del contexto comunicativo a través de lecturas grupales y preguntas dirigidas. De manera semejante participaron en procesos de producción orales y escritos en situaciones reales a través de dinámicas grupales como "la ronda de los superpoderes", permitiéndoles concientizarse de que todo texto tiene un destinatario real y por lo tanto, el autor debe adecuar el lenguaje de su texto a cada situación en particular, lo cual está en concordancia con los lineamientos de Lengua Castellana planteados por el MEN (1998). Destacando, además que en el acto de escritura es necesario tener una intención comunicativa, eligiendo para ello una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, así como el reconocimiento del destinatario del texto para seleccionar un registro del lenguaje, un léxico determinado que dé claridad y precisión a las palabras usadas, así como un propósito definido. Lo anterior coincide con

investigaciones como las de Patiño (2017), Aldana y Morales (2017) y Velásquez (2017) cuyos resultados validaron el desarrollo de esta dimensión en situaciones reales de comunicación.

En lo relacionado con el tercer aspecto: *lenguaje visual*, se presentaron pocos conocimientos de los indicadores: mensaje visual, elementos básicos de la comunicación y los planos de la imagen, por lo que los estudiantes no lograron articular de manera coherente dichos indicadores dentro de esta dimensión, lo anterior debido a que en la escuela son pocos los docentes que incorporan el cómic a sus prácticas pedagógicas, lo que genera una falta de experiencia con este género del texto narrativo.

Es de resaltar, que tras la intervención de la SD esta dimensión obtuvo mayores transformaciones, ya que desde el inicio se desarrollaron actividades orientadas a la identificación y uso de cada uno de sus componentes, tanto los que son propios del cómic, como los globos y las viñetas, como las técnicas que son utilizadas para el cine y la fotografía para el manejo de los planos y las nociones relacionadas con la perspectiva y el claroscuro permitiendo a los estudiantes enriquecer sus producciones con dichos elementos e incluirlos de manera apropiada. Lo anterior concuerda con la investigación realizada por Quintero y Salazar (2016) en las que el uso del lenguaje visual permitió mejorar las prácticas educativas al convertirse en una herramienta de mediación entre docente estudiante y contenido.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente se concluye que la secuencia didáctica de enfoque comunicativo se constituyó como una propuesta que incidió de manera positiva en los procesos de producción escrita de textos narrativos, cómic, de los estudiantes. Gracias al planteamiento de actividades hiladas e intencionadas, enmarcadas en situaciones reales de comunicación, con objetivos de enseñanza y aprendizaje claros, que buscaron promover la autonomía, la responsabilidad, la capacidad de autorreflexión y el pensamiento crítico del estudiante. Quien participó en procesos de negociación, de trabajo colaborativo, de interacción entre pares y diálogo

permanente, entendiendo que el desarrollo del conocimiento es una construcción colectiva y no una acumulación de saberes.

De igual manera, el haber asumido el enfoque comunicativo permitió que los estudiantes situaran el uso social del lenguaje en distintos contextos integrando la oralidad, la lectura y escritura. Lo que está en concordancia con lo que plantean Pérez y Roa (2010) quienes afirman que el escenario escolar debe convertirse en el espacio para el ingreso a la cultura escrita y las prácticas sociales del lenguaje reconociéndose allí las funciones y usos que estos cumplen en los grupos sociales.

A su vez, el abordaje de la narración a través del cómic en el aula aportó a la enseñanza del lenguaje y a los procesos de producción escrita, ya que permitió deconstruir los conceptos y métodos de la enseñanza tradicional del lenguaje relacionados con el uso del código lingüístico como único texto posible de leer, planteando nuevas posibilidades que permitieron desarrollar diferentes usos verbales y no verbales (Alonso, 2012) y apropiarse de su utilidad en situaciones reales de comunicación.

Análogamente, el uso de esta tipología permitió articular en el aula acciones para desarrollar el gusto por la lectura y la producción textual al convertirse en una experiencia que vincula los textos con la expresión de las emociones y de los sentidos a través del color, las formas, los tonos, los gestos de los personajes, además de desarrollar la capacidad para crear y narrar historias. En este sentido, la presente propuesta resulta viable para la enseñanza de esta tipología textual, siempre y cuando su implementación cumpla con los procesos planteados en la SD, tal como lo plantea Camps (2003) al referirse a las situaciones escolares como un escenario comunicativo en el que los estudiantes utilizan el lenguaje escrito como medio de exploración, de conocimiento de sí mismos, de su propia realidad, de su entorno y como instrumento de exploración del mundo.

Por otra parte, esta investigación a través de la implementación de la SD permitió mejorar no solo la producción de los estudiantes sino también las prácticas de enseñanza del docente

investigador, lo cual se generó en la reflexión constante de cada práctica realizada y en el ejercicio de estructurar las planeaciones acorde con las necesidades e intereses de los estudiantes. En este sentido, la introspección que realiza el maestro en su quehacer pedagógico coincide con el postulado de Perrenoud (2004) acerca de la profesionalización reflexiva, entendida como una construcción permanente puesta a prueba sobre el terreno de la práctica, es decir, en el contacto directo con los estudiantes como objeto de reflexión.

En cuanto a las reflexiones del docente las categorías con mayor presencia en el diario de campo fueron: rupturas, expectativas, autoreflexión y autopercepción. Lo cual, permite evidenciar el interés del docente por explorar varias formas y estrategias metodológicas para acercarse a los intereses de los estudiantes e impactar de una manera positiva en la enseñanza del lenguaje en particular en los procesos de escritura. Además, esto también permitió la reflexión permanente que se hizo de cada práctica pedagógica y la propia transformación del maestro mediante un cambio en su visión frente a la educación.

6. Recomendaciones

Una vez concluido el proceso investigativo y de acuerdo a los resultados de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, centrada en producción de textos narrativos, cómic y en la reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje, se ofrecen las siguientes recomendaciones:

Para el ámbito educacional, se sugiere tener en cuenta que los procesos de enseñanza del lenguaje en todos los niveles de escolaridad deben situarse desde la categoría del enfoque comunicativo, de acuerdo con lo planteado por los Lineamientos Curriculares de Castellano del MEN (1998, p. 8) basando el aprendizaje del lenguaje "en las necesidades del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos", permitiendo así que las interacciones dentro del aula estén enriquecidas y mediadas por el uso social, para que a su vez sean de utilidad para la inserción en la vida cultural y política de los estudiantes.

Por otra parte, se debe tener presente que las actividades implementadas en el aula deben ser realizadas de manera continua, secuencial e interdisciplinaria, asegurando así la favorabilidad en los resultados de las producciones escritas de los estudiantes, por lo cual se recomienda que estén enmarcadas dentro de propuestas como la secuencia didáctica.

Análogamente, la planeación, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas permite alejarse de las prácticas repetitivas, aisladas y descontextualizadas que no tienen en cuenta la función social de la escritura, por lo que durante su ejecución se sugiere hacer uso de consignas claras y precisas para orientar el trabajo de los estudiantes, haciendo uso de contextos y destinatarios reales.

Se recomienda hacer un acercamiento al estudio del texto narrativo, tal como lo plantean Cortés y Bautista (1998) para que los escritos producidos presenten una visión más amplia frente a la construcción de los personajes y sus características (físicas y psicológicas), las fuerzas que

movilizan el conflicto y la manera como se soluciona.

