

Transformaciones en la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire tras la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, con los estudiantes de 5º grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 de Maicao

Diana Rosa Britto Núñez

Isabel Sofía Hernández Jusayu

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha (La Guajira)

2022

Transformaciones en la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire tras la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, con los estudiantes de 5º grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 de Maicao

Diana Rosa Britto Núñez

Isabel Sofía Hernández Jusayu

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Asesora:

MGT. Karolaim Gutiérrez Valencia

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha (La Guajira)

2022

## **Dedicatoria**

Dedico este logro profesional principalmente a Dios, señor y dador de vida, por permitirme alcanzar este sueño y compartirlo con las personas que me brindaron su apoyo incondicional y su experiencia, y que hoy veo cristalizado en mi superación personal a través de este proceso educativo. Continuaré predicando que la educación es el mejor camino hacia el éxito. Una vez más dirijo este logro hacia mi familia, mi esposo y mis hijos, son ustedes el motor que día a día impulsa mi deseo de cumplir metas para ofrecerles una imagen de sabiduría y respeto, y deseo que mi esfuerzo sea motivo de su orgullo.

¡Ustedes, la razón de mi vida!

**Diana Rosa Britto Núñez**

Agradezco a Dios por darme la sabiduría y por estar conmigo en todo momento siendo el motor principal en los tiempos de debilidad y por brindarme una vida llena de aprendizajes, fortaleza, experiencias y sobre todo felicidad, por no abandonarme nunca, cuando requiero de su presencia. A mi familia, por apoyarme en todo momento, por los valores que me han inculcado y por haberme dado la oportunidad de tener una educación en el transcurso de mi vida. Sobre todo, por ser un ejemplo de vida a seguir. A mi esposo Fidel Alejandro Morales Montero, que en todo momento me brindó su apoyo incondicional.

A todos, muchas gracias, ¡Dios los bendiga!

**Isabel Sofía Hernández Jusayu**

## **Agradecimientos**

Agradecemos a Dios por habernos acompañado y guiado en estos años de escolaridad de la Maestría, siendo el protagonista principal en este proceso de formación, dándonos la sabiduría requerida para afrontar los retos y dejarnos llevar por el deseo de superación. Sin ti Dios de los cielos, nada de esto hubiese sido posible.

Al Ministerio de Educación Nacional, por haber permitido que nuestra situación académica avanzara significativamente y mejorar nuestro proceso de enseñanza. A Minciencias, por ser ese vínculo entre el Ministerio y el Departamento de La Guajira para adquirir los recursos que permitieron que esto fuera posible.

A la Universidad Tecnológica de Pereira, por abrirnos sus puertas y ser parte de ella en este proceso de transformación social haciendo de nosotras profesionales competentes, capaces de interactuar con éxito en escenarios cambiantes, así como también a los docentes que nos brindaron sus conocimientos para seguir adelante día a día.

A nuestra asesora MGT. Karolaim Gutiérrez Valencia, por su paciencia demostrada en cada asesoría y más importante aún, la oportunidad de recurrir a sus conocimientos en los momentos de dificultad para avanzar en el desarrollo de este trabajo investigativo. Asimismo, a las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao, por haber aceptado la realización de este tipo de estudio en pro de una educación de calidad.

¡Gracias a Dios y a todos!

**Diana Rosa Britto Núñez**

**Isabel Sofía Hernández Jusayu**

## Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo interpretar cómo se transforma la producción de cómic y el cuidado del aire por parte de los estudiantes del grado quinto, durante la implementación de una secuencia didáctica en la Institución María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 de Maicao, como un proceso creativo que permite que los estudiantes fortalezcan la escritura como una práctica social. Esta propuesta de enfoque cualitativo se fundamenta en aportes teóricos para la enseñanza de la escritura, desde autores como Camps (2003); Cassany (1999); Cortés y Bautista (1999); Schön (1992).

Esta propuesta de enfoque cualitativo se enfocó en un estudio de caso, utilizando para la recolección de datos técnicas e instrumentos como la entrevista semiestructurada, la observación y la rejilla de evaluación que permitieron identificar debilidades en la producción escrita, lo que implicó la implementación de una secuencia didáctica. Los resultados permitieron evidenciar que la secuencia didáctica, contribuyó a realizar una transformación en los procesos de producción escrita de textos narrativos, tipo cómic de los estudiantes enfatizando el cuidado del aire.

De esta manera, se concluye que los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe ser el camino que oriente al estudiante al desarrollo de acciones que favorezcan aspectos tales como: su realidad social y entorno convivencial, facilitando la elaboración de propuestas que cambien esas realidades vividas en su entorno.

**Palabras clave:** Producción textual, secuencia didáctica, situación de comunicación, texto narrativo cómic, cuidado del aire.

## **Abstract**

The objective of this research work is to interpret how the production of comics and the care of the air of fifth grade students are transformed during the implementation of a didactic sequence in the Maria Emma Mendoza institutions of San Juan del Cesar and the Institutions Educative Indigene N° 9 of Maicao, as a creative process that allows students to strengthen the writing process as a social practice. This qualitative approach proposal is based on theoretical contributions for the teaching of writing; in authors such as Camps (2003); Cassany (1999); Cortes and Baptist (1999); Schön (1992).

This qualitative approach proposal focused on a case study, using techniques and instruments such as semi-structured interviews, observation and evaluation grid for data collection, which allowed us to identify weaknesses in written production, which involved the implementation of a didactic sequence. The results made it possible to show that the didactic sequence contributed to a transformation in the written production processes of narrative texts, type, comics of the students, emphasizing the care of the air.

In this way, it is concluded that the teaching and learning processes must be the path that is passionate in the students to develop actions that favor aspects such as: their social reality and coexistence environment, respect for oneself, the other and the difference, citizen rights and duties, among others, thus leading to the development of proposals that change those realities experienced in their environment.

**Keywords:** Written production, didactic sequence, communication situation, comic narrative text, care of the air.

## Tabla de contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Resumen	5
Abstract	6
Lista de cuadros	10
Lista de imágenes	11
Lista de anexos	13
Presentación	14
1. Construcción del objeto de estudio	16
1.1 Planteamiento del problema	16
1.2 Pregunta de investigación	31
1.3 Objetivos de la investigación	31
1.3.1 Objetivo general	31
1.3.2 Objetivos específicos	31
2. Referente teórico	32
2.1 El lenguaje y su significado social	32
2.1.1 Lenguaje escrito como habilidad comunicativa básica	34
2.2 Enfoque comunicativo	37
2.2.1. Situación de comunicación	38
2.3 Textos narrativos	40
2.3.1. Plano del relato	41

2.3.2 Plano de la historia	42
2.3.3 Plano de la narración	42
2.4 El cómic	43
2.4.1 Elementos del cómic	44
2.4.2 El cómic en el aula	47
2.5 El cuidado del aire como foco prioritario	49
2.5.1. Fuentes contaminantes	50
2.6 Secuencia didáctica	51
2.7 Prácticas pedagógicas reflexivas	54
3. Marco metodológico	58
3.1 Enfoque investigativo	58
3.2 Tipología de la investigación	59
3.3 Unidad de trabajo	59
3.4 Unidad de análisis	60
3.4.1 Matriz de categorías	60
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información	62
3.6 Procedimiento para el análisis de la información	64
4. Análisis e interpretación de la información	65
4.1 Identificación del estado inicial de la producción de cómic y el cuidado del aire, de los estudiantes de quinto grado de las instituciones (IE1 e IE2)	66
4.1.1 Situación de comunicación	66
4.1.2 Elementos del Cómic	71
4.1.3 Transformación del cuidado del aire	77



4.2 Identificación de la producción de cómic y el cuidado del aire de los estudiantes durante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo	82
4.2.1. Situación de comunicación	83
4.2.2 Elementos del cómic	88
4.2.3 Transformación de la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire	99
4.3. Análisis de las transformaciones que se presentan en la producción escrita de cómic y el cuidado del aire durante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, de los estudiantes de quinto grado.	107
4.3.1 Situación de comunicación	108
4.3.2 Elementos del cómic	112
4.3.3 Transformación de la producción escrita de cómic y el cuidado del aire	118
5. Conclusiones	129
6. Recomendaciones	135
7. Referencias	137
Anexo	147

## Lista de cuadros

Cuadro 1. Matriz de categorías

59

## Lista de imágenes

Imagen 1.	Mi abuelo y su moto E4 de la IE2 (2022)	67
Imagen 2.	El cielo está contaminado E2 de la IE1 (2022)	69
Imagen 3.	E1 de la IE1 (2022)	72
Imagen 4.	E4 de la IE2 (2022)	72
Imagen 5.	E3 de la IE1 (2022)	82
Imagen 6.	E6 de la IE2 (2022)	82
Imagen 7.	Identificación del autor	84
Imagen 8.	Identificación del autor	84
Imagen 9.	Identificación del destinatario	85
Imagen 10.	Identificación del destinatario	86
Imagen 11.	Identificación del propósito	87
Imagen 12.	Identificación de la situación de comunicación: autor, destinatario y propósito	88
Imagen 13.	Identificación de los elementos viñetas, personajes, onomatopeyas, globo o bocadillo	89
Imagen 14.	Identificación del personaje	90
Imagen 15.	Producción de escrita IE1	91
Imagen 16.	Producción escrita IE2	91
Imagen 17.	Identificación de viñeta	92
Imagen 18.	Proceso de reescritura en la producción de cómic	93
Imagen 19.	Identificación de onomatopeyas IE1	94

Imagen 20.	Identificación de onomatopeyas IE2	94
Imagen 21	Onomatopeyas dialogo de los personajes IE2	95
Imagen 22.	Identificación de globo o bocadillo	96
Imagen 23.	Identificación del pensamiento de los personajes IE2	97
Imagen 24.	Identificación de diferentes formas de globo o bocadillo IE1	98
Imagen 25.	Identificación de diálogos dentro de los globos o bocadillos IE2	98
Imagen 26	Observando el video en busca de un aire limpio IE2	99
Imagen 27	Ilustración de las fuentes contaminantes y acciones para el cuidado del aire IE1 y IE2	100
Imagen 28.	Ilustración de las fuentes contaminantes fijas IE1 y IE2	101
Imagen 29	Ilustración de las fuentes contaminantes móviles IE1 y IE2	102
Imagen 30	Ilustración de las fuentes contaminantes dispersas IE1	103
Imagen 31	Ilustración de las fuentes contaminantes fijas, móvil y dispersa IE1 y IE2	104
Imagen 32	Ilustración de las fuentes contaminantes fijas, móvil y dispersa IE2	105
Imagen 33	Ilustración de los cómics realizados por los E1...E7 de las IE1	106
Imagen 34	Ilustración de los cómics realizados por los E1...E7 de las IE2	106

## **Lista de anexos**

Anexo A	Entrevista semiestructurada	149
Anexo B	Guía de observación	151
Anexo C	Rejilla de evaluación	152
Anexo D	El futuro que nos espera	154
Anexo E	Secuencia didáctica	155
Anexo F	Carta al rector(a)	195
Anexo G	Consentimiento informado	197

## Presentación

Algunos autores entre ellos Flower (1979), Hayes (1996), Cassany (1994), y Van Dijk (2001), sostienen que las estrategias de producción escrita exigen el desarrollo de diversos mecanismos de elaboración de textos, e incluso la adquisición de las competencias escriturales, estimulación de la imaginación y sobre todo de la creatividad. Es decir, faculta todas las habilidades que componen el lenguaje del habla. Sin embargo, la comunicación escrita también tiene una función específica por su naturaleza, la permanencia en el tiempo y en el espacio.

Sobre el asunto, Brunner (1972) en sus análisis sobre el desarrollo cognitivo del sujeto acentúa que la escritura supone “un entrenamiento específico por su independencia de los referentes inmediatos del contexto que envuelve al lenguaje escrito” (p. 47), supone que desde un enfoque textual, funcional y comunicativo se logre establecer una relación coherente entre el texto y el contexto. Esto hace que las habilidades de escritura sean particularmente relevantes para el desarrollo y expresión del pensamiento.

Así la escritura ayuda a mantener y dirigir el desarrollo del habla en el que tienen lugar los actos no verbales, y las habilidades de comunicación. Además, contribuye a la formación integral del estudiante a través del conocimiento, análisis, apropiación y puesta en práctica de diferentes perspectivas de producción textual para el fortalecimiento en el desarrollo de un pensamiento lógico, reflexivo y creativo que le permita interactuar ética y contextualmente con su entorno sociocultural.

Tiene lugar entonces la escritura como el acto de producir textos adecuados a una situación comunicativa teniendo en cuenta el destinatario y la intención enunciativa y organizando el contenido de lo que se escribe en perfecta coherencia con los acontecimientos que se narran en un texto determinado, ordenados en forma lógica. Según Cassany (1999), “no basta

con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos” (p.102), y no usar la escritura como una herramienta que permita la producción de texto como resultado final a cualquier ejercicio académico, sino reconocerla como una estrategia cognitiva que permita transformar el conocimiento.

A este respecto, la presente investigación se desarrolla en las instituciones María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 de Maicao y se centra en interpretar cómo se transforma la producción de cómic y el cuidado del aire de los estudiantes del grado quinto, durante la implementación de una secuencia didáctica. A grandes rasgos, el presente estudio estaría dividido en seis bloques: construcción del objeto de estudio, referente teórico, marco metodológico, interpretación de los nuevos hallazgos, conclusiones y recomendaciones.

Se define en primer lugar, el objeto de estudio, donde se plantea la problemática, la pregunta de investigación y los objetivos, en segundo lugar, el referente teórico se trabajan una serie de postulados y de ideas relacionadas directamente con la producción escrita de textos narrativos, distinguiendo la naturaleza del lenguaje escrito centrándose, esencialmente, en cuáles son los procesos lingüísticos y cognitivos básicos que se desarrollan en la escritura y todo desde una perspectiva didáctica, en tercer lugar, la metodología utilizada es claramente descriptiva, bajo el enfoque cualitativo, donde se detallan las fases del estudio y las técnicas e instrumentos de recolección de información como: la entrevista, rejilla de evaluación y guía de observación, en cuarto lugar, la interpretación de los nuevos hallazgos se realiza desde una mirada interpretativa sobre las opiniones recogidas, conducentes al quinto apartado dando cuenta de las principales conclusiones, para terminar con el sexto apartado que refiere las recomendaciones para futuras investigaciones en la temática.

## 1. Construcción del objeto de estudio

### 1.1 Planteamiento del problema

El lenguaje hace parte de las cualidades distintivas del ser humano frente a otras especies y supone el reconocimiento del elemento clave sobre el que se construye la sociedad. Cabe mencionar que, por mediante dicho proceso, el hombre hace uso de un sistema lingüístico verbal y no verbal a través del cual se expresa, se transmite la cultura y se construyen identidades individuales y colectivas, basadas en la construcción y comunicación de pensamientos y emociones, de ahí, que el lenguaje tenga una función representativa y comunicativa (Vygotsky, 1990)

De este modo, el lenguaje constituye un proceso esencial tanto para el progreso del ser humano como individuo y para la estructura social en la que se desarrolla (Cassany, 1999). El lenguaje como código de comunicación humana, cumple una función social en la transformación y restauración de los procesos personales y sociales, cuyos alcances tocan las esferas de lo cultural (Van Dijk, 2001). En el marco de referencia, el lenguaje le confiere al ser humano el poder para liberarse de los límites espaciales – temporales, esto significa, cuando el sujeto quiere manifestar algo, suele relacionar lo que va a decir con la situación en la que se encuentra, y ello implica no solo el espacio físico de la comunicación.

En este sentido, el lenguaje constituye una de las capacidades principales del ser humano y se establece como mecanismo socializador en la relación que mantiene el individuo con los otros. Al respecto, Hymes (1971) señala que el individuo adquiere la competencia de cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, dónde, de qué forma, en definitiva, cuando es capaz de tomar parte en eventos de habla como un proceso de interacción personal, en el que las relaciones establecidas definen un cierto nivel de entendimiento.



Además, esta interacción es integral con las actitudes, valores y motivaciones referentes a las funciones del lenguaje y sus características, frente a las cuales, el contexto tiene gran importancia en la adquisición, desarrollo y adecuación del lenguaje y el habla. Por otra parte, dicho contexto adquiere relevancia como factor que facilita la comprensión acerca de las manifestaciones del lenguaje o la adecuación de las habilidades comunicativas.

Específicamente, hablar de habilidades comunicativas, es referir según, Girón y Vallejo (1992), al conjunto de aptitudes y conocimientos que debe tener un individuo para poder utilizar sistemas lingüísticos y extralingüísticos, y poder comunicarse con eficiencia como miembro de una comunidad sociocultural dada, constituyéndose así, el acto comunicativo, el cual se cristaliza en sus manifestaciones: hablar, escuchar, leer y escribir; mismas a través de las cuales el individuo se vuelve competente comunicativamente. En otras palabras, uno de los puntos de partida para reflexionar acerca de los procesos de enseñanza de la escritura que cimientan la capacidad de comprender, interpretar y elaborar contenidos comunicativos, para la interpretación del mundo, la expresión de la subjetividad y el ejercicio de la ciudadanía.

Por esta razón, la educación deber ser vinculante con el ser humano, detonando su capacidad para descifrar mensajes articulados a un conjunto de signos y significados que responden a sus dos principales usos: oral y escrito dentro de un contexto formal -la escuela- (Cuervo y Flórez, 2005), en la cual, se desarrollan estrategias para el aprendizaje; explicando, interactuando y retroalimentándose uno (docentes) al otro (estudiantes), por medio de la transmisión sistemática de conocimientos (Lerma, 2017).

Ahora bien, el proceso escritural en los escolares puede presentar falencias fundamentalmente en dos niveles; en la escritura de palabras y en la redacción y composición de textos escritos, las cuales según Vygotsky (1998), Teberosky (1990), Ferreiro (2002), Jolibert (2002) y Pérez y Roa, (2010), pueden estar originadas por problemas en el aprendizaje de las

rutas fonológicas o léxicas, causados por la dificultad en el niño y la niña para generar ideas u organizarlas.

En relación con lo expuesto, el estudio realizado por Piacente (2014), “El lenguaje escrito y los sistemas de escritura: Implicancias para su aprendizaje” desarrollado en Argentina, encontró que, desde el punto de vista del niño y la niña gran parte del trabajo sobre lenguaje escrito es fragmentario o inconsistente, y ello redundando en errores gramaticales a nivel oral y escrito, causado por fallas en la sintaxis e incorrecta organización de los párrafos. Todo ello, converge en el lenguaje y los sistemas de escritura en los que se actualiza el lenguaje escrito.

En todo caso, según Cassany (1999), los estudiantes realizan gran cantidad de escritos en clase y fuera de ella, pero solo como compromisos de las distintas asignaturas, puesto que los escritos fomentan sobre todo la copia y la memorización de datos, lo que dificultan el desarrollo de procesos cognitivos superiores asociados a la composición, afirma además que en los centros educativos “se escribe mucho y poco se enseña a escribir, no se enseña a escribir para pensar y aprender” (p. 22).

Se puede señalar, que los problemas de escritura hasta aquí expuestos, parecieran estar vinculados con lo que Ferreiro y Teberosky, (1999) han considerado en “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, ya que desde sus perspectivas existen dificultades en el aprendizaje de la escritura, reflejadas en el potencial fracaso escolar en América Latina, que ponen de manifiesto la repitencia y la deserción escolar.

Lo anterior, se refleja en el trabajo elaborado por Del Valle (2013), titulado “Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la Escuela Básica. Caso Venezuela” en el que, a través de un diseño abierto, flexible, emergente e interactivo, se busca comprender y describir el fenómeno de la escritura desde la esencia misma de sus expresiones observables que derivan datos acerca de su enseñanza. Los hallazgos permitieron concluir que la práctica pedagógica de

la escritura en la primera etapa de la escuela básica gira alrededor de la cartilla, la plana, la copia y el dictado. Por tanto, se asume una enseñanza basada en el código y ni implica la libre expresión con los otros.

Algo semejante ocurre en el estudio de Piñeros et al., (2018), “Una mirada crítica a las prácticas escriturales, centrado en el análisis de las prácticas de enseñanza en la producción escrita del grado quinto de dos Instituciones Educativas de la ciudad de Villavicencio”. En el cual se plantea que las prácticas educativas se encuentran determinadas, en gran medida, por las concepciones y la formación de sus docentes en didáctica de la escritura. El análisis fue posible gracias a la recopilación de un corpus de enunciados de escritura registrados en los cuadernos de lengua castellana de los estudiantes, el desarrollo de entrevistas semiestructuradas y discusiones focales con los docentes.

Los resultados del estudio evidenciaron la ausencia de estrategias orientadas a desarrollar procesos de escritura en el marco de situaciones comunicativas reales, fundamentadas en la resolución de problemas retóricos auténticos, así como el desconocimiento de aspectos didácticos como la planeación, textualización y revisión de borradores, procesos esenciales en la producción de textos escritos.

Por consiguiente, la escritura debe convertirse en un instrumento de relación entre los ciudadanos y en una herramienta para ayudar a los estudiantes a pensar, construir y consolidar el desarrollo académico, comprenderse a sí mismo y al entorno que lo rodea. Por tanto, es necesario encontrar mecanismos que permitan canalizar el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita en las diferentes etapas de la educación escolar, para reflexionar críticamente, sobre si se está logrando el aprendizaje básico que se debe alcanzar al final de cada ciclo educativo.

Sobre el asunto, el Organismo de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) (2018), señala que las instituciones educativas en Latinoamérica, deben reconocer la enseñanza del lenguaje escrito en la transformación de los procesos personales y sociales, lo que induce a prescribir cambios en los modelos educativos conforme a las necesidades de aprendizaje de los educandos. No obstante, las tipologías textuales atendidas por los estudiantes en las instituciones educativas, específicamente en el aula de clase, son en su mayoría académicas (apuntes, exámenes, trabajos, resúmenes, comentarios).

Afirma la OCDE (2018) que el sistema de educación básica en Colombia, está fragmentado, ya que entre sus niveles y modalidades no existen elementos articulantes que le permitan al estudiante una maduración y adaptación al grado superior que va adquiriendo. Por consiguiente, se observa un sistema educativo limitado solo a lo informativo, prevaleciendo prácticas pedagógicas tradicionales, orientadas a actividades que promueven la copia o transcripción textual y dictados descontextualizados de la realidad, memorización de contenidos sin sentido para el estudiante y la repetición de actividades que no generan interés.

En correspondencia con lo anterior, desde el aula se exige a los estudiantes un producto finalizado, pero no se refleja un acompañamiento durante el proceso de escritura, en el que se enseñen estrategias que contemplen aspectos sobre el tipo de texto que los niños y niñas quieren escribir ni sobre el tema a desarrollar, la forma de organización de la información y la intención comunicativa. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018), manifiesta “es necesario cambiar estas concepciones y plantear la escritura en el marco de situaciones comunicativas reales, que permitan identificar los conocimientos lingüísticos necesarios para escribir” (p.71). Así mismo lo plantea el Currículo Nacional Básico (CNB) (2008); “la escuela es la encargada de brindar igualdad de posibilidades para que la niña y el niño logren el dominio lingüístico y comunicativo” (p.36).

Las dificultades en las prácticas de enseñanza referidas anteriormente, se reflejan en los resultados de la prueba PISA (2018), mismas que evidencian un preocupante panorama de retroceso en comparación con la prueba PISA (2015), en las tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencias científica, frente a las cuales, Colombia según el Organismo de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE, 2018), cuenta con la más baja calificación por debajo del promedio establecido en cuanto al desempeño académico de los estudiantes.

Los resultados dejan en evidencia que en Colombia las prácticas escritoras, son exiguas y breves, los elementos de redacción como la coherencia y la cohesión son poco aplicados. Los estudiantes dedican poco tiempo a escribir y cuando lo hacen parecen despojarse de su carácter social y cultural para convertirse en simples actividades o tareas escolares, dejando atrás las posibilidades de construcción, creación y comunicación que ofrece la escritura. Estas falencias invitan a resignificar la cultura escrita desde la escuela; la invitación, por tanto, es una apuesta por la reflexión sobre la práctica que posiciona al docente como un sujeto crítico, capaz de interrogar su quehacer pedagógico y, a partir de allí, encontrar las posibilidades para fortalecerlo, particularmente en lo que tiene que ver con la escritura.

Asimismo, el ICFES al analizar los desempeños de los estudiantes en el área de lenguaje una vez finalizados los ciclos de educación, a partir de los niveles de competencia evaluados en el 2017 con respecto al año 2016, da cuenta de que, si bien es cierto, se ha avanzado en los procesos de comprensión lectora, los resultados no favorecen la escritura como proceso encontrándose en un nivel de desempeño insatisfactorio en lo que a escritura se refiere.

Aquí, es importante destacar los trabajos de Piñeros (2018), Orjuela y Torres (2018), Avendaño (2016), Castaño (2014), Cassany (2011), quienes han centrado su atención en las

prácticas escriturales durante los primeros grados de escolaridad, con la intención de conocer la realidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita en los diferentes niveles de estudios, para pensar de forma crítica si se están logrando los aprendizajes que se deben alcanzar al culminar cada ciclo educativo.

Bajo el panorama de las prácticas halladas, se plantea la necesidad de resignificar la escritura a partir de propuestas didácticas contemporáneas, que orienten su enseñanza desde la función comunicativa, social y cognitiva, para lo cual son importantes las propuestas elaboradas por Vygotsky (1990), Ferreiro y Teberosky (1992), Hymes (1996), Cassany (1999), Jolibert (2002), Pérez y Roa (2010), autores que insisten en la formación de escritores competentes, que puedan ejercer sus derechos ciudadanos y ser parte activa de la cultura escrita. En este sentido, en los Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje (MEN, 2018), se indica que:

Una de las principales preocupaciones en el área de lenguaje, en lo que tiene que ver con la producción escrita, es el conjunto de concepciones equivocadas que hay en la escuela sobre los objetivos de la escritura. Aún es común que la escritura de textos sea simplemente una actividad utilizada por el docente como una forma de evaluación para verificar la comprensión de lectura, en la que no existen propósitos claros que guíen la producción de textos en el aula de clase (p. 57).

Dentro de este marco, se enfatiza la competencia comunicativa como un prerrequisito fundamental en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, proporcionando una forma de profundizar la comprensión del área disciplinar y evaluar el alcance a los límites del concepto de producción escrita sobre un tema en particular (Cisneros y Vega, 2011). Por tanto, la enseñanza y

aprendizaje del lenguaje escrito debería asumirse, más que temática o asignatura, como un componente transversal de cualquier proceso de formación humana.

Ahondando sobre la escritura escolar, existe un gran reconocimiento al valor de los libros en lo relacionado con el desarrollo humano y social. Ahora bien, particularmente el texto narrativo tiene un lugar preponderante dentro de la escuela, ya que está presente en las clases desde nivel inicial y en todo ciclo educativo, en los cuales se habla de la comprensión de narraciones literarias (historias, cuentos, fábulas, cómic, leyendas, relato de hechos, sucesos ficticios, entre otras) y la producción narrativa del alumno; construir un texto narrativo supone, según lo indica Cassany (2009), el desarrollo de actividades cognitivas y sociales, en las cuales se precisa tener presente las coordenadas espacio-temporales desde donde el enunciador produce su discurso.

Al respecto, han surgido varias investigaciones en los últimos años (Camps, 1990, 1995, 1997; Camps y Castelló, 1996; Castelló, 2002) que, además de contemplar lo cognitivo, consideran en la producción escrita de texto narrativos que: a) el contexto se crea a través de la escritura; b) en la enseñanza del proceso de composición interactúan diferentes contextos; c) la escritura de un texto es un proceso situado que depende de cada situación comunicativa. No obstante, aún persisten en las instituciones educativas falencias enfocadas a la enseñanza de la composición escrita de textos narrativos.

En esa línea, Chinga (2012), en su investigación “producción de textos narrativos en estudiantes de educación básica primaria de una escuela de Pachacútec-Perú” se pregunta cuál es el nivel de la producción de textos narrativos en las dimensiones de contenido, coherencia y estilos. Los resultados evidenciaron que para que los estudiantes desarrollen la acción de la producción de textos escritos, se han de seleccionar textos similares a los que el alumno debe producir, lo que involucra la posición que se asume en el aula frente a la enseñanza para la

producción escrita de textos narrativos, planteando interrogantes como: qué saben acerca del tipo de texto que van a escribir, qué quieren lograr, cuál es el propósito de la escritura, a quién va dirigido el texto, qué conocen del tema, qué ideas se pueden incluir, dónde pueden buscar información, y qué recursos se pueden emplear.

En este punto, reflexionar acerca de la escritura contextualizada implica activar una propuesta formativa que desde el espacio educativo se incorpore como lo explica Camps (2003), propuestas de enseñanza (quién escribe, a quién y con qué intención). Se hace necesario, por tanto, que el docente introduzca en el proceso de enseñanza, diversidad de contenidos estrechamente relacionados con las realidades de los estudiantes, vinculantes con su entorno para hacerlos pertinentes y significativos, es el caso del medioambiente como parte de ese entorno que demanda una serie de actividades y tareas a tomar en cuenta en los procesos educativos, del que se desprenden aquellas relacionadas con el cuidado medioambiental, es el caso, por ejemplo del cuidado del aire.

El aire como el medio gaseoso necesario para la vida, está constituido por dos componentes mayoritarios nitrógeno (78%) y oxígeno (21%) y cantidades menores del 1% de dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>) y argón (Ar), suficientes para afectar y causar efectos nocivos en los seres humanos, en la fauna y flora. La penetración en los seres vivos de los contaminantes presentes en el aire con efectos perjudiciales para la salud puede ocurrir por inhalación a través del sistema respiratorio. La contaminación del aire es un problema coyuntural que debe afrontarse desde la escuela; su evaluación requiere una comprensión de las características de las causas, del componente químico, y del proceso de formación o del espacio físico en el que tenga lugar (Agencia Europea de Medio Ambiente, EEA, 2017).

Con base en las ideas anteriores, cabe destacar que tener un aire limpio es responsabilidad de todos; las actividades cotidianas en zonas urbanas y rurales producen



emisiones contaminantes, especialmente, el tránsito automotor el cual expide monóxido de carbono principal agente contaminante del aire que se desprende de actividades como el uso de energía, el consumo de gas, la quema de basura, el uso de productos químicos, entre otras que provocan toxicidad crónica o aguda.

Particularmente, atendiendo al contexto de desarrollo del presente proyecto, el Informe Mensual de Calidad del Aire en La Guajira según la Corporación Autónoma Regional de La Guajira (Corpoguajira, 2019), anuncia que el 95,50% de los datos obtenidos en septiembre de 2019, mostraron un buen estado de la calidad del aire, aunque el 5,00% restante mostró una calidad del aire menos aceptable. Lo anterior significa que la contaminación atmosférica en La Guajira, supone un riesgo para la salud de sus habitantes.

Dentro de este marco contextual, se ubican las Instituciones Educativas del departamento de La Guajira, entre ellas, la I. E. María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao, las cuales forman parte del objeto de estudio de la presente investigación, y por su cercanía a la mina de carbón del Cerrejón, en la cual, se realizan operaciones mineras a cielo abierto, generan material particulado (polvo), que debe ser debidamente controlado para evitar la contaminación ambiental.

Ahora bien, volviendo la mirada a la producción escrita, se indica que, en la Sede María Emma Mendoza, se registra un bajo índice de hábitos escriturales, aspecto que se ve reflejado en el bajo nivel que presentan los estudiantes en las evaluaciones internas y externas a la institución. Lo anterior, se pudo evidenciar en el promedio del Índice Sintético de Calidad (ISCE, 2018), el cual arrojó como resultado que los estudiantes respondieron incorrectamente un 42,6% de las preguntas, esto en relación con el aprendizaje de la competencia comunicativa con énfasis en

textos escritos, en el cual se evaluó la organización que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión (sintáctico).

Así mismo, se obtuvieron respuestas incorrectas en aspectos como la organización de ideas y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción escrita (Semántico), con un 52,2%, aspecto que evidencia deficiencias en las competencias comunicativas escritas. Otra problemática es la indiferencia de los estudiantes hacia el texto que se observa cuando los trabajos escritos se presentan sin coherencia discursiva.

En cuanto a las instituciones educativas en estudios se indica que los docentes de áreas diferentes al lenguaje consideran que leer y escribir es una labor que solo le corresponde poner en práctica en la clase de lenguaje, es decir los profesores de matemáticas, ciencias naturales y sociales son ajenos a enseñar o corregir errores ortográficos en el desarrollo de textos escritos. Lo anterior, genera una brecha cognoscitiva en los estudiantes, ya que parece que el proceso de lectura y escritura está presente en el área orientada por un tipo de docente y no al conglomerado en general.

Por otra parte, en la Institución Educativa Indígena No. 9 de Maicao, se pudo conocer en primer lugar que, este centro, tiene las siguientes características; su población es netamente indígena wayú, hablantes de la lengua wayuunaiki con un porcentaje muy bajo de estudiantes que hablan español. El bajo rendimiento de los estudiantes se puede observar en los resultados de la Prueba Saber o Índice Sintético de Calidad (ISCE, 2018), para el aprendizaje de la competencia comunicativa (escritora), se dio un 54,3% de respuestas incorrectas en las líneas de consulta de la gramática textual que tiene que ver con la coherencia y cohesión del texto (Sintáctico), y un 45,0% en la comprensión de usos y control que regulan las normas de la escritura en una situación de comunicación (nivel semántico)

De igual manera, para el aprendizaje de las competencias comunicativa (lectoras), un 46,9% al reconocer elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (nivel semántico), un 43,3% en el aspecto identifica información de los textos escritos (nivel sintáctico). Estos porcentajes dejan ver que los resultados están en un tercer cuartil, muy cercano a un 70%, situación que refleja que son altos estos porcentajes, ubicando al colegio en una diferencia significativa con el promedio de todos los colegios del país.

En efecto, los docentes del área de lenguaje manifiestan en correspondencia con los resultados de la prueba, coincidencia al describir que los estudiantes presentan dificultades para producir textos; es muy evidente la apatía, poco hábito de lectura y escritura, escaso vocabulario sobre todo por el poco dominio del idioma español. Todo lo anterior, conlleva a un bajo rendimiento de las competencias comunicativas; leer, escribir, hablar y escuchar y por ende estas limitaciones no permiten pensar y plasmar sus ideas.

De continuar esta situación en las instituciones educativas antes mencionadas, se corre el riesgo de que se eleve el número de estudiantes desertores, no terminando su proyecto educativo y las instituciones también corren el riesgo, no solo de reflexionar acerca de la formación disciplinar y didáctica, para promover la producción textual de sus estudiantes a través de las prácticas utilizadas en el aula, sino también la acreditación en cuanto a su nivel de calidad vaya en detrimento de las políticas educativas nacionales y los padres y representantes se eximan de inscribir a sus hijos en dichos centros educativos.

Por otro lado, las instituciones no muestran proyectos educativos vinculados con la conservación del medio ambiente (cuidado del aire), que permitan a los estudiantes desde pocas edades generar una cultura ambiental que los lleve no solo a generar conciencia sobre el cuidado del ambiente sino también a contribuir, desde su nivel de aprendizaje, a las comunidades donde

viven, a partir del planteamiento de estrategias que garanticen una convivencia sana entre el ser humano, su comunidad y el medioambiente.

Respecto a lo anterior, se plantea la secuencia didáctica como una alternativa para mejorar la escritura y consiga la producción de textos, ya que la misma ayuda al estudiante a vivenciar nuevas experiencias, sentimientos, emociones, diferentes a las que experimenta en su diario acontecer, amplía su conocimiento acerca de otras realidades y así se vuelve comprensible a las necesidades de su entorno social, desarrolla con mayor énfasis su capacidad creativa e imaginativa, acrecentando la socialización con los demás miembros de la comunidad. Ahora bien, al referirse a las prácticas pedagógicas, Camejo (2006) manifiesta:

Es importante destacar las secuencias didácticas, las cuales se utilizan como una estrategia para la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza y los aprendizajes con un enfoque global, constituyendo un espacio interactivo para la reflexión y el dialogo entre docentes y estudiantes, con el fin de revisar, construir, conocimientos y promover procesos de formación conducentes a la investigación en el aula (p. 7).

En ese contexto, la secuencia didáctica puede representar una valiosa herramienta en el aprendizaje autorregulado, así como en la planeación secuencial de las actividades por parte del facilitador. Esta implica entonces una sucesión planificada de actividades, que serán desarrolladas en un determinado periodo de tiempo, es decir, realizadas en un contexto espacio – temporal distinto al aula (Rodríguez, 2007).

Expresados todos los argumentos hasta este punto, resulta pertinente potenciar estrategias didácticas en la línea ambiental, específicamente el cuidado del aire como un marco de aprendizaje que busque concientizar a los estudiantes sobre la protección y preservación del medioambiente, a través del desarrollo de prácticas escriturales. En este sentido, la elaboración

de la secuencia didáctica permite organizar una serie de contenidos fundamentados dentro de la educación ambiental que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes, mediante múltiples operaciones intelectuales tales como: hallar relaciones con su entorno, recoger información, significado de la actividad que realiza, integrar nueva información en concepciones previas que posee relacionados con el tratamiento de la producción escrita sobre este referente.

Por otro lado, buscando motivar a los estudiantes en la narración y sus distintas posibilidades, surge un interés por trabajar el cómic, el cual según Raffino (2018), tiene un potencial pedagógico al representar a través de una tira cómica una secuencia de ideas a través de viñetas ilustradas que al ser leídas componen un relato. Esto significa, educar para preservar y conservar el medio ambiente desde la escuela y en la sociedad a través del cómic, podría ser por demás, un discurso didáctico trabajado por docentes y estudiantes, el cual podría favorecer la creatividad y el diálogo entre las imágenes y las palabras.

Al respecto, Rojas y Tejada (2015), en su estudio “El cómic: un lugar para la narración del mundo de los niños y las niñas” estudiantes de los colegios en las localidades Rafael Uribe Uribe y Kennedy en la ciudad de Bogotá D.C., indican que el cómic se convierte en un espacio para la narración del mundo de los niños (as), es una oportunidad para el desarrollo del pensamiento narrativo desde el lenguaje de la imagen.