En vista de que la implementación de la SD para la producción de textos narrativos, cómic, de los estudiantes de grado noveno obtuvo buenos resultados al mejorar los niveles de producción textual, se propone utilizar el cómic de manera interdisciplinar. Con el fin de que los estudiantes se sientan motivados frente al abordaje de los distintos contenidos escolares y, de igual manera, puedan desarrollar su creatividad y expresión escrita, a la vez que se alfabetizan visualmente y por tanto, toman consciencia de la importancia de la imagen.

Con respecto a la rejilla de evaluación utilizada para evaluar la producción escrita de textos narrativos de los estudiantes, se recomienda a los docentes, diseñar instrumentos como este, que contemplen las diferentes dimensiones involucradas en la escritura y a partir de ellos planear intervenciones pedagógicas que conlleven a la transformación de la producción textual de los educandos.

De igual manera, se recomienda integrar en las prácticas educativas el uso de herramientas tecnológicas dentro del aula escolar (*tablets*, celulares, entre otros), captando el interés y motivación que los estudiantes tienen frente a su uso. Utilizando de esta manera la mediación semiótica que posee este tipo de dispositivos, particularmente en el abordaje del lenguaje visual.

Finalmente, se sugiere incorporar dentro de las prácticas educativas la autorreflexión del docente, quien a través de una mirada crítica de elementos intrínsecos y extrínsecos relacionados con su labor puede transformar su saber pedagógico y didáctico, como lo expone Schön (1992) y Perrenoud (2001).

7. Referencias bibliográficas

- Aldana, L. M., & Morales, C. H. (2017). *Una propuesta didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción, con estudiantes de grado octavo, de la institución educativa Lorencita Villegas de Santos, del municipio de Santa Rosa de Cabal-Risaralda.*
- Alonso, M. (2012). El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica. *Suplementos marco ELE*, (14), 1-89.
- Altablero. (2006). Las distintas Pruebas. Recuperado 20 de enero de 2018, a partir de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107522.html>
- Álvarez, A., T., & Ramírez, B. R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.
<http://doi.org/>-
- Aragón, G. A. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo (Primera)*. Bogotá D.C.: Secretaria de Educación Distrital.
- Arango, J. A., Gómez, L. E., & Gómez, M. M. (2009). El cómic es cosa seria. *Anagrama*, 7(14), 15-32.
- Arraya, C. (2004). Introducción al lenguaje audiovisual. *Taller de producción de mensajes (TPM)*. La Plata: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado a partir de www.perio.unlp.edu.ar/tpm
- Bravo, M., M. del C. (2013). Niños productores de texto. Niños exploradores una estrategia pedagógica para producir textos significativos. Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- Camargo, M., Z., Uribe, A., G., & Caro, L., M. (2011). Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos, 1-51.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. (Anagrama, Ed.) (3^o ed.). Barcelona.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9.^a). Barcelona: Editorial GRAÓ.
<http://doi.org/10.1360/zd-2013-43-6-1064>
- Céspedes, L. Á. (2012). *Concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Chacón, A. M. (2016). *No Title*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C.
- Cortés, J., & Bautista, A. (1998). *Maestros Generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario)*. (E. de E. L. U. del Valle, Ed.). Santiago de Cali.
- Cremades, R., Maqueda, E., & Molero, J. A. (2014). *Estrategias de aprendizaje lingüístico y literario*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado a partir de <http://www.dll.uma.es/>
- Dijk, V., T. (1997). *La ciencia del texto Un enfoque interdisciplinario* (3^a). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Dondis, D. (2002). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Duque, A. M., & Ramirez, M. F. (2014). *Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros del primer ciclo de educación básica*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición del la lengua escrita dentro del contexto escolar. *lectura y vida*, 4(2), 1-15.
- Gil, C., D. (2014). *Consideraciones sobre los procesos de recepción en los estudiantes*. UTP, Pereira.
- Hernández, S., Roberto; Fernández, C., Carlos; Baptista, L. M. del P. (2006). *Metodología de la*

- investigación* (4ª Edición). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. (M. Graw-Hill, Ed.), *MG gRAW hILL* (Vol. 1).
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37.
- Instituto Colombiano para la evaluación de la educación ICFES. (2016). ICFES Saber 3°, 5° y 9°. Recuperado 18 de febrero de 2018, a partir de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>
- Jolibert, J. (2002). Formar niños productores de textos. Dolmen ediciones S.A.
- Jolibert, J., & Sraïki, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: Editorial Manantial. Recuperado a partir de <http://www.emanantial.com.ar/archivos/fragmentos/JolibertSraikiFragmento.pdf>
- Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? *Lectura y Vida*, 22(1), 1-22.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (Fondo de C). Mexico.
- March, E. (2011). *Lenguaje visual y animación 3d. Propuesta educativa de desarrollo de la alfabetización visual para el disfrute del producto 3d*. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- Millar, M., & Romita, J. (2010). *Kick-Ass*. Panini España. Recuperado a partir de <https://www.nidodehistorietas.com/comics/post/kick-ass/>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos de Lengua Castellana*. (E. Magisterio, Ed.) (primera). Recuperado a partir de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del Lenguaje*.

- Formar en lenguaje: El porqué de la formación en lenguaje.* (Vol. 1). Santa Fé de Bogotá.
Recuperado a partir de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional – Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, C. (2014). Plan Nacional de Lectura y Escritura “ Leer es mi cuento ” Componente de Formación a Mediadores. *Leer es mi Cuento*, 120.
- Morales, V., R., & Bojacá, B., B. (2002). *Que hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? : concepciones sobre la enseñanza de la lengua.* Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Páez, R. M. (2011). Narración mítica: necesario tejido espiritual en la formación de los niños. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 12. Recuperado a partir de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3513Paez.pdf>
- Patiño, D. C. (2017). *De cuentos, magos y adivinos: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado 5º del Instituto Agrícola de Marsella, sede Simón Bolívar.* Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Pérez, A., M., & Roa, C., C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.* Bogotá D.C.: Editorial Kimpres Ltda.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión.* (ICFES, Ed.) (Vol. 1). Bogotá. <http://doi.org/004>
- Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.* (E. K. Ltda, Ed.). Bogotá D.C.: Secretaria de Educación del Distrito-SED.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(nº3), 503-523. Recuperado a partir de

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Perrenoud, P. (2004). *desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica (vol.1)*. (Graó, Ed.). Paris. Recuperado a partir de www.grao.com

Pimiento, M. (2012). *Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana*.

Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado a partir de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2822/1/37241P644.pdf>

Quintero, E., & Salazar, T. (2016). *de héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.

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

Rojas, R. A. (2014). Estudios sobre calidad de la educación en Colombia ► Competencias en lenguaje : relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado. *ICFES, ESTUDIOS Saber Investigar*, 1-40.

Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R., & Yáñez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. *Revista signos*, 36(54), 235-247. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342003005400008>

Saldaña, S., & Usuga, X. A. (2015). *Análisis del cómic como texto discontinuo a través del modelo didáctico de María Acaso*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá D.C.

Sánchez, D., A., C. (2015). El cómic como recurso para la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura en 3º de Educación Secundaria Obligatoria, 1-116.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Siempre dia-E. (2017a). Colombia Aprende | La red del conocimiento. Recuperado 18 de febrero de 2018, a partir de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402>

- Siempre dia-E. (2017b). Colombia Aprende | La red del conocimiento. Recuperado 18 de febrero de 2018, a partir de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae/86438>
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14, 47-55. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480005>
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. (S. A. . Ediciones Paidós Ibérica, Ed.). Mexico, D.F.: Ediciones Paidós Mexicana, S.A.
- Velásquez, M., O. (2017). *De la pantalla al papel: el cine como un medio para la enseñanza de la producción de textos argumentativos*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02280.x>
- Vygotsky, L. S. (1977). Obras escogidas -II: Pensamiento y Lenguaje - Conferencias sobre Psicología, II, 1-429.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. (E. Fausto, Ed.).
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*.

8. Anexos

Anexo 1. Secuencia Didáctica para la producción de textos narrativos, cómic.

MI HISTORIA ENTRE VIÑETAS: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS, CÓMIC.

Secuencia didáctica.

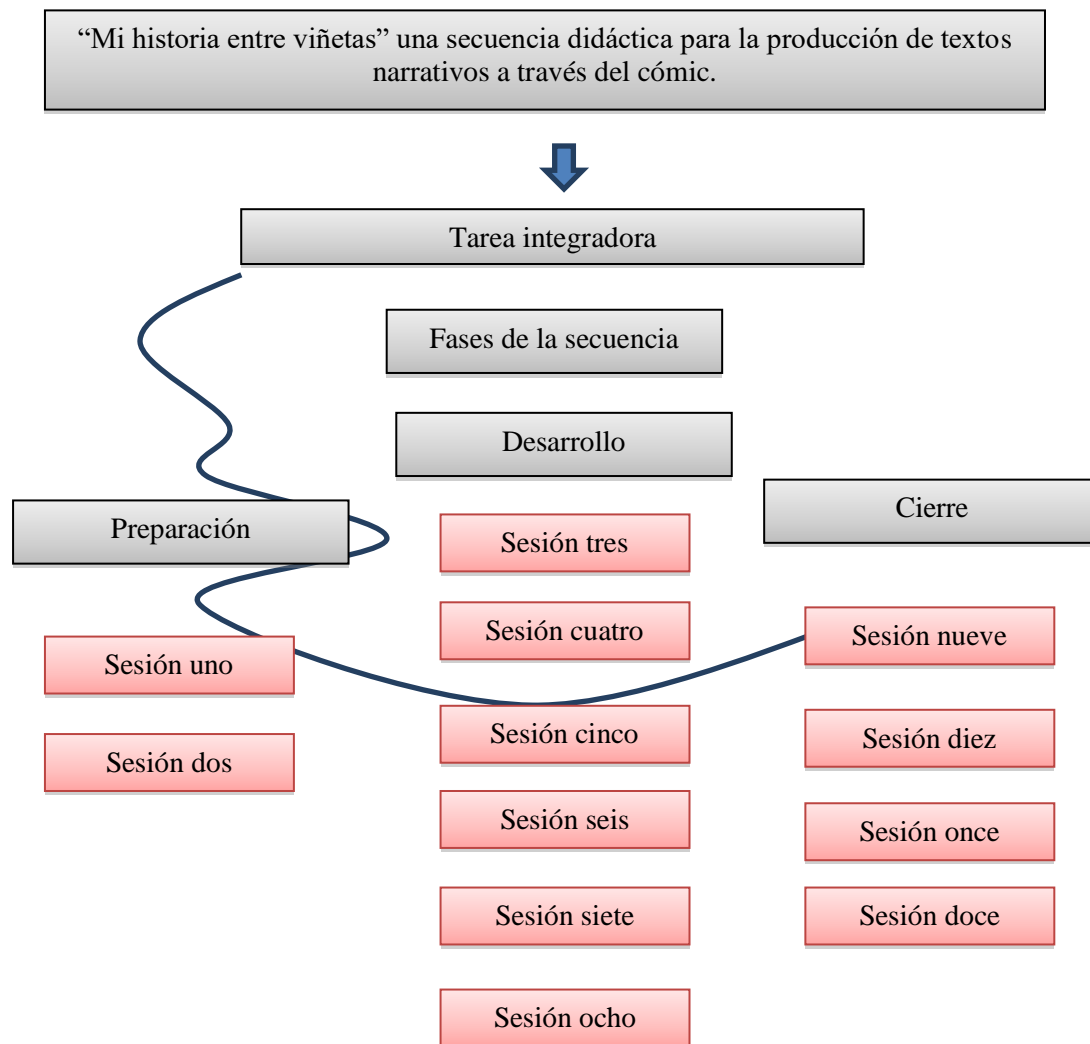


Nombre de la asignatura: Artística.

Nombre del docente: Carlos Andrés Jiménez Valdés.

Grupo al que se dirige: 9º

Mapa del proceso



FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

TAREA INTEGRADORA

Construir de manera conjunta una revista virtual con todos los cómics del grupo, y divulgar fuera del aula, invitando a otros grados a que los lean.

OBJETIVO DIDÁCTICO

Mejorar la producción de textos narrativos en los estudiantes de grado 9° a través del cómic, utilizando lo icónico y lo verbal con el fin de potenciar las habilidades escriturales.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

CONCEPTUALES.

- Contexto situacional del enunciado del cómic.
- Marcas lingüísticas que son importantes para darle sentido al cómic.
- Plano del relato (situación inicial, fuerza de transformación, estado resultante)
- Lenguaje visual.
- Lenguaje verbal.
- Elementos básicos de la comunicación visual.
- Planos de la imagen (descriptivo, narrativo, expresivo)
- Situación de comunicación (autor, destinatario, propósito)

PROCEDIMENTALES.

- Reconocimiento de la información, las marcas lingüísticas y los planos del cómic.
- Identificación de los esquemas más habituales de los diferentes tipos de cómic.
- Comprensión del cómic como ejercicio de comunicación de ideas.
- Uso del cómic como herramienta de expresión de emociones.
- Comprensión y uso del cómic para la comunicación de ideas y la expresión de emociones.
- Producción de textos escritos a partir del cómic.

ACTITUDINALES.

- Valora el cómic como otra expresión narrativa
- Da valor a la expresión de la imagen como portadora de sentido en los textos narrativos.
- Integra los discursos lingüísticos y visuales.
- Reconoce la importancia de la comprensión de una imagen para la producción textual partiendo de ella.
- Actitud positiva e interesante frente al desafío
- Postura paciente y asertiva frente a las dificultades que se presentan al asumir retos.
- Seguimiento de los compromisos del contrato didáctico.
- Presenta una actitud crítica, democrática y reflexiva frente a un hecho particular de enseñanza-aprendizaje, como es la secuencia didáctica.
- Participa activamente en la elaboración y negociación de los elementos del contrato didáctico, bajo aceptación mutua y libertad de decisión.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- Aprendizaje colaborativo.
- Tutoría entre iguales.
- Construcción guiada de conocimiento
- Uso de la TIC.