Trabajar el cómic en el aula como recurso para generar una mayor conciencia sobre la educación ambiental, específicamente en el cuidado del aire, permite trabajar dos temas: el lenguaje verbal (palabras) y el lenguaje icónico (imágenes), claves para contribuir a la identificación y el manejo del lenguaje para la apropiación de problemas contextuales como los antes mencionados. De manera que abordar la producción escrita de textos narrativos tipo cómic en el aula para el cuidado del aire, no solo podría modificar la percepción de lectura que tiene los

niños y niñas, sino que se abre al conocimiento de la comprensión que poseen los estudiantes sobre el análisis de los textos narrativos en función de un tema específico.

En consideración, la escritura entra a formar parte del componente cardinal en el área comunicación, de allí, el compromiso de docentes, capaces de diseñar propuestas didácticas de apoyo a la producción escrita de cómic, enfatizando en el cuidado del aire para la conservación del medioambiente, que, a su vez, coadyuven a la reformulación de su accionar en función de mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Lo anterior, podría ser posible si se desarrollan secuencias didácticas adaptadas al cuidado del aire, presentes en textos escritos tipo cómic considerando las necesidades y desarrollo evolutivo del niño y la niña puesto que parte de su situación real, social, familiar y desde el centro educativo María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao que probablemente le servirán de contexto en su vida cotidiana. En ese sentido, las secuencias didácticas brindarán oportunidades para comprender e interactuar con el medio que los rodea, así como acceder a los nuevos aprendizajes de manera vivencial y no referencial.

Finalmente, esta investigación fortalecerá la producción escrita de textos narrativos de cómic, a través de la secuencia didáctica “cuidado del aire” para la conservación del aire, de los estudiantes de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del César y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao. Lo que será posible mediante el uso y apropiación de los componentes del texto narrativo que, integrados de manera coherente en la construcción de textos escritos tipo cómic, permite un acercamiento a la cultura, manifiesto en la expresión cotidiana de la realidad.

## **1.2 Pregunta de investigación**

¿Cómo se transforma la producción escrita de cómic y el cuidado del aire tras la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, con los estudiantes de 5° grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 De Maicao?

## **1.3 Objetivos de la investigación**

### **1.3.1 Objetivo general**

Interpretar cómo se transforma la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire tras la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, con los estudiantes de 5° grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 De Maicao.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Identificar las características de los procesos de producción escrita de cómic y el cuidado del aire con los estudiantes de 5° grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 de Maicao.
- Describir las características de las producciones escritas de cómics y el cuidado del aire con los estudiantes de 5° grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 de Maicao, durante la aplicación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo.
- Analizar las transformaciones que se presentan en la producción escrita de cómic y el cuidado del aire con los estudiantes de 5° grado tras la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo.

## **2. Referente teórico**

En este capítulo se presentan las bases conceptuales que fundamentan la presente investigación, en él se abordan conceptos como lenguaje, el lenguaje escrito, enfoque comunicativo, textos narrativos, el cómic, y el cuidado del aire como foco prioritario, secuencia didáctica, y las prácticas reflexivas a partir de conceptos de autores que sustentan la temática, entre los que se destacan: Ferreiro y Teberosky (1979); Vygotsky (1990); Hymes (1992); Cassany (1999); Jolibert (2002); Ugalde (2016); Díaz Barriga y Hernández Rojas (2012), entre otros.

### **2.1 El lenguaje y su significado social**

El lenguaje ha sido considerado como esa capacidad propia del ser humano para expresar pensamientos y sentimientos valiéndose de una unidad léxica (la palabra) constituida por sonidos articulados, mismos que permiten la interacción con los otros en el hecho social, en el cual se presentan situaciones que tienen significado y se muestran en dos facetas: comprensiva (lectura) y expresiva (escritura) que cumplen una función social, en estrecha relación con la comunicación, la participación, la permanencia de la sociedad y de la cultura. En este sentido, Sapir (1984, citado en Ugalde, 2016), define el lenguaje como “un sistema de signos que utiliza el ser humano, básicamente, para comunicarse con los demás o para reflexionar consigo mismo” (p. 18).

En esta discursividad, se destaca el lenguaje y su significado social como un mundo de palabras que configuran los pensamientos, la imaginación, la cultura, entre otros (Vygotsky, 1998). Además, se develan imágenes mentales, se canalizan sentimientos como la tristeza, la alegría, el amor, el odio (Lomas y Osorio, 1993), y se expresan la individualidad o la lealtad



colectiva (Calabro, Taylor y Kapadia, 1996). Lo anterior, favorece la interacción entre los miembros de un grupo, en la construcción del tejido social. En este sentido, el lenguaje es apertura a todas las posibilidades culturales del hombre tomando en consideración la comunicación, oral, verbal y escrita (Ugalde, 2016).

Por tanto, el lenguaje es un mecanismo cognitivo y lingüístico, toda vez que sea inherente a los procesos sociales y culturales del contexto inmediato del ser humano, lo que hace posible la comunicación y la significación de su realidad; abstracción que coincide con Sapir (1984) citado en Ugalde (2016), y Vygotsky (1998), al mencionar que es el lenguaje escrito el que profundiza la representación de la lengua oral en la adquisición de nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva, Tolchinsky (1993), afirma “es la facultad de utilizar la escritura o la lengua escrita y es una función psíquica, como la memoria o la voluntad” (p. 56). Percibido así, el lenguaje escrito tiene una importante función social, cultural y cognitiva toda vez que permita la comprensión, transformación y recreación de la realidad, en la cual se ven inmersos cada día los seres humanos.

De allí que el lenguaje escrito sea una representación de la lengua por medio de un sistema de escritura que debe ser enseñado a diferencia del lenguaje hablado o de signos, que son aprendidos espontáneamente por el hombre, como lo afirma Ferreiro y Teberosky (1979), “Escribir no es copiar, sino producir sentido por medio de los signos gráficos y de los esquemas de pensamiento de quien escribe” (p. 447), en consideración con esta premisa, es en la interacción surgida en complejos procesos históricos, sociales y culturales con los otros, que los sujetos se constituyen en y desde el lenguaje, atribuyendo sentido y significado a un universo simbólico a través de habilidades comunicativas básicas.

### **2.1.1 Lenguaje escrito como habilidad comunicativa básica**

Una de las habilidades comunicativas necesarias que debe tener un individuo para poder vivir y participar en una comunidad simbólica, expresiva y normativa es el dominio de la lengua escrita, tal y como lo plantea Vygotsky (1998), “el dominio de la lengua escrita es fundamental para el desarrollo cultural del ser humano, a partir de las características de la escritura del lenguaje más allá del código lingüístico” (p. 24). En este punto, Teberosky (1990) plantea que el registro verbal de un acto comunicativo, implica tener presentes varios aspectos: a) técnicos: ortografía, compaginación, puntuación, tipografía, entre otros; b) lingüísticos: gramática y la sintaxis, c) discursivos: coherencia, cohesión y progresión, elementos que suponen la capacidad del escritor de producir textos escritos.

El lenguaje escrito, es una habilidad compleja que establece una serie de exigencias simultáneas: buscar nuevos contenidos, generar nuevas ideas, decidir cómo organizar el texto, usar correctamente normas gramaticales y lo más importante hacer que la lectura sea una forma de comunicación, al pensar en la audiencia a la cual va dirigido el mensaje (Romero, 2007). En este sentido, la perspectiva comunicativa de la escritura se refiere al conocimiento que tienen los sujetos acerca de la manera más eficaz de comunicarse, a través de diferentes formatos textuales, según la situación planteada en cualquier instancia de la vida.

Por consiguiente, cuando se escribe se puede hacer algo más: reflexionar sobre las propias capacidades lingüísticas y comunicativas, es decir, realizar una mirada reflexiva que permita al sujeto mejorar la capacidad de construir significados; por cuanto se pone en evidencia las representaciones mentales de los contenidos y las operaciones básicas de la escritura. Por tanto, las premisas de Vygotsky (1998), Pérez y Roa (2010) asociadas a las de Ferreiro y Gómez (1999), permiten comprender que esta modalidad lingüística representa las ideas y la construcción de la propia individualidad e identidad. De modo que, la escritura es la

representación gráfica del lenguaje con símbolos y signos, es propios de la siguiente investigación, comprender el modelo de producción por procesos ideado por Jolibert, como se estudia a continuación.

**2.1.1.1 Modelo de producción escrita.** Las estrategias de enseñanza al decir de Jolibert (2004), permiten movilizar el aprendizaje en función de crear ambientes propicios en el aula, en la escuela o donde se vincule la comunidad educativa para la producción de conocimiento, en relación a cómo crear condiciones facilitadoras del aprendizaje, las cuales deben tener como propósito generar interés en el educando. En ese sentido, son significativos los aportes de Jolibert a la producción de textos cuando plantea cuatro ejes fundamentales que todo aprendizaje constructivo supone para la adquisición de un conocimiento nuevo, entendiendo que los conocimientos previos que el estudiante posee serán claves para la construcción de este nuevo conocimiento.

**2.1.1.1.1 Primer eje: Enfoque constructivista del aprendizaje.** Los niños y las niñas aprenden haciendo, dialogando e interactuando entre sí, aprenden si se toman en cuenta sus saberes anteriores, sus deseos y sus necesidades presentes. Dicha interacción debe ser favorecida por una pedagogía por proyectos, aquí el docente es un mediador del aprendizaje. A través de este eje, el estudiante puede utilizar operaciones mentales de orden superior como juzgar, inferir, deducir, investigar, seleccionar, sistematizar, y otras que le permitan formar más estructuras cognitivas que, en definitiva, logran aprendizajes significativos y, en consecuencia, construir sus propios textos escritos.

**2.1.1.1.2 Segundo eje: Enfoque textual del lenguaje.** Es necesario que los estudiantes para producir se encuentren desde el comienzo con textos auténticos, completos y que saquen su sentido de las situaciones reales de comunicación en su contexto social y del texto. Ello está relacionado con la concepción actual de lenguaje como instrumento de comunicación en un

contexto social. De esta manera, el lenguaje permite el análisis, facilita la socialización y es instrumento del pensamiento.

Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que ha adquirido el estudiante, sino, sobre todo la posibilidad de construir y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva de comunicación. El proceso de la escritura se inicia cuando el estudiante reconoce la necesidad o propósito de escribir un texto. Esta necesidad o propósito hace que tenga que escoger el tipo de estructura a utilizar para transmitir su mensaje. Por esta razón, los docentes deben centrar esfuerzos en seleccionar las estrategias adecuadas para desarrollar esta capacidad en los estudiantes futuros escritores.

**2.1.1.1.3 Tercer eje: La metacognición.** Se requiere una reflexión del propio aprendiz, sobre los aprendizajes que se están construyendo. En el aula se debe facilitar la reflexión individual y/o colectiva y como tal, involucra un conjunto de operaciones intelectuales asociadas al conocimiento, control y regulación de los mecanismos cognitivos que intervienen en que el estudiante produzca información, en definitiva: que aprenda (Jolibert, 2004, p. 7).

**2.1.1.1.4 Cuarto eje: Evaluación y autoevaluación,** estos enfoques didácticos para enseñar la escritura requieren del docente el desarrollo de actividades continuas en proceso de aprendizaje. Con la evaluación los estudiantes ven lo que han aprendido y en qué deben centrar su atención, y el docente, aprecia dónde debe brindar apoyo (Jolibert, 2004, p. 8). Cuantas más herramientas tengan los estudiantes, mayor será la posibilidad de aprender correctamente el proceso producción escrita y elegir el tipo de estructura que desea realizar.

Frente a la escritura, los docentes enfrentan el reto de asegurar la estructura de las oraciones, el uso de vocabulario, la gramática y uso adecuado del lenguaje, también, modelar escritura de textos y del uso que se da a los mismos en distintas situaciones de la vida real. Esto permite la construcción de un enfoque comunicativo al plantear temas adecuados a la realidad y

al contexto de los estudiantes para poder relacionarlos con sus saberes y experiencias previas, fomentando la identificación del propósito, y de los receptores del mensaje escrito, lo que facilita en el estudiante espacios de escritura libre y creativa dentro y fuera del aula. A continuación, se explica con mayor detenimiento el enfoque comunicativo.

## **2.2 Enfoque comunicativo**

La escritura es “una forma de hablar, porque todo lo dicho puede ser escrito” (Borrero, 2016, p. 189), ya que su objetivo es comunicar y transmitir información y convertirla en objeto de pensamiento e interpretación. Desde esta perspectiva, cobra fuerza la competencia comunicativa en el estudiante para comunicar significados dentro de su entorno social. Ahora bien, desde el punto de vista pedagógico, lo más importantes, de acuerdo con esta aproximación es el enfoque comunicativo según Hymes (1996), implica “conseguir que el alumnado logre comunicarse, en principio de forma limitada, para más tarde adquirir mayor soltura y corrección” (p. 122). Es decir, se trata de formar enunciados que no sean solo gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.

Autores como Chomsky (1974), McClelland (1973) y Hymes (1971), han definido una serie de componentes que se deben tener en cuenta en un enfoque comunicativo: a) Situación: hace referencia a la localización espacial y temporal; responde a la pregunta ¿dónde y cuándo?, b) Participantes: se refiere a los actores que intervienen en el hecho comunicativo, responde a las preguntas ¿quién y a quién?, c) Finalidades: objetivos de interacción, y responde a la pregunta ¿para qué?, d) Secuencia de actos: inicio, desarrollo y cierre responde a la pregunta ¿qué?, d) Tono: expresa la forma como se ejecuta el acto, responde al ¿cómo?, e) Instrumentos: canales y formas de las palabras responde a la pregunta ¿de qué manera?, f) Normas: comprende las normas de interacción y de interpretación, responde a la pregunta ¿qué creencias?, g) Género: tipo de interacción y secuencias textuales, responde a la pregunta ¿qué tipo de discurso?

Bérard (1995) explica que el enfoque comunicativo tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que éste, desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua. Sobre el asunto se indica que el conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socio-culturales.

Así, Carbonell, (2008) argumenta que, los estudiantes serán los protagonistas de su aprendizaje y tendrán la capacidad de aprender a aprender, mediante estrategias de comunicación y de aprendizaje, el docente organiza la clase de forma que se facilite la sociabilidad, creando un clima de enseñanza y aprendizaje que posibilita la motivación y la comunicación entre alumnos y entre docente y alumnos.

Desde esta perspectiva, la escritura es un acto comunicativo que permite relacionar y compartir las ideas en un grupo social. Para lograr esto, es necesario el uso de herramientas que contribuyan al avance progresivo del código escrito, lo cual, conlleva la necesidad de entender lo que se escribe (Morales, 2014); y es precisamente el enfoque comunicativo percibido por Jolibert (2004), el que hace énfasis en la producción textual como el tratamiento de un conjunto de información, que atiende varios niveles para una mejor convicción de la estructura del texto en su conjunto, esto es: situación de comunicación, aunado a la noción de contexto de un texto, el tipo de texto, la superestructura del texto, y la lingüística textual.

### **2.2.1. Situación de comunicación**

Desde la perspectiva de Jolibert (2004), se entiende por situación de comunicación, la suma de las condiciones en las que se genera la capacidad de comprender y producir textos de manera eficaz, es decir, el logro de la competencia comunicativa, teniendo en cuenta los

siguientes parámetros: El **emisor** (quién lo ha escrito o lo está escribiendo), el **objeto del mensaje** (qué dice, qué transmite), la **finalidad** (para qué ha sido escrito) y la **sistematización** (construcción del poder de leer y escribir)

En este contexto, la situación de comunicación reconoce que el texto tiene un autor, un destinatario, un objetivo y un tema que pretende informar. Para que sea posible el acto comunicativo es necesario la presencia de una serie de elementos que constituyen un esquema cerrado en el que todos ellos son imprescindibles, para efectos de esta investigación son tenidos en cuenta: enunciador - emisor, destinatario - receptor, propósito objeto del mensaje, los cuales se desarrollan a continuación.

**2.2.1.1 Enunciador - emisor**, es quien elabora y transmite el mensaje, realiza el proceso de codificar el mensaje y permite identificar el discurso directo o indirecto. El primero, a través del diálogo, cuando el emisor repite textualmente un enunciado que se complementa con el contexto, y el segundo a través de la narración que se interpone entre los personajes. Lo interesante en la situación de comunicación es descubrir cuál de las voces predomina en el enunciado, la del narrador o la de los personajes. Quién produce el enunciado se identifica como protagonista del acto de comunicación (emisor, narrador) y quien lo recibe (receptor, lector u oyente).

**2.2.1.2 Destinatario - receptor**, es quien recibe e interpreta el mensaje, es decir, lo descodifica. Asimismo, conviene distinguir entre el receptor destinatario, persona a la que se dirige el mensaje, y receptor descodificador, el que lo recibe e interpreta, que puede no ser su destinatario.

**2.2.1.3 Propósito – objeto del mensaje**, es la información que transmite un emisor a un receptor. Se trata de la situación externa que rodea al acto comunicativo y que puede ayudar a la

comprensión del mensaje o, incluso, modificar el significado de este dependiendo de cuál sea esa situación comunicativa. Visto de esta manera, la escritura se percibe ligada a prácticas de enseñanza metacognitivas que propician el desarrollo intelectual del estudiante. Esto es así, por cuanto se pone en evidencia las estructuras de los mensajes. Por consiguiente, el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación, les ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender y comunicarse desde el aula a través de los textos narrativos bajo la suposición de poder desarrollarse de manera satisfactoria en cualquier contexto comunicativo de formalidad discursiva orales y escritas.

### **2.3 Textos narrativos**

La narración es entendida por Morán (2010), como el relato de una serie de hechos, que pueden ser reales o imaginarios, es decir, en el que se cuenta una historia que ocurre en un lugar y tiempos concretos. Así, la narración es una forma de comunicación, dado que se trata de una manera de contar una sucesión de hechos en la que un sujeto o grupo de personajes realizan una serie de acciones que tienen implícito un desenlace. De este modo, la primera finalidad del narrador es dar a conocer la historia y las acciones que la componen (argumentos), de una manera comprensible para el lector, plasmada en un texto narrativo (Cortés y Bautista, 1999).

Al respecto, Solé y Teberosky (2004), afirman que la producción de textos narrativos implica lograr tres niveles fundamentales: social, cultural y cognitivo: social, porque facilita los procesos de socialización; cultural, porque resulta de la interacción con otros, a través de un diálogo situado en contextos culturales específicos; y cognitivo, porque supone conocimiento y control sobre su ejecución, lo que involucra poner en juego toda una situación de enunciación, considerando consigo los elementos que conforman los textos narrativos como lo expone Goodman (1994) “es la especialidad literaria que se dedica a contar historias, eventos y sucesos



que requieren de una secuencia de acciones en el tiempo que constituyen el hilo narrativo” (p. 171).

Esto hace indispensable el uso de elementos o dimensiones en la producción escrita, como la historia, referida al conjunto de acontecimientos que se cuentan, el relato que es el discurso escrito y la narración para comprender que constituye el acto real o ficticio que produce el discurso, es decir, el hecho en sí de contar, como lo exponen Cortés y Bautista (1999), exige el reconocimiento de tres planos que constituyen el relato literario, y los denomina: planos del relato, planos de la historia y planos de la narración, los cuales se describen a continuación:

### **2.3.1. Plano del relato**

Tiene que ver con el modo o los modos de contar una historia. Por ejemplo, si el narrador decide empezar a contar la historia desde el final o desde el comienzo o viceversa, si decide contar a un narratario en primera o en tercera persona, además aquí se encuentran los elementos concernientes a la focalización (quién observa y qué observa) y el alcance (que tanto puede saber el personaje o del ámbito en que se mueve), a las marcas textuales (“érase una vez”, “quisiera hablar”, “en un país muy lejano”, “colorín colorado”), típicas de la narración, que permiten identificar el inicio, reconocer el conflicto y apreciar el final del relato (Cassany, 1999, p. 4)

En esta dimensión se deben considerar específicamente, tres componentes que son: **estado inicial del relato**; en este espacio se presentan los personajes, el tiempo y el lugar donde se van a desarrollar las acciones, en lo relacionado al conflicto que presenta el relato; este espacio se asume como una tensión o choque entre intereses de los personajes que genera en los mismos estados de adversidad o lucha, y se denomina **fuerza de transformación**; este espacio se entiende como una afectación sufrida por los personajes, quienes ven alterado su estado inicial, conduciendo ello a un **estado final o cierre de la historia**, se define como queda el personaje en relación al estado inicial que dio lugar a los sucesos (Cortés y Bautista, 1999).

### 2.3.2 Plano de la historia

Este plano hace referencia a todo lo relacionado con las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional congruentes con los tiempos, los espacios y los personajes que hacen parte de la narración, que pueden ser hechos o imágenes análogas a la realidad (Cortés y Bautista, 1999). En esta dimensión, la reflexión cobra importancia sobre todo en la lógica de las acciones, el reconocimiento de las relaciones entre los personajes que pueden ser sujetos o ideas.

El foco de este plano son los **personajes**: “que pueden ser antropomorfos, zoomorfos o actores que pueden ser cosas o ideas, la identificación de las características físicas y psicológicas de los personajes” (p. 57), los **tiempos**: indica cuando suceden los hechos y puede ser: “a) lineal: pasado, presente y futuro, b) retrospectivo: se vuelve al pasado desde el presente, c) de anticipación: se narra lo que sucederá” (p. 61), los **espacios**: “lugar, sitio o escena donde suceden los hechos” (p. 62) y las **acciones y propósitos de los personajes**: que “se corresponde con las situaciones que deben ubicar un punto de llegada, un acontecimiento a explicar, un estado a alcanzar y a evitar, un fenómeno a comprender” (p.63).

En este plano, también, tiene cabida la reflexión sobre la lógica de las acciones; es decir, el reconocimiento de las relaciones de continuidad que son básicas en la configuración de la trama de la historia narrada.

### 2.3.3 Plano de la narración

Da cuenta de las acciones contadas por el narrador, como es de suponerse todo relato presupone un **narrador** (que no es el autor), un ser que cuenta la historia a otro ser llamado **narratorio** (distinto del lector). En esta medida se debe entender que el narrador es una estrategia discursiva inventada por el autor. De igual manera, el narratorio no es el lector del texto sino un sujeto implícito al mismo texto y al cual se dirige el narrador (Cortés y Bautista, 1999).

Desde esta óptica, el plano de la narración tiene como propósito identificar el tipo de narrador presente en el texto, que se define por su grado de conocimiento de la realidad representada. Para Jolibert (2002), esta capacidad depende directamente del punto de observación elegido para transmitir la información y, para Cortés y Bautista, (1999), este hecho está asociado estrechamente a la presencia o ausencia de observación para transmitir la información. En suma, el narrador se comporta como un sabedor, pero se insiste al mismo tiempo en su papel de realidad configuradora de la estructura narrativa.

Otra cuestión importante, es identificar los signos utilizados por el narrador para ceder la voz a los personajes, sin dejar de desempeñar la función narrativa, y también la de control, puesto que puede dentro de la historia aludir al discurso del personaje mediante verbos: como dijo, pensó, sintió. Igualmente, si narra la historia en tiempo pasado, presente o futuro, haciendo referencia al uso de una forma verbal.

Un texto narrativo es el cómic, un producto de consumo cultural, que supone además la articulación de los elementos de una narración derivados de la forma gráfica que adopta, siendo vital su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje como una manifestación didáctica en el aula, ya que podría conformar una determinada visión de la realidad a la hora de fomentar y desarrollar la producción escrita. A continuación, se define y caracteriza el texto narrativo tipo cómic.

## **2.4 El cómic**

El cómic se puede definir como una serie o secuencia de viñetas con desarrollo narrativo, además se configura como “un medio narrativo de comunicación social, donde se cuentan historias y sucesos, combinando generalmente imágenes y textos en un mensaje global” (Guzmán, 2011, p. 122). En este sentido, tiene aspectos en común con la literatura o el cine, y

otros aspectos propios como la utilización de códigos específicos. Según Johnson y Hernández (2009), el cómic es “Una estructura narrativa de la cultura popular formado a partir de secuencias de imágenes que van de la mano de elementos de escritura fonética, en la cual predomina la acción construida a través de viñetas y otros signos verbo-iconos (p. 45).

De la conceptualización anterior, se puede indicar que el cómic es un recurso literario artístico (medio visual) de narración verbo-icónica que comunica historias de uno o varios personajes. En este sentido, Castillo (2014) señala que se trata de una “narración secuencial mediante imágenes fijas” (p. 248). Es decir, mediante una sucesión de imágenes compuestas por caricaturas dibujadas que se complementan con textos.

Por otra parte, Barrero (2012) indica que es un producto sociolingüístico y cultural que busca persuadir al público objetivo por sus códigos propios, donde se conjuga texto e imagen para contar de manera ágil y atractiva historias basadas en la vida real o ficciones fantásticas, esto lo atribuye a que las personas como seres sociales tienen la capacidad de proyectar en sus producciones el mundo que les rodea, de tal manera, dejan ver lo que ocurre en su entorno; en definitiva, representan las expresiones de la integración creativa de un individuo y de una sociedad. Tienen lugar entonces los elementos del cómic para la construcción de los nuevos conocimientos.

#### **2.4.1 Elementos del cómic**

El cómic como estructura narrativa está compuesta por una serie de elementos, cuyas posibilidades de utilización dependen tanto del interés como del objetivo que se busca a través del cómic. Por tanto, Segovia (2010), reconoce una serie de elementos que ayudan a interpretar diferentes aspectos para la construcción de textos escritos tipo cómic, como son:

**2.4.1.1 Viñetas**, es el principal elemento del cómic, que hace referencia a los recuadros que contienen las imágenes, dibujos y el diálogo; adoptan formas rectangulares o cuadradas cerradas por líneas negras. En palabras de Rodríguez, (2008, p. 59), es la unidad mínima de narración, y su contenido gráfico puede ser de dos tipos: icónico sustantivo e icónico adjetivo (p. 59). Es decir, es la unidad gráfica que contiene un único momento o imagen de la secuencia de la historia. Acerca de ello, Segovia (2010), señala algunas precisiones sobre las viñetas en los cómics:

(a) La sucesión: a pesar de la importancia que tienen los dibujos en la producción de cómic, se desarrolla una estrategia relacionada con la secuenciación de las viñetas, lo importante es seguir una serie de acciones ordenadas secuencialmente (Segovia, 2010, p. 4).

(b) Viñeta vertical: expresa en el cómic de manera habitual una sensación de ritmo, misterio, desasosiego, miedo y ansiedad ya que no muestra todo el contexto de la historia. Esto significa que el sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que este tipo de viñetas no puede ser conocida por sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos.

(c) La viñeta horizontal: representa para el cómic, una idea de tranquilidad y reposo. Son las más apropiadas para mostrar el contexto y el lugar donde ocurren las acciones del cómic se leen de izquierda a derecha y de arriba abajo.

**2.4.1.2 Personajes**, son los encargados de desarrollar la acción de la historia, la naturaleza de los personajes suele ser muy diversa, en los que la animación y personificación de animales, plantas y objetos inanimados son frecuentes. Por ello, al seleccionar a los personajes, se define a cada uno de ellos destacando con una mayor trascendencia a los personajes principales antes que a los secundarios. Asimismo, suelen representar prototipos caracterizados a partir de ciertas características: el gesto, el lenguaje y el vestido con que se presentan, la edad, la

estatura. Es así que al iniciar un cómic los personajes no están completamente definidos, sino que se deben perfilar sus características considerando los distintos rasgos físicos y psicológicos que representen con sentido lo que se quiere manifestar (Segovia, 2010, p. 5).

**2.4.1.3 Onomatopeyas**, un elemento gráfico que tiene la finalidad de realizar imitaciones de sonidos que pueden ser de la naturaleza, de algunos objetos o de algunas caídas de los personajes mediante una verbalización; no tiene un definido tipo de presentación y generalmente se coloca fuera de los bocadillos (Gasca y Gubern, 2018). En otras palabras, la onomatopeya, es una imitación lingüística de una palabra que se asemeja con el sonido que representa en forma cotidiana en el lenguaje coloquial e informal muy utilizado en la infancia y en la producción escrita de textos narrativos cómic, puede estar dentro o fuera del globo (Segovia, 2010, p. 6).

**2.4.1.4 Globo o bocadillo**, es el espacio en el que se colocan los textos; qué piensan o dicen los personajes. Consta de la parte superior o globo, y el rabito o delta que señala al personaje que está hablando. El globo se puede dibujar de forma continua y se llama contorno normal, puede delinearse con formas temblorosas y significa debilidad, temblor, frío o puede dibujarse en forma de dientes de serrucho, y significa una vibración de la voz como un grito, irritación, voz desencajada, o procedente de un altavoz. Si las líneas son discontinuas significan que hablan en un tono bajo para expresar secretos, confidencias (Segovia, 2010). En síntesis, el globo o bocadillo dentro de los cómics, es el contenedor de texto en el que se coloca lo que dicen los personajes o lo que piensan.

Ahora bien, en la escuela de hoy es fundamental que el docente agregue en el diseño de las actividades, narrativas gráficas que, en articulación con los textos escritos, motiven al estudiante a interpretar y reflexionar acerca de la importancia de comprender la sociedad y la cultura, es decir entender mejor la realidad de su entorno cotidiano y su interacción con el medio

social. Por tanto, incorporar cómic para el aprendizaje de contenidos pedagógicos podría propender hacia la producción de textos escritos desde el aula de clase.

#### **2.4.2 El cómic en el aula**

El aula es el espacio ideal para que los niños y las niñas experimenten situaciones diversas de aprendizaje, y a la vez descubrir que el lenguaje escrito es una herramienta que les da la posibilidad de comunicarse con sus pares a través de diálogos en torno a un tema, aportando su propio conocimiento frente a lo que observan y escuchan. Podría afirmarse que el cómic es un recurso adecuado para su utilización en las clases, como lo refiere Barbieri, (2013) exponer a los aprendices a este género textual, de una forma pedagógicamente planeada, no solamente los leerán, sino que también tendrán acceso a un input que fomentará su construcción de una forma motivadora y agradable.

Sirva este preámbulo para señalar que son varios los autores que consideran al cómic un material idóneo desde el punto de vista pedagógico debido a su carga motivadora (Aparici 2009, Barrero 2012, Barbieri 2013). Tal y como apunta Rodríguez (2018), “cuando un alumno se acerca a un cómic le guía una motivación intrínseca, especialmente si se adapta a sus intereses” (p. 339). Teniendo esto en mente, la utilización del cómic en el aula, según lo indica Sánchez, et al. (2013), se puede agrupar en dos aspectos:

a) La creación, construcción y reordenamiento de un cómic ya estructurado, pasa a ser parte del aprendizaje experiencial y de un mayor nivel de cognición apropiando del lenguaje y formatos de dibujo.

b) El uso de guías de trabajo sobre viñetas sacadas del cómic facilitan la expresión libre de ideas porque las imágenes activan el pensamiento y la imaginación, por tanto, trabajarlo en el

aula es un punto de partida para que el estudiante cree diálogos dentro de los globos adaptados a su realidad social.

Por lo antes expuesto, el cómic en el aula podría permitir a los estudiantes el aprendizaje de secuencias de imágenes despiertan la imaginación como autores de sus escritos, desde el deseo de crear sus propios textos, lo que impacta de manera significativa en la capacidad de concentración que estimula una actitud crítica hacia la realidad social y cultural de su entorno inmediato.

A este respecto, Vygotsky (1990), señala que la base para un aprendizaje sociocultural del estudiante es el medio en el cual se desarrolla. De allí que la mejor enseñanza es la que se adelanta a su desarrollo. Desde esta perspectiva, la escritura pasa a representar un sistema de mediación para precisar y elaborar el proceso de pensamiento en el estudiante en formación. Este planteamiento tiene una coincidencia con el postulado de Piaget (1974), al manifestar que; el dominio que los estudiantes tienen sobre sus capacidades cognitivas depende de su madurez psicológica y de su adaptación al entorno físico y social.

En este sentido, fomentar desde el aula el gusto por la producción escrita de cómic, proporciona a los estudiantes el acceso a un mundo mágico que es un reflejo de las formas de vida, valores, creencias, costumbres que le permitan aproximarse, a la cultura ambientalista circundante.

Partiendo de la consideración de las imágenes, los estudiantes entienden con mayor facilidad la narración, desarrollando así un gusto por la producción de textos narrativos en el mundo de la cultura escrita que se traducirá en un efecto y afición por la producción de cómic. Es por esta razón que se cree que es una herramienta pedagógica para el docente, la cual los



estudiantes pueden utilizar para desarrollar procesos cognitivos que le ayuden a potenciar sus habilidades.

Por tanto, en lo que respecta al presente estudio, las actividades que se desarrollen con los cómics en el aula deben estar direccionados a crear ambientes de aprendizaje significativos relacionados con el cuidado del aire.

## **2.5 El cuidado del aire como foco prioritario**

A medida que crece el movimiento global para hacer frente a la contaminación del aire, el hombre a través de la innovación ha creado tecnologías para atender al desafío y eliminar las emisiones que intensifican el cambio climático (Casanelles, 2017). Por tanto, la conservación del aire, según González (2017), es la aplicación y puesta en práctica de un conjunto de acciones para reducir la contaminación atmosférica y lograr conservar su calidad.

La calidad del aire es dinámica y responde a las distintas fuentes de contaminación, a) uso de combustibles fósiles; b) tala y quema de bosques; c) uso de productos químicos; d) quema de basura en las zonas urbanas; e) y construcciones en general, también depende de las condiciones y factores climáticos y de la eficacia de las medidas de control implementadas por las autoridades ambientales (Albert, 2017). Asimismo, la presencia de aire contaminado en la atmósfera constituye un riesgo frente a la salud, a la calidad de vida de la población, a la preservación de la naturaleza, la capa de ozono y la conservación del patrimonio ambiental (Doménech, 2016). Se puede indicar entonces que la contaminación del aire incluye elementos de origen natural y emisiones resultantes de las actividades humanas que dan origen a las fuentes contaminantes como se expone a continuación:

### **2.5.1. Fuentes contaminantes**

La contaminación atmosférica es el problema central que impacta sobre la calidad natural del aire como producto de los gases de efecto invernadero y agentes contaminantes como el dióxido de carbono, el sistema energético, combustión de los vehículos, centrales eléctricas, ganadería, combustibles fósiles y muchos otros factores que alteran el equilibrio natural de este recurso (González, 2017). Entre las diferentes fuentes de emisiones a la atmósfera podemos distinguir tres grandes tipos: las fuentes fijas, las fuentes móviles, y las fuentes dispersas, las cuales se describen a continuación.

**2.5.1.1 Fuentes contaminantes fijas.** Se caracterizan por ser estacionarias o estar en un punto fijo, existen dos tipos de fuentes fijas generadoras de emisiones: a) Fuentes puntuales, derivadas de la generación de energía eléctrica y de actividades industriales como son: la química, textil, alimentaria, maderera, metalúrgica, metálica, manufacturera y procesadora de productos vegetales y animales, entre otras. (b) Fuentes de área, incluyen la generación de aquellas emisiones inherentes a actividades y procesos, tales como el tratamiento de aguas residuales, rellenos sanitarios, uso de solventes, limpieza de superficies y equipos, distribución y almacenamiento de gas (González, 2017).

**2.5.1.2 Fuentes contaminantes móviles.** Abarcan todas las formas de transporte y los vehículos automotores, los aviones, helicópteros, ferrocarriles, tranvías, tracto camiones, autobuses, camiones, automóviles, motocicletas, embarcaciones, equipo y maquinarias no fijas con motores de combustión y similares, que por su operación generen o puedan generar emisiones contaminantes a la atmósfera (González, 2017).

**2.5.1.3 Fuentes contaminantes dispersas.** Se refieren a la generación de emisiones producidas por volcanes, océanos, plantas, suspensión de suelos, emisiones por digestión

anaerobia y aerobia de sistemas naturales y material particulado que pasan directamente a la capa de ozono.

En consideración, uno de los principales retos a los que se enfrenta la comunidad es la contaminación atmosférica, sus efectos pueden ser nocivos para la vida del planeta, por lo que se debe trabajar desde la escuela para evitar, reducir, compensar, mitigar y concientizar acerca de la contaminación del aire. Entonces su enseñanza deberá ser orientada a partir de la interrelación de contenidos, propósitos y actividades, que atiendan además a los intereses de aprendizaje de los estudiantes. Una de esas propuestas es la secuencia didáctica, como se definirá en el apartado siguiente.

## **2.6 Secuencia didáctica**

La secuencia didáctica (SD), es una propuesta de enseñanza con un tiempo determinado que produce saberes didácticos a partir de una serie ordenada de actividades con un propósito definido. Camps (2003) la define como “una unidad de enseñanza de la composición escrita que se vale de acciones interrelacionadas entre sí, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (p. 130). Lo que se pretende es proponer alternativas fundamentales y consecuentes que orienten las prácticas de enseñanza, demarcada por las siguientes características:

(a) La SD, se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto y que se desarrolla durante un período de tiempo determinado, según convenga.

(b) La producción del texto, base de la SD, forma parte de una situación para aprender a escribir con sentido, teniendo en cuenta un texto y un contexto determinado.

(c) La SD, plantea unos objetivos y propósitos de enseñanza y aprendizaje delimitados, que han de ser claros para los estudiantes (Camps, 1995, p. 3) El esquema general de desarrollo de la secuencia, que plantea tiene tres fases: “Fase de preparación, producción y evaluación” (p. 132):

En la *fase de preparación*, es el momento en que se formula el proyecto a fin de situar al alumno y motivarlo acerca de los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la tarea en relación con los objetivos, los contenidos objeto de enseñanza, la situación de comunicación, el tipo de texto, los dispositivos didácticos, entre otros. En esta fase tienen lugar actividades muy variadas como búsqueda de información, producción de textos tipo cómic, así como la presentación y contextualización de la propuesta didáctica, además de la exploración de los conocimientos previos de los estudiantes.

En la *fase de producción*, el estudiante escribe el texto ya sea de manera individual, colectiva o en grupo utilizando los recursos elaborados en la fase de preparación. En esta fase hay una interacción oral con los compañeros y el docente quien guía el proceso de producción escrita.

*La fase de evaluación*, es formativa ya que apunta a la adquisición de los objetivos planteados como criterios que han guiado el proceso, McMillan (2007) define a la evaluación formativa como la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento. Al respecto, la SD se caracteriza por tener una sucesión de actividades planeadas por el docente para identificar de manera oportuna las orientaciones que el estudiante requiere para mejorar los aprendizajes, a medida que transcurre su desarrollo.

En este sentido, se diseña la SD, desde la estructura de la producción escrita de cómic dentro de la cotidianidad de los estudiantes, con la necesidad de responder a propósito diversos, considerando las siguientes estrategias involucradas en la producción escrita expuestas por Tobón, et al. (2016); “la contextualización (adaptación del texto a las exigencias comunicativas);

la planificación (organización interna del texto); la textualización (uso de las unidades lingüísticas); la revisión” (p. 142).

Por esta razón, se organizan a partir de los contenidos de enseñanza que forman parte de los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), teniendo en cuenta el área y el grado. De igual manera, la SD se debe caracterizar por ser un ejercicio integral, en el que haya resolución de problemas significativos mediante la articulación de las actividades en torno a esos problemas en aspectos como: a) De la situación de producción escrita (destinatario del escrito, yo enunciador, propósito del texto producido y contenido de la producción), b) De la estructura global del texto (estructura y características del texto a trabajar), c) Del sistema convencional de la escritura (hipótesis que han construido los estudiantes con relación al sistema convencional y que utilizaran en sus producciones escritas).

Conviene destacar que la lógica que subyace a la forma en que los sujetos actúan en el mundo no es una representación vacía o neutral del entendimiento, sino que, como lo expresa Rodríguez et al., (2011), está construida desde contenidos históricos y culturales que van configurando temporalidades. De allí que se vuelve relevante entonces, para superar esta visión aportada por la didáctica moderna, ampliar la comprensión en torno a la temporalidad, analizar el modo en que dicha lógica se concretiza y la manera en que los docentes van adaptándose a dicha racionalidad.

Esta nueva postura lleva a considerar visiones más amplias del hecho educativo a partir de concepciones integradoras de la didáctica, como la sostenida por Díaz (2013) para quien la didáctica “puede definirse como un marco explicativo interdisciplinario donde confluyen los aspectos filosóficos, psicológicos y sociológicos de la enseñanza, los cuales permiten dar profesionalismo y científicidad al acto educativo en cualquier nivel y en cualquiera asignatura”

(p. 56). Esta última concepción expresa una connotación humanista, realizando el proceso de realización personal a partir de un adecuado proceso educativo.

## **2.7 Prácticas pedagógicas reflexivas**

Reflexionar sobre la práctica pedagógica es parte importante de la formación docente, ya que obliga a repensar constantemente las experiencias cotidianas que deben realizarse de manera continua como normas de autoevaluación del proceso de enseñanza como lo muestra Perrenoud (2007), la práctica pedagógica reflexiva, es una actividad científica caracterizada por el análisis y la coherencia de los procesos de formación. Es decir, encontrar la causa real a través del diálogo entre el conocimiento y la realidad de la experiencia, la acción y el reflejo de la acción, y refiriéndose a dos procesos mentales:

a) La reflexión en la acción se da a partir de la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción.

b) La reflexión sobre la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que se puede hacer, lo que hay que hacer, cual es la mejor táctica, que orientaciones y que preocupaciones existen. Aquí, los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad sobre el oficio de enseñar, se requiere una participación del docente reflexivo que se imponga con mayor fuerza en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto es, los logros y la estructura presentada para su construcción individual y colectiva, donde se intercambian opiniones y perspectivas, destacándose como consenso general la concepción de la práctica pedagógica reflexiva, como el sentido propio de la pedagogía, entendida esta como la ciencia que construye la teoría de la educación y actúa como instrumento de reflexión acerca de las acciones en la práctica del docente, basada en un proceso de

descripción, explicación, interpretación, y evaluación para una comprensión consciente de la práctica educativa, que según Schön (1992), tiene como pilares los siguientes aspectos:

La comprensión de las acciones de la escuela y los problemas del aula que genera la elaboración de proyectos para superar las necesidades de los estudiantes.

La práctica pedagógica por su naturaleza reflexiva permite construir conocimiento desde las relaciones entre padres de familia, estudiantes y docentes.

La práctica pedagógica reflexiva es una actitud del docente comprometido con su profesión que genera la articulación entre la teoría y la práctica, entre el pensar y el actuar; permite la articulación entre la conciencia de la acción del docente con su experiencia, se mejora la interacción y el dialogo docente - estudiantes en los ambientes de enseñanza y aprendizaje. Se puede afirmar entonces que para el colectivo docente la práctica pedagógica reflexiva es la identidad de la acción educativa que posibilita la construcción de teoría a partir de la acción – observación – reflexión – planeación – acción, de situaciones problemáticas contextualizadas.

En relación con los postulados de Perrenoud (2007), la reflexión incluye una serie de categorías en las que se exigen cambios en los conceptos de sujeto, experiencia, realidad, cultura, participación y sociedad. Para efectos de esta investigación se toman en cuenta las categorías que directamente plantea el citado autor como son:

**Adaptación:** hacer ajustes en respuesta a las necesidades del contexto y el grupo de estudiantes. Según, Perrenoud (2007) “la interpretación de las acciones de la enseñanza por parte del docente y de los contenidos y conocimientos por parte de los estudiantes” (p.589).

**Auto-cuestionamiento:** Ídem (2007), son todas aquellas preguntas o interrogantes que se hace el docente sobre sus actuaciones. En palabras del autor, indica que en los intercambios establecidos el docente otorga significados a las diversas acciones típicas del proceso enseñanza y aprendizaje partiendo del hecho de que los estudiantes aprenden las obligaciones de la vida

escolar, reconociendo los aciertos y errores de la propia actuación del docente, en relación con la didáctica y el sentido de los aprendizajes y la evaluación.

**Autopercepción:** esta categoría está referida a la descripción de los sentimientos, pensamientos o emociones sobre las propias prácticas docentes y cuyo propósito fundamental es la identificación y cuestionamiento del docente sobre las debilidades que se suscitan en el proceso enseñanza y que obstaculizan un verdadero aprendizaje en los estudiantes (Bárcena, 2005).

**Autorregulación:** permite tomar decisiones y ejecutarlas como consecuencia del proceso de autoevaluación de la escolaridad (Perrenoud, 2007).

**Continuidades:** rutinas que prevalecen en el docente hacia la construcción de saberes, consiste según el citado autor en el hecho de propiciar espacios de participación activa en los estudiantes (Perrenoud, 2007).

**Descripción:** surge de la formación del docente, percibida como proceso de comprensión, socialización y transformación desde lo teórico y lo práctico que permitan reconstruir los marcos de referencia que ilustran la acción pedagógica de los actores involucrados, se cristaliza cuando el docente describe de manera detallada lo que se hace en la clase (Perrenoud, 2007).

**Percepción de los estudiantes:** Busca explicar o dar respuestas a situaciones específicas que suceden en el aula. Es decir, un proceso vivo de intercambios donde se ponen de manifiesto las acciones y reacciones del binomio docente – estudiante con la finalidad de interpretar que hace el docente respecto a lo que sucede con los estudiantes en el aula de clase.



**Rupturas:** esta categoría, tiene un carácter retrospectivo – prospectivo de las acciones de los docentes, su esencia radica en clarificar el sentido de ensayar o proponer nuevas estrategias para desarrollar la clase.

Conviene detenerse en el concepto de reflexión que se activa en correspondencia directa con la actuación del docente en el aula de clase relacionadas con las actividades pedagógicas y el modo de efectuarlas, en virtud de lo cual llega a poseer un conocimiento para dar respuesta a las categorías de la práctica pedagógicas reflexivas desde el pensar, sentir y actuar, que articula teoría, contexto e interacciones, y que pueden ser conocidas en un primer momento desde el conocimiento en la práctica.

### **3. Marco metodológico**

Este capítulo presenta la descripción de los aspectos metodológicos que guían la presente investigación, por tanto, se abordan; el tipo y diseño de investigación, la unidad de análisis, la unidad de trabajo, los instrumentos de recolección de información para obtener los datos que permitirán dar respuesta a los objetivos del estudio, y finalmente, se presenta el procedimiento para analizar dichos datos.

#### **3.1 Enfoque investigativo**

El presente estudio se basa en un enfoque investigativo de orden cualitativo, el cual de acuerdo con lo planteado por Denzin y Lincoln (2005), implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan.

Por su parte, Gurdíán Fernández (2007), refiere que desde el enfoque cualitativo se busca comprender, interpretar y explicar la realidad para transformarla; considerando los valores del contexto social y cultural, los símbolos y las interpretaciones de los seres humanos en el contexto de su interacción con los otros. Por ello, todas las decisiones a tomar durante el desarrollo de este estudio fueron consideradas previamente, ya que se estudia una situación que es analizada como sistema interrelacionado (escuela – medioambiente) describiendo los hechos en la generación de conocimientos que permite entender una realidad social.

Al respecto, el enfoque de la investigación se instala en un paradigma cualitativo, puesto que tiene como objetivo comprender la realidad social como producto de un proceso de construcción a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas; como lo menciona Erickson (2009), “estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (p. 29).

En el caso de la presente investigación se busca comprender la transformación de la producción escrita de cómic y el cuidado del aire, a partir de la implementación de una secuencia didáctica en los estudiantes de quinto grado, de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao en el Departamento de La Guajira.

### **3.2 Tipo de investigación**

El diseño de la presente investigación corresponde a un estudio de caso, el cual consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas (Imbernon, 2002). Esta apreciación es complementada por Méndez (2015), cuando expone que el estudio de caso, “es el estudio de la particularidad o de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas” (p. 221).

### **3.3 Unidad de trabajo**

La unidad de trabajo en este estudio la conforman catorce (14) estudiantes en total distribuidos de la siguiente manera; siete (7) de la I.E. María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y siete (7) pertenecientes a la I. E. Indígena No 9 de Maicao en el Departamento de La Guajira. A continuación, se exponen las características de cada Institución Educativa donde se realizará la investigación.

a) Institución Educativa María Emma Mendoza de San Juan del Cesar, de naturaleza urbana, cuenta con dos estructuras en donde prestan los servicios educativos a la población en los

grados de transición a once, rodeada de zonas verdes, parque infantil, cancha deportiva, cafetería, restaurante escolar y zona administrativa, su población se encuentra entre los estratos 1, 2, 3, los padres de estos niños tiene actividades económicas variadas relacionadas con trabajos independientes, agrícolas, operario y oficios varios, además, se encuentran algunos estudiantes que presentan situaciones que interfieren en su proceso de aprendizaje y que provienen de diferentes realidades sociales indígenas, desplazados, con alguna discapacidad y dificultades de aprendizaje.

b) Institución Educativa Indígena N° 9 de Maicao, de naturaleza rural, presta servicios educativos desde los grados de preescolar a quinto, su población estudiantil oscila en un promedio de edad de cinco a quince años, netamente indígena wayuu, hablantes de la lengua wayuunaiki con un porcentaje muy bajo de estudiantes que hablan español, de muy bajos recursos y sus padres en su mayoría no lograron culminar la primaria, sus actividades económicas se basan en la artesanía, pastoreo, comercio y trabajos informales.

### **3.4 Unidad de análisis**

Para efectos de esta investigación, la unidad de análisis corresponde a la producción escrita de cómic y el cuidado del aire, de los estudiantes de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao en el Departamento de La Guajira.

#### **3.4.1 Matriz de categorías**

El cuadro 1, que se presenta a continuación muestra las categorías y subcategorías que constituyen el proceso para las transformaciones en la producción escrita de cómic y el cuidado del aire, las cuales serán analizadas en las producciones escritas, para identificar su estado

inicial, así como sus transformaciones en lo que respecta a la producción del cómic y el cuidado del aire de los estudiantes que configuran la unidad de trabajo.

### Cuadro 1

#### Matriz de categorías

Categorías	Definición	Sub-categorías	Definición
Situación de comunicación	La situación de comunicación es el contexto, el momento y el lugar, en el que se materializa una interacción comunicativa (Jolibert, 2004).	Enunciador	Hace referencia a la persona que elabora y transmite el mensaje, trata de representar a la realidad, las situaciones y problemáticas de una sociedad en particular.
		Destinatario	Corresponde a quien va dirigida la historia, que se va a narrar en el texto para un enunciatario específico quien deberá interpretar el mensaje.
		Propósito	Hace mención a la intención del enunciador cuando escribe el texto con el propósito de enseñar, entretener, denunciar una situación, en el caso puntual de la producción escrita de cómic pretende transformar conocimientos y transmitir valores Culturales asociados con el medioambiente.
Elementos del Cómic	Se entiende como el compendio de una serie de elementos, cuyas posibilidades de utilización dependen tanto del interés como del objetivo que se busca a través del cómic. Se trata de una narración secuencial mediante imágenes fijas (Segovia, 2010).	Viñetas	Hace referencia a los recuadros que contienen las imágenes, dibujos y el diálogo; adoptan formas rectangulares o cuadradas cerradas por líneas negras.
		Personajes	Es el protagonista, encargado de desarrollar la acción de la historia caracterizados a partir de ciertas singularidades, el gesto, el lenguaje, el vestido, la edad y la estatura.
		Onomatopeya	Es una imitación lingüística de una palabra que se asemeja con el sonido que representa en forma cotidiana en el lenguaje coloquial.
		Globo o bocadillo	Es el espacio donde se colocan los textos, que piensan o dicen los personajes. Consta de un rabito o delta que señala al personaje que está hablando.
Transformaciones del cuidado del aire	Es la aplicación y puesta en práctica de un conjunto de acciones para reducir la contaminación atmosférica y lograr conservar la calidad del aire	Fuentes contaminantes	<b>Fijas:</b> Se caracterizan por ser estacionarias o estar en un punto fijo, derivadas de la generación de energía eléctrica y de actividades industriales (González, 2017) <b>Móviles:</b> Abarcan todas las formas de transporte que por su operación generen o puedan generar emisiones contaminantes a la atmósfera (González, 2017)

	para las futuras generaciones. (González, 2017).		<b>Dispersas:</b> Se refiere a la generación de emisiones producidas por digestión anaerobia y aerobia de sistemas naturales y material particulado que pasan directamente a la capa de ozono (González, 2017)
--	--	--	--

**Fuente:** elaboración propia de las investigadoras (2021)

### 3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas e instrumentos que determinan el tipo y calidad de información a recoger en el presente proyecto son: la entrevista semiestructurada, la observación, y la rejilla de evaluación.

**Entrevista semiestructurada**, según Hurtado (2010), es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos, y se define:

Como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar, tienen como base contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos como una forma de obtener resultados más acercados a la realidad objetiva (p. 74).

Esta técnica es particularmente conveniente en esta investigación al permitir reiterados encuentros de conversación entre docente – estudiantes, para obtener información sobre las concepciones, percepciones, creencias, saberes, experiencias, rutinas y significados que le otorgan al fenómeno en estudio; en este caso, se trabajó con el guion de entrevista, enfocado en la producción de texto narrativo tipo cómic sobre el cuidado del aire, estando los estudiantes inmersos en la situación que se estudia. (Ver anexo A).

**Observación**, es la técnica más utilizada en las investigaciones cualitativas, ya que permiten la adquisición de información, y tiene como objetivo la recolección de datos sobre las acciones, opiniones y perspectivas del sujeto, y se materializa a través de los registros que

permiten comprender y analizar los datos recolectados durante el proceso de observación (Rodríguez et al. 2016).

Para este estudio, la observación tendrá lugar en el momento mismo que las docentes observadoras, describen de manera sistemática las acciones de su práctica pedagógica orientadas a la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire, de los estudiantes de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao, al involucrarse en el día a día en las actividades de rutina o propuesta de intervención que serán asentados en la rejilla de observación, y se tomaron en el mismo momento o inmediatamente después de haber ocurrido, como lo expone Atkinson (2017), es la técnica que permite al investigador registrar los sucesos observados en función de las categorías y subcategorías en estudio (ver anexo B).

**Rejilla de evaluación**, este instrumento permitirá valorar la secuencia didáctica dentro del trabajo de aula, y constituye un punto de partida para provocar una reflexión entre los estudiantes sobre todos los aspectos que inciden en la producción escrita de cómic y las prácticas para el cuidado del aire, en tres momentos:

**Primer momento**, servirá como herramienta de diagnóstico acerca de las competencias de los estudiantes con relación a la situación de comunicación en lo referente a la comprensión y producción de textos narrativos tipo cómic enfatizando el cuidado del aire, para verificar el nivel de uso del lenguaje escrito, así como el conocimiento sobre el contenido del asunto que trata.

**Segundo momento**, permitirá realizar el seguimiento personalizado sobre el nivel de producción escrita del estudiante.

**Tercer momento**, se convertirá en una herramienta de reflexión, autoevaluación y coevaluación entre estudiantes y docentes sobre el proceso de aprendizaje. Puede servirle al

estudiante para aprender a aprender, porque le permite detectar sus debilidades, mejorar su planificación a la hora de realizar la producción escrita tipo cómic (ver anexo C).

### **3.6 Procedimiento para el análisis de la información**

El desarrollo de esta propuesta se lleva a cabo en tres momentos de intervención:

**Primer momento**, se inicia con la técnica de la observación (docente), la cual se plantea con el objetivo de *identificar el estado inicial de la producción escrita y el cuidado del aire*, es el momento de la sensibilización a través de la escritura, el intercambio de ideas previas y análisis de los elementos del cómic que tienen previamente incorporados los estudiantes. Vale aclarar que la técnica de la observación docente estará presente en todo el proceso investigativo.

**Segundo momento**, se aplica la entrevista semiestructurada (estudiantes), a fin de indagar sobre la producción escrita y el cuidado del aire, aquí se explicita las circunstancias bajo las cuales se desarrolla esta propuesta en el aula de clase y se aplica la secuencia didáctica la cual va a permitir *identificar los cambios que se han dado en la producción escrita y en el cuidado del aire*. Es, además, el momento en el que las docentes utilizan nuevamente la técnica de la observación y la rejilla de evaluación.

**Tercer momento**, es el momento de *contrastar las transformaciones* que se han dado en la producción de cómic y el cuidado del aire antes y durante la aplicación de la secuencia didáctica, a partir de los datos recolectados producto de la aplicación de la entrevista semiestructurada y la rejilla de observación. Las docentes investigadoras, evalúan con amplitud, imparcialidad y objetividad las propias producciones de los estudiantes, mostrando un proceso de retroalimentación a fin de formar un escritor crítico y reflexivo que da lugar al análisis de la reflexión pedagógica.



#### **4. Análisis e interpretación de la información**

En el presente apartado se da cuenta de los resultados producto del análisis e interpretación de la información recabada con el fin de interpretar la transformación en la producción de cómic y el cuidado del aire, de los estudiantes del grado quinto, a partir de la implementación de una secuencia didáctica en las instituciones María Emma Mendoza de San Juan del Cesar (IE1) y la Institución Educativa Indígena N° 9 de Maicao (IE2).

Dentro de los elementos claves para el abordaje de la información se destacan las categorías con sus respectivas subcategorías de análisis: situación de comunicación (autor, destinatario, propósito); elementos del cómic (viñeta, personajes, onomatopeya, globo o bocadillo); y transformaciones del cuidado del aire (fuentes contaminantes fijas, fuentes contaminantes móviles y fuentes contaminantes dispersas).

La información a analizar fue recolectada a través de la aplicación de los instrumentos en tres momentos; entrevista semiestructurada inicial (ES-I) y final (ES-F) de la implementación de la secuencia didáctica (SD); guía de observación (GO), durante su aplicación, rejilla de evaluación aplicada al inicio (RE-I), durante y después (RE-F) que dan cuenta de lo sucedido durante la implementación de la SD *Construyamos cómic para el cuidado del aire*, que permitió interpretar cómo se transforma la producción de cómics sobre el cuidado del aire, de los 7 estudiantes de quinto grado IE1 y 7 de la IE2. A continuación, se presenta el análisis cualitativo de los resultados de cada una de las categorías durante los tres momentos.

#### **4.1 Identificación del estado inicial de la producción de cómic sobre el cuidado del aire, de los estudiantes de quinto grado de las instituciones (IE1 e IE2)**

En adelante, se presenta el análisis realizado para identificar el estado inicial de las producciones de cómic sobre el cuidado del aire, desarrolladas por los estudiantes de quinto grado de las instituciones educativas IE1 y la IE2. Es importante destacar que esta identificación se plantea a luz de las categorías y subcategorías y de acuerdo con la información obtenida en los siguientes instrumentos: ES-I y RE-I aplicados en cada institución y para cada estudiante antes de implementar la SD, destacando las respuestas comunes y diferentes, para dar un tratamiento inicial con respecto a las categorías y subcategorías de este estudio.

##### **4.1.1 Situación de comunicación**

La categoría **situación de comunicación** es entendida como el contexto, el momento y el lugar en el que se materializa una interacción comunicativa (Jolibert, 2004). Para el efecto del análisis se establecieron tres subcategorías relacionadas con la situación de comunicación, que según Jolibert (2004), están comprendidas por; *el autor* entendido como quien elabora y transmite el mensaje, realiza el proceso de codificar el mensaje y permite identificar el discurso directo e indirecto; *el destinatario* es quien recibe e interpreta el mensaje, es decir, lo decodifica; y *el propósito*, que es la intencionalidad del mensaje que se comunica.

En el momento inicial en el aula se indagaron las aproximaciones de los estudiantes acerca de la **situación de comunicación**, qué saben y cuál es la intención, sus respuestas estuvieron centradas en situaciones vividas, es decir, a partir de lo que han escuchado y observado en su casa, barrio, o entre amigos. Se puede observar que las respuestas de los siete estudiantes de las IE1 y IE2, fueron similares, dado que plantearon que la **situación de comunicación** son momentos de conversación en familia, hablar entre los amigos y comunicar

algo, estos son los momentos más frecuentes en los que entienden una situación de comunicación.

Respecto a esta categoría **situación de comunicación** y a partir de los instrumentos iniciales aplicados: (ES-I y RE-I) dirigidos a los estudiantes de ambas instituciones, con el propósito de conocer el proceso de producción escrita e indagar sobre la percepción que tenían sobre los cómics, se hicieron preguntas como: “¿Qué tienes en cuenta al momento de escribir un texto?” La mayoría de los estudiantes de la IE2 respondieron: “los signos de puntuación, la ortografía, la forma como quiero iniciar el escrito del texto”, el E4 de la IE2, respondió a “Mi abuelo y su moto”, lo cual ilustró de la siguiente manera:

Imagen 1. Mi abuelo y su moto E4 de la IE2



Como se puede observar en la imagen el E4 de la IE2, manifiesta una idea de lo que quiere expresar. Sin embargo, muestra una debilidad en cuanto a la secuencia para desarrollar el proceso escritor. Al respecto, se pudo inferir que utilizan la escritura para el cumplimiento de sus obligaciones escolares, como escribir oraciones, realizar consultas sobre algunos temas y escribir narraciones cortas, de las cuales se les exige un producto, pero no se refleja un acompañamiento en el proceso de escritura, por lo que el tipo de aprendizaje y propuesta desarrolladas antes de la SD podrían incidir en que los estudiantes, seleccionados de la IE1 e IE2 no fueron conscientes

del valor de la **situación de comunicación** en la construcción de cómic, porque carecían de pre-saberes o conocimientos básicos relacionados con este tema. Al respecto, se hicieron preguntas para despertar el interés de los estudiantes y que empezaran a indagar sobre el tema “*¿Alguna vez han hecho un cómic sobre el cuidado del aire?*” frente a lo cual, los E1...E7 de la IE1 y IE2 coincidieron en “*responder*” “*No, nunca hemos escrito un cómic*”.

Por otra parte, el E3 de la IE1, mostrando un poco más de interés en el tema, pero evadiendo el sentido de la pregunta indaga sobre la imagen con el E4 “*tú sabes porque los niños tienen las nubes arriba de ellos, son nubes o es humo*”, el E1 indaga con el E6 de la IE2, “*es que la maestra anterior solo me enseñó juegos de mi costumbre indígena, los mismos que ya conocía la wayunkerra, juego de carrito de cardón, juego de palabras Wayuunaiki - español pero el cómic no lo conozco, para mí esto es nuevo*”, el estudiante E2, expone “*para mí también, si nunca he visto uno ni en la televisión*”, lo cual quedó registrado en la RE-I, dejando en evidencia que efectivamente los estudiantes desconocen los textos escritos tipo cómic, lo que implica tal vez no haber abordado antes estas clases de textos escritos.

Seguidamente se identifican las tres subcategorías de la **situación de comunicación** como son: *autor*, *destinatario* y *propósito*. A continuación, se presenta el análisis para cada una de estas subcategorías.

Abordando la subcategoría *autor*, conviene señalar que se expuso en el pizarrón del aula un cómic “El futuro que nos espera” (ver anexo D), para esta actividad se utilizaron los instrumentos RE-I y ES-I, a partir de los cuales, se indagó “*¿En la imagen quien creen ustedes que es el autor o enunciatario?*”. Los E3, E6 y E7 de la IE1 coincidieron en plantear que: “*los niños que están acostados en la grama, profe*”, por su parte los estudiantes E1, E2, E4, E6 y E7 de la IE2, señalaron no saber quién *es el autor*.

Acto seguido, se les pidió a los estudiantes E1...E7 de la IE1 y IE2, que observaran detalladamente la imagen y crearan en el cuaderno un cómic narrando qué representa la imagen para ellos, el propósito fue que estos a través de la imagen realizaran una producción de este tipo y se reconocieran en sí mismos como escritores o escritoras.

Por su parte, el E2 de la IE1, elaboró una imagen que tituló “El cielo está contaminado” siendo el único que con su imaginación motiva a los otros estudiantes a producir textos escritos tipo cómic, al presentarles su actividad y les dice “*que es fácil, que escriban las ideas que están en su mente sin miedo*” (RE-I). No cabe duda, que una de las dificultades que se presenta en los estudiantes a la hora de escribir textos es el temor a equivocarse, lo cual paraliza la acción imaginativa y creativa. Por lo tanto, es necesario crear un clima de confianza en el aula que permita la expresión libre de las ideas al momento de escribir un cómic.

Imagen 2. El cielo está contaminado E2 de la IE1 (2022)



Partiendo de la imaginación del E2 de la IE1, cuando debía hacer referencia a la persona que escribió el texto revelando su posición dentro de él, omite su reconocimiento en sí mismo como *autor*. Queda evidenciado que los estudiantes cuando tienen que referir la persona que escribió el texto en general, presentan dificultad para identificar dicho *autor*, su voz detrás de la

historia y sus características representativas, lo que sugiere que desconocen al creador de la producción escrita. Situación que podría deberse a que los estudiantes no han sido efectivamente vinculados en la cultura de lo escrito, desaprovechando que éstos, transformen sus presaberes y evidentemente construyan competencias procedimentales, cognitivas, metacognitivas, conceptuales en la producción de escritos relacionados con su contexto.

Con respecto a la subcategoría *destinatario*, los estudiantes al observar el cómic compartido inicialmente en el pizarrón, lo asociaron a su contexto, esto quedó evidenciado en la RE-I, cuando se les pregunta “¿A quién va dirigido el mensaje del cómic?” los estudiantes E1, E2, E5 y E7 de la IE1, coincidieron que era a la comunidad y los estudiantes E2, E3, E4, E5, E7 en la IE2, expresaron que a sus compañeros. Las manifestaciones de los estudiantes de las IE1 y IE2 demuestran dificultad para responder sobre el tema, les falta seguridad para señalar a quién va dirigido el mensaje del cómic, mostrando con ello, tener pocos conocimientos previos con respecto al tema, lo que implica que, los estudiantes pocas veces han estado inmerso en la producción de escritos de enfoque comunicativo limitando una representación coherente del texto durante la escritura.

Con esta actividad se pudo observar que todos los estudiantes E1...E7 de la IE1 y IE2 trabajaron con mayor ahínco en la actividad, y los estudiantes con escasos conocimientos en el tema se motivaron, lo que generó una reflexión y potenció en ese momento la capacidad de análisis para reconocer los *destinatarios* en una **situación de comunicación**

Ahora bien, en cuanto a la subcategoría *propósito*, se utilizaron los instrumentos RE-I y ES-I, en los que se demuestra que los estudiantes de las IE1 y IE2, mostraron dificultades al momento inicial de la indagación acerca de “¿Cuál fue el propósito del cómic que elaboraste?”, el estudiante E7 de IE1, manifestó “*profe relacionarlo con la imagen*”, el E4 señaló “*cuidar el*

*ambiente*”, a lo que replicaron los estudiante E1, E2, E3, E5, E6 y E7, “*si profe cuidar el ambiente*”, el estudiante E3, E4, E5 y E7 de la IE2 coincidieron en señalar, “*que no tenían claro de lo que querían transmitir*”. Por consiguiente, los estudiantes en esta prueba inicial reflejaron confusión acerca de este concepto; esto demuestra la necesidad de trabajar esta subcategoría en situaciones reales de comunicación para que puedan entender el significado de cada personaje en el cómic y el mensaje que quieren transmitir a través de ellos.

Con los elementos trabajados en la categoría **situación de comunicación** los estudiantes de las E1...E7 de la IE1 y IE2, en su gran mayoría dieron cuenta de no tener claridad al escribir sus producciones escritas, no lograron argumentar ideas, y se les dificulta relacionar las imágenes del texto con el mensaje que se quiere difundir, en tal sentido, cabe mencionar los supuestos de Jolibert (2004), quien plantea que una **situación de comunicación**, es la suma de las condiciones en las que se genera la capacidad de comprender y producir textos de manera eficaz, teniendo en cuenta los siguientes parámetros: El emisor (quién lo ha escrito o lo está escribiendo), el objeto del mensaje (qué dice, qué transmite), la finalidad (para qué ha sido escrito) y la sistematización (construcción del poder de leer y escribir), que incluyen la función de un proceso metacognitivo claro, ágil y dinámico.

En correspondencia con la definición anterior, se puede indicar al cómic como un recurso literario artístico (medio visual) de narración verbo-icónica que comunica historias de uno o varios personajes (Castillo, 2014). Continuando con las observaciones iniciales en los E1...E7 de las IE1 y IE2, se darán a conocer las subcategorías *viñetas*, *personajes*, *onomatopeyas* y *globo o bocadillo* pertenecientes a la categoría **elementos del cómic**.

#### **4.1.2 Elementos del Cómic**

En el siguiente apartado se presenta el análisis de la categoría **elementos del cómic**, compuesta por una serie de elementos, cuyas posibilidades de utilización dependen tanto del

interés como del objetivo que se busca a través del cómic. “Se trata de una narración secuencial mediante imágenes fijas” (Castillo, 2014, p. 248), estructurada a partir de cuatro elementos: *viñetas, personajes, onomatopeya, globo o bocadillo*, que responden a la organización. Para este momento del análisis, se retoman los resultados obtenidos de la ES-I y RE-I direccionados a los E1...E7 de las IE1 y IE2, antes de la aplicación de la SD.

Con el propósito de conocer la producción escrita de los estudiantes, previa a la implementación de la SD, se buscó entrar a detallar con precisión la **elementos del cómic** y las partes que lo componen a partir de la aplicación de los instrumentos iniciales ES-I y RE-I, pero antes se indagó con los E1...E7 de las IE1 y IE2 a través del instrumento ES-I *¿Cuando escribes o elaboras un cómic, qué elementos tienes en cuenta?* surgieron aportes así: el E1 de la IE1, *“Tengo en cuenta los personajes”*, E2 y E3, coincidieron en apuntar *“Cómo organizar las imágenes”*, E4, E5, *“Los personajes”* E6 y E7 *“Lo que debe decir cada personaje”* Por su parte el E1, E2, E3, E4 de la IE2, indicaron *“Los personajes y los dibujos”*, E5, E6, *“Hacer dibujos bonitos y “utilizar colores bonitos”*, E7 *“las ilustraciones”* Como se puede observar, los estudiantes de las IE1 y IE2, tiene ideas en común y a pesar de que no tienen conocimientos acerca del cómic muestran un acercamiento con los aspectos propios de este, como son: personajes y dibujos como quedó ilustrado en la imagen 3 y 4.

Imagen 3. E1 de la IE1



Imagen 4. E4 de la IE2





Por otra parte, y con la intención de conocer un poco más acerca de los saberes previos de los estudiantes en relación con **los elementos del cómic**, se les realizó la siguiente pregunta *¿Qué opinas de la afirmación que las imágenes o ilustraciones son formas de expresiones visuales?* Todos de los estudiantes de la IE1, coincidieron en manifestar *“Que son expresiones visuales porque las podemos ver”* en contraste con los E1...E7 de la IE2, la gran mayoría indicó *“Que sean bonitos, llamativos y divertidos”* así quedo registrado en el instrumento RE-I.

Se evidenció que las principales respuestas de los estudiantes, estuvieron relacionadas con aspectos que fueron considerando para el momento de su producción escrita, como es el caso de la imagen, a pesar de que todavía no haya sido entendida su importancia y potencialidad en su construcción de la producción escrita de texto narrativo tipo cómic. En este orden de ideas, se identifican a continuación las cuatro subcategorías de **los elementos del cómic** entre ellas: *viñetas, personajes, onomatopeya, globo o bocadillo.*

La subcategoría *viñetas*, se indagó con los E1...E7 de las IE1 y la IE2 a través de la pregunta *¿Qué opinas que los dibujos del cómic están organizados en cuadros cerrados por líneas negras?* Surgieron preguntas y comentarios; los E1 de la IE1 *¿Profe, podemos colorear y decorarlo?* E2, E3 *“Profe, yo no sé, qué es una viñeta”* E4, expresó: *“Para mantener un orden en la historia”* E5...E7, manifestaron: *“Para llevar una secuencia”*. Por su parte los E1...E5 de la IE2 señalaron que: *“Se ven más organizados los personajes y los dibujos”* E6, *“Escribir claro y hacer dibujos”* E7, *“Representan el tema”*

Con las respuestas de los estudiantes a las preguntas formuladas, se pudo observar que no tienen claro el significado de la palabra *viñeta*, sin embargo, sus pre saberes apuntan a un acercamiento al término o concepto. En cuanto a la producción del cómic del E1 de la IE1 y E4 de la IE2 se evidencio que hacen uso de la viñeta cuando representan el espacio en el que se desenvuelve el personaje utilizando los recuadros.

En cuanto a la subcategoría *personajes*, con los E1...E7 de las IE1 y la IE2, a partir del siguiente interrogante: *¿Por qué crees que los personajes se presentan de manera visual en los cómics?* Cuatro estudiantes de la IE1, expresaron: “*Para que sea una narración creativa y divertida*” E5 “*Me confundo al identificar los personajes*” E6 y E7, “*Para motivar al lector*” Como se puede observar, los estudiantes de la IE1, presentan en igual proporción fortalezas y debilidades, al definir quién o quiénes son los personajes de la historia en la producción de textos escritos.

En el mismo sentido, los estudiantes de la IE2, referente al mismo interrogante respondieron así: E1 “*Los personajes son importantes*”, E2 “*Hacen que la historia sea más bonita*”, E3 “*Los dibujos y los Cuadros*” y E4...E7 “*No sé*”, se puede observar, que la mitad de los estudiantes de la IE2, presentan debilidades a la hora de identificar en el texto escrito los personajes de la historia.

De la misma forma al aplicar el instrumento de la RE-I, para indicar los conocimientos que tienen los estudiantes sobre los personajes se les formuló el interrogante *¿Cuáles son las cualidades físicas y psicológicas del personaje de tu cómic sobre el cuidado del aire?* frente a lo que el E1 de la IE1, describió su personaje con una niña delgada, blanca, cabello negro y bajita; el E4 de la IE2, narra que sus personajes son delgados, pequeños, morenos, cabellos y ojos negros. Se puede deducir que los E1 de la IE1 y la E4 de la IE2, se enfocaron en abordar las cualidades físicas de los personajes dejando a un lado las psicológicas. Esto implica que los estudiantes mostraron dificultad para identificar las características psicológicas de los personajes en la historia narrativa.

Con relación a la subcategoría *onomatopeya*, es un elemento gráfico que tiene la finalidad de realizar imitaciones de sonidos que pueden ser de la naturaleza, de algunos objetos o de algunas caídas de los personajes mediante una verbalización; no tiene un definido tipo de

presentación y generalmente se coloca fuera de los bocadillos (Gasca y Gubern, 2018), se evidenció que al indagar con los estudiantes de las IE1 y la IE2 acerca de *¿Cómo representarías, a través de palabras, los sonidos que hacen los elementos naturales tales como el viento y la lluvia?* los E1...E7 de la IE1 expusieron: E1 y E6 “*Con dibujos*”, E2 “*Con palabras*”, E3, E4, E5 y E7 “*Escribiendo lo que dicen y lo dibujo*” Por su parte los E1...E7 de la IE2, sus manifestaciones se enfocaron en dos aspectos “*Con imágenes*” y “*Con palabras parecidas a los sonidos*”.

Como se puede evidenciar, los estudiantes haciendo uso de sus presaberes coincidieron con un elemento visual que tiene relación con una fuente sonora bien sea a través de una imagen o palabra. Esto demuestra que los estudiantes de las IE1 y la IE2, entendieron claramente que el *sonido de viento, un relámpago* son onomatopeyas que se asemejan con el sonido desde su cotidianidad. Lo contrario ocurrió con el estudiante de la IE1 y E4 de la IE2 al preguntarles sobre si *¿Haces uso de onomatopeyas en tu cómic sobre el cuidado del aire?* Indicaron que no hicieron uso de onomatopeyas en la producción de su cómic sobre el cuidado del aire.

Para finalizar con la categoría **los elementos del cómic**, se presenta la subcategoría *globo o bocadillo*, la cual se valoró a través de la aplicación del instrumento ES-I, con los E1...E7 de las IE1 y la IE2, a partir de la interrogante *¿Por qué crees que los diálogos y los pensamientos de los personajes de un cómic se escriben dentro de globos?* Las respuestas de los estudiantes de la IE1, estuvieron enfocadas en “*Identificar lo que dice cada personaje*”, “*Organizar la información*”, “*Para comprender muchas cosas*”. Los estudiantes seleccionados de la IE2, expresaron “*Para que se vea mejor*”, “*Para leer mejor lo que se escribe*”, “*Para poder entender lo que dicen los personajes*”.

Las anteriores nociones, dan cuenta de las aproximaciones alrededor del *globo o bocadillo* dentro de la estructura de la producción de un cómic, a pesar que desconoce su conceptualización, solo expresan lo que ellos consideran desde sus saberes previos a partir de la pregunta orientadora. De esta manera, se vislumbra la idea que tienen los estudiantes que los personajes puedan entablar diálogos con otras personas dentro de la historia como lo expuso el E2 de la IE1 “*Para Identificar lo que dicen y piensan los personajes*” E4 de la IE1, “*Escribir mi propio mundo*”, E7 “*Crear personajes que salen de mi imaginación*”.