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1:

Bienvenidos al mundo “cómic”

<p style="text-align: center;">OBJETIVOS.</p> <p>Despertar la motivación para iniciar el proceso de producción del cómic a través de la interacción de los estudiantes en una actividad tipo exposición: “galería de comics” e identificar la metodología del trabajo a través de secuencias didácticas.</p>	<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE APERTURA.</p> <p>Se adecua un espacio de la institución simulando una galería de cómics compuesto por 8 posters en los que se presentan las características, autores, y títulos más importantes del género, clasificados por escuelas y tendencias: <i>manga, superhéroes, cómic alternativo, tebeo español, escuela franco-belga; otros maestros de la viñeta y el cómic en nuestro entorno: Viñas y viñetas (ANEXO 2)</i> acompañado de una ambientación musical alusiva al contenido.</p> <p>Durante unos 20 minutos los estudiantes hacen un recorrido por los distintos posters leyendo sus textos, conversando entre sí acerca de sus favoritos y las aventuras que ellos conocen de cada uno de estos personajes.</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>Después de ese momento inicial, el docente los invita para que se sienten en mesa redonda y mediante preguntas abiertas explora los conocimientos previos que tengan acerca del cómic, en un primer momento los estudiantes escriben en sus cuadernos las respuestas de manera individual. Luego esa información será socializada con el grupo y el profesor la consignara en el tablero:</p> <p>¿Cuáles de estos cómics conocen? ¿Reconocen algunos de esos personajes? ¿De cuáles personajes, les gustaría conocer más y por qué? ¿Han visto películas inspiradas en cómics, cuáles? ¿Podrían describir la personalidad de algún personaje según sus gestos, acciones o vestimenta? ¿Cómo se imaginan que es el creador de esos personajes? ¿Porque creen que lo creo así? ¿Por qué creen que les puso esos poderes? Si ustedes fueran el autor de esos personajes le cambiarían un poder y ¿porque?</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>Se realiza una dinámica llamada la ronda de los superpoderes. Los alumnos se organizan en subgrupos y</p>
---	--

	<p>crean un personaje con súper poderes específicos. Luego cada subgrupo expone a su personaje, dirá que súper poderes tiene y explica cómo los usará.</p> <p>Más adelante, el personaje creado por cada grupo, aparecerá cumpliendo un rol dentro de la historia que desarrolle cada uno de sus integrantes, ya sea con un rol protagónico o secundario.</p> <p>Se termina la sesión preguntando a los estudiantes ¿que aprendieron de las actividades y que fue lo que más les gusto? y se les cuenta que el cómic continuara siendo parte de las clases.</p> <p>Finalmente se les hace entrega del consentimiento informado, para la firma de estudiante y padre de familia que deberán traer diligenciado a la siguiente sesión.</p>
<p>SESIÓN No. 2 ¿Y qué propones para entendernos mejor?</p>	
<p style="text-align: center;">OBJETIVO</p> <p>Elaborar el contrato didáctico a través de una actividad individual y grupal que permita establecer las normas de trabajo, a tener en cuenta durante las sesiones de la secuencia didáctica.</p>	<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE APERTURA</p> <p>Retomando la clase anterior acerca del trabajo con la secuencia didáctica, el docente les dice a los estudiantes, que para poder desarrollar la secuencia didáctica se deben establecer unos compromisos, y esos compromisos en primer lugar parten del mismo docente, quien se compromete a tratar de hacer la clase lo más amena posible, a dejarlos participar, a darle mucha importancia y a estimular su creatividad, pero también les propone que ellos deben plantear unas propuestas para poder establecer el contrato didáctico entre todos y en acuerdo común.</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>Acto seguido, se conforman grupos de seis estudiantes para plantear dichos acuerdos, para los cuales se sugiere tener en cuenta: la participación y compromiso de todos los integrantes, interés y cooperación en tareas individuales o grupales, respeto por la opinión de los demás y trabajos de los compañeros, desarrollo de las actividades en la clase o fuera de ellas, disposición en los tiempos y la distribución del espacio.</p> <p>Después cada grupo socializa los acuerdos que consideraron adecuados, escribiéndolos en una hoja de block, la cual estará acompañada con la imagen del superhéroe representado en la dinámica de los</p>

	<p>superpoderes y se pega en el tablero. Posteriormente, se seleccionan los acuerdos definitivos según lo que hayan propuesto los compañeros. De igual forma, el docente establece sus compromisos para este acuerdo.</p> <p style="text-align: center;">CIERRE</p> <p>Todos los acuerdos quedan escritos en un contrato, el cual se elaborará en tamaño de papel bond y a la vez cada estudiante lo escribe en su cuaderno y lo firma, el docente resaltará el valor que tiene la firma de un contrato en la vida cotidiana. Como evidencia este se pega en un lugar visible del salón.</p>
<p>SESION N° 3 Tipología textual ¿Tienes algo que contar?</p>	
<p style="text-align: center;">OBJETIVO.</p> <p>Identificar distintos textos narrativos, mediante el reconocimiento de sus estructuras y como estos se relacionan con el cómic.</p>	<p>ACTIVIDAD DE APERTURA.</p> <p>Para dar inicio a la sesión se pedirá a alguno de los estudiantes que realice la lectura en voz alta del contrato didáctico y se presenta el objetivo a desarrollar durante esta sesión.</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>A continuación el docente realiza una ambientación a los estudiantes relacionada con las historias: La vida está llena de historias, en algunas se es protagonista, en otras no. Se pueden contar, escuchar, leer o escribir. Por ejemplo:</p> <p>-Las historias que se cuentan entre amigos, los cuentos que se leían de pequeños, las de los libros, las noticias de los periódicos, las series de tv, las películas que se ven en el cine.</p> <p>Se motiva a los estudiantes para que recuerden algunas de estas historias, entregándoles a cada uno una hoja con una tabla donde van a escribir el nombre de una historia que...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que les hayan contado. • Que hayan leído. • Que hayan presenciado.

	<p>Se hacen en la pizarra tres columnas para ir apuntando las historias que vayan saliendo. ¿Coincide alguna historia en distintos formatos?</p> <p>De acuerdo a lo anterior se concluye que existen posibilidades de contar historias de muchas maneras.</p> <p>Por subgrupos, se les entrega un cuento en texto y una historia en cómic (ANEXO 3). Analizan las dos historias completando la siguiente tabla (ANEXO 4).</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>Una vez recogidas las características de ambos textos, los estudiantes construyen una definición del cómic, observando los resultados de la plantilla y la pondrán en consideración de otros compañeros y del docente, mediante conversatorio, para llegar a una única definición del cómic.</p> <p>Un comic es un texto que cuenta una historia...</p>
<p>SESION N° 4 "Llega un cómic al aula"</p>	
<p style="text-align: center;">OBJETIVO.</p> <p>Analizar junto con los estudiantes la situación de comunicación. Es decir, que detrás del cómic existe un autor, el cual, tiene la intención de contar una historia a un público determinado, con un propósito claro.</p>	<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE APERTURA.</p> <p>Para dar inicio a la sesión se recapitula cual fue la definición del cómic construida entre todos. Luego el docente, les comunicara a los estudiantes cuál es el propósito general de las actividades que con ellos se van a realizar.</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>Mediante un video-beam se proyectan algunas historietas de Calvin y Hobbes, para leerlos de manera conjunta, se invita a los estudiantes que quieran participar a realizar la lectura en voz alta para sus compañeros, y se pide a los demás que acompañen la lectura atentamente. Después de este momento, se organizan en subgrupos de cinco o seis y se les entrega un cuestionario con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Quién es el autor del cómic?, ¿De dónde podría ser este autor?, ¿Para quién lo escribió?, ¿Dónde se evidencia la</p>