Indagar sobre el aspecto *globo o bocadillo*, permitió percibir el nivel de producción escrita que tenía cada estudiante antes de la implementación de la SD, así mismo, se empleó el instrumento de RE-I a partir del interrogante *¿Cuál son las expresiones más comunes en los globos o bocadillos al momento que elaboraste tu cómic sobre el cuidado del aire?* El E1 de la IE1 y E4 de la IE2, no hicieron uso de globo o bocadillo en la producción de su cómic, lo que implica un posible desconocimiento de la función que tiene el globo o bocadillo en el diálogo de los personajes este permite reconocer sus expresiones como pensamiento y estado ánimo.

En síntesis, en la categoría **elementos del cómic**, se evidenció que los E1...E7 de las IE1 y IE2, mantienen una motivación inicial al hacer sus aportes. Lo expuesto hasta aquí, indica que los estudiantes participantes, necesitan de un punto de apoyo para relacionar lo que saben con los nuevos contenidos, es decir, identificar los elementos visibles del cómic y responden los interrogantes con más confianza, esto es posible, aprendiendo lo desconocido sobre el cómic, lo que ayudará a generar procesos metacognitivos en estudiantes de las IE1 y IE2, que propicie el hábito por la escritura.

### 4.1.3 Transformación del cuidado del aire

En relación con la categoría **transformación del cuidado del aire**, referida a las fuentes contaminantes, en las que se ponen en práctica un conjunto de acciones para reducir la contaminación atmosférica y lograr conservar la calidad del aire para las futuras generaciones (González, 2017). Categoría en la que fueron analizados tres parámetros que corresponden a las subcategorías: *fijas, móviles y dispersas* (ídem, 2017), que responden a las fuentes contaminantes del aire. Se presentan a continuación los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos iniciales ES-I y RE-I, antes de la aplicación de la SD.

Para comprender la transformación de las percepciones sobre el cuidado aire, se realizaron preguntas a través del instrumento ES-I, con el fin de conocer qué piensan los E1...E7 de las IE1 y IE2, acerca de ¿Cómo afecta las acciones de la contaminación del aire en la vida los seres vivos?, el E1 y E4 de la IE1, señalaron como respuesta “Daña la naturaleza”, E2, E5 y E6, “Provoca enfermedades respiratorias” E3 y E7 “Contamina *el oxígeno que respiramos*”, como respuesta a la misma pregunta, seis estudiantes de la IE2, en su gran mayoría se enfocaron “*En su salud*”, al relacionarlos con la vida y las enfermedades como lo indicó el E7 “*En la respiración y nos enfermamos muchos*”, como se puede evidenciar, los estudiantes al escuchar el interrogante dejan clara una posible asociación desde sus presaberes que el aire contaminado puede ser visto como un riesgo a la salud, a la calidad de vida, así como también a la preservación de la naturaleza.

En el mismo sentido, se retoma el instrumento inicial ES-I aplicado a los estudiantes de las IE1 y IE2, en el que se refleja que los E1, E3 y E5 de la IE1, al escuchar la pregunta *¿Cómo contribuyen las personas para la conservación y cuidado del aire?*, señalaron “*No quemando las basuras*”, E2 “*Procurar usar menos estufas de leña*”, E4 “*Arreglando los vehículos de*

*transportes que usan gasolina*” E6 y E7 *“Evitar usar aerosoles”* Por su parte, el E1 de la IE2 respondió *“Sembrando árboles”*, E2, *“Echar la basura en la caneca”*, E3 *“No tirar la basura en el pozo y en la comunidad”*, E4 *“Respetar los animales”*, E5 *“Cuidar el agua”*, E6, *“No quemar basura”*, E7 *“No tirar basura al Jagüey”*, evidentemente los estudiantes hacen mención a una serie de acciones encaminadas a cuidar el aire, prevaleciendo un acercamiento de los supuestos habituales que deben tener las personas para su cuidado.

Con relación a la subcategoría *fuentes contaminantes fijas*, las cuales se caracterizan por ser estacionarias o estar en un punto fijo, derivadas de la generación de energía eléctrica y de actividades industriales (González, 2017), y teniendo en consideración el instrumento ES-I, aplicado inicialmente a los E1...E7 de las IE1 y IE2, al indagar sobre *¿Qué entiendes sobre el cuidado del aire?* El E1 y E5 de la IE1, respondieron *“Tener buena salud”*, E2 y E7 *“No enfermarnos de los pulmones”*, E3 y E6 *“Mantener un oxígeno limpio”* E4 *“Sembrar muchos árboles”*

Del mismo modo, los estudiantes de la IE2, al indagarlos acerca de que entienden sobre el cuidado del aire la mayoría de ellos enfatizaron sus respuestas en acciones como: *“No botar la basura en la calle”*, *“No quemar basura”* *“No cortar los árboles”* a diferencia del E4 que señaló *“No echar basura en los jagüeyes y los arroyos”*. Sobre el asunto se indica que al principio los participantes al escuchar la pregunta, mostraron dificultad para dar una respuesta, puesto que el conocimiento previo no era suficiente. Sin embargo, sus opiniones están dirigidas a acciones encaminadas al cuidado del aire.

Lo anterior se observó durante la aplicación del instrumento RE-I, al preguntar *¿Cuál fue la fuente contaminante fijas más común en tu entorno en la elaboración de cómic?* Ya que los participantes de la IE1 respondieron que no reconocían las fuentes fijas, los estudiantes de la IE2 señalaron que no tienen conocimiento en qué consisten las *fuentes contaminantes fijas*, y por

tanto, no lograron interpretar la respuesta porque desconocían el tema, en consecuencia, a los estudiantes se les dificultó identificar las *fuentes contaminantes fijas*.

Del mismo modo al referirse a las *fuentes contaminantes móviles*, que abarcan todas las formas de transporte que por su operación generen o puedan generar emisiones contaminantes a la atmósfera (González, 2017) y durante la aplicación de instrumento ES-I, ante la pregunta a los E1...E7 de la IE1 y IE2, *¿Cómo crees tú que a través de la elaboración de un cómic puedes ayudar para evitar la contaminación del aire que se origina a diario?*, los participantes E1 y E5 de la IE1 respondieron *“Dando a conocer los efectos de la contaminación”*, E2, E4 y E6 *“Concientizando a las personas”*, E3 y E7 *“Demostrando que se pueden hacer cambios”*

Por otro lado, cuando se les realiza a los participantes de la IE2, la misma pregunta se obtuvo: E1 *“Porque podemos leer”*, E2 *“Evitamos la contaminación del aire”*, E4 *“Para que los demás niños lean y aprendan”*, E5 *“Los cómic lo van a ver muchas personas así van a poder saber cómo cuidar el aire”* E6 *“Porque los niños lean así sabrán cómo cuidar el aire”*, como se puede observar, los conocimientos previos de los estudiantes muestran en forma general un posible acercamiento de las acciones conducentes a evitar la contaminación y la importancia de esta sobre el cuidado del aire, reflejando cierta asociación con el tema tratado, de forma contraria los participantes E3 y E7, manifestaron *“No sé”* mostrando con su apreciación desconocimiento con el tema propuesto.

Ahora bien, durante la aplicación del instrumento RE-I, los participantes de la IE1 y IE2, ante la pregunta *¿Qué contaminantes móviles prevalecen en la elaboración del cómic sobre el cuidado del aire?*, respondieron *“No sé qué es una fuente móvil”*, lo que evidencia un posible desconocimiento acerca de las *fuentes móviles* tal como en las *fuentes fijas*, relacionan las *fuentes móviles* con algo que se mueve, mostrando con esa manifestación, que los estudiantes no

logran interpretar la pregunta para dar una respuesta porque desconocen el tema y a su vez, no logran asociar las fuentes de *contaminación móviles* con significados de su entorno, también se manifiesta dificultad por parte de los estudiantes para la producción escrita, ya que tienen múltiples falencias en la coherencia, cohesión y en la aplicación de las reglas ortográficas al momento de identificar que es una *fente contaminante móvil*.

En lo que respecta a la subcategoría *fuentes contaminantes dispersas*, referidas a la generación de emisiones producidas por digestión anaerobia y aerobia de sistemas naturales y material particulado que pasan directamente a la capa de ozono (González, 2017), al aplicar el instrumento ES-I, que permitió indagar sobre *¿Qué daños ocasiona la explotación del carbón de la mina del cerrejón?*, los hallazgos encontrados relacionados con E1, E5 y E7 de la IE1, indicaron *“Daños a la naturaleza”*, E2 y E6 con lógica indican *“Enfermedades respiratorias”*, dando a entender que hay una población expuesta a sufrir enfermedades ocasionadas por la explotación del carbón, o como lo señalaron los E3 y E4 *“Contaminación al medio ambiente”*

Asimismo, los estudiantes de la IE2, participantes del proceso investigativo y ante el mismo interrogante el E1 respondió *“Se enferman las personas”*, E2, E3, E4, E5 y E7 manifestaron *“Contamina el ambiente”*, E6 indicó, *“Acaban con nuestra tierra”*, estos hallazgos demuestran conocimientos previos aproximados con respecto a los daños que la explotación de carbón pudiera ocasionar a la naturaleza y a las personas.

En función del ítem planteado a través del instrumento RE-I, *¿da ejemplo de las fuentes contaminantes dispersas que trabajaste en la elaboración del sobre el cuidado del aire?* Los estudiantes de las IE1 y IE2, coincidieron en señalar que no entendían la pregunta y, *“no reconocen las fuentes dispersas”* respuesta que refleja las falencias de los participantes para determinar con efectividad las *fuentes contaminantes dispersas*, puesto que, la mayoría de ellos



no comprenden en la pregunta el término *dispersas*, lo que se traduce en dificultad para identificarlas, ni encontrar relación con los conocimientos previos que poseen al momento de la producción escrita.

Por último, al aplicar el ES-I, para indagar los presaberes que tienen los participantes sobre la *divulgación de las producciones escritas sobre el cuidado del aire*, aquellas que según González (2017), dinamizan la formación disciplinar e integral de los estudiantes en virtud de formar una visión propia de la conservación del medio ambiente, se preguntó *¿Cómo crees que se beneficia tu comunidad si se disminuye la contaminación del aire por medio de elaboración de cómic?* Los E1 y E2 de la IE1, dirigen su respuesta a una misma acción *“Se divierten con la escritura”* limitando su enunciado a posibles desconocimientos del concepto; asimismo, para el E3 *“Se podría respirar un mejor aire”* agregando un sentido funcional a las acciones de producción escrita de cómic. No obstante, el E4 y E6 *“Pocas”* y E5 y E7 *“Conocer más”* pudieron presentar inconvenientes al responder probablemente por no entender el interrogante o desconocer el sentido de la pregunta.

Por su parte, los participantes E1 y E 3 de la IE2, respondieron *“Todos vamos a tener salud”*, los estudiantes E2 y E4 reconocieron *“Vamos a tener las rancherías sana”*, y los E5 y E6 *“Va haber menos enfermedades”*, mientras que el E7 señaló *“Menos contaminación”*, planteamientos que evidencian una demostración de habilidad de pensamiento con respuestas pertinentes asociadas con su entorno en función del interrogante planteado.

Por otra parte, en lo que respecta al instrumento RE-I, igual que las subcategorías anteriores, se presentan falencias por parte de los participantes para identificar las acciones para la conservación y cuidado del aire, esto se evidencia al formular el enunciado *Escribe las acciones para la conservación y cuidado del aire que abordaste en la realización de tu cómic*, se pudo evidenciar un poco de dificultad, esto pudo deberse a limitaciones al momento de armar o

crear acciones que ayuden a conservar y cuidar el aire. Puesto que los estudiantes de la IE1 y la IE2, sólo enumeran una acción para cuidar el aire “No botar basura”, es decir, no logran referir con facilidad las acciones para cuidar el aire porque no las conocen, lo que también dificulta la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire. Referente a la producción de escrita de los estudiantes como se puede comprobar en las imágenes 5 y 6 los participantes abordaron las fuentes contaminantes fijas como quema abierta de basura, pero desconocen el termino de las fuentes contaminantes, de allí su confusión; en cuanto a la escritura son notorios los errores ortográficos y frases cortas con estructura muy sencilla, teniendo en cuenta el grado que cursa, sin embargo, tiene coherencia lo escrito.

Imagen 5. E3 de la IE1 (2022)

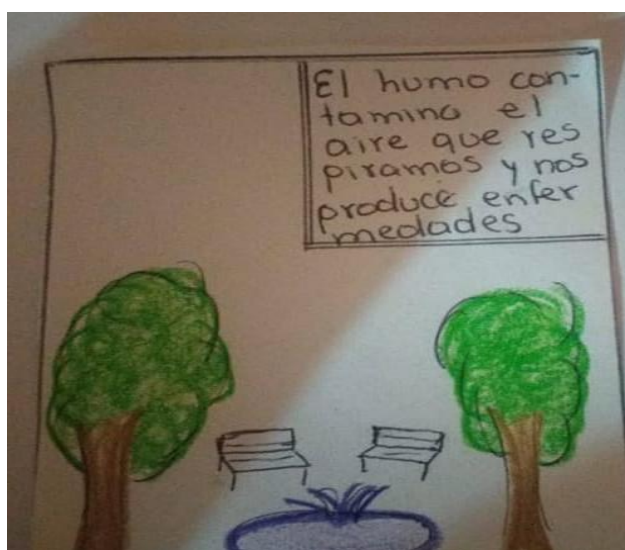


Imagen 6. E6 de la IE2 (2022)



#### **4.2 Descripción de la producción de cómic sobre el cuidado del aire de los estudiantes durante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo**

En este apartado se presenta la descripción de las categorías y sus respectivas subcategorías, durante la implementación de la SD de enfoque comunicativo sobre la producción de cómic para el cuidado del aire, a partir de la información obtenida mediante la GO.

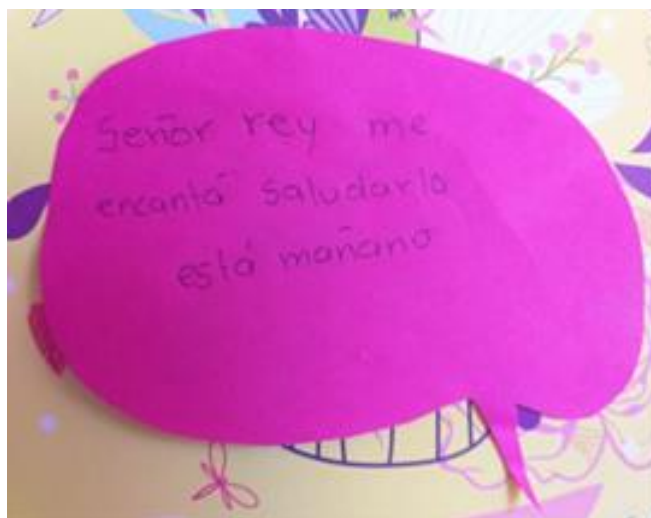
#### 4.2.1. Situación de comunicación

La *situación de comunicación*, desde la perspectiva de Jolibert (2004), es entendida como, la suma de las condiciones en las que se genera la capacidad de comprender y producir textos de manera eficaz, es decir, el logro de la competencia comunicativa, teniendo en cuenta los parámetros de: *el autor*, es la persona que escribe la historia, *el destinatario*, persona a quien va dirigido el texto, y *el propósito*, es lo que se desea lograr con el texto.

Iniciando con la categoría *autor*: entendida como la persona que escribió el texto, a partir de la implementación de la SD, se logra evidenciar motivación e interés por parte de los estudiantes desde el momento en que las docentes inician con la dinámica: “El cartero del rey”. Contenida en la pág. 9 de la sesión 2. Al principio, los estudiantes tuvieron dificultades para armar su escrito, puesto que el conocimiento previo no era suficiente; con la orientación de las docentes los estudiantes lograron elaborar sus mensajes con mejor claridad dándole un mejor sentido a lo que deseaban escribir, las docentes intervinieron reflexionando sobre el *autor* entendido como las personas que escribieron los mensajes, los estudiantes hacen referencia a que fueron ellos los que escribieron el mensaje, evidenciando una comprensión del término.

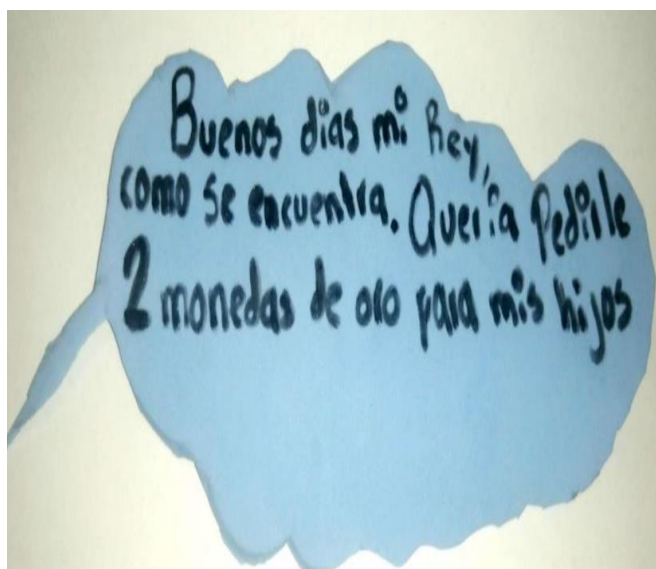
Lo anterior quedó evidenciado cuando la docente de la IE1 les pide a los estudiantes que escriban en el esquema: *¿A los que escribieron los mensajes como se les llama?*, frente a lo que los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5...E7 respondieron “*persona que escribe el mensaje*” (GO sesión 2); reconociendo que, durante la actividad lograron identificar quién es el autor en un texto escrito. Como quedo evidenciado en la imagen 7. Asimismo, los estudiantes de la IE2, frente a la pregunta *¿A los que escribieron los mensajes cómo se le llama?* Respondieron “*autor*” (GO sesión 2) quedando evidenciado que en el desarrollo de la actividad han conseguido conocer el término en un mensaje. Como se muestra a continuación.

Imagen 7: Identificación del autor



**Fuente:** dinámica “El cartero del rey” IE1

Imagen 8: Identificación del autor



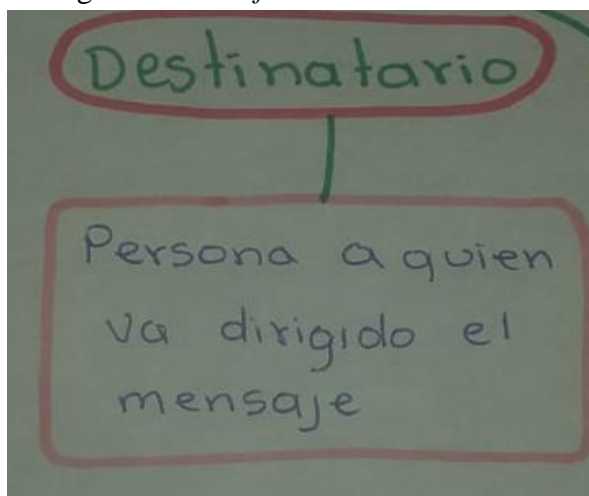
**Fuente:** dinámica “El cartero del rey” IE2

Otra de las actividades planteadas por las docentes de las IE1 y la IE2 en la sesión 3 pág. 10, para afianzar los conocimientos sobre la identificación del autor dentro de la *situación de comunicación* fue entregarles a los estudiantes un cómic denominado “Cambio climático” el cual debía ser observado y leído de forma individual para luego responder la siguiente pregunta señalándola en el texto *¿Quién es el autor del cómic?*

Concluyendo que todos los participantes de forma unánime resaltaron con un color diferente el nombre del autor dentro del texto, reconociendo claramente que “*El autor es José Manuel Remiro Sierra*”. Dando fe del reconocimiento del *autor* como quien escribe el texto.

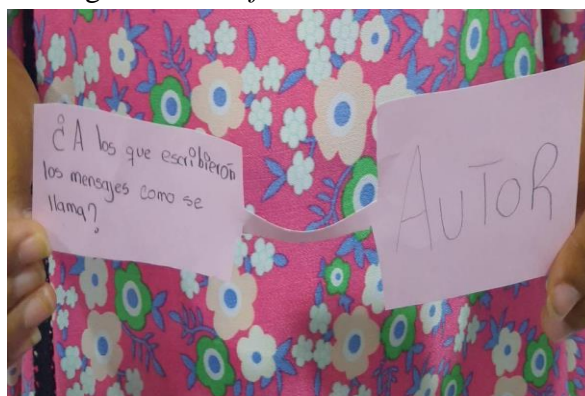
Continuando con la segunda subcategoría *el destinatario* y retomando la actividad inicial de la dinámica “El cartero del rey” la docente reflexiona acerca del papel que cumple el rey y les solicita a los estudiantes seguir diligenciando el esquema en el cual ellos responden que el papel del rey es el de recibir los mensajes, o persona a quien llegará el mensaje reconociéndolo como el *destinatario*. a lo cual los estudiantes de las IE1, respondieron: E1, E4 “*es la persona a quien van dirigidos los mensajes*”, E2, E3 “*a quien se le escribe el texto*” E5, E6, E7 y E7, “*es quien lee y recibe el texto*”. (GO Sesión 2), evidenciándose que reconocen el *destinatario*. En el mismo sentido, los estudiantes de la IE2, referente al mismo interrogante respondieron así E1 y E5 “*la persona que recibe el mensaje*” E2 y E3 “*a la persona que le escriben el mensaje*” E4, E6 y E7 “*a la persona que se le da el mensaje*” manifestando que reconocen el papel que cumple el destinatario en el acto comunicativo identificando que es la persona a la que se le entrega el mensaje escrito. Como se evidencia en el ejemplo.

Imágenes 9 Identificación del destinatario.



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 3 IE1

Imagen 10 *identificación del destinatario*



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 3 IE2

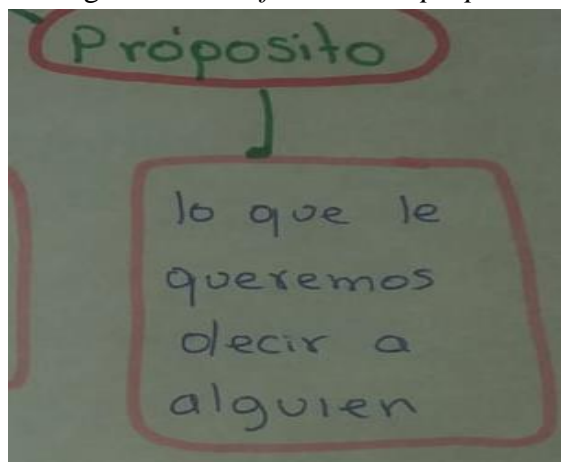
Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes con relación a quien está dirigido el mensaje que escribieron, se puede afirmar que lograron definir durante la actividad que *el destinatario* es la persona a quien se dirige el texto que se escribe, con esta claridad, los estudiantes pudieron establecer a quien va dirigido el cómic que producen enfatizados en el cuidado del aire.

Con respecto a la última subcategoría de la *situación de comunicación: el propósito*, con relación a esta categoría las docentes de las IE1 y la IE2 les recuerdan de una forma breve a los estudiantes las actividades realizadas como: “*el cartero del rey*” y la lectura del cómic “*el cambio climático*”, realizándoles la siguiente pregunta orientada a terminar el esquema: “¿Cuál fue el propósito del mensaje que le escribieron al rey?”, a lo que los estudiantes con mucha seguridad respondieron: E1, E4, “*mandarle un mensaje al rey*” E2, E7 “*saludar al rey*” E3, E5 “*felicitarse al rey*” y por último el E6 “*para mandarle un saludo al rey*”, con estas afirmaciones se puede evidenciar que los estudiantes tienen claro cuál fue el propósito del mensaje que ellos escribieron para el rey.

En cuanto a la pregunta ¿Cuál fue el propósito del texto “*cambio climático*”? los estudiantes de forma unánime respondieron: “*es dar a conocer porque se da el cambio climático*”, con relación al *propósito* de este cómic, los estudiantes expresaron su punto de vista

reconociendo que tienen claridad en cuanto al mensaje que se les quiso transmitir. Luego las docentes piden a los estudiantes escribir en el esquema la respuesta a la pregunta: *¿cuál es el propósito de un texto?* Logrando que los estudiantes reconocieran *el propósito* como ese mensaje que el autor desea transmitir al momento de escribir un texto, a lo que los estudiantes E1, E4, E7 de la IE1, respondieron: *“mensaje que se quiere transmitir a alguien”* mientras que los E2, E3, E5 y E6, plantearon: *“lo que le queremos decir a alguien”* De la misma forma y dando respuesta al interrogante dentro del esquema los estudiantes E1, E3, E5 de la IE2, escribieron: *“transmitir un mensaje”* y los E2, E4, E6, E7 *“dar a conocer un mensaje a alguien”*, evidencia de esto es la respuesta del E6, plasmada en el esquema.

Imagen 11: *Identificación del propósito*



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 2

Todas las afirmaciones anteriores ratifican que los estudiantes de las IE1 y los de la IE2 reconocen el *propósito* del cómic, lo que les permitió argumentar con claridad su punto de vista con relación al concepto tratado de forma oral y plasmarlo en su producción escrita del cómic.

Para finalizar con respecto a la categoría *situación de comunicación*, orientada hacia las subcategorías: *autor*, *destinatario* y *propósito*, los estudiantes escriben un texto al rey alusivo a la problemática de la contaminación del aire solicitándole ayuda, para ello se apoyan en imágenes que permiten mayor entendimiento al mismo tiempo, los participantes señalan en su producción

el autor, destinatario y propósito. En estos resultados se puede observar que los estudiantes tienen la capacidad de producir textos a partir de una situación de comunicación y reconocen la contaminación del aire como una problemática, que afecta a la comunidad.

Imagen 12: *Identificación de la situación de comunicación: autor, destinatario y propósito*



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 3 IE2.

Con base en las ideas expuestas, se puede demostrar que mediante el desarrollo de las sesiones 2 y 3 de la SD, se estimuló el hábito de escribir cómic, reconociendo la situación de comunicación de estos textos narrativos y desarrollando el proceso de la habilidad escritora del estudiante a través de ejercicios prácticos, partiendo de sus necesidades e intereses. Por otro lado, que los mismos adquieran el gusto por crearlos a su imaginación, teniendo en cuenta el contexto o su realidad inmediata y comprenderlos a partir de sus estructuras como se describe a continuación.

#### 4.2.2 Elementos del cómic

El cómic es ante todo la sucesión de distintos dibujos que, juntos, cuentan una historia y que, a su vez, reconoce elementos que estructuran dicha producción escrita, como, por ejemplo, la expresividad de los *personajes* mediante *globo o bocadillo*, imágenes cuyo objetivo consiste en relatar utilizando el diálogo y restituyéndolo en *viñetas*, los gritos, los sonidos y los ruidos que se transcriben bajo la forma de *onomatopeyas* (Segovia, 2010).

Para abordar los elementos del cómic, en algunas de las sesiones de la SD, los estudiantes reconocieron sus diferentes elementos y las formas como se representan para saber elaborar



correctamente la historia en sus propias producciones escritas. Para iniciar el abordaje de esta temática, se presentó una sopa de letras en la cual encontraron palabras relacionadas con la estructura del cómic, indicándoles que con cada palabra encontrada escribieran frases alusivas a las mismas (GO sesión 7).

Imagen 13. Identificación de los elementos viñetas, personajes, onomatopeyas, globo o bocadillo

The image shows two versions of a word search grid. The left version has a legend with the following categories and words:

problemática	cartela	personajes	onomatopeyas
dibujos	entretener	lenguaje	
cartela	humor	cuadros	
globos	acciones	relatos	
historieta	escenarios	alteraciones	

The right version has a similar legend with the following categories and words:

problemática	personajes	cartela	onomatopeyas
dibujos	entretener	lenguaje	
cartela	humor	cuadros	
globos	acciones	relatos	
historieta	escenarios	alteraciones	

Below the legends, there are two lists of handwritten phrases:

- La problemática del mundo es la contaminación
  - Los dibujos del grado de 4<sup>to</sup> están bonitos
  - La cartela es muy grande
  - Los globos son de colores muy hermosos
  - La historieta está divertida
  - La televisión tiene que entretener a las niñas
  - el humor es gracioso
  - nosotros hacemos acciones
  - los escenarios son grandes
  - los personajes de la película son altos
  - el lenguaje es para aprender
  - los cuadros son rectangulares
  - el relato de la contaminación es el mío
  - la maestra nos muestra las alteraciones
- Los niños del colegio son Problemáticos
  - Los Dibujos de mi amiga son bonitos
  - La Cartela es muy grande
  - Los globos volaron muy alto
  - Las historietas son interesantes
  - La seno nos trata de entretener
  - El humor de mi mamá es aburrido
  - El escenario de Luisa son muy buenas
  - Los personajes es muy grande
  - Los personajes del libro son bonitos
  - El lenguaje de Carlos es raro
  - los cuadros son pequeños
  - los relatos son historias

Anexo 15

**Fuente:** elaboración del esquema sesión 7, IE1, IE2

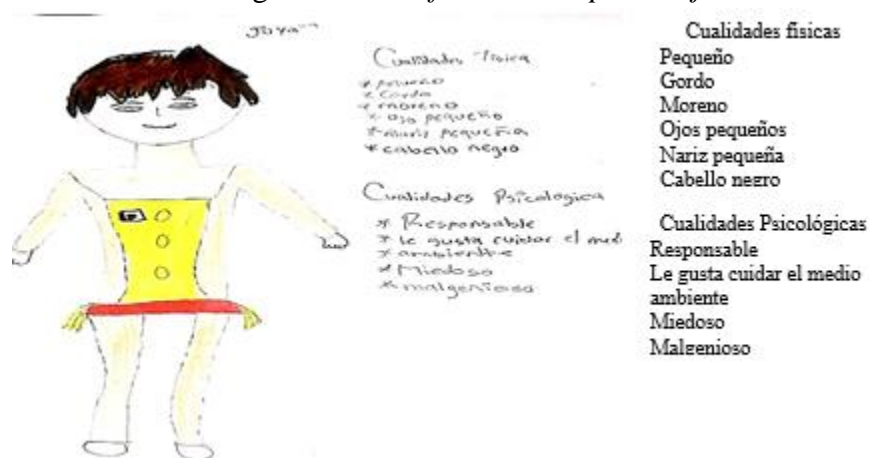
Los estudiantes pudieron identificar palabras como: personajes, problemática, globos, dibujos, imágenes, viñetas y otras, a partir de allí, escribieron frases que muestran un acercamiento a la producción escrita de cómic, evidencia de ello el E2 de la IE1, escribió “los personajes de la película son altos”, “la problemática del mundo es la contaminación” “los globos son de colores muy hermosos”, por su parte el E3 de la IE2, “los niños del colegio son problemáticos”, “los dibujos de mi amiga son bonitos”, “los cuadros son pequeños” “los globos son grandes”

Basadas en estas respuestas se puede deducir que los estudiantes logran identificar los elementos que componen al cómic, así mismo, la relación que se establece entre el cómic con la escritura y su aplicación en una historia.

Respecto a la subcategoría *Personaje*, es el protagonista encargado de desarrollar la acción de la historia, a partir de ciertas singularidades, el gesto, el lenguaje, el vestido, la edad y la estatura. Los estudiantes pudieron reconocer no solo el tema y la historia, sino también, el énfasis que se hace en detalles del personaje y cómo todas estas características en conjunto guardan coherencia y se logra transmitir un mensaje.

Con la implementación de la implementación de la SD, sesión 1, “*los personajes*”, en esta actividad se le pidió a cada estudiante crear su personaje, pensando en las características físicas, personalidad, fortaleza y debilidad, con el cual trabajarán durante la SD. Cada participante creó su personaje partiendo de su creatividad e imaginación. Al respecto el E5 de la IE1 escribió “*en mi cómic, los personajes son bajitos y usan la misma ropa*” Por otra parte, el E2 de la IE2, llamó a su personaje “*Juya*” y lo describió como un niño pequeño, gordito, piel morena, ojos pequeños y cabello negro, en las cualidades psicológicas lo resalta como un chiquillo responsable que le gusta cuidar el medioambiente, malgeniado y miedoso.

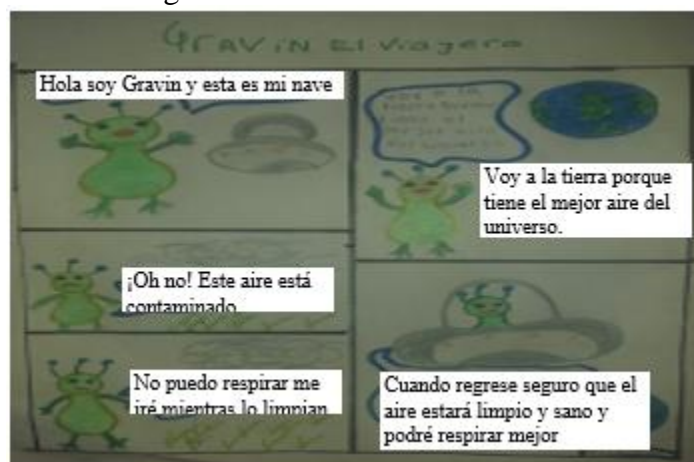
Imagen 14: *Identificación del personaje*



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 1, IE2

Para trabajar la estructura del cómic se les presentó el video “*El cómic y sus elementos*” con la finalidad de conocer las características y función que tiene la estructura del texto. Esta actividad se llevó a cabo para que los estudiantes expresaran sus ideas a través de signos gráficos que le permitieran transformar contenidos mentales en palabras escritas. Una vez observado el video, se les indicó a los participantes crear una historia basada en la contaminación del aire acompañada de imágenes. Cada estudiante creó su propia historia la cual relacionó con su realidad y con sus contextos dándoles sentido real a sus saberes. Ejemplo de ello, la producción escrita de la IE1. Y de la IE2.

Imagen 15: *Producción de escrita IE1*



**Fuente:** elaboración escrita sesión 7, E3 de la IE1.

Imagen 16: *Producción escrita IE2*

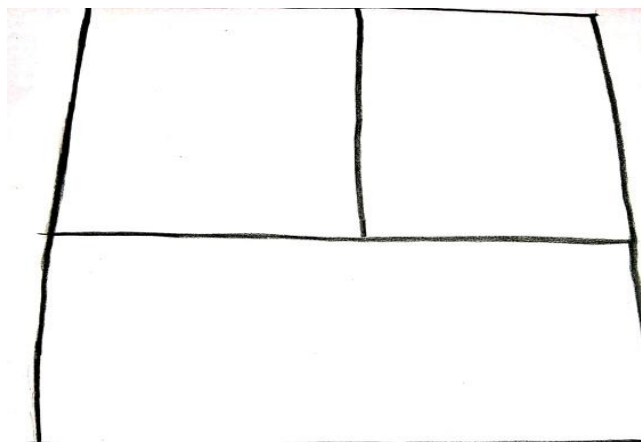


**Fuente:** elaboración escrita sesión 7, E4 de la IE2

En la producción escrita los estudiantes dan importancia al medio ambiente, observándose una conexión con la imagen, el texto y su secuencia de estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante de la historia con coherencia y cohesión, enfatizaron las ideas que quieren transmitir, realizaron dibujos alusivos a lo que ellos escribieron y los acompañaron de textos cortos en forma de cómic. Esto significa que los participantes lograron reconocer a quién se pretende llegar con el escrito, es decir, para quién va dirigido el texto.

En cuanto a la *viñeta*, hace referencia a los recuadros que contienen las imágenes, dibujos y el diálogo; adoptan formas rectangulares o cuadradas cerradas por líneas negras, es decir, la unidad gráfica que contiene un único momento o imagen de la secuencia de la historia. A partir de la SD sesión 9, “*como están organizados los cómics*”, para esta actividad las docentes de la IE1 y IE2, le presentan a los estudiantes un poster con las imágenes de varias formas de viñetas Señalándoles a los estudiantes la siguiente pregunta ¿Qué entienden por viñeta? A lo que los estudiantes respondieron “*cuadros y rectángulos donde se encuentra la imagen*” “*líneas que separan las escenas del cómic*” Teniendo en cuenta el video “*El cómic y sus elementos*” el E5 de la IE2, creó su propia viñeta que utilizará en la producción de su cómic, así lo expuso quedando registrado en GO sesión 9.

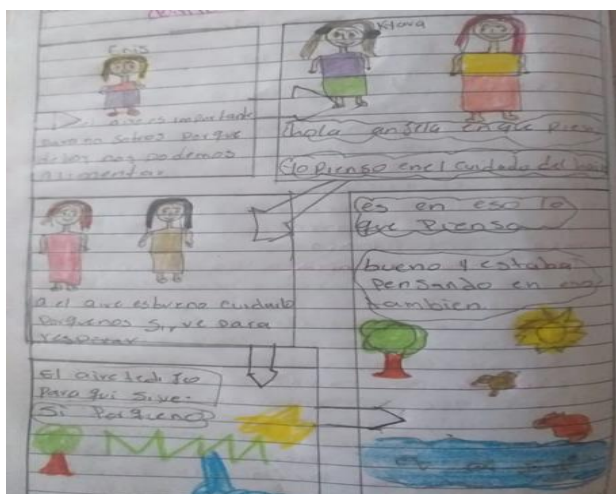
Imagen 17: *Identificación de viñeta*



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 9, IE2.

Por otra parte, se les pidió a los estudiantes que retomaran su producción escrita, y con el apoyo de la docente realizaron las correcciones del escrito, establecieron la coherencia de la historia y la organización del cómic, usando las viñetas ya elaboradas reescribieron la historia utilizando la *viñeta* deseada, este es un ejemplo de ello.

Imagen 18: *Proceso de reescritura en la producción de cómic*



**Fuente:** elaboración del cómic sesión 7, E2 de la IE1

A través del proceso de reescritura de los cómic por viñetas, los estudiantes escogieron el color de su preferencia; el E1 de la IE1 planteó: *“en mi cómic, los colores son básicos”* y el E4 de la IE2 indicó: *“mi cómic no se centra mucho en la imagen, sino en el texto”*, en esta actividad se pudo observar el trabajo en equipo, los estudiantes que han tenido un mayor contacto con el cómic guiaron a quienes tuvieron el primer acercamiento con este tipo de texto, aunque la mayoría de los estudiantes crearon historias con mensajes muy parecidos orientados al medio ambiente, acorde a sus intereses, fueron ellos con su imaginación y creatividad quienes escribieron su cómic.