	<p>voz de este autor en el cómic?, ¿Qué efecto espera lograr en nosotros?, ¿Cómo se lo imaginan?, ¿Por qué crees que creo sus personajes así?</p> <p>Luego de responder a estas preguntas cada subgrupo presentara ante sus compañeros sus respuestas y la imagen con la que representan al autor del cómic y sus versiones quedan expuestas en el tablero.</p> <p>Luego con el fin de orientar el trabajo, hacia la situación de comunicación y sus elementos, se socializa por parte del docente una presentación en Power Point (Anexo en Drive) sobre el autor del cómic y sus personajes, y comparar con lo que pensaban de él y lo que observaron en las diapositivas.</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>Finalmente los estudiantes podrán volver a analizar las preguntas realizadas inicialmente en el cuestionario y contrastarlas con la presentación anterior, y de esta manera inferir la importancia del autor en cuanto a los siguientes elementos: La firma del texto, la importancia de su voz detrás de la historia, y su visión o forma de pensar del mundo.</p>
<p>SESIÓN No. 5 Superestructura Estado inicial, Fuerza de transformación, Estado resultante</p>	
<p style="text-align: center;">OBJETIVO.</p> <p>Reconocer el conflicto de la historia mediante los cambios y transformaciones que sufren los personajes para hacer uso de ellos en creaciones posteriores.</p>	<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE APERTURA.</p> <p>Se da apertura a la clase con un saludo inicial, recordando la sesión anterior. Y a continuación se plasma en el tablero la agenda del día, la cual consiste en identificar el eje que mueve la historia, mediante la superestructura (estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante).</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>Se realiza la lectura de un cómic mediante un video-beam de "Kick Ass. (Nº1)" de los autores: Mark Millar y John Romita JR. Para hacerla más amena y dinámica se eligieron previamente cuatro estudiantes, para representar las voces de los personajes y sus características, y se pide</p>

	<p>a los demás compañeros que acompañen la lectura atentamente.</p> <p>Una vez finalizada la lectura del cómic se organizan en subgrupos de cinco o seis estudiantes, y se les hará entrega de un cuestionario, para identificar: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante. Luego, se da un tiempo prudente, de 20 o 25 minutos para responder las preguntas. (ANEXO 5)</p> <p>Después de pasado este tiempo, se socializa las preguntas mediante la dinámica "alcance la estrella". El docente dirige el juego, colocando las estrellas prendidas en el tablero y detrás de cada estrella habrá una pregunta. Cada equipo podrá elegir a uno de sus miembros cuando llegue su turno, y tomar la estrella que desee leyendo en voz alta la pregunta y dar su respuesta. Si no lo sabe, o no responde bien, sigue otro grupo. Se va anotando la puntuación, para saber al final cual es el equipo ganador. Existe la posibilidad que haya un empate por este motivo el docente cuenta con preguntas adicionales.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>Acto seguido, se ubica en el tablero tres columnas las cuales representan: el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado resultante. Y entre todos dirán donde se debe ubicar cada pregunta del cuestionario y porque razón.</p> <p>Finalmente, cada subgrupo propondrá un posible final a la historia contada en el cómic compartiéndolo con el grupo. Diciendo lo que aprendieron y como se sintieron con la actividad.</p> <p>Como prerrequisito para la próxima sesión se les pide que creen grupos de cuatro estudiantes y traer un celular con una aplicación llamada "comicize".</p>
<p>SESION No. 6 El lenguaje en el Cómic</p>	
	<p>ACTIVIDAD DE APERTURA.</p> <p>Se da la bienvenida a la sesión y se plantean los objetivos de la clase.</p> <p>Para dar inicio, mediante un video-beam se presentan algunos cómics y se motiva a observar las características</p>

<p>OBJETIVO.</p> <p>Identificar elementos del lenguaje visual y verbal en el cómic y su utilidad en la creación de historietas.</p>	<p>que ven en él, haciendo las siguientes preguntas:</p> <p>¿Para qué sirven las formas que están encima de los personajes?</p> <p>¿Porque algunas de ellas son diferentes? ¿Que podrán estar expresando?</p> <p>¿Para qué sirven los recuadros en los que están divididos los cómics?</p> <p>¿Qué o quienes están hablando o explicando algo sobre la historia sin que su voz se dirija específicamente a un personaje? ¿En dónde aparece?</p> <p>¿Cuáles palabras tienen formas de sonido? y ¿Que podrán significar?</p> <p>Después de escuchar sus respuestas. Se aclara sobre los conceptos que sean necesarios mediante una presentación en Power Point (Anexo en Drive) y la manera como se encuentran dentro del cómic.</p> <p>ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>Acto seguido, se acordó desde la clase anterior traer por grupo (cada grupo de cuatro estudiantes) un celular con una aplicación llamada "comicize", la cual tiene la capacidad de crear comics a partir de fotos.</p> <p>Después de explicar cómo es el uso de la aplicación, cada grupo planea un tema de manera libre que contenga la superestructura (situación inicial, fuerza de transformación y estado resultante). Para esta actividad se podrán explorar distintos escenarios e historias, (mínimo seis imágenes-máximo doce), incluyendo los distintos tipos de globos, letra o sonidos.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>Después de finalizar las actividades, cada grupo las hace llegar al docente, por medio digital para ser exhibido ante sus compañeros. Luego, el profesor invita al grupo a dar sus opiniones acerca de las producciones de sus compañeros.</p> <p>Para finalizar a cada grupo se le entrega una hoja con formato de autoevaluación (ANEXO 6) para observar si se lograron los objetivos planteados y que se debe mejorar.</p>
<p>SESIÓN No. 7 Más allá del plano</p>	

<p style="text-align: center;">OBJETIVO</p> <p>Apropiarse del uso de los planos, con la intención de producir dichos mensajes visuales en sus creaciones y acercarse al lenguaje que comunican.</p>	<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE APERTURA.</p> <p>La sesión comienza haciendo la evaluación metacognitiva de la sesión anterior: ¿En qué aspecto sienten que han avanzado con respecto al uso de los elementos del cómic? ¿Consideran que planificar el cómic permite tener un mayor control sobre la historia? ¿Creen que es importante opinar acerca de la producción de sus compañeros? ¿Qué es lo más difícil al evaluar a un compañero? ¿Qué dificultades encuentran al trabajar en equipo?</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>Mediante una presentación en Power Point se hace referencia a los tipos de planos más utilizados en el cómic, los cuales a su vez, guardan mucha relación con los del cine (Anexo drive). Destacando entre ellos los que son: Plano descriptivo, narrativo y expresivo.</p> <p>A continuación, se presenta el <i>trailer</i> de una película llamada <i>The Shape of Water</i>, la cual previamente fue editada para que cuando aparezca cierto tipo de plano la imagen se fije aproximadamente por 5 segundos, tiempo en el que cada estudiante escribe, que tipo de plano es el que se utiliza (las imágenes que aparecen en pantalla van numeradas del 1 al 15, para que el estudiante pueda colocar el número en ese mismo orden).</p> <p>Una vez se finalice el video, se recogen las hojas y se entregan a otros compañeros.</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>Se empieza de nuevo el <i>trailer</i> de la película, y entre todos dicen cuál es el tipo de plano que le corresponde a cada una de las imágenes, argumentando desde las características que le corresponden, y se compara con las respuestas escritas en la hoja de su compañero.</p> <p>De igual manera, se analiza la utilidad que tiene cada plano con respecto a la historia desde esta misma actividad, y se concluye la importancia de conocerlo y saberlo utilizar.</p>
--	---