Esto potenció en los estudiantes la narración de historias marcadas por un lenguaje icónico, creativo, de personajes y fantasías propias de su imaginación, de su forma de aprender y sus propias potencialidades intelectuales, lo cual resulta enriquecedor al producir sus propias

historias orientadas al medio ambiente priorizando el cuidado del aire asimismo, diferenciar las formas de *viñeta* a ser usadas de acuerdo a la finalidad de su producción escrita, de esta manera, afianzar conceptos específicos de las características del cómic.

Por otra parte, al abordar la subcategoría *Onomatopeyas*, que hace referencia a una imitación lingüística de una palabra que se asemeja con el sonido que representa en forma cotidiana en el lenguaje coloquial, se planteó en la sesión 11, “juguemos con las onomatopeyas” en la cual se le entregó a cada estudiante un escrito invitándolos a subrayar con colores las palabras que indican sonido.

Seguidamente se les preguntó a los estudiantes *¿Por qué esas palabras están escritas de esa forma ¡Puff!, ¡Pop!, ¡Coof!, ¡Brrrum, brrrum! ¡Plas, plas!, ¡auuu, auuu! ¡Glu, glu, glu! ¡Boom, boom, boom!, ¡Boing, boing, boing!* Los estudiantes responden: “para indicar el sonido” “para representar algo” para indicar que algo suena” De igual forma las docentes preguntan *¿Qué nombre le podemos dar a estas palabras recordando el video de la sesión pasada?* escribieron “palabras de sonidos”, “onomatopeyas” lo que se evidencia en la siguiente ilustración.

Imagen 19: Identificación de onomatopeyas

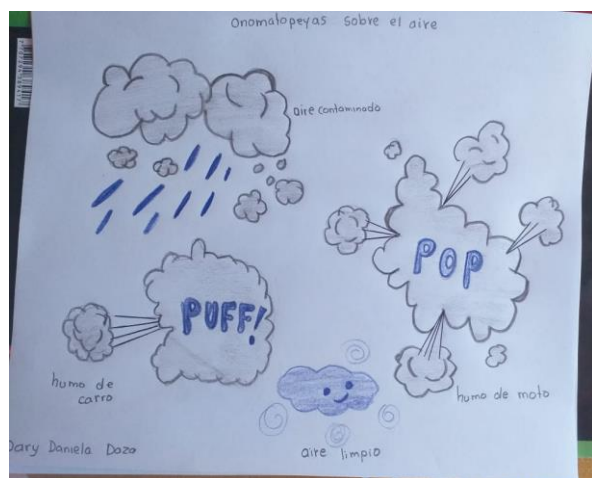


Imagen 20: Identificación de onomatopeyas



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 11, IE1, IE2.

Siguiendo la misma secuencia, los estudiantes nuevamente interactuaron con el cómic, se les invitó a retomar su producción escrita de cómic, en la cual le incluirían *onomatopeyas*, teniendo en cuenta el diálogo y las características de los personajes. Esto reforzó el conocimiento de los estudiantes al utilizar palabras que imitan o recrean el sonido de la cosa o la acción nombrada. Así lo expuso el E5 de la IE2 al escribir “*Coof*” para denotar la expresión del personaje.

Imagen 21. *Onomatopeyas dialogo de los personajes*



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 11, IE2

Trabajar desde el aula las *onomatopeyas* permitió observar diferentes factores que ayudaron a conocer las dinámicas de los estudiantes de la IE1 y de la IE2, imitar el sonido que emiten los animales, los objetos o algunas acciones de las personas, ruidos o sonidos dentro o fuera del globo o bocadillo, así como también por medio símbolos *¡Coof!*, *¡Puff!*, *¡Pop!*, es decir, la variación en el significado de los sonidos y el modo de producirlos.

Al terminar la sesión, las docentes indicaron el intercambio del cómic entre compañeros con la finalidad de hacerse recomendaciones entre pares verificando que las *onomatopeyas* empleadas estén acordes con lo que expresan los personajes. Al respecto, se observó en los escritos un avance en cuanto a la coherencia y la cohesión en la producción escritura de su cómic.

Es importante resaltar la iniciativa de los estudiantes de la IE2, al combinar su historia escrita en el contexto de su realidad, reflejando su cotidianidad, lo que incide de manera favorable en el proceso de producción escrita las cuales se generaron a partir de situaciones comunicativas, con propósitos y destinatarios reales, lo cual implica que los estudiantes se apropian de la escritura como una herramienta de comunicación, que cumple además una función social. Para resumir, en la producción escrita de cómic, el elemento onomatopeya es importante identificarlo al momento de narrar cada estudiante sus historias, ya que lo asumen como un espacio en el cual pueden asimilar su realidad y plantear posturas desde perspectivas diferentes a través de ruidos o sonidos.

En lo que respecta a la subcategoría *globo o bocadillo*, es el espacio donde se colocan los textos, que piensan o dicen los personajes, consta de un rabito o delta que señala al personaje que está hablando (Segovia, 2010). En esta sesión los estudiantes observaron un póster en cual se presentaron imágenes de globos o bocadillos.

Imagen 22. *Identificación de globo o bocadillo*



Durante esta actividad, se les indicó a los estudiantes de la IE1 y IE2, que se trata de los espacios donde se escribe el texto de la historia, tienen múltiples formas que apuntan a un



personaje determinado, con la inclusión de un anexo direccional llamado delta, su función es la de conferir direccionalidad a los personajes. Luego, se les presentó un cómic donde se resalta la imagen de los *globos o bocadillos*.

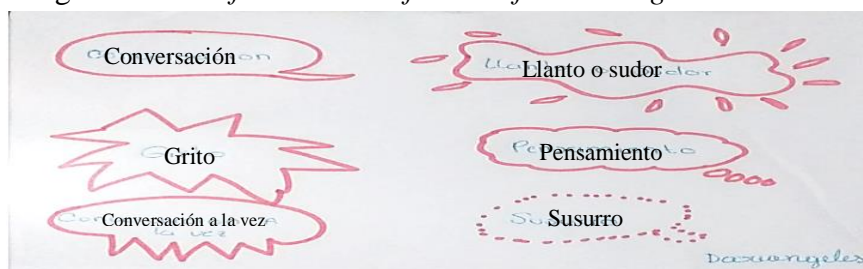
Imagen 23. *Identificación del pensamiento de los personajes*



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 11, IE2

Seguidamente, se les pidió a los estudiantes observar lo que está escrito dentro de los *globos o bocadillos* inmediatamente se les preguntó *¿por qué los diálogos estaban encerrados?*, a lo que todos los estudiantes de la IE1 respondieron *“para identificar lo que dicen los personajes” “para expresar lo que dicen los personajes” “para señalar lo que dice cada uno”* luego la docente les preguntó *¿Cuál será el nombre de estos círculos?* Ellos manifestaron *“por la forma globos” “creo que globos de mensajes” “en el video de la sesión pasada escuche que se llaman globos o bocadillos”* Acto seguido, las docentes mostraron otro poster con imágenes de diferentes formas de *globo o bocadillo* y entregaron unos en blanco para que los estudiantes identificaran según su forma y como eran usados dentro del texto según la intención del personaje. Un ejemplo de esto es la siguiente imagen.

Imagen 24. Identificación de diferentes formas de globo o bocadillo



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 11, IE1

Durante la implementación de la SD, se pudo evidenciar la importancia que tienen los *globos o bocadillos*, frente a lo que los estudiantes no mostraron dificultad en el desarrollo de esta tarea, lo que deja en claro la apropiación de los conocimientos por parte de los participantes, dando especial importancia a la producción escrita de sus propios cómics.

Para continuar retomaron el cómic que están produciendo, y a través de la dinámica *¿A revisar para mejorar!* se intercambiaron los escritos y se revisaron teniendo en cuenta: la secuencia de los diálogos dentro de los *globos o bocadillos*, se les indico escribir la respuesta a la pregunta *¿para qué se utiliza cada bocadillo?*, teniendo en cuenta los siguientes criterios: un personaje que esté hablando; conversación de varios personajes; un personaje pensando; alguien que habla en voz alta o grita, los E1....E7 de la IE1 realizaron comentarios entre ellos, luego en una hoja en blanco realizaron su propia producción el E4 de la IE2, escribió mensajes alusivos al cuidado del aire muestra de ello se evidencia en la siguiente ilustración.

Imagen 25. Identificación de diálogos dentro de los globos o bocadillos



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 11, IE2

En las actividades llevadas a cabo durante la implementación de la SD, con los estudiantes de la IE1 y de la E2, se observó en forma general el uso de los elementos del cómic, sí reconocieron, identificaron e hicieron uso correcto de estos. A su vez, se observó la capacidad que mostraba cada estudiante para vincular los elementos del cómic al escribir su texto narrativo. En cuanto a la producción del cómic se consideraba la coherencia y cohesión de la historia con el fin de elaborar un escrito correctamente tanto en elementos como en detalles de la imagen.

De las ideas presentadas, se puede observar que a través de las actividades relacionadas con la sesión 7, 8, 9, 10 y 11 SD, han fortalecido en los estudiantes de la IE1 y E2, el desarrollo de habilidades de escritura, han podido crear sus propias historias y producir su propio cómic. Esto es así, ya que los estudiantes trabajaron a través de ejercicios prácticos de acuerdo a sus necesidades e intereses.

#### **4.2.3 Transformación de la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire**

El análisis de esta categoría, **transformación de la producción escrita de cómic y el cuidado del aire**, como ese conjunto de acciones para reducir la contaminación atmosférica y lograr conservar la calidad del aire (González, 2017), se realizó desde cada una de las subcategorías referida a las fuentes contaminantes, *fijas, móviles y dispersas*. En estas sesiones, los estudiantes de la IE1 y IE2, observaron el video “*En busca de un aire limpio*”

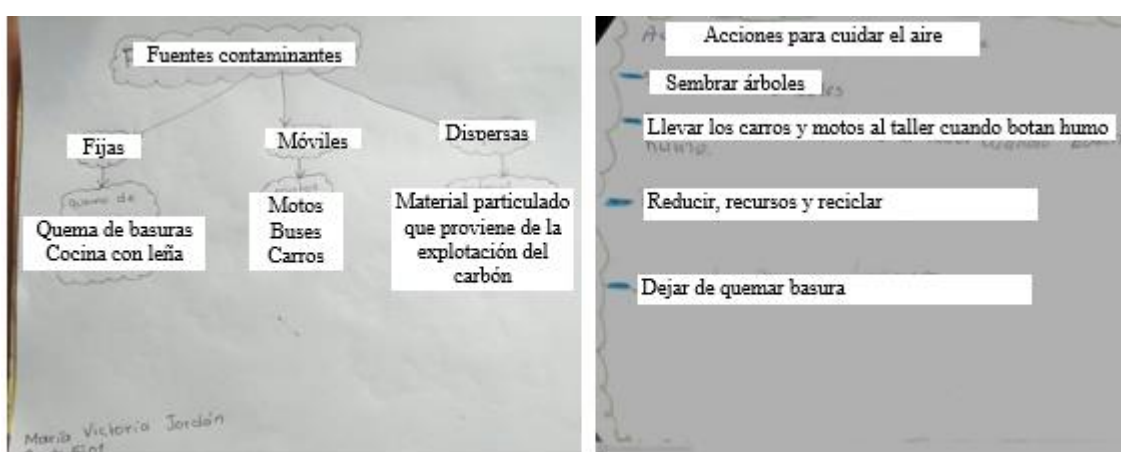
Imagen 26. *Observando el video en busca de un aire limpio*



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 12, IE2

El propósito fue que los participantes, reflexionaran acerca de uno de los fenómenos naturales más habituales como es el aire y la importancia que tiene en la vida de los seres humanos y el medio ambiente. Después de observado el video, los estudiantes a través de su imaginación y creatividad elaboraron un escrito ilustrado con elementos del cómic, en el cual señalaban las fuentes contaminantes. Así mismo, un listado de acciones para cuidar el aire, ejemplo de esto se muestra en la ilustración siguiente.

Imagen 27. Ilustración de las fuentes contaminantes y acciones para el cuidado del aire

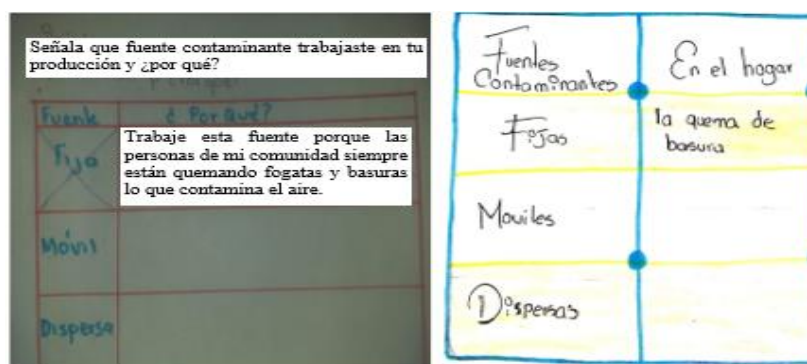


**Fuente:** elaboración del esquema sesión 13, IE1 y IE2.

Los aportes de los estudiantes indican que hay un conocimiento pertinente sobre algunos elementos a tener en cuenta al momento de identificar las fuentes contaminantes del aire y en colaborar para mantener el aire puro, conseguir buenos hábitos para el medio ambiente, usar responsablemente los recursos naturales, adquirir compromiso para el cuidado del medio ambiente en todo momento, esto se evidencia a partir de sus escritos al enumerar acciones que invitan al cuidado y la conservación del medio ambiente como por ejemplo “*sembrar árboles*”, “*reducir las fuentes contaminantes*”, “*dejar de quemar basura*”, asimismo, señalaron “*las personas se pueden enfermar por este tipo de contaminación*”. éstas fueron algunas de las ideas escritas en la socialización (GO sesión 12).

En cuanto a la pregunta *¿Cuál fue la fuente contaminante más común en tu entorno?* Abordada desde la subcategoría *fuentes contaminantes fijas*, que es la fuente que emite contaminantes al aire en la cual se encuentra la emisión situada en un lugar determinado (González, 2017). Las respuestas de los estudiantes fueron múltiples, “*el fogón de leña*”, “*chimeneas*”, “*la moto de mi abuelo que bota mucho humo*”, “*cuando queman la basura*”, luego se les entregó un esquema indicándoles que señalaran la fuente contaminante y escribieran un concepto de lo que ellos consideran que es, ejemplo de ello se muestra en la siguiente ilustración.

Imagen 28. Ilustración de las fuentes contaminantes fijas



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 13, IE1 y IE2.

Con esta actividad, se buscó que los estudiantes fueran conscientes de lo que puede suceder en su entorno con las *fuentes contaminantes fijas* y la importancia de cuidar, mantener y preservar el medio ambiente libre de contaminación. De ello se interpreta que hay un conocimiento aproximado acerca de lo que representa la calidad del aire en relación con la cantidad de contaminantes que ponen en riesgo la salud de las personas y de los otros seres vivos. Estas respuestas permiten interpretar que la mayoría de los estudiantes de las IE1 y IE2, saben que la calidad del aire es muy importante para respirar bien y tener una mejor calidad de vida.

Por otra parte, en relación con las *fuentes contaminantes móviles*, derivadas de aquellos equipos y maquinarias que por su operación generan o puedan generar emisiones contaminantes a la atmósfera (González, 2017). Al respecto, se les preguntó a los estudiantes de acuerdo a lo observado en el video “*En busca de un aire limpio*” *¿Qué contaminantes móviles prevalecen en tu entorno?*, los estudiantes hacen uso de su propio conocimiento para manifestar las condiciones ambientales que se presentan en su comunidad a causa de la contaminación del aire señalando “*los carros y las motos que botan humo*” “

Imagen 29. Ilustración de las fuentes contaminantes móviles

Señala que fuente contaminante trabajaste en tu producción y ¿por qué?	
Fuente	¿Por qué?
Fija	
Móvil	Trabaje esta fuente móvil porque veo siempre muchos autos y motos en muy mal estado por las calles botando demasiado humo
Dispersa	

Fuentes Contaminantes	En la comunidad
Fijas	
Móviles	los motos y los carros que expulsan humo
Dispersas	

**Fuente:** elaboración del esquema sesión 13, IE1 y IE2

Este tipo de preguntas permitió observar la reacción de los estudiantes frente a un problema que para ellos es cotidiano, el cual es de su conocimiento. Por tanto, en el desarrollo de la actividad se pudo observar que los estudiantes tienen conciencia de que los vehículos son uno de los factores que contaminan el aire que se respira, evidenciándose una posible identificación en lo que pueden y deben hacer para contribuir a disminuir la contaminación del aire por la producción de gases, humo y otras partículas, ellos lo percibieron al responder “*humo*”, “*mal olor*” “*polvo*”, “*al respirar*”, el E6 de la IE1, afirma que la mala calidad del aire es perceptible cuando se presentan componentes en el ambiente que afectan la salud refiriéndose así, al material

particulado (GO sesión 13). Como se puede percibir, estas respuestas fueron abordadas desde la vivencia personal de los estudiantes.

El análisis que se presenta se corresponde con las *fuentes contaminantes dispersas* relacionadas con la generación de emisiones producidas por digestión anaerobia y aerobia de sistemas naturales y material particulado que pasan directamente a la capa de ozono (González, 2017), acto seguido se le consulta a los E1...E7 de las IE1 y de la IE2, que den ejemplo de las fuentes contaminantes dispersas de su entorno, de acuerdo con lo observado en el video, *¿Qué contaminantes dispersas prevalecen en tu entorno?*, a lo cual respondieron “*el agua de lluvia*”, “*la mina del Cerrejón*” “*aire sucio difícil de respirar*”, “*malos olores*”, “*partículas como humo o polvo*”, describen una serie de características nocivas que se presentan en el aire. Como se puede observar, los estudiantes tienen conocimiento sobre la calidad del aire, ya que, según ellos, un aire contaminado es nocivo para la salud (GO, sesión 13).

Imagen 30. Ilustración de las fuentes contaminantes dispersas

Señala que fuente contaminante trabajaste en tu producción y ¿por qué?	
Fuente	¿Por qué?
Fija	
Móvil	
Dispersa	Trabaje esta fuente porque la explotación de carbón produce material particulado el cual hace daño a nuestra salud.

**Fuente:** elaboración del esquema sesión 13, IE1

El E4 de la IE1, relacionó la fuente dispersa con la “*actividad de explotación del carbón del Cerrejón, ya que produce material particulado el cual hace daño a la salud*”, en esta sesión los estudiantes fortalecieron sus conocimientos sobre el cuidado del aire al manifestar factores contaminantes del mismo, a su vez indicaron acciones que ayudan a mantener el aire puro, los estudiantes ven la necesidad de cuidar y contribuir a la preservación del medio ambiente natural

de su entorno fundamental para la calidad del aire; todo lo anterior, permite la sensibilización y respeto por los recursos naturales.

Ahora bien, analizada la categoría *transformación del cuidado del aire*, se les pide a los E1...E7 de las IE1 y de la IE2, retomar el cómic que vienen produciendo, y en ellos vincular las fuentes contaminantes *fijas, móviles y dispersas*, en la historia narrativa escrita. Como ejemplo de ello se presenta la siguiente imagen.

Imagen 31. *Ilustración de las fuentes contaminantes fijas, móvil y dispersa*



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 13, IE1 y IE2

En esta sesión se puede ver el avance significativo de los estudiantes con relación a la producción escrita de cómics. Donde se puede evidenciar la representación de las fuentes contaminantes fijas, móviles y dispersas, reflejados en la historia de una manera coherente con los elementos del cómic, queda claro que se trata de las emisiones de humo por la quema de basura en su comunidad donde se involucra la vecina. Apoyado en estos avances, se presenta a continuación la divulgación de las producciones escritas sobre el cuidado del aire, en las que los



estudiantes describen las acciones para la conservación y cuidado del aire que abordaron en la producción de sus cómics. En consecuencia, el propósito es reconocer los elementos y estructura en la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire.

Se observa el fortalecimiento en el conocimiento adquirido a través de la realización de su propia historia, donde cada estudiante escribió un texto relacionado con su contexto, en su hogar, comunidad y municipio como es el caso del E4 de la IE2, lo contextualizó en la elaboración de su cómic abordando los elementos de una situación de comunicación (autor, destinatario, propósito), la estructura del cómic (viñeta, personajes, onomatopeya, globo o bocadillos) en las fuentes contaminantes fijas señaló la quema de basura, en la fuente móvil determinó las motos, carros que expulsan humo en su comunidad mientras, que en las fuentes dispersas señaló la mina del cerrejón, aspectos que prevalecen en su entorno como queda evidenciado en esta producción.

Imagen 32. Ilustración de las fuentes contaminantes fijas, móvil y dispersa



**Fuente:** elaboración del esquema sesión 13, IE2

Luego, en la sesión 14, se realizó el cierre de la secuencia presentando la revista con todos los cómics la cual fue elaborada con la ayuda de los padres de familia en esta actividad fueron invitados los estudiantes del grado 5 y se le entregó a cada estudiante un reconocimiento

por la participación en la secuencia, cada uno de ellos, socializó su cómic a partir del cuidado del aire basados en las fuentes de contaminación fija, móvil y dispersas.

Imagen 33. Ilustración de los cómics realizados por los E1...E7 de las IE1

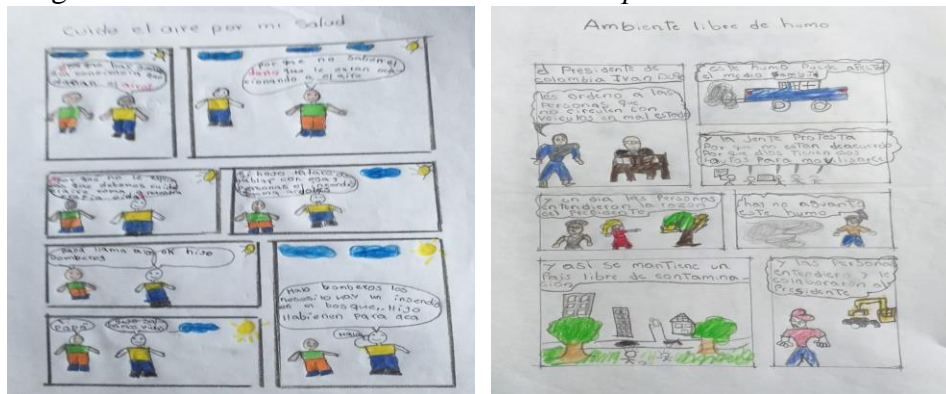


Imagen 34. Ilustración de los cómics realizados por los E1...E7 de las IE2



Sintetizando, se puede inferir, que antes de iniciar la secuencia los estudiantes tenían nulos o pocos conocimientos sobre el cómic, su organización y elementos., lo que permitió considerar la razón de las falencias en lo escrito, su estructura y claridad en el propósito de lo que desean manifestar. Referente al cuidado del aire mostraron conocimientos muy superficiales relacionados con su cotidianidad.

Durante el desarrollo de la secuencia, los estudiantes lograron determinar la escritura como un medio de comunicación que les permite expresar sus necesidades, divulgar información y solucionar problemas de forma conjunta en busca del bien común desde la

perspectiva del cuidado del aire a pesar del poco tiempo del que se disponía para el desarrollo de las sesiones debido a la modalidad de alternancia que originó miedos e incertidumbres, estas fueron productivas y los estudiantes se apropiaron de cada uno de los conocimientos a fin de lograr mejorar el proceso de la escritura de textos.

Después de aplicar la secuencia consiguieron desarrollar su escritura y se apropiaron del cómic como un medio narrativo para dar a conocer sus ideas acerca de un tema y para este caso específico del proceso investigativo del cuidado del aire en su entorno social y educativo. Esta situación, se profundizará con mayor detalle en la contrastación de los nuevos hallazgos a continuación.

#### **4.3. Análisis de las transformaciones que se presentan en la producción escrita de cómic y el cuidado del aire durante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, de los estudiantes de quinto grado.**

Se presenta en este apartado, el análisis cualitativo luego de la valoración de la información recabada a través de la aplicación de los instrumentos utilizados en este estudio en dos momentos: antes (ES-I), (RE-I) y durante (ES-F), (RE-F), la implementación de la SD, que da cuenta de la valoración de los hechos respecto a lo que sucede con los E1.....E7 de las IE1 y de la IE2, en el aula de clase, no solo en la enseñanza de producción escrita de textos narrativos, tipo cómic, sino también, en el aprendizaje de los mismos.

Para efectos del presente informe se agrupa la contrastación de estos dos momentos a fin de mostrar las transformaciones en la producción escrita de los estudiantes. En este sentido, se presentan los resultados reportados en las categorías: **situación de comunicación, elementos del cómic y Transformación de la producción escrita de cómic y el cuidado del aire.**

### 4.3.1 Situación de comunicación

La situación de comunicación, en la presente investigación está integrada por el *autor*, *destinatario* y *propósito*, elementos que se utilizaron para direccionar la producción escrita de textos, tipo cómic de los estudiantes en el proceso de la escritura, los cuales se observan en cada una de las producciones que realizaron, para dar cuenta de ello se muestran a continuación las transformaciones presentadas por los participantes en relación con la categoría antes referida.

En consecuencia, al analizar los resultados obtenidos producto de la aplicación de los instrumentos ES-I, RE-I antes de la implementación de la SD, respecto a la producción escrita de texto, tipo, cómic, quedó evidenciado, que los estudiantes de los dos grupos mostraron debilidades en cuanto al desarrollo del proceso de escritura, lo que da cuenta que solo utilizan dicha escritura para el cumplimiento de sus obligaciones escolares, como escribir oraciones y narraciones cortas, lo que representa tal vez, a una falta de acompañamiento. Además, se les dificulta identificar con facilidad en una situación de comunicación el autor al momento de escribir un texto, esto se evidenció al inicio de la exploración de los saberes previos, en el que los estudiantes de los dos grupos como unidad de trabajo para referir al autor, hacían alusión a los personajes de la historia.

Sin embargo, durante la implementación de la SD, los grupos de trabajo demostraron transformaciones manifestadas en la capacidad de comprender la secuencia para desarrollar el proceso de escritura, es decir, el logro de la competencia comunicativa, elaborara un escrito y explicar la función de la persona que escribe en la historia.

En consideración, al examinar la subcategoría *autor*, a través del instrumento ES-F, se pudo demostrar que los estudiantes de la IE1 y de la IE2, lograron identificar quién es el autor en un texto escrito, evidenciado en la respuesta al interrogante *¿A los que escribieron los mensajes*

*cómo se le llama?*, todos los participantes coincidieron en responder “*autor*” quedando claro un conocimiento acerca de la persona que elabora y transmite el mensaje, la que representa situaciones y problemas de una realidad en particular.

En el mismo orden y para afianzar los conocimientos sobre la identificación del *autor* dentro de la *situación de comunicación*, los participantes a través de la producción de su cómic sobre el cuidado del aire mostraron destreza al reconocer claramente y de forma unánime el nombre del autor dentro del texto, como quien escribe la historia RE-I, dando respuesta a la interrogante *¿Quién es el autor del cómic?* Afirmando “*nosotros los estudiantes porque fuimos los que escribimos la historia*”

De las evidencias anteriores, queda demostrado que los estudiantes de la IE1 y de la IE2, durante la implementación de la SD, tuvieron transformaciones en sus presaberes al reconocer de manera efectiva quien es el *autor* y su papel en la estructura narrativa de un texto escrito, que antes de la implementación era desconocido por los participantes, hecho que se evidenció al momento de desarrollar el proceso de producción escrita, el cual según Cortés y Bautista (1999), es quien estructura las ideas que posee sobre diferentes temas a través de habilidades lingüísticas que definen su pensar y su actuar en el texto.

En ese mismo orden de ideas, teniendo en cuenta la subcategoría *destinatario*, los estudiantes de la IE1 y IE2, antes de la implementación de la SD, RE-I, mostraron dificultad sobre el tema, lo que significa que los mismos tenían pocos conocimientos previos al respecto, denotado en la falta de seguridad para señalar a quien va dirigido el mensaje del cómic. Luego en la implementación, los estudiantes reconocen el papel que cumple el destinatario en el acto comunicativo identificando que es la persona a la que se le entrega el mensaje escrito.

Esto se evidencia en la respuesta a la reflexión de la dinámica “El cartero del rey” acerca del papel que cumple el rey en la historia o la persona a quien llegará el mensaje. Las reflexiones apuntan a un conocimiento del elemento *destinatario* en una situación de comunicación, el E1 y el E4 responden “*es la persona a quien van dirigidos los mensajes*”, los E2 y E3 “*a quien se le escribe el texto*” E5, E6 y E7, “*es quien lee y recibe el texto*”. Esto evidencia que los estudiantes reconocen el papel que cumple el destinatario en el acto comunicativo identificando que es la persona a la que se le entrega el mensaje escrito, hecho registrado en RE-F.

Al comparar los hechos en el antes y durante la implementación de la SD, se evidencian transformaciones en las que la mayoría de los estudiantes podían hacer mención con propiedad de cuál es la intención de la persona cuando escribe la historia, percibiendo claramente la idea de lo que se quiere expresar identificando a su vez, a quien va dirigido el mensaje narrado en la historia.

Así pues, se propiciaron situaciones como la dinámica: “El cartero del rey”, en la cual los estudiantes vivieron la experiencia narrativa de una historia que se enlaza por medio del diálogo con los personajes, nutrida de imaginación y mensajes, luego replicaron esta situación escribiendo mensajes en los que expresaron sus sentimientos y admiración, esta acción permitió a los integrantes de los dos grupos plasmar la intención del texto narrativo y consigo fortalecer la transformación en sus saberes acerca del elemento *destinatario* en una situación de comunicación que debe estar presente en la escritura.

Para terminar con la contrastación de la categoría **situación de comunicación**, se presenta el análisis de la información lograda en los instrumentos RE-I, ES-I antes y RE-F, ES-F, durante la implementación de la SD, con relación a la subcategoría *propósito*, antes de la implementación los participantes mostraron dificultades al identificar en el cómic “*En la primera producción de su cómic a partir de la imagen el mundo que nos esperas*” cuál era el propósito,

al indagar sobre “¿Cuál fue el propósito del cómic?” el E4 de la IE1 señaló “cuidar el ambiente” RE-I, en contraste con los estudiante E3, E4, E5 y E7 de la IE2 coincidieron en señalar, “que no tenían claro de lo que querían transmitir” ES-I, en esta prueba inicial se refleja confusión acerca de este concepto; esto demuestra la necesidad de trabajar esta subcategoría en situaciones reales de comunicación para que los estudiantes de ambos grupos puedan entender el significado de cada personaje en el cómic y el mensaje que quieren transmitir a través de ellos.

Con la implementación de la SD, en la que los estudiantes reconocieron con claridad el propósito del cómic, en relación a un tema y lo pueden plasmar en su producción escrita. Esto se afirma con las actividades desarrolladas en el aula con la dinámica “el cartero del rey” y el cómic “el cambio climático” al indagar ES-F, sobre ¿Cuál fue el propósito del mensaje que le escribieron al rey? Respondieron “mandarle un mensaje al rey” “pedirle ayuda al rey para evitar la contaminación del aire” con estas afirmaciones se puede evidenciar una transformación en los estudiantes al tener claridad acerca de cuál es el propósito del mensaje, lo que se demuestra en el texto que ellos escribieron para el rey.

Por otra parte, se pueden observar las transformaciones de ambos grupos al indagarles sobre ¿Cuál fue el propósito del cómic que escribiste”? de forma unánime respondieron: “Informar sobre la importancia de cuidar el aire”, “Hablar de la contaminación del aire” “Dar a conocer la contaminación del aire” se evidencia que los estudiantes tienen claridad en cuanto al mensaje que quieren transmitir en su texto, reconociendo *el propósito* como ese mensaje que el autor desea transmitir al momento de escribir un texto RE-F.

Esta actividad, les permitió a los participantes de los dos grupos, transformar sus presaberes y comprender los elementos implicados en una situación de comunicación en la producción escrita de texto, tipo, cómic, al punto de tener mucho más claro la función del *autor* (como la persona que elabora y transmite el mensaje), del *destinatario* (a quien va dirigida la

historia que se va a narrar en el texto para un enunciatario específico quien interpretará el mensaje) y del *propósito* (la intención del enunciadador cuando escribe el texto con el propósito de enseñar, entretener, denunciar una situación, transmitir valores, entre otros), en las historias escritas, gracias a la implementación de la SD, pues como lo plantea Ferreiro y Teberosky (1999), la escritura adquiere sentido cuando tiene un propósito real y compartido y no se evidencia solo en la oralidad, sino que también debe estar presente en la escritura.

En respuesta a esta aseveración, la SD, tuvo como centro de enseñanza y aprendizaje una tarea integradora que de manera clara, concisa y coherente enmarcaba el propósito comunicativo, facilitando consigo tejer las propias historias producidas por los estudiantes, que más adelante serían reflejadas en una producción escrita de texto, tipo cómic. En atención a esta intencionalidad, fue necesario el acercamiento de los E1...E7 de quinto grado de la IE1 y de la IE2, a la **estructura del cómic**, el análisis y comprensión de su organización en aspectos como: *personajes, globo o bocadillo, viñetas y onomatopeyas*.

#### **4.3.2 Elementos del cómic**

A partir de las transformaciones que los E1...E7 de quinto grado de la IE1 y de la IE2, alcanzaron, se presentan los hallazgos que comportan los resultados de las subcategorías *viñetas, personajes, onomatopeyas, globo o bocadillo* de la categoría **elementos del cómic**, en la cual es posible evidenciar las transformaciones de los participantes en el proceso formativo en la producción de sus textos escritos.

A partir de la información registrada en los instrumentos iniciales ES-I y RE-I, se pudo demostrar que los estudiantes tienen vacíos, esto se confirma al indagar con el instrumento ES-I *¿Cuando escribes o elaboras un cómic, qué elementos tienes en cuenta?* Los participantes replicaron *“Los personajes y los dibujos”*, esta respuesta pudo demostrar que no tienen claridad de todos los elementos que forman un cómic.



Antes de la implementación de la SD, los estudiantes reconocieron con facilidad los diferentes elementos y las formas como se representan para saber elaborar correctamente la historia en sus propias producciones escritas. Esto se evidencia en la RE-I con la actividad *sopa de letras*, en la que pudieron identificar palabras como: *personajes, problemática, globos, dibujos, imágenes y viñetas*, escribiendo frases alusivas, como lo evidencia lo escrito por los estudiantes de la IE1, “*los personajes de la película son altos*”, “*la problemática del mundo es la contaminación*” “*los globos son de colores muy hermosos*”, los E1.....E7 de la IE1, “*los niños del colegio son problemáticos*”, “*los dibujos de mi amiga son bonitos*”, “*los cuadros son pequeños*” “*los globos son grandes*”. Las manifestaciones en sus respuestas indican que los estudiantes lograron identificar los elementos que componen al cómic, así mismo, la relación que se establece entre éste con la escritura y su aplicación en una historia.

El análisis parte de los resultados obtenidos en el momento antes de la implementación de la SD, en el cual se pudo evidenciar que todos los estudiantes de la IE1 y de la IE2, no tenían claridad acerca del término *viñeta*, RE-I, esto se demuestra al indagar través de la ES-I *¿Qué opinas que los dibujos del cómic están organizados en cuadros cerrados por líneas negras?* Respondieron E2, E3 “*Profe, yo no sé, qué es eso*” E7 de la IE2, “*Representan el tema*” esto en un inicio dificultó generar y desarrollar la secuencia escrita de la historia, tal vez, porque no conocían el significado de la palabra *viñeta*, a pesar de que sus presaberes apuntan a un acercamiento al término.

Ahora bien, durante la implementación de la SD, observaron el video “*El cómic y sus elementos*” los estudiantes pudieron despejar sus dudas y expresar con propiedad sus ideas a través de signos gráficos que les permitieron a los dos grupos transformar contenidos en palabras escritas. Asimismo, observaron un póster con las imágenes de varias formas de *viñetas*, se les pregunta mediante el instrumento ES-F, *¿Qué entienden por viñeta?* respondieron “*cuadros y*

*rectángulos donde se encuentra la imagen” “líneas que separan las escenas del cómic”* Luego crearon sus propias viñetas, las cuales utilizaron en la producción de su cómic.

Al contrastar el antes y durante de la SD, se pudo demostrar que los integrantes de los dos grupos tuvieron transformaciones a pesar que en el primer momento no tenían claro que era una viñeta, ya durante la SD, conocen el concepto y significado de la palabra demostrando con facilidad su representación en el texto.

Las actividades realizadas permitieron transformar en ambos grupos el concepto de *viñetas*, las mismas que utilizaron para representar con claridad las acciones y pensamientos de los personajes al momento de elaborar sus historias que luego fueron plasmadas en su producción escrita de cómic. Posterior a ello, se desplegó un póster que permitió reafirmar las imágenes de varias formas de viñetas. A partir de allí, se hicieron visibles en sus producciones escritas de cómic, en las que combinaron texto e imagen, mostrando un hilo conductor de la historia que contaban y a través de las viñetas le dieron un comienzo y un desenlace a la situación, teniendo en cuenta el lugar y las diferentes acciones de los personajes, como lo plantea Acosta (2011), a pesar de la importancia que tienen los dibujos en la producción de cómic, es más trascendente seguir una serie de acciones ordenadas secuencialmente a través de viñetas.

De acuerdo a lo anterior, se indica que las mayores transformaciones en ambos grupos fueron evidenciadas al exponer en sus producciones escritas de textos, tipo cómic, acciones que hacen junto a su familia, sus vecinos, las relaciones con sus pares en la escuela y en el barrio. De hecho, representaron la imagen reflejada de su realidad social, sus visiones y preocupaciones de los factores contaminantes del aire que fue la generalidad plasmada en cada uno de los cómics.

Respecto a la subcategoría *personajes*, con la valoración de los instrumentos antes y durante la implementación de la SD, los E1...E7 de las IE1 y la IE2, a partir del siguiente interrogante: *¿Por qué crees que los personajes se presentan de manera visual en los cómics?* los participantes de la IE1 expresaron: *“Para que sea una narración creativa y divertida”* *“Me confundo al identificar los personajes”* los de la IE2, *“Los personajes son importantes”*, *“Hacen que la historia sea más bonita”*, *Los dibujos y los Cuadros”* *“No sé”* queda demostrado que los participantes muestran fortalezas y debilidades, al definir quién o quiénes son los personajes de la historia en la producción de textos escritos y las cualidades físicas y psicológicas en los mismos, esto es debido probablemente a que no han recibido una orientación que enmarca los personas, sus características, deseos y aspiraciones en la historia,

Situación que se muestra contraria durante la implementación de la SD, en la cual los estudiantes pudieron reconocer no solo el tema y la historia, sino también la relación que se establece entre los personajes con la escritura y su aplicación en una historia, crearon su propio personaje a partir de su creatividad e imaginación pensando en las características físicas, de personalidad, fortalezas y debilidades, lo que se demuestra con el E5 de la IE1 *“en mi cómic, los personajes son bajitos y usan la misma ropa”*, el E2 de la IE2, llamó a su personaje *“Juya”* y lo describe como *“un niño pequeño, gordito, piel morena, ojos pequeños y cabello negro, en las cualidades psicológicas lo resalta como un chiquillo responsable que le gusta cuidar el medioambiente, malgeniado y miedoso”*. Basadas en estas respuestas se puede deducir que los estudiantes logran identificar las características y las singularidades de los personajes.

Al contrastar el antes y el después de la implementación de la SD, se evidencian transformaciones en los participantes de ambos grupos, ya que pueden narrar con seguridad que los *personajes* son los protagonistas encargados de desarrollar la acción de la historia y sus

características demarcan el gesto, el lenguaje, el vestido, la edad, la estatura, entre otros. Por consiguiente, la SD, pudo fortalecer en los estudiantes los conocimientos previos acerca de la función de los personajes dentro de la historia, lo cual resultó enriquecedor al producir sus propias historias orientadas al medio ambiente priorizando el cuidado del aire.

Por otra parte, en lo que respecta a la subcategoría *onomatopeyas*, con la información suministrada por el instrumento ES-I, antes de la implementar la SD, se indaga con los E1...E7 de las IE1 y la IE2, *¿Cómo representarías, a través de palabras, los sonidos que hacen los elementos naturales tales como el viento y la lluvia?* Las respuestas estuvieron enfocadas en imágenes y con palabras, E1...E7 de la IE1 *“Con dibujos”, “Con palabras”, “Escribiendo lo que dicen y lo dibujo”* E1...E7 de la IE2, *“Con imágenes” y “Con palabras parecidas a los sonidos”* dando cuenta que ambos grupos haciendo uso de sus presaberes, muestran un acercamiento al concepto coincidiendo con un elemento visual que tiene relación con una fuente sonora.

Sin embargo, durante la implementación de la SD, y considerando la información suministrada por la ES-F, se examina *¿Por qué esas palabras están escritas de esa forma ¡Puff!, ¡Pop!, ¡Coof!, ¡Brrrum, brrrum! ¡Plas, plas!, ¡auuu, auuu! ¡Glu, glu, glu! ¡Boom, boom, boom!, ¡Boing, boing, boing!?* Manifestaron *“para indicar el sonido” “para representar algo” para indicar que algo suena”* demostrando que los estudiantes de la IE1 y la IE2, enfocan sus apreciaciones de forma clara logrando identificar elementos gráficos que denotan sonido, información registrada en el instrumento RE-F.

Al contrastar el antes y el después se observó en los estudiantes un avance en cuanto al conocimiento acerca de la funcionalidad de las onomatopeyas en la producción escrita de un cómic, por tanto, en la implementación de la SD, se reforzó el conocimiento de los estudiantes

sobre la onomatopeya al momento de utilizar palabras para imitar ruidos o sonidos en su producción escrita de textos narrativos, tipo cómic.

A continuación, se expone el momento antes de la implementación de la SD, relacionado con la subcategoría *globo o bocadillo*, valorándose a través de la información recopilada en el instrumento inicial ES-I, en la que se refleja que los participantes de las IE1 y de la IE2, muestran una aproximación de la función que tiene el globo o bocadillo en la producción escrita de la historia. Lo que se evidencia a partir del interrogante *¿Por qué crees que los diálogos y los pensamientos de los personajes de un cómic se escriben dentro de globos?* Las respuestas de los estudiantes de la IE1, se enfocaron en *“Identificar lo que dice cada personaje”* *“Organizar la información”* en contraste con los estudiantes de la IE2, *“Para poder entender lo que dicen los personajes”*

Las nociones anteriores, dan cuenta de las aproximaciones que narran los estudiantes seleccionados alrededor de la estructura *globo o bocadillo* dentro de la producción escrita, de texto, tipo cómic, a pesar que desconocen su conceptualización, expresan lo que consideran desde sus saberes previos a partir de la pregunta orientadora, así lo dejó manifestado E2 de la IE1 *“Para identificar lo que dicen y piensan los personajes”*

Durante la implementación de la SD, los estudiantes de ambos grupos han demostrado que reconocen el *globo o bocadillo*, señalando que se trata de los espacios donde se escribe el texto de la historia, evidenciando que hubo transformaciones, demostradas al aplicar el instrumento ES-F, y al preguntar *¿Por qué los diálogos estaban encerrados?* respondieron *“para identificar lo que dicen los personajes”* *“para señalar lo que dice cada uno”* *¿Cuál será el nombre de estos círculos?* manifestaron *“por la forma globos”* *“en el video de la sesión pasada escuche que se llaman globos o bocadillos”*, los estudiantes crearon conversaciones específicas teniendo en cuenta la intención de cada personaje, queda justificado que los estudiantes

identifican claramente el término globo o bocadillo como el espacio donde se colocan los textos, que piensan o dicen los personajes en la estructura icónica de la viñeta en la producción de textos narrativos, tipo cómic.

Todos estos aspectos, sirvieron de preámbulo para que los E1.....E7 de quinto grado de la IE1 y de la IE2, tuvieran ideas más claras acerca de cómo escribir y representar las problemáticas de su comunidad de una manera icónica y con una secuencia coherente. Por tanto, las actividades que se desarrollaron con los cómics en el aula estuvieron direccionadas a crear ambientes de aprendizaje significativos relacionados con el cuidado del aire.

#### **4.3.3 Transformación de la producción escrita de cómic y el cuidado del aire**

Al asumir los estudiantes de quinto grado de cada una de las instituciones educativas, el reto de producir textos escritos, tipo cómic, sobre el cuidado del aire, se analiza en este aparte las situaciones presentes en ellos, antes y durante la implementación de la SD, a fin de conocer el comportamiento experimentado por los participantes seleccionados, referido a la categoría **Transformación de la producción escrita de cómic y el cuidado del aire**, en cada uno de los parámetros que corresponden a las subcategorías *fijas*, *móviles* y *dispersas*, que responden a las fuentes contaminantes del aire, y desde luego, que tan conveniente fueron las transformaciones para mantener y preservar el cuidado del aire y consigo el medio ambiente.

Los resultados obtenidos, antes de la aplicación de la SD, valorándose en un primer momento a través de la información recogida en el instrumento ES-I, reflejan que los participantes de las IE1 y de la IE2, mostraron una clara asociación desde sus presaberes, que el aire contaminado es un riesgo a la salud y a la vida, y la preservación de la naturaleza.

Lo anterior, se puede afirmar con las respuestas emitidas a la pregunta *¿Cómo afecta las acciones de la contaminación del aire en la vida los seres vivos?*, en la que, en su gran mayoría, los participantes de ambos grupos enfocan las acciones a las enfermedades, como se evidencia en

el E1 y E4 de la IE1 “*Daña la naturaleza*”, E2, E5 y E6, “*Provoca enfermedades respiratorias*” E3 y E7 “*Contamina el oxígeno que respiramos*”, a diferencia de los E1...E7 de la IE2, se enfocaron “*En su salud*”.

Así mismo, se indaga sobre *¿Cómo contribuyen las personas para la conservación y cuidado del aire?*, los estudiantes hacen mención a una serie de acciones encaminadas a cuidar el aire, prevaleciendo un acercamiento de los supuestos habituales que deben tener las personas para su cuidado, evidenciado en el ES-I, momento en el cual se registran las respuestas de la IE1, “*No quemando las basuras*”, “*Procurar no cocinar con leña*” “*Evitar usar aerosoles*” “*Sembrando árboles*”, “*Echar la basura en la caneca*”. Los participantes de la IE2 señalaron, “*No tirar la basura en el pozo y en la comunidad*”, “*Respetar los animales*”, “*Cuidar el agua*”, “*No quemar basura*”, “*No tirar basura al Jagüey*” lo que indica que los estudiantes en general mostraron una aproximación de algunas de las acciones de la contaminación del aire, así como también las contribuciones de las personas para la conservación y cuidado del medio ambiente para la vida de los seres vivos.

Al contrastar el antes y el después de la implementación, se evidenciaron las transformaciones en el sentido que los estudiantes fortalecieron sus conocimientos acerca de la contaminación del aire y cómo las personas contribuyen a su cuidado y conservación, evidenciado en un conocimiento pertinente acerca de los elementos a tener en cuenta al momento de identificar las fuentes contaminantes en la producción de textos narrativos, tipo cómic, sobre el cuidado del aire, evidencia de ello, “*sembrar árboles*”, “*reducir las fuentes contaminantes*”, lo que resulta coincidente con la proposición de González (2017), al señalar que las fuentes contaminantes, no son más que la aplicación y puesta en marcha de acciones para reducir la contaminación y conservar la calidad del aire.

En cuanto a la subcategoría *fuentes contaminantes fijas*, se evidenció que los estudiantes de la IE1 y de la IE2, no poseían conocimientos previos del concepto y presentan dificultad para responder sobre el tema. Lo que es corroborado durante la aplicación del instrumento ES-I, ya que ante la pregunta *¿Qué entiendes sobre el cuidado del aire?* El E1 y E5 de la IE1 “*Tener buena salud*”, E2 y E7 “*No enfermarnos de los pulmones*”, E3 y E6 “*Mantener un oxígeno limpio*” E4 “*Sembrar muchos árboles*” Los E1...E7 de la IE2, enfatizaron su respuesta en acciones como “*No botar la basura en la calle*”, “*No quemar basura*” “*No cortar los árboles*” a diferencia del E4 que señaló “*No echar basura en los jagüeyes y los arroyos*”. En este primer momento antes de la aplicación de la SD, los participantes al escuchar la pregunta, mostraron dificultad para estructurar la respuesta, puesto que sus conocimientos previos eran imprecisos. Sin embargo, sus respuestas estuvieron dirigidas a acciones encaminadas al cuidado del aire.

Asimismo, durante la aplicación del instrumento RE-I y ante la pregunta *¿Cuál fue la fuente contaminante fijas más común en tu entorno en la elaboración de cómic?*, se evidenció que ambos grupos no tenían conocimiento sobre las fuentes contaminantes fijas, lo que evidencia que los estudiantes en general presentan dificultad al momento de identificar dichas fuentes contaminantes fijas para la producción de textos narrativos, tipo, cómic, sobre el cuidado de aire.

Implementada la SD, y teniendo en cuenta la información que proporciona el instrumento ES-F, ante la pregunta *¿Cuál fue la fuente contaminante más común en tu entorno?* Las respuestas de ambos grupos fueron múltiples, IE2, refiere que “*el fogón de leña*”, “*fogatas*”, “*la moto de mi abuelo que bota mucho humo*”, IE1 “*cuando queman la basura*”, quedando claro que asocian el término con las fuentes que producen contaminación al aire. De esta forma se demuestra que la implementación de la SD, produjo en ambos grupos transformaciones ya que efectivamente logran reconocer las fuentes contaminantes *fijas*, y cómo afectan las acciones de la



contaminación del aire en la vida los seres vivos, superando así las dificultades para identificarlas antes de la implementación de la SD.

Por otra parte, en relación con las *fuentes contaminantes móviles*, durante la aplicación de instrumento ES-I, ante la pregunta *¿Cómo crees tú que a través de la elaboración de un cómic puedes ayudar para evitar la contaminación del aire que se origina a diario?*, sobre lo cual los participantes E1 y E5 de la IE1 revelaron *“Dando a conocer los efectos de la contaminación”*, los E2, E4 y E6 *“Concientizando a las personas”*, el E3 y E7 *“Demostrando que se pueden hacer cambios”* los participantes de la IE2, el E1 expresan *“Porque podemos leer”*, el E2 indica *“Evitamos la contaminación del aire”*, E4 *“Para que los demás niños lean y aprendan”*, E5 *“Los cómic lo van a leer muchas personas así van a poder saber cómo cuidar el aire”* E6 *“Porque los niños leen así sabrán cómo cuidar el aire”* contrariamente a los otros participantes el E3 y E7, declararon tácitamente un: *“No sé”* mostrando con su apreciación desconocimiento con el tema propuesto, quedó demostrado que los conocimientos previos en la mayoría de los estudiantes muestran un posible acercamiento de las acciones conducentes a evitar la contaminación y la importancia de las *fuentes contaminantes móviles* sobre el cuidado del aire, reflejando cierta asociación con el tema tratado.

Ahora bien, durante la aplicación del instrumento RE-I, y ante la pregunta *¿Qué contaminantes móviles prevalecen en la elaboración del cómic sobre el cuidado del aire?*, los integrantes de ambos grupos en forma general respondieron *“No sé qué es una fuente móvil”* evidentemente hay un posible desconocimiento acerca de las *fuentes móviles*, mostrando con la afirmación que los estudiantes no precisan interpretar la pregunta para dar una respuesta porque desconocen el tema.

En el mismo sentido, durante la aplicación de la SD, y haciendo uso del instrumento ES-I, los participantes hacen uso de su propio conocimiento para manifestar las condiciones ambientales que se presentan en su comunidad a causa de la contaminación del aire, ante la pregunta *¿Qué contaminantes móviles prevalecen en tu entorno?* señalan: *“los carros y las motos que botan humo”*.

De esta manera se justificada un cambio en el conocimiento de los estudiantes luego de implementada la SD, ya que lograron identificar y asociar los carros y las motos como fuentes móviles contaminantes del aire, superando la debilidad manifiesta antes de la aplicación de la SD. Al contrastar los dos momentos de la SD, queda demostrado que la implementación de la SD, permitió en los estudiantes de las IE1 y IE2 adquirir una mayor conciencia de los factores que contaminan el aire y de esta manera identificar con mayor precisión otros factores y componentes de contaminación ambiental.

El análisis que se presenta se corresponde con las *fuentes contaminantes dispersas*, a información recopilada a través de la aplicación del instrumento inicial ES-I, permitió indagar *¿Qué daños ocasiona la explotación del carbón de la mina del cerrejón?*, ante la pregunta respondieron el E1, E5 y E7 de la IE1, *“Daños a la naturaleza”*, el E2 y E6 *“Enfermedades respiratorias”*, E3 y E4 *“Contaminación al medio ambiente”*

Los participantes de la IE2 plantearon respectivamente lo siguiente, el E1 indicó *“Se enferman las personas”* los E2, E3, E4, E5 y E7 declararon *“Contamina el ambiente”*, el E6 reveló, *“Acaban con nuestra tierra”*, los E2, E3, E4, E5 y E7 manifestaron *“Contamina el ambiente”*, y el E6 *“Acaban con nuestra tierra”* con estos hallazgos los estudiantes desde sus presaberes se alinean con las fuentes contaminantes dispersas muestra de ello, la manifestación que hacen con respecto a los daños que la explotación de carbón que ocasiona a la naturaleza y a las personas.

Ahora bien, a través del instrumento RE-I, donde se plantea *da ejemplo de las fuentes contaminantes dispersas que trabajaste en la elaboración del cómic sobre el cuidado del aire*. Los estudiantes de las IE1 y IE2 “*no reconocen las fuentes dispersas*”, lo que refleja que los participantes de ambos grupos tienen falencias para determinar con efectividad las fuentes contaminantes dispersas, el término es totalmente desconocido, lo que evidencia que no encontraron una relación desde sus conocimientos previos para asociar el tema.

Asimismo, al aplicar el ES-I, para indagar sobre los presaberes que tienen los participantes sobre la *divulgación de las producciones escritas sobre el cuidado del aire*, aquellas que según González (2017), dinamizan la formación disciplinar e integral de los estudiantes en virtud de formar una visión propia de la conservación del medio ambiente, se consultó *¿Cómo crees que se beneficia tu comunidad si se disminuye la contaminación del aire por medio de elaboración de cómic?* ante la pregunta, las respuestas de los E1 y E2 de la IE1, “*Se divierten con la escritura*”, de esta manifestación se evidencia una posible evasión del enunciado debido tal vez, al desconocimiento del concepto, el E3 “*Se podría respirar un mejor aire*” se observa en esta respuesta un sentido funcional a las acciones de producción escrita de cómic, el E4 y E6 “*Pocas*” y E5 y E7 “*Conocer más*” se observan un probable desconocimiento en el sentido de la pregunta.

Por su parte, los participantes de la IE2, respondieron E1, E3 “*Todos vamos a tener salud*”, E2, E4 “*Vamos a tener las rancharías sanas*”, E5 y E6 “*Va haber menos enfermedades*”, E7 “*Menos contaminación*”, las respuestas dejan ver la pertinencia asociada con su entorno en función del interrogante planteado.

En lo que respecta al instrumento RE-I, se presentan falencias por parte de los participantes de ambos grupos, al identificar las acciones para la conservación y cuidado del aire, lo cual se demuestra ante la pregunta “*Escribe las acciones para la conservación y cuidado del*

*aire que abordaste en la realización de tu cómic*”, los estudiantes de las IE1 y IE2, sólo enumeran una acción para cuidar el aire “*No botar basura*” este hecho permitió evidenciar debilidad al considerar otras acciones para la conservación y cuidado del aire, lo que pudiera obedecer a la falta de conocimientos sobre el tema, lo cual se evidencia en que no logran referir con facilidad las acciones para cuidar el aire tal vez, porque no las conocen, lo que también dificulta la producción escrita, tipo cómic, sobre el cuidado del aire.

Referente a la *producción de escrita* de textos, tipo, cómic, de los participantes se evidencia que los mismos abordaron las fuentes contaminantes fijas como quema abierta de basura, desconociendo el término.

Durante la implementación de la SD, los estudiantes seleccionados de la IE1 y IE2, a través de los elementos del cómic, su uso y funcionalidad, pudieron identificar las fuentes contaminantes del aire al reflejarlo en sus producciones escritas. Asimismo, se evidenció la capacidad, habilidades y conocimiento adquirido durante la aplicación de la SD, para vincular todos los aspectos de forma secuencial y coherente.

Por consiguiente, a través de las actividades reflejadas en la SD, se fortalecieron los conocimientos previos declarados por los estudiantes en el primer momento antes de la implementación de la SD, comprobándose así las transformaciones en el desarrollo de las habilidades escriturales, creación de sus propias historias que luego se convirtieron en sus propias creaciones de textos escritos, tipo, cómic. De esta manera se afirma que los estudiantes trabajaron a través de ejercicios prácticos de acuerdo a sus necesidades e intereses.

En lo relacionado con la *divulgación de las producciones escritas sobre el cuidado del aire*, antes de iniciar la aplicación de la SD, los estudiantes de la IE1 y IE2, sabían muy poco sobre cómic, su organización y sus componentes. En cuanto la producción de texto los estudiantes simplemente lo observaban, lo que probablemente podría ser una razón de las

falencias en lo escrito, su estructura y claridad en el propósito del discurso de lo que desean manifestar. En cuanto al cuidado del aire, presentaron unos conocimientos muy superficiales relacionados con su cotidianidad.

Durante el desarrollo de la SD, se puede ver el avance de los estudiantes con relación a la producción escrita de cómics, ya que lograron describir actividades y acciones producto de su imaginación para proteger, preservar, conservar y cuidar el aire, a través de la producción de sus cómics. Por tanto, el objetivo era que los estudiantes de quinto grado de las IE1 y de la IE, reconocieran los elementos y estructuras en la producción escrita de cómic, sobre el cuidado del aire. De esta manera se fortalecieron los conocimientos adquiridos al reconocer su propia historia, cada estudiante escribió pasajes que son apropiados a su contexto, es decir en su hogar, comunidad y municipio.

Así, fue la experiencia del E4 de la IE2, contextualizada en la elaboración de su cómics, los elementos de una situación de comunicación (autor, destinatario, propósito), la estructura del cómic (viñeta, personajes, onomatopeya, globo o bocadillos) en las fuentes contaminantes fijas señaló la quema de basura, en la fuente móvil determinaron, por ejemplo, las motos, carros que expulsan humo en su comunidad mientras, que en las fuentes dispersas, señalaron, la mina del correjón, aspectos que prevalecen en su entorno como queda evidenciado en estas producciones.

Lo expuesto hasta aquí, destaca la transformación en las acciones de conservación y protección del medio ambiente y el cuidado del aire en los estudiantes de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao, en el departamento de La Guajira. Finalizada la SD, adquirieron habilidades para desarrollar su propia escritura y se apropiaron del cómic como un medio narrativo para publicar sus ideas sobre un tema determinado y para este caso del proceso investigativo centrado en el cuidado de aire en sus contextos sociales y educativos.

En general, es importante establecer que durante toda la experiencia, fue trascendental el acercamiento y conocimiento que se tenía de cada uno de los estudiantes que participaron en este proceso, dado su carácter activo, de ahí que se pudo conocer que la categoría con mayores cambios fue la *situación de comunicación*, los estudiantes seleccionados pudieron transformar sus presaberes, al punto de considerar que las oportunidades que ofrece un mensaje escrito puede generar un impacto sobre la conducta de otros, corroborado con los ejemplos, que ilustraron sus textos escritos cuando expusieron que *dejar de quemar basura*, contribuiría a tener un aire limpio y sin contaminación. Lo anterior se explica retomando el planteamiento de Vygotsky (1995), en los que indica que el lenguaje es tanto una herramienta para la comunicación, como una ayuda para interpretar la realidad y darle significado.

Por otro lado, esta experiencia permitió mejorar las relaciones con los otros, se identificó así una función interpersonal del lenguaje escrito, evidenciado en que los estudiantes pueden usar la escritura para enviar mensajes a las personas significativas ya sea que estén cerca o lejos de su entorno. Se reconoce así el postulado de Piaget (1974), cuando apunta; el dominio que los estudiantes tienen sobre sus capacidades cognitivas depende de su madurez psicológica y de su adaptación al entorno físico y social. De ahí la necesidad de comprender la convencionalidad del código escrito, permitió repensar los aspectos didácticos de manera significativa a la enseñanza de los procesos escriturales.

La situación comunicativa, por lo tanto, se vincula al lugar concreto y al momento específico en los cuales todos estos elementos actúan y se interrelacionan. Es importante destacar que, en una comunicación fluida, los roles se intercambian de manera constante: la persona que envía el primer mensaje se convierte en receptor cuando recibe la respuesta del otro sujeto, luego vuelve a ocupar el rol de emisor y así sucesivamente (Hymes, 1996).

La categoría *elementos del cómic*, fue la de mayores dificultades durante la experiencia, se pudieron observar deficiencias en la escritura de la historia creada por los estudiantes (frases, oraciones y palabras) que debían ser utilizadas en los elementos del cómic (viñetas, personajes, onomatopeyas, globo o bocadillos), desconocidos por los estudiantes, hubo falta concordancia en las oraciones, y las frases mal redactadas, se utilizaban explicaciones que no tienen que ver con lo que se quiere comunicar, dificultando la secuencia del escrito y a su vez perder el significado de lo que se quiere decir. Esto hizo suponer el deficiente nivel investigativo con los estudiantes del grado quinto relacionados con la producción escrita de texto narrativo tipo cómic, que permitan reconocer las particularidades del proceso de enseñanza de la escritura.

Esta situación motivó el desarrollo del estudio que dio cuenta de la caracterización de las prácticas de enseñanza de la producción escrita en el grado quinto de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la I.E. Indígena No 9 de Maicao, en el departamento de La Guajira, lo que hizo posible reflexionar acerca de la relación entre las concepciones que tienen los docentes sobre la escritura, su formación disciplinar y didáctica, con las prácticas utilizadas en el aula para promover la producción textual de sus estudiantes.

La categoría de mayores persistencias fue *la transformación de la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire*. Los estudiantes motivados por la producción de cómic, representaban por escrito una y otra vez, su experiencia real o la imaginaria. Esto tiene una correspondencia directa con Arroyo (2015), al señalar que el lenguaje escrito puede representar lo que el sujeto imagina, vive, le cuenta o le leen. Puede que, para lograr este fin, los estudiantes negocien entre diferentes formas de representación como, por ejemplo, los dibujos y el lenguaje oral.

De esta manera, la producción escrita de cómic incidió positivamente en el proceso escritor de los estudiantes, visto que facilitó la adquisición de normas ortográficas a través de la

relación de dibujo y texto; llevando ésta adquisición al aprendizaje en situaciones cotidianas, donde el estudiante vio necesario utilizar de forma precisa el idioma para poderse comunicar de forma correcta. Según Carratalá (2013), los problemas de ortografía se deben a que los estudiantes no leen mucho, y esto les impide el contacto directo con las palabras. Además, se refiere a la falta de apoyo de los docentes en el aprendizaje de las reglas ortográficas, pues la mayoría de las veces se estudian como temas aislados que no repercuten en la práctica escolar cotidiana.

La producción escrita de cómic y el cuidado del aire permitieron transformación en los estudiantes la forma de explicar, aclarar e informar, durante el uso del lenguaje escrito los estudiantes indagaron acerca de los cuidados que se debían tener con el medio ambiente y específicamente con el aire, fue un tema fascinante, de allí, la categoría de mayores persistencias de la forma más apropiada de decir una u otra cosa. Goodman (1996) aclara a medida que el sujeto adquiere mayor información sobre la escritura y dar informes, se desarrolla otras habilidades heurísticas. Este hecho es evidente en la capacidad para dar informes de eventos de forma escrita como es el caso de este estudio sobre el cuidado del aire.

Como menciona Ramírez (2008), en las comunidades coexisten distintos escenarios donde los problemas ambientales se desarrollan en forma normal, esto hace que tanto el estudiante como el docente tomen actitudes críticas, creativas y participativas para cambiar la situación por otra realidad, el lenguaje escrito permite la comunicación entre las personas, esto es, la negociación de significados y por ende la manifestación de las problemáticas. El manejo del lenguaje no sólo proporciona una posición social, sino que, además, otorga la posibilidad a los seres humanos herramientas para imaginar, simbolizar y pensar acerca de sí mismos y de su papel en la sociedad y en este caso, de su responsabilidad con el entorno y el ambiente.



## 5. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones obtenidas con el desarrollo de esta investigación, la cual pretendió interpretar cómo se transforma la producción de cómic y el cuidado del aire, de los estudiantes del grado quinto durante la implementación de una secuencia didáctica en la Institución María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 de Maicao, respecto a los hallazgos alcanzados en el análisis de la información desde el enfoque comunicativo, se concluye:

Después de la implementación de la SD, hubo transformaciones en la producción de textos escritos, tipo, cómic, en los estudiantes del grado quinto en la Institución María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 de Maicao.

En cuanto a la categoría **situación de comunicación**, en los resultados alcanzados no se propone la escritura en el marco de situaciones comunicativas auténticas articuladas a la producción de textos, a partir de las cuales los estudiantes puedan enfrentar la producción escrita como un proceso que implica elementos estructurales y comunicativos: *autor, destinatario, propósito*. Se concluye que, los procesos escriturales orientados desde estas prácticas resultan ser insuficientes con las exigencias que demanda la vida académica y social, pues no garantizan en los estudiantes la comprensión de la escritura como mecanismo para conocer la realidad de su entorno y así identificar su funcionalidad en una situación de comunicación, al querer hacer uso de la palabra escrita.

Además, el abordaje de los procesos de planeación, Textualización y revisión de la escritura, es escaso, se corre el riesgo que, al momento de producir los textos, en su mayoría, son transcritos de diferentes fuentes de información, lo que restringe las funciones cognitiva,

comunicativa y social a una función exclusivamente de copiado, que impide asumir la escritura como instrumento para comunicarse, interactuar, aprender y transformar el pensamiento.

En esta categoría, las producciones de textos escritos necesitaron de coherencia y sentido, por lo cual, los estudiantes, mostraban una escasa sucesión de los hechos (historia escrita), dejando de lado, para quien se escribía el texto en la situación comunicativa. Además, al momento de producir el texto, tipo, cómic, desconocían los aspectos narrativos necesarios, para lograr el propósito, sobre la importancia del cuidado del aire, conservar y mantener el medio ambiente, limitando su responsabilidad como autor. Estos hallazgos muestran una correspondencia con Piñeros et al. (2018), al evidenciar en los resultados de su investigación, la ausencia de estrategias orientadas a desarrollar procesos de escritura en el marco de situaciones comunicativas reales desconociendo los elementos de dicha situación y su importancia en la producción de textos.

Respecto a la categoría **elementos del cómic**, antes de la aplicación de la SD, los estudiantes tenían nulos o pocos conocimientos sobre la estructura del cómic y los elementos que lo organizan: *viñetas, personajes, onomatopeya y, globo o bocadillo* en la producción escrita, significa que los estudiantes estaban poco familiarizados con su organización y estructura, lo que dificultaba la producción escrita de cómic en el cuidado del aire y consecuentemente el avance en la calidad de su escritura. Estas aseveraciones muestran similitud con los resultados de la investigación desarrollada por Chinga (2012), los cuales evidenciaron que para que los estudiantes desarrollen la acción de la producción de textos escritos, se deben seleccionar textos similares a los que el alumno debe producir, lo que involucra la posición que se asume en el aula frente a la enseñanza para la producción escrita de textos narrativos.

Precisamente, al producir un texto, los estudiantes debieron, como lo explica Johnson y Hernández (2009), comprender la pertinencia de cada decisión lingüística del escritor al emplear

determinada conjugación, signo, conector u otro elemento, que al final hacen parte de las estrategias que fueron puliendo para lograr el acto comunicativo deseado por ellos.

Durante la implementación de la SD, se pudo evidenciar cambios importantes, ya que, en las producciones escritas desarrolladas por los estudiantes, se percibía claramente la transformación de sus saberes previos, identificaban con claridad el elemento *viñetas*, lograron diferenciar las formas a ser usadas de acuerdo a la finalidad de su producción escrita, de esta manera, afianzaron conceptos específicos de las características del cómic. Con respecto al elemento *personajes*, hubo una transformación sustancial al identificar con propiedad al protagonista, encargado de desarrollar la acción de la historia, crearon sus propios personajes de la historia: al momento de plasmar ésta de manera escrita, empieza a ser notorio que las ideas fluyeron, con su sentir, con su realidad y con sus contextos dándoles sentido real a sus saberes.

En el mismo sentido y haciendo referencia al elemento *onomatopeya*, el cambio viene dado, porque pudieron distinguir las diferentes imitaciones lingüísticas de una palabra que se asemeja con el sonido, mostraron coherencia y la cohesión en la producción escritura de su cómic, lograron representar onomatopeyas en forma cotidiana en el lenguaje coloquial. En relación con el elemento, *globo o bocadillo*, pudieron identificar en el cómic el espacio donde se colocan los textos, identificaron según su forma y como eran usados dentro del texto según la intención del personaje denotado en el reconocimiento de los elementos que ayudan a interpretar los diferentes aspectos para la construcción de la historia reflejados en el texto escrito, tipo cómic, apropiándose de ellos, así lo deja explícito Barbieri (2013), al indicar que el cómic “es una herramienta sencilla y útil para que el estudiante de a conocer sus ideas acerca de un tema” (p. 201), para este caso específico sobre el cuidado del aire en su entorno social y educativo.

En síntesis, los nuevos hallazgos muestran un acercamiento con el pensamiento de Rodríguez (2018), “cuando un alumno se acerca a un cómic le guía una motivación intrínseca,

especialmente si se adapta a sus intereses” (p. 339), postulado similar a los planteado por Aparici (2009), Barrero (2012), Barbieri (2013), quienes consideran al cómic un material idóneo desde el punto de vista pedagógico debido a su carga motivadora.

En cuanto a las producciones de textos escritos, tipo cómic, sobre el cuidado del aire, adquirieron mayor consciencia, sobre la función y orden específico de cada uno de los elementos que conforman la estructura del cómic y su relación entre sí, apuntando a un mismo propósito, que, en este caso, era el de convencer para tener un aire sin contaminación. Al respecto, los estudiantes lograron percibir la relevancia que tienen los elementos del cómic y, también, la secuencia de los hechos narrados en la historia, con el fin de darle mayor coherencia y cohesión a la escritura del su cómic, al momento de perseguir el propósito del mismo, tal y como sucede en las investigaciones de Rojas y Tejada (2015), al indicar que el cómic se convierte en un espacio para la narración del mundo de los niños (as), es una oportunidad para el desarrollo del pensamiento narrativo desde el lenguaje de la imagen.

En cuanto a la categoría *transformaciones del cuidado del aire*, que fue abordada desde las fuentes contaminantes *fija, móvil y dispersa*, al momento de identificar las fuentes contaminantes del aire, se evidenció un conocimiento aproximado acerca de lo que representa la calidad del aire para los estudiantes en relación con la cantidad de contaminantes que ponen en riesgo la salud de las personas y de los otros seres vivos.

Con la implementación de la SD, les permitió consolidar sus conocimientos previos, los cuales fueron plasmados en sus producciones escritas, tipo cómic, sobre el cuidado del aire, visualizando con mayor claridad las fuentes contaminantes *fijas, móviles y dispersas*, las transformaciones fueron evidentes, reflexionaron acerca de uno de los fenómenos naturales más habituales del medio como es el aire y la importancia que tiene en la vida de los seres humanos y

el medio ambiente, a través de su imaginación y creatividad elaboraron un escrito ilustrado con elementos del cómic en el cual dieron protagonismo a las fuentes contaminantes del aire.

El anterior punto se relaciona con la perspectiva de Camps (2003) al indicar que, incorporar estrategias de enseñanza (quién escribe, a quién y con qué intención). contribuye a un aprendizaje eficaz al promover formas didácticas de elaborar un escrito ilustrado con elementos del cómic. Cobra fuerza entonces, el postulado de Bruner (1972) en sus análisis sobre el desarrollo cognitivo del sujeto acentúa que la escritura supone “un entrenamiento específico por su independencia de los referentes inmediatos del contexto que envuelve al lenguaje escrito” (p. 47). Es decir, desde un enfoque funcional y comunicativo para establecer una relación coherente entre el texto y el contexto.

En cuanto a la implementación de la SD, es posible contrastar que los estudiantes, lograron fortalecer su aprendizaje, gracias a las actividades implementadas en la SD, que se relacionaron con actividades direccionadas a la producción escrita de textos, tipo, cómic enfatizando en el cuidado del aire, como foco priorizado, fue una experiencia inédita donde no hubo comparaciones de textos expertos, solo imaginación y creatividad del binomio docente – estudiante, en los que se reflexionó acerca del orden, estructura y función específica de cada uno de los elementos estructurales del cómic.

En consecuencia, mostraron una adecuación producción escrita, la coherencia de los escritos enriquecieron sus producciones escritas, específicamente del texto narrativo, tipo, cómic. Adicional a esto, a través del enfoque comunicativo en el que se inscribió la SD, permitió que los estudiantes, fueran más allá del simple aprendizaje y así pudieran ser multiplicadores de esta experiencia social y funcional adquirida en el aula.

Para cerrar, la reflexión que se genera, que los estudiantes se desenvuelvan en su contexto, tenga sensibilidad frente a lo que vive a diario, no solo para narrar lo que en el sucede,

sino para plantear posibles formas de actuar, el docente debe orientarlo a una educación que lo forme para la vida y que lo lleve a transformar las dinámicas de su realidad vivida, en este caso, desde el análisis y producción de cómics, aspecto que coincide con las perspectivas de Cassany (1999), Jolibert (2002), Ferreiro y Teberosky (1992), Vygotsky (1990) y Hymes (1996) autores que vienen insistiendo en la formación de escritores competentes, que puedan ejercer sus derechos ciudadanos y ser parte activa de la cultura escrita.

En lo relacionado con el medio ambiente específicamente el cuidado del aire como foco priorizado, es necesario contar con nuevas estrategias educativas para entender y mitigar, desde diversos puntos de vista, el deterioro ambiental de nuestro tiempo. Educar ambientalmente desde la escuela podría repercutir en que los estudiantes adquieran conciencia de la importancia de preservar su entorno y sean capaces de realizar cambios en sus valores, conducta y estilos de vida, así como ampliar sus conocimientos para impulsarlos a la acción mediante la prevención y mitigación de los problemas existentes y futuros.

El aprendizaje invita a reflexionar en la acción, es decir mueve a los estudiantes de receptores pasivos de información a participantes activos en su propio proceso de descubrimiento, esto requiere implementar estrategias pedagógicas desde el aula. De allí, la responsabilidad de su propio aprendizaje, el desarrollo de las habilidades y destrezas que lo convierten en exploradores capaces de aprovechar su curiosidad para resolver problemas de su realidad como cuidar y conservar la calidad del aire, lo que se vio reflejado en su producción escrita de cómic representando a su vez un cambio en los estudiantes al tomar conciencia que mantener un aire libre y sin contaminación es responsabilidad de todos, implicando la escuela, los padres y representantes y miembros de la comunidad, a que analicen y realicen acciones ambientales.

## **6. Recomendaciones**

Concluido el proceso investigativo y considerando los resultados producto de la implementación de la SD, de enfoque comunicativo, centrada en la producción escrita de texto, tipo cómic, se ofrecen las siguientes recomendaciones:

Hacer uso de secuencias didácticas con enfoque comunicativo, como propuestas para la enseñanza y aprendizaje en la producción escrita de textos narrativos, tipo cómic en todos los niveles de escolaridad de la básica primaria, esto con el fin que los estudiantes puedan estar en contacto con la escritura, como enfoque comunicativo que les permite relacionar y compartir las ideas en un grupo social.

Utilizar el cómic como estrategia secuencial e interdisciplinar. Con el fin de que los estudiantes puedan desarrollar su creatividad y expresión escrita, ya que es una herramienta de motivación para el abordaje de distintos contenidos en las diferentes áreas del saber y del conocimiento, que, a su vez, sirva para que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de la imagen en un texto coherente en situaciones reales de comunicación.

Diseñar instrumentos, que permitan valorar el nivel de producción escrita de los estudiantes considerando en su contenido las dimensiones que estructuran la escritura y de acuerdo con los resultados planear intervenciones pedagógicas que conlleven a la transformación de la producción escrita en los que el docente resignifica su labor en las necesidades de sus estudiantes.