SESION N° 8 Elementos básicos de la comunicación visual	
OBJETIVO	<p>Reconocer la comunicación visual para darle sentido y expresividad al mensaje visual, en el cómic se evidencia a través de las dimensiones: perspectiva y claroscuro.</p>
	<p>ACTIVIDAD DE APERTURA.</p> <p>Para llevar a cabo el desarrollo de esta sesión, previamente se hará una retroalimentación de los planos mediante la presentación de algunas imágenes. Se pregunta si fuesen a contar una historia, ¿cuál de ellas elegirían para dar a conocer el ambiente de la historia y por qué?, del mismo modo, ¿cuál sería más apropiada para mostrar las acciones de los personajes y por qué? y finalmente ¿cuáles elegirían para mostrar las emociones, pensamientos, intenciones de los personajes y por qué? las preguntas se harán de manera aleatoria a los estudiantes, dando la posibilidad para que sus compañeros confirmen o no las respuestas dadas. Así mismo, se descubren algunas conclusiones con respecto a la construcción de una buena historia en el cómic, con el uso apropiado de sus elementos.</p> <p>Luego, se procederá a hacer la intervención del tema previsto para este día el cual consiste en los elementos básicos de la comunicación visual.</p> <p>ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>Mediante una presentación (Anexo Drive) se aclara conceptos relacionados con la perspectiva y el claroscuro tales como: luces y sombras, disminución de tamaño por razón de alejamiento, convergencia de paralelas, superposición de objetos en el campo visual, correlación entre agudeza visual y distancia.</p> <p>Dichos elementos abren la posibilidad de transformar una imagen en un dibujo con vida y profundidad (perspectiva) o usarse para crear cierto efecto o sentimiento en la historia (claroscuro).</p> <p>Cada estudiante elabora una portada para un cómic articulando los conceptos anteriores en un octavo de cartulina traído para tal fin. En dicha portada debe aparecer el personaje principal con sus características físicas y el espacio donde transcurre la historia. De modo que a partir de la planeación de la portada se va construyendo la historia, el aspecto de los protagonistas y</p>

	<p>el lugar donde ocurren los sucesos.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>Una vez terminadas las portadas, serán pegadas a la pared y cada uno de los estudiantes hará un recorrido por la exposición de los trabajos. El docente invitará al grupo para socializar las impresiones generadas y evaluar los logros alcanzados con respecto a los elementos anteriormente vistos (perspectiva y claroscuro) ,y luego se harán las sugerencias para mejorarla.</p>
<p>SESIÓN No. 9 Contadores de historias</p>	
<p style="text-align: center;">OBJETIVO</p> <p>Preparar los distintos elementos de la historia dentro del comic situación inicial, fuerza de transformación, estado resultante, con el propósito de presentarlas dentro de un cómic.</p>	<p>ACTIVIDAD DE APERTURA.</p> <p>Para iniciar esta sesión se organizan subgrupos de tres estudiantes con la finalidad de aportar ideas a la planeación de la historia la cual surgió inicialmente como portada, presentándose allí los personajes principales y el espacio perteneciente a ella. A continuación, cada estudiante observa la portada del compañero y le cuenta desde lo que él se imagina, lo que podría representar la historia, con el objeto de ayudarlo al otro a ver las posibilidades sobre la misma, dejando sus sugerencias por escrito.</p> <p>Una vez el estudiante tenga todas las sugerencias, las analiza para incluirlas o no, en su historia inicial con una visión más completa de lo que va a contar, creando el primer borrador de la trama dando claridad a los interrogantes: ¿Qué ocurrirá? ¿Dónde sucederá? y a ¿Quién le pasara?</p> <p>ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>A continuación, el docente hace la retroalimentación de los conceptos vistos en la sesión N° 5 acerca de la superestructura (situación inicial, fuerza de transformación y estado resultante) para que sean aplicados a la estructura de la historia, para esto invita a los estudiantes que se imaginen: ¿Cómo empieza la historia? ¿Cómo se desarrolla? y ¿Cómo termina?</p>

	<p>Para ello los estudiantes deben escribir en una hoja la historia describiendo lo mejor posible la manera en que la van a representar.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>Se realiza una técnica de retroalimentación positiva para que en grupos de cuatro estudiantes, evalúen la calidad de sus historias y la de sus compañeros. Cada uno comparte con un compañero diciéndole un comentario positivo sobre algo que le gusto y una sugerencia donde si la historia fuera de él, como lo presentaría, explicando porque haría este cambio.</p>
<p>SESIÓN No. 10 Caracterización del personaje</p>	
<p style="text-align: center;">OBJETIVO.</p> <p>Acercar la caracterización de los personajes como elemento fundamental del cómic, mediante cuestionamientos que permitan valorarlos dentro de una historia estimulando a los estudiantes para que sus propuestas contengan dichos elementos.</p>	<p>ACTIVIDAD DE APERTURA.</p> <p>Se les pregunta a algunos de los estudiantes que sugerencias y comentarios, les dieron en la sesión anterior acerca de la estructura de su historia y la pertinencia de la misma, y en base a ello, cuales decidió incorporar a su trabajo.</p> <p>ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>El docente expondrá los roles y características de los personajes (ANEXO 7) y a partir de estos conceptos los estudiantes describirán sus personajes: protagonista(s), antagonista, y aquellos secundarios que tengan importancia en la trama.</p> <p>Para cada personaje, se tendrán en cuenta mencionar cinco aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • FÍSICOS (voz, edad, genero, raza, altura, complexión, salud, forma de caminar, defectos)

	<ul style="list-style-type: none"> • PSICOLÓGICO (inteligencia, felicidad, actitudes, autoconocimiento, aspectos inconscientes, temperamento, hábitos) • PERSONAL (familia, riqueza, lugar de nacimiento, niñez, creencias, educación, estilo de vida, estado civil, profesión, hobbies) • PERSONALIDAD (deseos, miedos, recuerdos, sueños, pensamientos) • PRÁCTICAS (que come, compra, viste, trabaja en, juega en...) <p>Finalmente es necesario saber cómo cambia la forma de hablar, el humor y el comportamiento de su personaje dependiendo de con quién esta y en dónde.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>Se hace una lista de chequeo (ANEXO 8), que incluya los aspectos más importantes y relevantes pertenecientes a las características antes mencionadas y en grupo de seis cada uno evaluara si cumple con estos aspectos y si alguno de los aspectos no cumple deberá corregirlo e incluirlo.</p>
<p>SESIÓN No. 11 La historia es el centro</p>	
<p style="text-align: center;">OBJETIVO.</p> <p>Diversificar los métodos de trabajo empleando el storyboard como herramienta que ayuda a planear los hechos de manera secuencial unido con otros elementos importantes dentro del comic (encuadre, escenas, narración)</p>	<p>ACTIVIDAD DE APERTURA.</p> <p>Se inicia la sesión mediante una socialización con algunos estudiantes acerca de cómo ajustaron en sus proyectos la lista de chequeo y la retroalimentación positiva con respecto a las dos sesiones anteriores.</p> <p>A continuación el docente dará unas orientaciones teóricas en la actividad de desarrollo.</p> <p>ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>El docente explica que el "storyboard" está formado por una serie de dibujos mostrados de manera simple y en secuencia con el objetivo de servir de guía para ayudar a planear los hechos y otros aspectos importantes dentro del comic, entre los cuales están:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Escenas (acción de lo que sucede en el dibujo, la cual debe ser representativa de lo que se está