Aplicar estrategias a través de la producción escrita de cómic que permitan continuar con las acciones de la conservación del aire para tener un entorno sano y libre de contaminación.

Dando inicio a futuros estudios de la temática, donde se profundicen las categorías de estudio con mayor énfasis en situaciones de comunicación.



## 7. Referencias

- Acosta, P. (2011). *Comprensión textual, primera infancia y educación básica primaria*. Segunda Edición. Bogotá, Colombia.
- Albert, L. (2017). *Contaminación ambiental. Origen, clases, fuentes y efectos*. México.
- Aparici, R., (2009). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid-Ediciones de la Torre.
- Arroyo, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y propuestas didácticas*. (Tesis de Maestría). Universidad de Cantabria. Recuperado de: <https://docplayer.es/12393198-La-escritura-creativa-en-el-aula-de-educacion-primariaorientaciones-y-propuestas-didacticas.html>
- Atkinson, P. (2017), *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós
- Barbieri, D. (2013). *Los lenguajes del cómic*. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Bárcena, F. (2005). *La Experiencia Reflexiva En Educación*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A, 232 pp.
- Barrero, M. (2012) "Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula"  
[http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/documentos/cómic/cómics\\_herramientas\\_pedagogicas\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/documentos/cómic/cómics_herramientas_pedagogicas_en_el_aula.pdf)
- Bérard, E. (1995). "La grammaire, encore... et l'approche communicative". *ELA*, 100: 9-20..
- Borrero, V. M (2016). *Cómo formar niños escritores*. Ecoe Ediciones. Bogotá. Colombia.
- Bruner, J. S. (1972). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza
- Calabro, K., Taylor W.C. y Kapadia, A. (1996) "Pregnancy, alcohol use and the effectiveness of written health education materials". *Patient Education Counseling*, 29.

- Camejo, A. (2006). La Epistemología Constructivista en el Contexto de la Post-Modernidad. *Nomadas. Revista Crítica de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad Complutense*, pp. 7.
- Camps, A. (1995). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Editorial Grao. Barcelona, España.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (5), 21-28.
- Camps, A. (2003) Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. En *Confirma. Leer para aprender. Leer en la era digital*. Recuperado de: [http://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_sietepincipios\\_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9](http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_sietepincipios_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9).
- Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Carbonell, J., (2008). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Recursos Educativos. Editorial Octaedro. Barcelona, España.
- Carratalá, F., (2013), *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Ediciones Octaedro, S.L., Barcelona, España.
- Casanelles, E. (2017). *La contaminación hoy*. Editorial TIDE. Barcelona, España.
- Cassany, D. (1994). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- <http://www.slideshare.net/hans1982/daniel-cassany-escritura-presentation>
- Cassany, D. (2002). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona.
- <http://www.slideshare.net/hans1982/daniel-cassany-escritura-presentation>.

Cassany, D. (2009). Enseñanza de la escritura: orientaciones y práctica.

<http://www.slideshare.net/hans1982/daniel-cassany-escritura-presentation>

Castelló, M., (2002). El conocimiento que tienen los estudiantes sobre la escritura. Editorial

Santillana. Madrid, España. Pp.197-218.

Castillo, P. (2014), Aplicación de un modelo de análisis de textos narrativos tipo cómic.

Educación y Educadores, 8, 207-238.

Chinga, G. (2012), Producción de textos narrativos en estudiantes del V Ciclo de Educación

Primaria de una Escuela de Pachacútec. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.

Cisneros, M. y Vega, V. (2011). En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura

y escritura. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Cortés, J. y Bautista, A. (1999) Maestros y estudiantes generadores de texto, hacia la didáctica

del relato literario. Cali, Colombia: Universidad del Valle. Escuela de Estudios Literarios.

Colección Impronta: Literatura y Pedagogía.

Cuervo C. y Flórez R. (2005). El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir. Bogotá:

Universidad Nacional de Colombia: <http://www.slideshare.net/hans1982>.

Cuervo C. y Flórez R. (2005). El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir. Bogotá:

Universidad Nacional de Colombia. <http://www.slideshare.net/hans1982>.

Del Valle, R. L. (2013). Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la Escuela Básica.

Estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas. Tesis Doctoral,

Barcelona, España.

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research (3<sup>a</sup> ed.).

Londres: Sage.

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

IISUE-UNAM.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G (2012) Constructivismo y Aprendizaje Significativo,

[http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1249740839640\\_870475537\\_5794/constructivismoyaprendizajesignificativo.pdf](http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1249740839640_870475537_5794/constructivismoyaprendizajesignificativo.pdf)

Doménech, X. (2016). Química atmosférica. Editorial Miraguano. Madrid, España.

Doria, R., & Pérez, T. (2008). Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: concepciones y metodologías (tesis de Maestría). Universidad de Córdoba SUE-CARIBE, Montería, Colombia.

Erickson, F. (2009). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. Editorial Paidós y MEC, Barcelona, España.

Ferreiro E. y Gómez P. (1999) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Editorial, Siglo XXI. México.

Ferreiro, E. (2002) Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, México, Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1992). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ediciones Siglo XXI, México.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ediciones Siglo XXI, México Fondo de cultura económica.

Ferreiro, E. y Teberosky, A., (1979). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. Lectura y vida, 4(2), 1-15.

Flórez, O. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill.

Flower, L., (1979). Negotiating Academic Discourse. Technical Report 29.

- Gasca, L. y Gubern, R. (2018). Diccionario de onomatopeyas del cómic. Editorial Cátedra, Madrid, España.
- Girón, M. y Vallejo, M. (1992). Producción e Interpretación Textual. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- González López, A. (2017); La preocupación por la calidad del medio ambiente: un modelo cognitivo sobre la conducta ecológica. Tesis para obtener título de Doctor en Psicología Social, Universidad Complutense, Madrid.
- Goodman, K. (19904). Sobre la lectura y la escritura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Goodman, K., (1996) La lectura, la Escritura y los textos escritos. Una perspectiva transaccional Psicolingüística. Universidad de Arizona.
- Gurdián, -Fernández, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José, Costa Rica.
- Guzmán Gómez, M., (2011). El cómic como recurso didáctico. Pedagogía Magna. 10, 122-131  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628291>
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Metodología y técnica de investigación aplicada a la comunicación. Editorial Panapo, Caracas, Venezuela
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. Language Acquisition: Models and Methods (pp.3-24). New York: Academic Press.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. Language Acquisition: Models and Methods (pp.3-24). New York: Academic Press.

- Hymes, D. (1992). Hacia etnografías de la comunicación. En: Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística (pp. 48-89). UNAM
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 1996(9), 13-37  
<https://revistas.unal.edu.co>
- Hymes, D., (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función. Recuperado de:  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- ICFES (2014). Niños colombianos pasan raspando en habilidad lectora. Las últimas pruebas saber 3°, 5° y 9° indican que hay pocos progresos en comprensión de textos. Bogotá, Colombia.
- Imbernon, F. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Madrid, España. Editorial Graó
- Johnson, L. y Hernández, A. (2009). Análisis de la estructura narrativa del cómic.  
<https://rosswplfe.files.wordpress.com>
- Jolibert, J. (2002). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Editorial Manantial, Buenos aires, Argentina.
- Jolibert, J. (2004). Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Editorial Lom, Santiago de Chile, Chile.
- Las Pruebas PISA. <http://www.mineduacion.gov.co>
- Lerma, C. A. (2017). El Derecho de la Educación en Colombia. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE.
- Lomas, C. y Osorio, F. (1993). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística, 2 vols. Editorial Paidós. Barcelona, España.

Méndez, C. (2015) Metodología de la Investigación. Bogotá, Colombia Editorial: MC Graw Hill Interamericana, S.A.

Ministerio de Educación Nacional (2007). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá. <http://www.mineduccion.gov.co>.

Ministerio de Educación Nacional (2015). Pruebas SABER, aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), Bogotá, Colombia. <http://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional (2018). Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana. <http://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018). Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje. <http://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2013). Estrategias para hacer más eficiente el tiempo en el aula. Ministerio De Educación Nacional. Bogotá, Colombia: <http://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. (1998). Santafé de Bogotá: <http://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE (2015) <http://aprende.colombiaaprende.edu.co>

Morales, J. (2014). Hablemos de la enseñanza / aprendizaje de estrategias de escritura. Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos, Ediciones Arco/Libros. Bogotá, Colombia.

Morán, E. (2010). Comprensión y redacción de textos. Ediciones Edebé. Barcelona, España.

- Organismo de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) (2018). Políticas impulsoras para un crecimiento económico Mejora de la educación y desarrollo de competencias. [www.oecd.org](http://www.oecd.org) › Activos-con-América-Latina-y-el-Caribe OECD Paidós.
- Pérez Abril, M. y Roa Casas, C. (2010) Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.
- Pérez Abril, M., y Roa Casas, C. (2010). Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo. <http://www.educacionbogota.edu.co>
- 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>
- Perrenoud, P. (2007). 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](http://www.grao.com)
- Piacente, T., (2014). Aprendizaje del lenguaje escrito. Su evaluación. *Revistas de Psicología*: Vol. 10.
- Piaget, J., (1974). La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: Siglo XXI, 1978
- Piñeros, A.M., Orjuela, D. & Torres, A. (2018). Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 173-190. Proyectos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Raffino, M. E. (2018). *Historieta*. Argentina. Disponible en: <https://conceptodehistorieta>
- Ramírez, GA. (2008). Educación ambiental e integración escuela comunidad, *Geoenseñanza* (Venezuela), vol. 13, núm. 1, enero-junio, pp. 105-114. Disponible en: <http://www.redalyc.uaemex.mx.html>



- Rodríguez, C.E. (2007). *Didáctica de las ciencias económicas*, Edición electrónica gratuita.  
Texto completo en [www.eumed.net/libros/c/322/](http://www.eumed.net/libros/c/322/)
- Rodríguez, J. (2008). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Editorial Gustavo Gili. S.A. España.
- Rodríguez, J.L., (2018). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rodríguez, S., Rodríguez, A., & Torres, E., (2011). *Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas de lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad*. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (2016). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Madrid, España.
- 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.
- Romero, M.T. (2007). *Técnicas de comunicación oral y escrita*. Ediciones D'vinci, Colombia.
- Sánchez, V., Medrano, B. & Bozone, A. (2013). *Los chicos aprenden a escribir textos Desafíos y propuestas para el Aula*. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina:
- Sapir, E. (1984). *El lenguaje, Introducción al estudio del habla*. Brevarios del Fondo de Cultura Económica. En: <https://www.facebook.com/culturaylibros>.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Segovia, B. (2010, p. 4). *La adquisición de la competencia narrativa través del cómic en la escuela primaria*. *Revista complutense de Educación* 23(2). Universidad de Córdoba, España.

- Solé, I. y Teberosky, A. (2004). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización, Una perspectiva psicológica. Vol. 2. (Psicología de la educación escolar), págs. 461-486.
- Teberosky, A. (1990). Aprendiendo a escribir. Ediciones ICE Universidad Autónoma – Horsori. Barcelona, España.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2016). Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. Editorial Pearson- Prentice Hall. México:
- Tolchinsky, L. (1993), Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Editorial Anthropos en coedición con la Universidad Pedagógica Nacional de México, p. 344.
- Ugalde, M Del C. (2016). El lenguaje caracterización de sus dos formas fundamentales: el código oral y el código escrito. Universidad Nacional. Publi Schön er. DOI: 10.15517/reveduv12i2.24159. Bogotá, D.C. Colombia.
- Van Dijk (2001). La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario (3a). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Vygotsky, L S. (1990), Pensamiento y lenguaje. Editorial Paidós. Madrid, España.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L. S. (1998), El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño: Cuestiones de Psicología. Nº 6, pág. 62-75.
- Zapata, M. (2009), Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

## Anexo



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



Pereira, 19 de abril de 2021

Magister  
 Luz Stella Henao  
 Ivoneth Casas

Docente  
 Universidad Tecnológica de Pereira

Cordial saludo

En el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, se vienen adelantando procesos investigativos tendientes a profundizar en la línea de lenguaje, aportando al desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.

Conocedoras de su idoneidad y experticia en la enseñanza del lenguaje, nos permitimos solicitarle emitir un juicio de experto con respecto a los instrumentos que serán aplicados para la recolección de información en la investigación titulada “Secuencia didáctica para la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire de los estudiantes de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao”:

- Entrevista semiestructurada (anexo A).
- Guía de observación (anexo B).
- Rejilla de evaluación (anexo C).

La investigación se ubica en un enfoque cualitativo de corte interpretativo, con un diseño orientado hacia el estudio de casos. La unidad de trabajo está compuesta por (14) estudiantes, distribuidos así: siete (7) de la I.E. María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y siete (7) pertenecientes a la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao. El objetivo general del estudio es “Interpretar como se transforma la producción de cómic a través de secuencia didáctica relacionadas con el cuidado del aire en los estudiantes del grado quinto durante la implementación de una secuencia didáctica en las instituciones María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 de Maicao”

### **Descripción de los instrumentos:**

Los instrumentos fueron elaborados por las investigadoras como producto de múltiples versiones a partir de la retroalimentación dada en los seminarios de investigación y por parte de la asesora, así como de la consulta sobre investigaciones y referentes teóricos en relación con el tema.

Para la elaboración, tanto de la rejilla como de la entrevista, se tuvieron en cuenta las siguientes categorías y subcategorías, construidas a partir de la revisión bibliográfica.

**Categorías teóricas iniciales y sus subcategorías:**

<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Definición</b>
Situación de comunicación	La situación de comunicación es el contexto, el momento y el lugar, en el que se materializa una interacción comunicativa  (Jolibert, 2004).	Enunciador	Hace referencia a la persona que elabora y transmite el mensaje, trata de representar a la realidad, las situaciones y problemáticas de una sociedad en particular.
		Destinatario	Corresponde a quien va dirigida la historia que se va a narrar en el texto para un enunciatario específico quien deberá interpretar el mensaje.
		Propósito	Hace mención a la intención del enunciador cuando escribe el texto con el propósito de enseñar, entretener, denunciar una situación, transmitir valores
Elementos del cómic	Compuesta por una serie de elementos, cuyas posibilidades de utilización dependen tanto del interés como del objetivo que se busca a través de éste. Se trata de una narración secuencial mediante imágenes fijas (Segovia, 2010).	Viñetas	Hace referencia a los recuadros que contienen las imágenes, dibujos y el diálogo; adoptan formas rectangulares o cuadradas cerradas por líneas negras, es decir, la unidad gráfica que contiene un único momento o imagen de la secuencia de la historia.
		Personajes	Es el protagonista, encargado de desarrollar la acción de la historia caracterizados a partir de ciertas singularidades, el gesto, el lenguaje, el vestido, la edad y la estatura.
		Onomatopeya	Es una imitación lingüística de una palabra que se asemeja con el sonido que representa en forma cotidiana en el lenguaje coloquial.
		Globo o bocadillo	Es el espacio donde se colocan los textos, que piensan o dicen los personajes. Consta de un rabito o delta que señala al personaje que está hablando.
Transformaciones del cuidado del aire	Es la aplicación y puesta en práctica de un conjunto de acciones para reducir la contaminación atmosférica y lograr conservar la calidad del aire para las futuras generaciones.  (González, 2017).	Fuentes contaminantes	<p>Fijas: Se caracterizan por ser estacionarias o estar en un punto fijo, derivadas de la generación de energía eléctrica y de actividades industriales (González, 2017)</p> <p>Móviles: Abarcan todas las formas de transporte que por su operación generen o puedan generar emisiones contaminantes a la atmósfera (González, 2017)</p> <p>Dispersas: Se refiere a la generación de emisiones producidas por digestión anaerobia y aerobia de sistemas naturales y material particulado que pasan directamente a la capa de ozono (González, 2017)</p>

Es así, que se propusieron como instrumentos para la recolección de la información en base a las categorías mencionadas, una entrevista semiestructurada y una rejilla, que se describen a continuación:

**Entrevista semiestructurada:** Esta se realizará con el fin de indagar sobre la producción escrita de Cómic y las prácticas para el cuidado del aire de los estudiantes de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao.

**Rejilla de evaluación:** Este instrumento permitirá valorar en la secuencia didáctica, la transformación en la producción escrita de cómic y las prácticas para cuidado del aire en tres momentos: primero, servirá de diagnóstico acerca de las competencias de los estudiantes, segundo, permitirá realizar el seguimiento sobre el nivel de producción escrita y, tercero, se convertirá en una herramienta de reflexión a partir de la producción escrita de un cómic.

De igual manera, se plantearon los siguientes instrumentos para recolectar información relevante durante la implementación de la secuencia didáctica:

**Guía de observación:** Este instrumento servirá para describir la interacción, la actitud y las prácticas que desarrollan los estudiantes de quinto grado, en cuanto a la producción escrita de textos narrativos tipo Cómic para cuidado del aire durante la aplicación de la secuencia didáctica.

Por su respuesta positiva y valiosos aportes le expresamos nuestros más sinceros agradecimientos.

Atentamente

KAROLAIM GUTIÉRREZ VALENCIA  
Directora de tesis

Tesistas  
Diana Rosa Britto Núñez  
Isabel Sofía Hernández Jusayu

Anexo A. Entrevista semiestructurada.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Proyecto:** Construyamos cómic para el cuidado del aire desarrollando la producción escrita a través de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo.

Secuencia didáctica para la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire de los estudiantes de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao.

**Objetivo:** Interpretar como se transforma la producción de cómic y el cuidado del aire de los estudiantes del grado quinto durante la implementación de una secuencia didáctica en las instituciones María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 de Maicao.

La información por usted suministrada será tratada bajo parámetros de estricta confidencialidad y únicamente será utilizada con fines investigativos.

**GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

DATOS DE IDENTIFICACIÓN				
Estudiante:			Edad:	
Institución a la que pertenece:			Sexo:	M
			F	
Fecha de la entrevista:				

<b>Preguntas orientadoras:</b>			
¿Qué tienes en cuenta al momento de escribir un texto?			
¿Por qué considera que en algunos momentos no se logra entender un mensaje?			
Categoría	Subcategorías	Preguntas	Respuesta
Situación de comunicación	Enunciador	1. ¿Alguna vez has hecho un cómic del cuidado del aire?	
		2. ¿Conoces algún Cómic sobre cuidado del aire?	
	Destinatario	3. ¿Qué crees que hay que tener en cuenta para elaborar (o producir) uno?	
	Propósito	4. ¿Cuál es la intención de las imágenes, palabras y signos en los cómics?	

<b>Preguntas orientadoras:</b>			
¿Cuándo escribes o elaboras un Cómics que elementos tienes en cuenta?			
¿Qué opinas de la afirmación que las imágenes o ilustraciones son formas de expresiones visuales?			
	<b>Subcategorías</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Respuesta</b>
Elementos del Cómics	Viñeta	5. ¿Qué opinas de los dibujos de los Cómics están organizados en cuadros cerrados por líneas negras?	
	Personajes	6. ¿Por qué crees que los personajes se presentan de manera visual en los cómics?	
	Onomatopeya	7. ¿Cómo representarías, a través de palabras, los sonidos que hacen los elementos naturales tales como el viento y la lluvia?	
	Globo o Bocado	8. ¿Por qué crees que los diálogos y los pensamientos de los personajes de un cómic se escriben dentro de globos?	
<b>Pregunta orientadora:</b>			
¿Cómo afecta las acciones de la contaminación del aire en la vida los seres vivos?			
¿Cómo contribuyen las personas para la conservación y cuidado del aire?			
<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Respuesta</b>
Transformaciones del cuidado del aire	Fuentes contaminantes fijas	9. ¿Qué entiendes sobre el cuidado del aire?	
	Fuentes contaminantes móviles	10. ¿Cómo crees tú que a través de la elaboración de un cómic puedes ayudar para evitar la contaminación del aire que se origina a diario?	
	Fuentes contaminantes dispersas	11. ¿Qué daños ocasiona la explotación del carbón de la mina del cerrejón?	
		12. ¿Cómo crees que se beneficia tu comunidad si se disminuye la contaminación del aire por medio de elaboración de cómic?	

¡GRACIAS POR SUS VALIOSOS APORTES!

Anexo B. Guía de observación.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Proyecto:** Construyamos cómic sobre el cuidado del aire desarrollando la producción escrita a través de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo.

Secuencia didáctica para la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire de los estudiantes de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao.

**Objetivo:** Interpretar como se transforma la producción de cómic y el cuidado del aire de los estudiantes del grado quinto durante la implementación de una secuencia didáctica en las instituciones María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 de Maicao.

**GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

Fecha:		Hora de inicio:	Hora de cierre:
Institución:			Duración:
Actividad	Objetivo de la actividad	Aspectos a observar	Registro de la observación
		Disposición de los estudiantes frente a la aplicación de la entrevista.	
		Interés y motivación de los estudiantes para realizar el proceso de escritura del cómic sobre el cuidado del aire en tiempos de pandemia.	
		Apropiación de las estrategias implementadas para la elaboración de sus escritos sobre el cuidado del aire en tiempos de pandemia.	
		Dominio de los contenidos propuestos en la SD para la producción de cómic sobre el cuidado del aire durante la pandemia.	
		Elaboración y presentación de la revista a partir de las producciones de cómic para el cuidado del aire.	



Anexo C. *Rejilla de evaluación.*

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**  
**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Proyecto:** Construyamos cómic sobre el cuidado del aire desarrollando la producción escrita a través de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo.

Secuencia didáctica para la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire de los estudiantes de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao.

**Objetivo:** Interpretar como se transforma la producción de cómic y el cuidado del aire de los estudiantes del grado quinto durante la implementación de una secuencia didáctica en las instituciones María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 de Maicao.

**Instrucción:** Observa y lee detenidamente el Cómic que escribiste y luego responde las preguntas que aparecen a continuación.

**CONSIGNA:** Elabora un cómic que presente una problemática del medio ambiente vivenciada en tu región, el cual será leído por los compañeros de sexto grado.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN								
Estudiante:						Edad:		
Institución a la que pertenece:						Sexo:	M	F
Fecha de la aplicación:								
Categoría	Subcategorías	Preguntas	Respuesta	Interpretación	Si lo hace	No lo hace	En proceso	
Situación de comunicación	Enunciador	1. ¿Cómo te sientes al realizar el cómic sobre el cuidado del aire?						
		2. ¿Por qué escogiste este tema para elaborar el cómic?						
	Destinatario	3. ¿Para quién va dirigido el cómic que elaboraste?						
		4. ¿Crees que el lenguaje y las imágenes que utilizaste es claro? ¿Por qué?						
	Propósito	5. ¿Cuál fue el propósito el cómic que elaboraste?						
Elementos del Cómic	Viñeta	6. ¿Cómo está organizado el cómic?						
	Personajes	7. ¿Cuáles son las cualidades físicas y psicológicas del personaje de tu cómic sobre el cuidado del aire?						

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Interpretación</b>	<b>Si lo hace</b>	<b>No lo hace</b>	<b>En proceso</b>
	Onomatopeya	8. ¿Haces uso de onomatopeyas en tu cómic sobre el cuidado del aire?					
	Globo o Bocadillo	9. ¿Cuáles son las expresiones más comunes en los globos o bocadillos al momento que elaboraste tu cómic sobre el cuidado del aire?					
Transformaciones del cuidado del aire	Fuentes contaminantes fijas	10. ¿Cuál fue la fuente contaminante fijas más común en tu entorno en la elaboración de cómic?					
	Fuentes contaminantes móviles	11. ¿Qué contaminantes móviles prevalecen en la elaboración del cómic sobre el cuidado del aire?					
	Fuentes contaminantes dispersas	12. Da ejemplo de las fuentes contaminantes dispersas que trabajaste en la elaboración del sobre el cuidado del aire					

Anexo D. *El futuro que nos espera*

Anexo E. Secuencia didáctica

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**SECUENCIA DIDÁCTICA, DE ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA  
PRODUCCIÓN DE CÓMIC SOBRE EL CUIDADO DEL AIRE**

**IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA**

- **Nombre de la asignatura:** Lengua Castellana
- **Nombre del docente:** Isabel Sofía Hernández y Diana Rosa Britto
- **Grupo o grupos:** Quinto grado
- **Fechas de la secuencia didáctica:** abril-junio

**Instituciones:** Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao y la Institución Educativa María Emma Mendoza de San Juan del Cesar

<b>FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN</b>
<p><b>TAREA INTEGRADORA:</b> Mi revista mágica del cómic, transformando la producción escrita y el cuidado del aire.</p>
<p><b>1. LECTURA DEL CONTEXTO</b></p> <p><b>1.1. LECTURA DEL CONTEXTO EXTRAESCOLAR</b></p> <p><b>Zona de influencia:</b> El grado quinto 02 de la I.E.M.E.M cuenta con una población de 29 estudiantes, los cuales hacen parte de grupos indígenas, grupos de inmigrantes venezolanos y población mayoritaria. En su mayoría viven en barrios periféricos, y pertenecen a familias vulnerables y de muy bajos recursos, en las que la mayoría de sus adultos realizan trabajos diarios como aseo a viviendas por días, lavado de ropa, ventas de boletas y comidas rápidas, para poder alimentar a sus hijos. Un porcentaje del 65% de los padres de familias poseen un nivel de escolaridad bajo, solo realizaron los primeros años de la básica primaria, otro porcentaje del 25% terminaron su bachillerato y el otro porcentaje mínimo del 10% tienen una carrera intermedia. Esta información fue obtenida gracias al cuestionario sociodemográfico que fue aplicado a los padres de familias que hacen parte de la institución.</p> <p>El grado quinto del I.E.I No 9 de Maicao cuenta con una población de 7 estudiantes son netamente indígenas Wayuu del clan Arpushana, residentes en la comunidad de Jaturucichon perteneciente al municipio de Maicao La Guajira, ubicada en el kilómetro 44 vía Riohacha, sus edades oscilan entre 10 a 14 años. El nivel de escolaridad de los padres es bajo la gran mayoría no lograron culminar la primaria, un porcentaje muy reducido son analfabetas, los cuales se desempeñan como artesanos, vigilantes, agricultores, trabajos informales (vendedores ambulantes) y empleada doméstica. Información obtenida a través de la aplicación del cuestionario sociodemográfico.</p>

**Tópico en el que se enmarca la investigación:** Esta investigación está enmarcada en el tópico del cuidado del aire. Teniendo en cuenta que se debe lograr reducir la contaminación atmosférica, para mejorar y mantener la calidad del aire por medio de acciones responsables. La calidad del aire es dinámica y responde a las distintas fuentes de contaminación: a) uso de combustibles fósiles; b) tala y quema de bosques; c) uso de productos químicos; d) quema de basura en las zonas urbanas; e) construcciones en general, también depende de las condiciones y factores climáticos y de la eficacia de las medidas de control implementadas por las autoridades ambientales. (Albert, 2017). De manera que, la presencia de aire contaminado en la atmosfera constituye un riesgo a la salud de las personas, a la calidad de vida de la población, a la preservación de la naturaleza, la capa de ozono y la conservación del patrimonio ambiental (Doménech, 2016).

**Características personales de los estudiantes:** Los estudiantes del grado 5-02 de la I.E.M.E.M. en su mayoría no cuentan con teléfono inteligente, solo diez de veintinueve estudiantes, tienen teléfonos manipulados a través de paquetes de datos. De igual forma diez de veintinueve estudiantes, poseen teléfonos de teclas de solo llamadas y un resto de nueve de los veintinueve estudiantes, no tienen teléfono, por lo tanto, las actividades escolares serán desarrolladas a través de guías impresas, ya que los estudiantes no cuentan con wifi en sus hogares los libros que poseen son solo los que se les entregan en el colegio como apoyo del trabajo en casa. Por consiguiente, se trabajará con una metodología en alternancia la cual consistirá en atender a los estudiantes por grupos de manera presencial.

El 100% de los estudiantes respondieron que le dedican 4 horas diarias al estudio.

Según los datos de la encuesta todos los padres apoyan a sus hijos en sus actividades escolares y están atentos a las indicaciones del docente, dan sus aportes y participan activamente de las actividades extra clases.

En la situación familiar en esta época de pandemia no falleció ningún miembro de la familia, pero quedaron desempleados muchos padres de familia y en la actualidad no tienen trabajo y para sobrevivir realizan trabajos informales.

Los estudiantes del grado 5 del I.E.I. No 9 de Maicao El 100% de los niños y niñas no tiene computador, ni cuenta con biblioteca, los pocos libros que tienen han sido proporcionado por el Programa Todos Aprender (PTA); de los 7 estudiantes cinco tiene teléfonos 2G, solo dos familias no tienen celular. En cuanto a los datos médicos todos gozan de buena salud, el 72% de los padres dialoga con sus hijos, el 28% los castiga y existe castigo físico cuando presentan comportamientos inadecuados, el 86% les hace acompañamiento a las tareas de sus hijos, y a un 14% se le dificultad colaborarle en sus actividades académica por no saber leer ni escribir. De igual forma, se pudo identificar que todos los padres de familias y estudiantes están prestos a colaborar a los llamados del docente para realizar actividades pedagógicas.

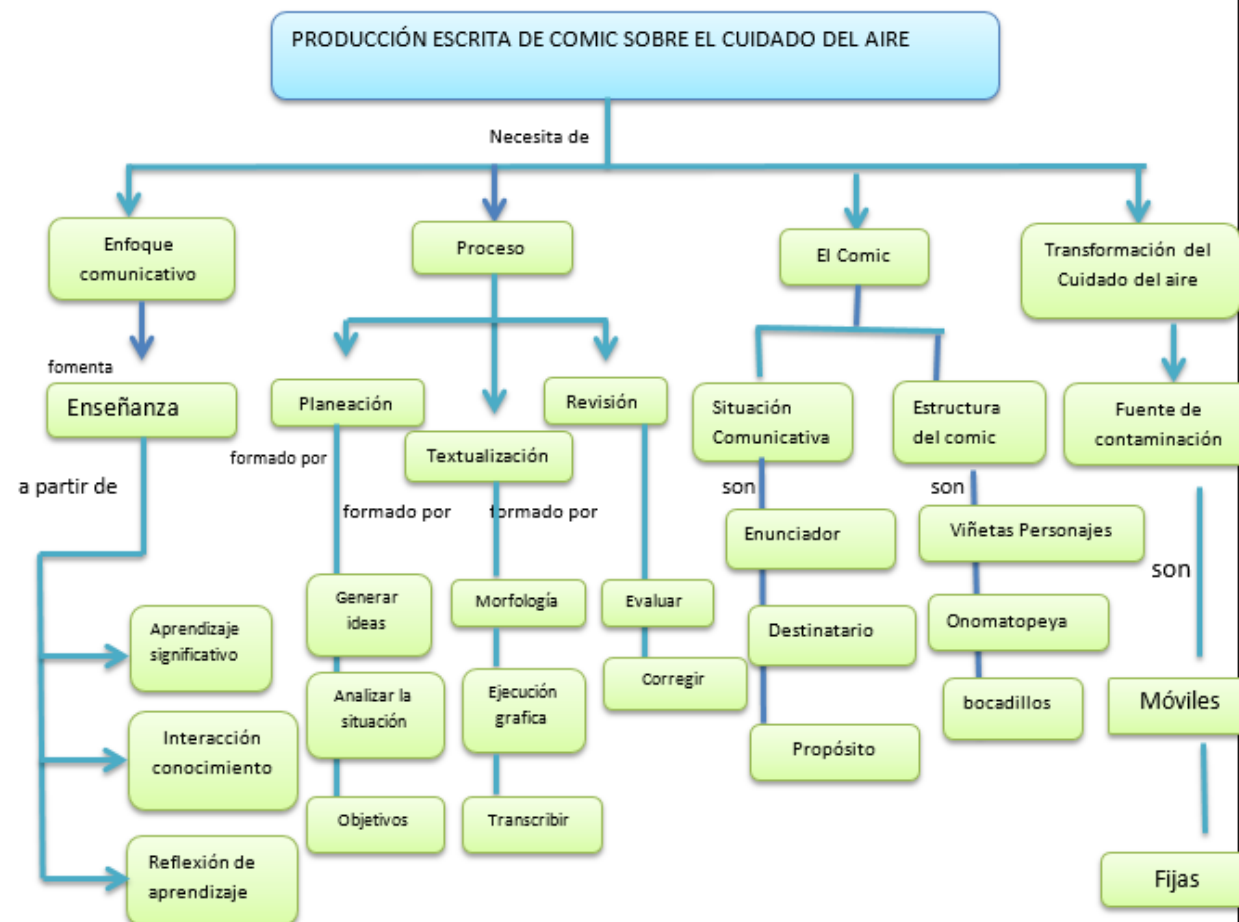
Referente a la situación familiar en lo que concierne a la pandemia, no ha fallecido ningún miembro de la familia, pero si muchos adultos han padecido por causa del contagio que han tenido en su grupo familiar y otros han quedado desempleados.

En relación al contexto escolar, se pudo evidenciar que el 72% de los alumnos son responsables, atentos, participativos, el 28% manifiestan desmotivación y se distraen con facilidad, cuatro (4) estudiantes presenta dificultad de expresión escrita, ortografía y vocabulario y tres (3) tienen dominio del lenguaje oral y escrito.

**1.2.Lectura del contexto intra-escolar:** el diseño de la SD, se da dentro de la cotidianidad de los estudiantes, a partir de la necesidad de responder a propósitos diversos referidos a la enseñanza y a la concientización sobre el cuidado del aire y al aprendizaje de la producción escrita de cómic; esto con el fin de mejorar los aprendizajes con relación a dicha concientización y producción; ya que los resultados de las pruebas Saber de ambas instituciones, arrojaron que se debe reforzar el proceso de escritura teniendo en cuenta no solo los contenidos sino también su estructura, el propósito y los destinatarios.

**2. ESTABLECIMIENTO DE MATAS INSTITUCIONALES:**

**2.1. CONCEPTOS CENTRALES**



**2.2. INCORPORACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA:** los lineamientos hablan del currículo flexible no significa que el docente renuncia a tener intenciones pedagógicas, intereses y perspectivas de trabajo curricular. De lo que se trata es de aclarar en qué momentos son pertinentes y están en juego sus propuestas, sus intenciones y sus intereses, y en qué momentos se toman como centro del trabajo curricular los intereses y expectativas de los estudiantes. Es por esta razón que se debe realizar una definición inicial de los logros básicos (competencias y procesos fundamentales) para el nivel, en función de fundamentos o ideas curriculares de base, y establecer unas propuestas de manera anticipada, pero dichas propuestas deben orientarse y consolidarse según las dinámicas de los grupos de trabajo, deben buscar la articulación con los intereses de los estudiantes y pueden ser alteradas y transformadas de forma radical sobre la marcha, si es necesario.

En cuanto a los estándares básicos, estos especifican lo que deben saber y ser capaces de hacer los estudiantes en determinada área o grado.

**Estándar:** Básico de Competencia de Lengua

**Factor:** Producción Textual

**Enunciado Identificador:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

**Subprocesos:**

1. Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.
2. Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.
3. Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.

**Estándar:** Básico de Competencias de Naturales.

Relación ciencia tecnología y sociedad:

4. Analizo características ambientales de mi entorno y peligros que lo amenazan  
Desarrollo compromisos personales y sociales.
5. Propongo alternativas para cuidar mi entorno y evitar peligros que lo amenazan.
6. Valoro y utilizo el conocimiento de diferentes personas de mi entorno.

## **DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE DE LENGUA CASTELLANA**

**DBA No 2.** Interpreta mensajes directos e indirectos en algunas imágenes, símbolos o gestos

**DBA No 6.** Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.

**Matriz de Referencia:**

**Competencia Comunicativa**

**Componente:**

**Pragmático:** prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular.

**Semántico:** selecciona líneas de consulta a tendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.

**Sintáctico:** da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática que permite regular la coherencia y cohesión de textos en una situación de comunicación particular.

**Evidencia de Aprendizajes:**

Evalúa en un texto escrito el uso adecuado de los elementos gramaticales y ortográficos (acentuación, mayúscula, uso de puntuación)

**2.3. INDICADORES DE DESEMPEÑO**

1. Reconoce las características de los textos que produce e identifica su propósito comunicativo.
2. Elabora producciones textuales que evidencian coherencia y cohesión
3. elabora cómic que muestran concientización frente a la problemática del cuidado del aire
4. usa el cómic como una herramienta para la conservación y cuidado del aire.

**2.4. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES**

**Pragmático**

1. Identificar el propósito en el texto para cumplir con las condiciones del contexto o las exigencias de la comunicación.
2. Indica el rol enunciador de un texto, a partir de la situación de comunicación.

**Semántico**

3. Identifica el contenido que abarca la problemática a desarrollar.

**Sintáctico**

4. Evalúa en un texto escrito el uso adecuado de los elementos gramaticales (concordancia, tiempo verbal, nombres, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúscula uso de puntuación)

**3 OBJETIVOS DIDÁCTICO:**

**3.1. Objetivos generales:**

Fortalecer la producción escrita de cómic y la conciencia ambiental frente al cuidado del aire, en estudiantes de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y el Centro Educativo Indígena N° 2 del Municipio de Maicao.

**3.2. Objetivos específicos:**

- Identificar los elementos de la situación de comunicación: enunciador, destinatario y propósito a través de guías de modelos textuales.
- Reconocer e identificar la estructura del cómic.
- Describir los elementos de la lingüística textual presentes en el cómic.
- Reconocer los agentes contaminantes del aire en su contexto

**4 CONTENIDOS DIDÁCTICOS**

● **Contenidos conceptuales**

Los textos narrativos.

- Situación de comunicación: enunciador, destinatario y propósito.
- El cómic.
- Historia, concepto y características del cómic.
- Estructura del cómic. (viñetas, personajes, onomatopeyas, globos o bocadillos)
- El aire y su importancia para los seres vivos



- La contaminación del aire (fuentes contaminantes: fijas, móviles y dispersas)
  - Cuidado del aire
  - **Contenidos procedimentales**
  - Intercambio de ideas previas sobre las características del cómic.
  - Identificar las características principales del cómic.
  - Identificación de los elementos del cómic y su organización.
  - Reconocimiento del cómic como un texto narrativo.
  - Organización de secuencias de imágenes.
  - Observación de videos.
  - Talleres de escritura.
  - Reconocimiento del medio ambiente y detectar cómo la población contamina el aire.
  - Diseño y elaboración del cómic.
  - Producción de cómic para el cuidado del aire.
  - **Contenidos actitudinales**
  - Respeto por los principios básicos de la comunicación.
  - Expresión de las ideas mediante distintas formas de lenguaje.
  - Comprensión de las normas que ayudan a promover la sana convivencia.
  - Demuestro interés por el medio ambiente y su sana conservación.
  - Interés por aprender actividades nuevas desarrolladas en el aula.
  - Disposición e interés por expresarse de manera oral y escrita.
  - Valoración y aprecio por los textos narrativos “cómic”.
  - Valoración y reconocimiento del trabajo en equipo.
  - Interés por transformar información en conocimientos para explicar situaciones de la vida cotidiana.
  - Cumplimiento de acuerdos.
  - Reconocimiento y reflexión sobre los valores propios de su cultura y de otras culturas.
- Apreciación positiva del valor de la escritura y su función social.