	<p>contando)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Encuadre (se refiere al tipo de plano que se utilizara) ○ Secuencialidad (la relación que hay entre un dibujo y el siguiente) ○ Narración (se extrae el texto del narrador aportando información de lo que no se cuenta a través de las imágenes y la situación de los diálogos) <p>De acuerdo con lo anterior se planean las escenas de la historia, realizando el trazado de las viñetas que se utilizarán y se empezara a dibujar con los elementos dados anteriormente.</p> <p>Los estudiantes tienen como resultado una historia corta con el lenguaje visual y verbal adecuado, y ya han adquirido los elementos necesarios para terminar la historia.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>Al finalizar la actividad cada estudiante ajusta su trabajo a través de una lista de chequeo con los parámetros del storyboard con la intencionalidad de ayudar a completar su trabajo y comprobar si cumplió con los requisitos acordados, permitiéndole así autoevaluarse (ANEXO 9).</p>
<p>SESIÓN No. 12 Presentación revista virtual de cómics</p>	
<p style="text-align: center;">OBJETIVO.</p> <p>Divulgar fuera del aula, historias y experiencias generadas mediante el cómic, invitando a otros grados a que las conozcan en espacios de intercambio.</p>	<p>ACTIVIDAD DE APERTURA.</p> <p>En la institución el área de humanidades realiza anualmente el proyecto de memorias literarias, por tal motivo se genera un encuentro entre el cómic y la literatura, para recrear las historias creadas por los estudiantes a través del cómic y de esta manera socializar los trabajos realizados con el grupo, invitando a otros grados para compartirlas.</p> <p>ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>El docente saluda a los grupos invitados y a continuación un representante del grupo presenta de forma general el trabajo realizado compartiendo con ellos sus experiencias y momentos más significativos, para ilustrar esta</p>

	<p>presentación comparte el producto final destacando que utilizaron sus celulares como herramienta pedagógica para producir cómics mediante la aplicación "comicize" y también se elaboraron en formato físico, los cuales están expuestos para que los invitados hagan un recorrido en el que los autores les contarán de que trata su historia.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>Se hará mediante dos murales forrados con papel periódico ubicados en dos puntos estratégicos: el aula múltiple y el pasillo principal, este último será para los estudiantes que participaron en la secuencia didáctica dejando notas sobre lo que más les impacto, cuáles fueron las dificultades, los aprendizajes adquiridos, lo más valioso, que modificaciones le haría al proyecto, si se cumplió el objetivo o que no se logro alcanzar. El ubicado en la sala múltiple será para los invitados donde plasmarán sus impresiones de las historias que más le llamaron la atención aportando sugerencias constructivas acerca del trabajo realizado.</p>
--	--

Anexo 2. Paneles galería del cómic

EL CÓMIC EN NUESTRO ENTORNO: VIÑAS Y VINETAS

SUPERHEROES

OTROS MAESTROS DE LA VIÑETA

MANGA 漫画

LA NARRACION GRÁFICA

EL TEBEO ESPAÑOL

LA ESCUELA FRANCO-BELGA

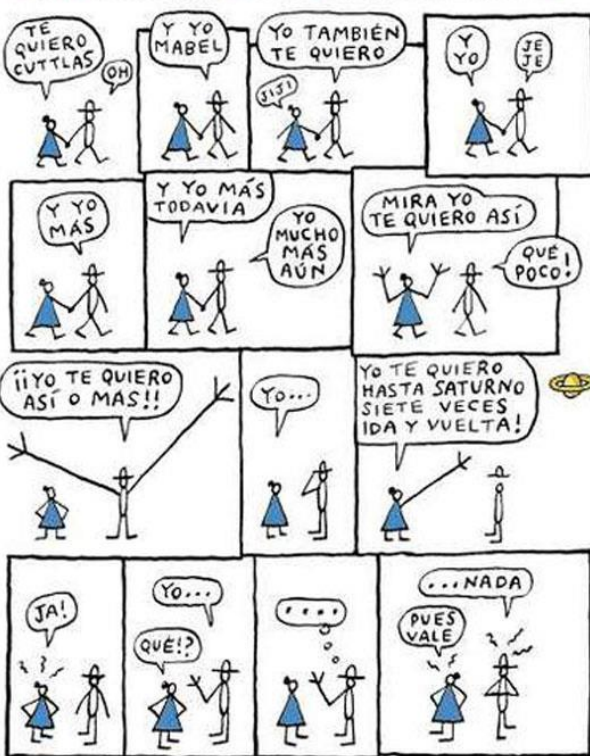
EL CÓMIC ALTERNATIVO

LENGUAJE VISUAL

MAKOKI FUGA DEL MODELO

Anexo 3. Comparación tipología narrativas

★ EL ★ BUENO ★ DE ★ CUTTLAS ★



El ruiseñor y la rosa

Un joven estudiante se lamentaba:

—Ella dijo que bailarían conmigo si llevaba rosas rojas, pero no encuentro en mi jardín ni una sola rosa roja.

Desde su nido, en lo alto de la encina, lo escuchaba el ruiseñor y pensaba:

—El amor es una cosa maravillosa; es más valioso que las esmeraldas y máspreciado que el ópalo. Ni con perlas y rubíes puede compararse.

Entonces el ruiseñor, que comprendía en secreto la pena del estudiante, decidió ayudarlo. Desplegó sus oscuras alas y emprendió el vuelo. Cruzó el bosque y al llegar al centro del parque se posó sobre una de las ramas de un hermoso rosal y le dijo:

—Dame una rosa roja y te cantaré mis más melodiosas canciones.

Pero el rosal movió la cabeza.

—Mis rosas son blancas —respondió— como la espuma del mar.

Buscó incesantemente otros rosales hasta llegar donde uno que le respondió:

—Mis rosas son rojas, tan rojas como el coral. Pero el invierno heló mis venas, el viento quebró mis ramas y no podré dar rosas en todo el otoño.

Cuando el ruiseñor casi perdía la esperanza, el rosal dijo:

—Hay una manera de conseguirla, pero es demasiado cruel. Tendrás que hacerlo bajo la luz de la luna y beber con la sangre de tu propio corazón una rosa que con esfuerzo yo haré brotar. Vas a cantar para mí con el pecho apoyado en mis espinas.

Pese a lo mucho que amaba la vida, el ruiseñor decidió hacer el sacrificio, al fin y al cabo solo el amor era mejor que la vida y por el joven enamorado valía la pena.

—¿Qué es el corazón de un ruiseñor comparado con el de un hombre? —meditaba el ruiseñor.

Apenas apareció la luna, el ruiseñor se posó en el rosal, apoyó su pecho contra las espinas y permaneció cantando hasta que estas terminaron con su dulce melodía al tocar su corazón.

Milagrosamente apareció una rosa roja.

El joven, al abrir la ventana, observó incrédulo el milagro. Cortó la rosa y a toda prisa fue a casa de su amada, quien al verlo respondió con total indiferencia. Otro joven le había obsequiado joyas, que para ella tenían más valor que una simple flor.

El joven, desilusionado, botó la rosa en el camino mientras pensaba: ¡Qué absurdo y tonto es el amor!

Oscar Wilde, irlandés
(Adaptación)

Anexo 4. Tabla de comparación tipología narrativas

CARACTERÍSTICAS	CUENTO	CÓMIC
¿En cuál de los dos textos la imagen es indispensable para la comprensión de la historia?		
¿En cuál de los dos es posible recrear la historia a partir de las imágenes?		
¿Cuál de los dos textos cuenta una historia?		
¿En cuál de los dos textos hay personajes?		
¿En cuál de los dos textos tanto la imagen como el texto van muy unidos?		
¿Cuál de los dos textos tiene más imágenes?		
¿Cuál de los dos textos está organizado en párrafos?		
¿cuál de los dos textos está organizado en cuadros?		

Anexo 5. Cuestionario superestructura

CUESTIONARIO SUPERESTRUCTURA


- 1-¿Cómo inicia el cómic?
 - 2-¿Cómo es la vida del personaje inicialmente?
 - 3-¿Cuáles son sus características físicas y emocionales?
 - 4-¿Cuál es su objetivo a alcanzar a largo plazo?
 - 5-¿En donde se cuenta la historia?
 - 6-¿Qué situación lleva al personaje a un cambio en su personalidad?
 - 7-¿Quién o qué lo influencia de manera directa o indirecta?
 - 8-¿Cual es el conflicto de la historia?
 - 9-¿Que sucesos le acontecen al personaje en el transcurso del cómic?
 - 10-¿Qué lo motiva a cambiar?
 - 11-¿Qué hace el personaje para tener lo que quiere?
 - 12-¿Cuáles son los cambios que presenta el personaje?
 - 13-¿Cuál es el primer paso que realiza el personaje?
 - 14-¿Mediante que hechos o acciones se manifiestan?
 - 15-¿Logra el personaje conseguir lo que quiere?
- Preguntas opcionales en caso de empate**
- 16-¿Quiénes son los autores del cómic?
 - 17-Mencione otro nombre de superhéroe que escribió el protagonista antes de llamarse Kick-ass|
 - 18-¿Cuál era su horario para ir a entrenar al gimnasio?
 - 19-¿Diga el nombre y apellido del protagonista?
 - 20-¿De qué murió la madre del personaje?
-

ANEXO 6. Formato autoevaluación (criterio para evaluar el cómic)

APELLIDOS Y NOMBRES		
CRITERIOS PARA EVALUAR EL CÓMIC	SI	NO
PRESENTACIÓN		
1. El título corresponde a la situación planteada		
2. El dialogo es claro		
3. Entrega a tiempo		
REDACCIÓN		
4. El texto se puede comprender		
5. Existe relación entre texto e imagen		
6. Se muestra una secuencia temporal de la historieta		
GUIÓN		
7. Realización de guion escrito y dibujado		
ORGANIZACIÓN		
8. La historieta está bien organizada. Una idea o escena sigue a la otra en una secuencia lógica con transiciones claras		
9. Los estudiantes utilizaron el vestuario y accesorios de acuerdo a la imagen que se quería mostrar		
AMBIENTACIÓN		
10. Los estudiantes eligieron creativamente y congruentemente los ambientes o los escenarios que describían mejor la imagen que se quería mostrar		

Anexo 7. Roles y características de los personajes


5 CHARACTERS WHO SHOULD BE IN YOUR STORY



1 PROTAGONIST **2** ANTAGONIST **3** SIDEKICK **4** MENTOR **5** LOVE INTEREST


1 PROTAGONIST

- MAIN ACTOR.
- MOST GREATLY AFFECTED BY THE ANTAGONIST.
- REACTIONS AND ACTIONS DRIVE THE MAJORITY OF THE PLOT.
- READERS IDENTIFY WITH MOST STRONGLY.
- INNER JOURNEY MANIFESTS THEME.




2 ANTAGONIST

- DIRECTLY (VERSUS INCIDENTALLY) OPPOSED TO THE PROTAGONIST.
- PRIMARY OBSTACLE TO YOUR PROTAGONIST'S PLOT GOAL.
- SHARES IMPORTANT SIMILARITIES WITH THE PROTAGONIST.




3 SIDEKICK

- LOYAL TO AND SUPPORTIVE OF THE PROTAGONIST.
- ALIGNED WITH THE PROTAGONIST'S GOALS.
- DIFFERS FROM THE PROTAGONIST IN IMPORTANT WAYS.




4 MENTOR

- TEACHER OR HELPER TO THE PROTAGONIST
- GUARDS THE PROTAGONIST DURING HIS QUEST.
- GUIDES THE PROTAGONIST DOWN THE RIGHT PATH.
- MORAL STANDARD AGAINST WHICH THE PROTAGONIST WILL BE MEASURED.
- SUPPORTS OR OPPOSES THE PROTAGONIST, DEPENDING ON THE PROTAGONIST'S MORAL ALIGNMENT.



5 LOVE INTEREST

- SOMEONE WITH WHOM THE PROTAGONIST FALLS IN LOVE—AND WHO PROBABLY FALLS IN LOVE BACK.
- CATALYST IN THE PROTAGONIST'S INNER AND OUTER JOURNEYS.
- SUPPORTS OR RESISTS THE PROTAGONIST, DEPENDING ON THE PROTAGONIST'S COMMITMENT TO HIS GOAL.



helpingwritersbecomeauthors.com

Anexo 8. Lista de chequeo

LISTA DE CHEQUEO		
NOMBRE ESTUDIANTE: -----		
FÍSICOS	SI	NO
Altura		
Edad		
Raza		
PSICOLÓGICO		
Temperamento		
Actitud		
Inteligencia		
PERSONAL		
Familia		
Profesión		
Estilo de vida		
PERSONALIDAD		
Miedos		
Recuerdos		
Pensamientos		
PRÁCTICAS		
Que viste		
Trabaja en		
Juega en		
REVISADO POR: -----		

ANEXO 9. Lista de chequeo Storyboard.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE -----		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (lista de chequeo)	SI	NO
Escenas (acción de lo que sucede en el dibujo, la cual debe ser representativa de lo que se está contando)		
Encuadre (se refiere al tipo de plano que se utilizara)		
Secuencialidad (la relación que hay entre un dibujo y el siguiente)		
Narración (se extrae el texto del narrador aportando información de lo que no se cuenta a través de las imágenes y la situación de los diálogos)		

ANEXO 10

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (MAESTRIA EN EDUCACIÓN)

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarle a usted como padre, madre o acudiente del estudiante _____, que participara de una investigación, acerca de la naturaleza de la misma, así como del rol del estudiante en ella. La presente investigación está siendo desarrollada por el docente Carlos Andrés Jiménez Valdés, estudiante de la maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo de este estudio es describir y comprender las transformaciones de la producción escrita de textos narrativos a través del cómic, de los estudiantes del grado 9-1 del Instituto Agropecuario Veracruz, durante el proceso de su formación.

Al participar de este estudio los estudiantes se aproximarán al texto narrativo por medio de una propuesta creativa e innovadora que le apuntara a su formación para transformar sus procesos de escritura. Durante las sesiones se realizará registros fotográficos o videos, que podrán ser utilizados para la presentación de los resultados de la investigación.

Esta es una investigación sin riesgo, pues no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio. La información que se recoja será confidencial siendo utilizada principalmente para los propósitos de la investigación. Los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad. Estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso de que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso de que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Martha Cecilia Arbeláez, teléfono 3137236, correo electrónico: maestriaeduc@utp.edu.co

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de _____ a los _____ días, del mes _____ del año _____.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto que mi hijo o estudiante a quien represento, participe voluntariamente en esta investigación, conducida por el docente Carlos Andrés Jiménez Valdés, considerando que he sido informado (a) del objetivo y alcance de este estudio. Me han indicado también que el estudiante en cuestión, participará en diferentes actividades, encaminadas a mejorar la producción escrita, mediante una propuesta que durará aproximadamente, seis meses.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido también informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona que está desarrollando este proyecto.

Autorizo la publicación de fotos o videos si se llegara a necesitar.

Se firma en la ciudad de _____ a los ____ días, del mes _____ del

año _____. _____

Nombre del Participante

Firma del Participante

C.C. o T.I

Nombre del testigo

Firma del testigo

C.C