## 5 SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

**1. Trabajo colaborativo en un contexto educativo:** experiencias para Ernesto Angulo (2019), el trabajo colaborativo emerge cuando un grupo de personas compartiendo conocimientos, habilidades y destrezas buscan llegar a una meta común. Generalmente no tiene una estructura formal si no que los estudiantes cooperan con los pares en una base principalmente de intercambio.

Dentro de este orden de ideas, Maldonado (2007), afirma que el trabajo colaborativo “es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos, tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo” (p. 263). Ahora bien, parafraseando a Guitert y Jiménez (2000), se puede indicar que es un proceso en el que un individuo aprende más de los que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimientos.

**2. Construcción guiada del conocimiento**, es percibida por Pérez y Roa (2010) “como la técnica educativa que guía la actividad de aprendizaje de los estudiantes según las órdenes requeridas por el currículum, e intentar construir una versión conjunta y compartida de conocimiento educativo con los estudiantes” (p. 102). Asimismo, para Edwards y Mercer (1988), “es considerada como un hecho social que retoma la dimensión interaccionista del aprendizaje” (p. 124) Desde una perspectiva más general y siguiendo a Vygotsky, es fundamental pensar en una ayuda por parte del docente, a fin de facilitar el aprendizaje y permitir a través del dialogo, actividades y materiales, ayudar al progreso de los estudiantes en el proceso cognitivo, sobre todo cuando se considera que los elementos de la tarea educativa están más allá de las capacidades del aprendiz (Rodríguez, 1999). Estas ayudas educativas corresponden a formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta, que muestran las obligaciones del escenario institucional donde trabajan los docentes.

**3 Tutoría entre iguales**, es un método de aprendizaje cooperativo que según Duran (2006), está basado en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica derivada de la adopción del rol de tutor (docentes) y del rol de tutorado (estudiantes), con un objetivo común, conocido y compartido como por ejemplo la adquisición de una competencia curricular que para este estudio va dirigida a la producción de textos narrativos tipo cómic y la conciencia ambiental frente al cuidado del aire, que se alcanza a través de un marco de relación planificado por las docentes y los estudiantes de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena N° 9 del municipio de Maicao. Esto es así, ya que las docentes (tutoras) también aprenden, porque enseñar es la mejor manera de aprender. Por último, según la UNESCO (2000), es una de las prácticas instructivas más efectivas para la educación de calidad.

## **5.2. Selección de textos expertos**

Durante la secuencia se utilizarán textos de expertos como:

- Videos de Juan Pablo Olivar y Santiago Salazar.
- videos de los Ministerios del Medio Ambiente de Colombia y Chile
- Cómic, Mafalda: Joaquín Salvador Lavado (Quino), (argentino)
- Cómic, Condorito: Rene Ríos Boettigert (chileno)
- Cómic, Calvin y Hobbes (E. U)

-Cuento, Gravin, el viajero del espacio. Tomado de cuentos para jugar Carlos Marianidis. Editorial Libros y Libros S.A.

-Cómic, Catalina La Grande. Tomado de la otra historia de la historia

-Cómic, Cambio climático. José Manuel Remiro Sierra

-Cómic, GATURRO de Cristian Dzwonik

### **5.3. MEDIOS**

Guías de aprendizajes, videos, revistas de cómic, gráficos,

### **RECURSOS**

**Físicos:** El aula de clases de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y de la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao, y otros espacios físicos como los hogares de los estudiantes y el entorno donde viven.

**Materiales:** Papel bond, tijeras, marcadores, cuadernos, capetas, creyones, lápices, computadoras, memorias, videos, modelos de historietas, revistas, periódicos entre otros.

**Humanos:** docente, estudiantes, actores principales de la comunidad educativa, padres madres y cuidadores.

## **SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA, ELABORACIÓN DEL CONTRATO DIDÁCTICO.**

### **Objetivo de la sesión:**

Reconocer la secuencia didáctica como un plan de trabajo a través de la lectura compartida para generar una actitud de compromiso frente a la producción de cómic para el cuidado del aire

### **ACTIVIDAD DE APERTURA**

Se orientará a los estudiantes acerca de lo que es una secuencia didáctica, la metodología de trabajo, los objetivos propuestos, resultados esperados, contextualizándolos acerca de la iniciativa de trabajar el cómic. Así mismo se realizará un contrato didáctico con los estudiantes partiendo de su interés, necesidades, expectativas, acuerdos en cuanto a compromisos y responsabilidades finalmente se procederá a entregarles el contrato para que lo diligencie dándole validez con su firma y huella.

### **ACTIVIDAD DE DESARROLLO**

Se iniciará a partir de la ambientación de un *stand* dentro del salón, los estudiantes, podrán observar diferentes cómics de Mafalda (anexo 1), Condorito (anexo 2), cambio climático (anexo 3), Gaturro (anexo 4), Superman (anexo 5), Spaiderman (anexo 6) y podrá escoger uno para su lectura, cuando todos hayan terminado de leer, se realizará la socialización donde los estudiantes hablarán acerca del texto escogido. Luego de haber escuchado sobre lo que leyeron y observaron, se procederá a realizar la dinámica llamada “Escoge un personaje” para la cual se agruparán con el compañero que deseen, uno se levantará y escogerá un personaje relacionado con la historia que leyeron, que le haya llamado la atención ¿Qué les gusto de la lectura? ¿Las historias tenían dibujos? ¿Se imaginan esos textos sin imágenes? ¿Quién podría ser su autor? ¿Te gusta leer textos con imágenes? ¿Por qué? ¿Qué características observan en estos textos? ¿Han escrito alguna vez una historia? ¿Le han dibujado sus escenas? ¿Con cuáles personajes del texto se identificas? ¿Por qué? ¿Qué les parece si creamos una revista de cómic?

### **ACTIVIDAD DE CIERRE**

Crea tu personaje: piensa en las características que necesite tu personaje: el físico, personalidad, fortaleza y debilidad con el cual trabajarán durante toda la secuencia didáctica

### **TAREA:**

Escribir un párrafo en el que narre la experiencia vivida en el aula de clase y explicar por qué les gustaría trabajar el cómic, ilustrando el escrito.

## FASE DE PRODUCCIÓN O DESARROLLO

### SESIÓN No 2: ME GUSTA COMUNICARME

**Objetivo de la sesión:** Identificar los elementos de la situación de comunicación presentes en los textos a través de la lectura de cómic para aplicarlos en sus producciones.

#### ACTIVIDAD DE APERTURA

Las docentes iniciarán dando la bienvenida a los estudiantes, luego hablarán sobre la actividad desarrollada en la sesión anterior y se abre un espacio para socializar el compromiso del texto que hicieron sobre la experiencia anterior y el personaje.

Se iniciará con la dinámica dramatizada “El cartero del rey”, en la que un niño estará disfrazado de cartero y otro de rey, el resto del grupo serán los vasallos, se le entregará a cada vasallo una tarjeta con un personaje en una viñeta y unos globos vacíos en los cuales debe escribir unos mensajes dirigidos al rey, estos se los entregarán al cartero y este seleccionará unos para leerlos al grupo y se irán pegando en el *stand*; se socializarán con las siguientes preguntas:

- ¿A quién le escribieron el mensaje? - ¿Por qué escribieron ese mensaje? - ¿Con quién enviaron el mensaje? - ¿A los que reciben los mensajes como se les llama? - ¿A los que escribieron los mensajes como se le llama? - ¿Cuál fue el propósito de la dinámica?

#### ACTIVIDAD DE DESARROLLO

Se les entregará una historieta de “Gaturro” escrita por Nik, (Anexo 7) en la cual se les pide a los estudiantes señalar los elementos de la situación de comunicación y responderán en su libreta de Lenguaje ¿Quién es el autor de la historia? ¿Quiénes son los personajes? ¿Cuál es el propósito del mensaje? ¿Quién emite el mensaje o enunciador? ¿Quién recibe el mensaje o destinatario?

Posteriormente se les entregará a los estudiantes mensajes en unos bocadillos para que identifiquen: el mensaje, el enunciador, el destinatario y el propósito de cada mensaje. Se les presentará un esquema (Anexo 8) y a partir de él los estudiantes describirán un acto comunicativo cualquiera para esto tendrá en cuenta el personaje creado en la sesión anterior y señalarán los elementos.

#### ACTIVIDAD DE CIERRE

Se hará una reflexión y se conversará sobre la manera como debemos cuidar el aire que respiramos para esto se utilizarán unas fichas ya seleccionadas, con imágenes sobre la conservación del medio ambiente y cuidado del aire, escribirán la situación de comunicación que se representa en las imágenes e identificarán sus elementos, los mejores serán expuestos en el *stand*.

#### Metacognición:

Teniendo en cuenta las actividades anteriores los estudiantes responderán:

¿Qué aprendimos hoy? ¿Para qué nos sirve lo que aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué nos sirve conservar el medio ambiente? ¿Cuidar el medio ambiente nos permite respirar aire puro?

**Tarea** Leer el siguiente texto de GATURRO, y hacer una pequeña consulta de la biografía del autor la cual escribirán en forma de cómic.

### **SESIÓN No 3: SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN**

**OBJETIVO:** Identificar los elementos de la comunicación en el texto sobre el cambio climático para reforzar la situación de comunicación en el cómic.

**ACTIVIDAD DE APERTURA:** se dará un saludo de bienvenida, se dialogará sobre la actividad desarrollada en la sesión anterior y se revisará el compromiso de escribir en un cómic la biografía del autor de Gaturro (Nik).

Seguidamente se presentará el cómic con el que se desarrollará la sesión, haciendo referencia al título “cambio climático” ¿Qué será un cambio climático? ¿A qué se debe el cambio climático? ¿Qué consecuencias puede traer el cambio climático?

#### **ACTIVIDAD DE DESARROLLO**

Se le entregará a cada estudiante un texto del cómic “cambio climático” cada estudiante leerá el texto seguidamente se harán preguntas sobre la situación de comunicación:

¿Qué se narra?, ¿Cuál es el propósito comunicativo del texto?, ¿Quién es el autor del cómic?, ¿Quiénes son los destinatarios del texto?

Después de dialogar sobre la situación de comunicación vivenciada en clases se les comentará a los estudiantes que en los textos narrativos se evidencian situaciones de comunicación así, refiriéndose esta al contexto general en el que el texto se escribe, comprende los elementos de destinatario, enunciador, propósito y contenido.

Destinatario: Es la persona a quien va dirigido el texto para quien el autor utiliza expresiones y léxico comprensible y adecuado.

Autor: Sujeto que escribe la historia.

Propósito: Lo que se debe lograr.

Contenido: tema sobre el que se trata la historia

Seguidamente los estudiantes identificarán los elementos de la situación de comunicación de un texto que les entregará la profesora (Anexo 9), al final se socializarán las respuestas.

#### **ACTIVIDAD DE CIERRE**

Se realizará a través de una actividad de fichas con títulos y conceptos para que los estudiantes logren unirlos mediante la asociación de conceptos formando un esquema sobre la situación de comunicación.

A cada estudiante se le entregarán las fichas y los conceptos para que en una cartulina armen el esquema.

**SESIÓN No 4: CONOCIENDO SOBRE TEXTOS NARRATIVOS**

**Objetivo de la sesión:** Reconocer un texto narrativo e identificar sus características para el desarrollo de la secuencia didáctica en la producción escrita.

**ACTIVIDAD DE APERTURA:**

Se iniciará con un saludo la docente recordarán los acuerdos y compromisos pactados en el contrato didáctico. A manera de retroalimentación los estudiantes expondrán los escritos realizados en casa, a medida que los niños exponen sus trabajos la profesora les irá haciendo preguntas acerca del mismo.

Seguidamente se hará la lectura de Gravin, “El viajero del espacio” (anexo 10).

Una vez realizada la lectura se realizará un análisis de la misma: ¿cómo les pareció? ¿Quiénes son sus personajes? ¿En qué lugar se desarrolló la historia? ¿Cómo inicio la historia? ¿Se le dio solución al problema? ¿Cómo finalizo? ¿Por qué se regresó Gravin a su planeta?

**ACTIVIDAD DE DESARROLLO**

Seguidamente se le entregará a cada estudiante un paquete en el que encontrarán fichas con las características y los nombres de los distintos textos narrativos (cuento, fabula, leyenda, mitos, cómic) deberán ubicar en el esquema las características de cada texto narrativo a partir de los siguientes criterios: definición, personajes, hechos, finalidad (anexo 11) Después de que todos hayan realizado la actividad se socializará ante los compañeros y Seguidamente se les presentarán mapas conceptuales que contribuirán a anclar los saberes previos con las definiciones. (Anexo 12).

**ACTIVIDAD DE CIERRE**

Teniendo en cuenta las características del texto narrativo del cuento. Los estudiantes leerán nuevamente el texto Gravin “El viajero del espacio”, luego lo reescribirán y le darán un final, escribiendo dos párrafos en los cuales agregarán como nuevo personaje el que ellos crearon y donde hablarán sobre el regreso de Gravin y como encontró la situación del aire en el planeta después de su primera visita, si este ha mejorado o aun continua igual y por qué. Dibujarán las escenas. Se hará una selección de los más destacados para exponerlos al grupo.

**PREGUNTAS METACOGNITIVAS:** Después de realizar la actividad se les indagará a los estudiantes sobre sus aprendizajes a través de preguntas como: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo hicimos para aprenderlo?, ¿Para qué nos sirve lo que aprendimos?, ¿Por qué es importante lo que aprendimos?

**TAREA:** Con la ayuda de tus padres realizaran una lista de las acciones que contaminan el aire en tu entorno, luego las problemáticas identificadas inclúyelas en el texto producido en clase, dándoles una posible solución.

## **SESIÓN 5: ESCRIBO SIGUIENDO UNA SECUENCIA**

**Objetivo de la sesión:** Escribir textos narrativos teniendo en cuenta la secuencialidad de los hechos para identificar en cada uno de ellos su estructura ternaria.

### **ACTIVIDAD DE APERTURA:**

Los estudiantes socializarán los productos de sus compromisos, las docentes darán a conocer el objetivo de la sesión.

Luego se invitará a los estudiantes a que compartan un recuerdo agradable o anécdota que les haya ocurrido y que quieran compartir con sus compañeros de clase.

### **ACTIVIDAD DE DESARROLLO:**

En esta sesión los estudiantes armarán rompecabezas de imágenes secuenciales, las cuales irán pegando en una **cartulina**, al finalizar cada pareja explicará que hizo para ordenar las imágenes. Seguidamente escribirán lo que narra cada secuencia de imágenes llenando un esquema en el cual señalarán: el estado inicial, la fuerza de transformación y estado final

Luego las profesoras reforzarán el conocimiento aprendido mediante un esquema

(Anexo 13).

### **ACTIVIDAD DE CIERRE:**

Se le entregará a cada estudiante una historia sobre el cuidado del aire con una frase de estado inicial, ellos deberán completarla y desarrollar de su imaginación la fuerza de transformación y el estado final o resultante. Al terminar lo compartirán con su profesora y un compañero para que lo valore también.

### **TAREA**

Escribirán con sus propias palabras que entienden ellos por estado inicial, estado de transformación y estado final.



## **SESIÓN No 6: ESCRIBO SIGUIENDO UNA SECUENCIA SEGÚN EL PLANO DEL RELATO**

**OBJETIVO:** Identificar en el plano del relato el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final del texto narrativo cómic, para comprender la secuencialidad que se dan en las acciones.

### **ACTIVIDAD DE APERTURA**

Se dará la bienvenida y se hablará sobre la actividad anterior con un breve repaso, los estudiantes sustentarán lo trabajado en casa. Luego se presentará un friso con las imágenes de un cómic los estudiantes observarán el friso y luego dirán lo que sucedió, como sucedió y como se resolvió el conflicto.

### **ACTIVIDAD DE DESARROLLO**

Se tomará el texto de “Gravin, el mensajero espacial” se leerá la parte inicial y se indagará que se presenta en este segmento, luego se leerá el desarrollo y así mismo se cuestionará a los estudiantes para que se identifiquen que se presenta allí en esta parte y de igual manera con la parte final de la historia y así de esta forma se le presentará a los estudiantes los conceptos a trabajar en el plano de la narración.

plano del relato y que este hace referencia a todo lo relacionado con el modo o los modos de contar la historia que todo relato presupone un estado inicial (inicio de la historia), una fuerza transformadora (fenómeno que transforma el estado inicial) y un estado final (final de la historia)  
Estado inicial: Es el inicio de la historia, en él se presenta los personajes y la situación que los enmarca.

Fuerza de transformación: Puede representarse mediante un agente antropomorfo o un fenómeno que cambia, transforma, altera, el estado inicial.

Estado final: Es el final de la historia. Aquí se define como queda el personaje en relación al anterior estado inicial que dio lugar a los sucesos.

### **ACTIVIDAD DE CIERRE**

Seguidamente se trabajará con el cómic “el planeta Vizk-8” después de leer el cómic señalar:

ESTADO INICIAL: \_\_\_\_\_

FUERZA TRANSFORMACIÓN: \_\_\_\_\_

ESTADO FINAL: \_\_\_\_\_

**TAREA:** lee un cómic de tu preferencia y luego señala en el cual fue la FUERZA DE TRANSFORMACIÓN.

## SESIÓN 7: DE LA LITERATURA AL CÓMIC

**Objetivo de la sesión:** Identificar el cómic y sus características a través de actividades creativas para producir textos con miras al cuidado del aire.

### ACTIVIDAD DE APERTURA

Esta sesión se iniciará con las actividades de saludo, bienvenida. Seguidamente se hará una retroalimentación de lo visto en la sesión pasada.

Luego se les entregará a los estudiantes una sopa de letras (Anexo 14), en la que encontrarán una serie de palabras relacionadas con el cómic a medida que las van encontrando se van escribiendo debajo de la hoja para luego escribir algunas frases con ellas al finalizar se expondrán los trabajos y se escogerán los más destacados para incluirlos en la revista del cómic.

### ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

En esta sesión se presentarán dos videos de YouTube de la historia del cómic, concepto y elementos, estos videos de expertos explicarán de forma detallada cada temática.

**Historia del cómic** <https://youtu.be/kYRnvnFzgEg> <https://youtu.be/Jdv6DgUDEBY>

### elementos del cómic

Una vez culminados los videos se les pedirá que retomen la historia desarrollada en la actividad de cierre de la sesión anterior y teniendo en cuenta lo observado en el video pasarán esta historia que está en prosa, a representarla con imágenes y así se iniciará con la escritura de un cómic sobre el cuidado del aire.

Cada estudiante iniciará su escrito sobre el cómic para la revista, la docente los orientará, para que comiencen a dibujar y a escribir organizando el texto en: introducción o estado inicial, desarrollo o fuerza de transformación y desenlace o estado resultante. Seguidamente definirán la cantidad de páginas y organizarán los materiales y dibujos que van a utilizar.

### ACTIVIDAD DE CIERRE:

Se socializarán los trabajos cada estudiante dará a conocer y leerá la historia que escribió.

Para ello se tendrá en cuenta interés, motivación y participación a través de la coevaluación.

**PREGUNTAS METACOGNITIVAS:** Después de realizar la actividad se les preguntará a los estudiantes sobre sus aprendizajes a través de las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo hicimos para aprenderlos? ¿Para qué nos sirve lo que aprendimos? ¿Por qué es importante lo que aprendimos?

### TAREA

Explorar imágenes de la contaminación del aire de tu entorno familiar plasmarla mediante una ilustración.

**SESIÓN: No 8 ¿LEJANÍA O CERCANÍA? LOS PLANOS DEL DIBUJO EN EL CÓMIC**

- **Objetivo de la sesión:** Reconocer los planos que forman parte de la estructura del Cómic en distintas historias para mejorar la capacidad imaginativa a través de la creación de historias propias.

**ACTIVIDAD DE APERTURA:** Se iniciará la sesión con un saludo y revisando el compromiso.

Seguidamente se hará entrega de varias fotos de su entorno Institucional tomada por su docente para que a través de la exploración y observación identifiquen las semejanzas y diferencias.

**ACTIVIDAD DE DESARROLLO:**

Seguidamente se les entregará un folleto donde podrán encontrar la explicación de los planos del cómic y analizarán el porqué de la lejanía, cercanía o en el centro, después de haber leído y comprendido el folleto le escribirán a cada fotografía el plano que le corresponde: plano general, plano entero, plano americano, plano de detalle y primer plano, socializarán la actividad inmediatamente en una cartulina suministrada por la docente elaboran una cartelera con las fotografías señalando a qué tipo de plano pertenecen y sus características cada estudiante sustentara su trabajo.

**ACTIVIDAD DE CIERRE:**

Se le entregarán distintos materiales como: revistas, pegante, tijeras, cartulinas, grafitos, marcadores con los cuales harán un collage recortando imágenes con las cuales representarán el uso de los planos del cómic, y escribirán sus apreciaciones sobre la actividad.

**TAREA**

Leer el cómic del planeta Visk-8 (Anexo 15), señalarán los planos que allí se encuentran, luego lo compararán con el que ellos están escribiendo e incluirán alguna información que crean necesaria.

## SESIÓN 9: COMO ESTÁN ORGANIZADOS LOS CÓMIC

**Objetivo de la sesión:** Seleccionar la composición que tendrán las viñetas para facilitar la creación y una narrativa fluida y coherente.

### ACTIVIDAD DE APERTURA

Se le dará la bienvenida a la sesión y se planteará el objetivo de la clase.

Luego se les invitará a sacar los cómics que se han trabajado en las sesiones pasadas y que escojan uno para observar cómo están organizados, esta se realizará por medio del juego *sapo rana*, al estudiante que le corresponda *rana*, deberá describir como está organizado el cómic que escogió, responderán preguntas como: nombre del cómic, personajes, cuantos cuadros tiene si está organizado de derecha a izquierda o de arriba hacia abajo.

### ACTIVIDAD DE DESARROLLO

Se presentará un *poster*, en el observarán las distintas estrategias de creación de viñetas según los estilos *americano*,  *europeo* y *Manga*. (Anexo 16)

Seguidamente darán sus apreciaciones acerca del sentido de la escritura y lectura de las viñetas del cómic según cada estilo.

Tomarán nuevamente los cómics trabajados en las sesiones pasadas y los clasificarán según sus estilos, para ello continuaremos con el juego *sapo*, *rana*.

### ACTIVIDAD DE CIERRE

Se les entregarán varias hojas en blancos para que realicen las plantillas del estilo que cada uno selecciono para plasmar su producción.

### TAREA

Pasar el escrito que realizarán en la sesión 5 a las primeras plantillas elaboradas

## **SESIÓN: 10 LOS PERSONAJES SE EXPRESAN A TRAVÉS DEL BOCADILLO**

**Objetivo de la sesión:** Identificar el bocadillo como el elemento verbal que los personajes usan para comunicar sus ideas, pensamientos y emociones dentro del cómic.

### **ACTIVIDAD DE APERTURA**

Se le dará la bienvenida a la sesión y se planteará el objetivo de la clase.

Posteriormente Se les presentará un poster (anexo 17) con la información del bocadillo: importancia, usos y formas. Leerán el poster detenidamente, y harán comentarios entre ellos, luego se le entregará una hoja con las distintas formas de bocadillos, responderán debajo de cada bocadillo: ¿Para qué se utiliza cada bocadillo?

### **ACTIVIDAD DE DESARROLLO**

Retomarán el borrador del cómic que están produciendo, se hará una dinámica llamada ¡A REVISAR PARA MEJORAR ¡se intercambiarán los escritos y se revisarán teniendo en cuenta: la ortografía, la escritura la división de las viñetas y el tema cuidado del aire. Se socializarán los comentarios. Para esta actividad se basarán en los criterios establecidos en el formato de evaluación para la elaboración de cómic (anexo 18)

### **ACTIVIDAD DE CIERRE**

Dibujarán los tipos de bocadillos y escribirán mensajes alusivos a la contaminación del aire de la fuente móvil exclusivamente de su entorno para ellos se les sigue tener en cuenta los siguientes criterios:

Un personaje que esté hablando

Conversación de varios personajes

Un personaje pensando

Alguien que habla en voz alta

Alguien que grita.

### **TAREA**

Seleccionar de cada viñeta la información en un cuadro como el de la muestra. (Anexo 19)

## **SESIÓN: No 11 JUGUEMOS CON LAS ONOMATOPEYAS**

**Objetivos de la sesión:** Comprender el concepto de las onomatopeyas para identificar cuál es su función dentro del cómic y usarlo adecuadamente en su producción sobre el cuidado del aire.

### **ACTIVIDAD DE APERTURA:**

Se iniciará con las actividades de saludo, bienvenida, oración y la revisión del compromiso que quedo de la sesión anterior. Seguidamente se le entregará a cada estudiante el siguiente escrito

¿Hay alguien ahí?

La Onomatopeya

Brrrrr, ¡qué frío hace aquí!

Uuuuhhhh, ¡cómo sopla el viento!

Ploc, ploc, ¡empieza a llover!

Tictac, tictac, da el reloj las tres.

Ñam, Ñam ¡Me voy a comer!,

después en silencio, Shisss, Shisss

He dormido un rato. Zzzzz, Zzzzz

Riiiiing, Riiiiing, Riiiiing

(suena el teléfono)

¡Miau! y ha maullado el gato.

¡Puf! ¡Se acabó el descanso!

Cada estudiante leerá el escrito de manera individual.

### **ACTIVIDAD DE DESARROLLO:**

Se les pedirá a los estudiantes que saquen sus colores y con ellos resaltarán en el escrito las palabras que indiquen sonidos.

Seguidamente se les presentará una imagen con algunas onomatopeyas (Anexo 20)

Los estudiantes señalarán a que objeto o motivo pertenecen.

### **ACTIVIDAD DE CIERRE**

Trabajarán sobre el borrador del cómic que están realizando, al cual le incluirán algunas onomatopeyas teniendo en cuenta los diálogos y la actitud de los personajes. Al terminar se intercambiarán entre compañeros el cómic y se harán recomendaciones entre pares.

### **TAREA**

Crear otras onomatopeyas que podrán usar en el transcurso de su producción.

**SESIÓN No 12: EL AIRE Y LAS FUENTES QUE LO CONTAMINAN**

**Objetivo de la sesión:** Conocer más acerca del aire y las fuentes que lo contaminan para ampliar, organizar y enriquecer los conocimientos plasmados a través del cómic

**ACTIVIDAD DE APERTURA:**

Esta sesión se iniciará con un saludo. Seguidamente se invitará a los estudiantes a retomar el cómic de la actividad anterior, “El planeta Vizk-8”, harán una lectura de forma individual, después hablarán sobre el contenido de la historia y la importancia que debe tener para todos, respondiendo los siguientes interrogantes: ¿Cómo vivían los habitantes del planeta al inicio de la historia? ¿Qué idea se les ocurrió? ¿Cuál fue la fuerza que transformó su entorno inicial? ¿Qué consecuencias trajo al planeta? ¿Con quién se encontró el último habitante del planeta Vizk-8? ¿Qué hizo? ¿De dónde provenía este nuevo personaje? ¿Cómo te pareció la historia? ¿Qué parecido tiene la historia con nuestra realidad?

**ACTIVIDAD DE DESARROLLO:**

Para esta actividad observarán los siguientes videos.

**Cuidemos el aire:** <https://youtu.be/STT3ck-LrMw> (chile).

**En busca de un aire limpio:** <https://youtu.be/w6vh0qN8YTg>.(Colombia)

Después de haber escuchado y observado los videos los estudiantes elaborarán una lista de las fuentes contaminantes que hay en el entorno: de su casa, del barrio y del municipio donde ellos viven (Anexo 21) al terminar se socializarán las respuestas en un debate.

**ACTIVIDAD DE CIERRE:**

A partir de la actividad anterior los estudiantes trabajarán sobre el último borrador del cómic teniendo en cuenta la información de los videos y seleccionarán la fuente de mayor impacto en su entorno.

Cuando todos tengan listo su escrito, lo cambiarán con su pareja y lo revisarán teniendo en cuenta una rejilla (Rejilla 3) seguidamente se le entregarán los escritos a la docente, para su revisión.

## SESIÓN No 13: CUIDEMOS EL AIRE POR NUESTRA SALUD

**Objetivo de la sesión:** Reconocer otras acciones acerca del cuidado del aire para la producción del Cómic, teniendo en cuenta la estructura y coherencia del texto.

### ACTIVIDAD DE APERTURA:

Se realizarán las actividades de saludo, les pasare algunas imágenes (Anexo 22). Las imágenes irán acompañadas de tres preguntas que ellos deberán responder debajo

¿Qué tipo de contaminación se evidencia en las imágenes?

¿Crees que la contaminación atmosférica afecta la salud de los humanos?

¿Qué actividades puedes hacer para disminuir la contaminación en atmosférica en tu entorno?, al finalizar los estudiantes socializaran sus repuestas cambiando las hojas con sus compañeros.

### ACTIVIDAD DE DESARROLLO

Se observará el siguiente video

**Todo lo que debemos saber para cuidar el aire.** <https://youtu.be/FtKg9zJ6oNQ>

Después de haber observado el video elaborarán una lista de las acciones que contribuyan a la conservación y cuidado del aire, seguidamente las incluirán en su producción utilizando viñetas y bocadillos.

### ACTIVIDAD DE CIERRE:

Se les entregará cartulina de colores, marcadores, perforadoras para diseñar la caratula de la revista del cómic sobre el cuidado del aire, entre todos escogerán el motivo. Luego organizaran los títulos de los cómics, en orden alfabético, cada cómic debe incluir el nombre del autor/ilustrador, así mismo se le dará un espacio en la revista a las otras producciones que realizaron durante la SD.

### TAREA

Armar un rompecabezas con las imágenes que se le entregaron en la actividad de apertura pegarlo en una cartulina, darle un título y escribir la historia que narran las imagenes (Anexo 22).

Entregarán a los padres la invitación para participar en la presentación de la revista y traer el material solicitado para el *stand*.



## **SESIÓN No 14: PRESENTO MI REVISTA MÁGICA DEL CÓMIC.**

**Objetivo de la sesión:** Reconocer la escritura como un lenguaje a partir de los procesos de planeación, Textualización y revisión del cómic sobre el cuidado del aire.

### **ACTIVIDAD DE APERTURA:**

Se les recordará a los niños y niñas que ha llegado el momento de trabajar en familia teniendo en cuenta que contarán con la presencia de sus padres por consiguiente será un trabajo en equipo en el que darán a conocer su creatividad e imaginación decorando su stand, con elementos alusivos al cómic y al cuidado del aire para ello tendrán un tiempo de 15 minutos. Por tal motivo se adecuará un lugar para socializarlas y recrear las historias creadas por los estudiantes a través del cómic de esta manera socializar los trabajos realizados con el grupo, invitando al grado cuarto para compartirlas en espacio de intercambio.

### **ACTIVIDAD DE DESARROLLO**

Un estudiante dará la bienvenida a los invitados seguidamente un delegado del grupo realizará la presentación de manera general, compartiendo con ellos sus experiencias y momentos más relevantes. Para instruir esta exposición compartirá el producto final en físico enfatizando que la elaboración de los comics se basó en el cuidado del aire a partir de las fuentes de contaminación fija, móvil dispersa identificas en su entorno, las revistas estarán expuestas para que los invitados en su recorrido interactúen con los autores y estos narren sus historias.

De igual manera se tendrá un buzón que llevara como título “Tu opinión es importante” en el cual los invitados a través de sus escritos manifiesten sugerencias, punto de vista acerca de los relatos escuchados destacando la historia que más le llamo atención.

### **ACTIVIDAD DE CIERRE:**

Se presentará una obra de títeres de uno de los comics producidos elegido en común acuerdo entre todos, con la finalidad de promover la producción escrita y el cuidado del aire por lo cual un delegado culminará con una reflexión determinando los cambios generados, lo que más le impacto, dificultades y aprendizajes significativos.

### **ANEXOS VIDEOS**

**Historia del cómic** <https://youtu.be/kYRnyfFzgEg>

<https://youtu.be/Jdv6DgUDEBY>

**Elementos del cómic** [https://youtu.be/\\_YshzKj3zfg](https://youtu.be/_YshzKj3zfg)

[https://youtu.be/XVBI\\_f\\_muYA](https://youtu.be/XVBI_f_muYA)

**Cuidemos el aire:** <https://youtu.be/STT3ck-LrMw> (chile).

**En busca de un aire limpio:** <https://youtu.be/w6vh0qN8YTg>.(Colombia)

**Todo lo que debemos saber para cuidar el aire.** <https://youtu.be/FtKg9zJ6oNQ>

**ANEXOS DE REJILLAS**

**REJILLA DE EVALUACIÓN No 1 SESIÓN 2**

<b>Parámetros</b>	<b>Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Algunas veces</b>
Reconoce una situación de comunicación			
Identifica el enunciador en un acto de comunicación.			
Identifica el destinatario en un acto de comunicación.			

**REJILLA DE EVALUACIÓN No 2 SESIÓN 4**

<b>Parámetros</b>	<b>Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Algunas veces</b>
Evoca pensamiento sobre un tema a partir de experiencias pasadas			
Organiza eventos en orden cronológicos.			
Presenta las ideas formando párrafos.			
Desarrolla una trama que le da un trasfondo interesante al texto.			

**REJILLA DE EVALUACIÓN No 3 SESIÓN 9**

<b>Subprocesos</b>	<b>Siempre</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Nunca</b>
Escribe el texto con letra legible y esta apropiado A la situación de comunicación.			
Usa un lenguaje formal resaltando los personajes de la narración.			
Relaciona y agrupa las ideas mediante conectores de Secuencia lógica.			
Expresa orden en la presentación del texto.			
Al escribir usa bien las mayúsculas, signos de puntuación Y las tildes.			
Expresa su punto de vista frente al cuidado del aire.			
Utiliza correcta mente los elementos del cómic.			

## FASE DE EVALUACIÓN

**Criterios de evaluación:** La evaluación se realizará de una manera continua durante la implementación de la secuencia didáctica, como parte del enfoque formativo de la evaluación, es imprescindible dar al alumno retroalimentaciones continuas enfocadas en el apoyo y mejora de su desempeño. El recabar evidencias de forma permanente nos proveerá de información valiosa, la cual deberá ser empleada para identificar de manera oportuna las orientaciones que el estudiante requiere para mejorar los aprendizajes.

**Evaluación en proceso:** Se llevará a cabo durante el desarrollo del taller “pedagógico “Construyamos cómic para el cuidado del aire” considerando los siguientes aspectos en la heteroevaluación por parte del docente: a) participaciones, b) elaboración de preguntas, c) trabajos desarrollados en equipos, d) actividades elaboradas individualmente en el cuaderno de apunte, e) elaboración de cómic en el aula acerca del cuidado del aire. La evaluación se realizará de forma continua.

**Coevaluación:** Para esta secuencia parte de la valoración del desempeño y calidad de los trabajos presentados por los estudiantes de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao. Así como el nivel de logro en relación a los objetivos de aprendizaje mediante la estrategia de la retroalimentación entere pares, es decir, a un estudiante se le solicita que evalúe el trabajo de otro compañero sin que necesariamente pertenezca al mismo equipo de trabajo. Se obtienen ganancias cognitivas y afectivas al sentirse el estudiante con una responsabilidad con su proceso de aprendizaje, incrementándose así su motivación intrínseca.

ASPECTOS A EVALUAR	SIEMPRE	A VECES	CON DIFICULTAD
Participa en la elaboración de los acuerdos del equipo			
Cumple con las tareas asignadas			
Participa en las actividades del equipo.			
Brinda apoyo a sus compañeros			
Participa de la socialización de los trabajos asignados			

**Autoevaluación:** Para este proceso investigativo, se produce cuando el estudiante de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao, se evalúa así mismo y es capaz de valorar, a partir de la reflexión, su labor y la satisfacción que le produce, desarrollando su capacidad de autocrítica, autoestima y auto reconocimiento de sus fortalezas y debilidades

<b>PARÁMETROS A EVALUAR</b>	<b>siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Rara vez</b>
Escucha atento y respetuosamente			
Lee y observa con atención los textos y materiales			
Presta la debida atención a las orientaciones del docente en la clase			
Utiliza Internet como apoyo para el aprendizaje en casa			
Realiza preguntas sobre lo que no entiende de la clase			
Tiene iniciativas o aporta sugerencias			
Asume su función dentro del grupo			
Coopera con los demás miembros del grupo			
Pide la palabra y respeta los turnos			
Acepta positivamente las observaciones de la profesora o de los compañeros			
Se interesa por las tareas de los otros grupos			
Intenta ser autónomo en la solución de los problemas			
Aprovecha el tiempo de que dispone para las tareas			
Expone su tarea al grupo			
Participa activamente en el trabajo colaborativo			
Se muestra satisfecho al descubrir una manera de expresar sus ideas			
Corrige la ortografía			

**Evaluación final de aprendizaje:**

Con la secuencia didáctica se pretende elaborar al final un texto narrativo tipo historietas sobre el cuidado del aire, desarrollados por los estudiantes de quinto grado de las Instituciones Educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena No 9 de Maicao.

**Socialización de los aprendizajes:** Se realizará la presentación de la elaboración de cómic en un stand por parte de cada equipo de trabajo, la cual será expuesta en una plenaria donde todos los equipos y de forma individual presenten sus trabajos finalizados.

**Instrumentos de evaluación:** Los instrumentos de evaluación aplicados en el aula: la observación directa, calidad de la participación en el aula, técnica de la pregunta, registro anecdótico de la participación y elaboración de trabajo de cada estudiante, calidad de las exposiciones, presentación del material final de trabajo (Cómic sobre el cuidado del aire).  
Rejillas de producción escrita.

ANEXOS

ANEXO 1



ANEXO 2



ANEXO 3



ANEXO 4



ANEXO 5



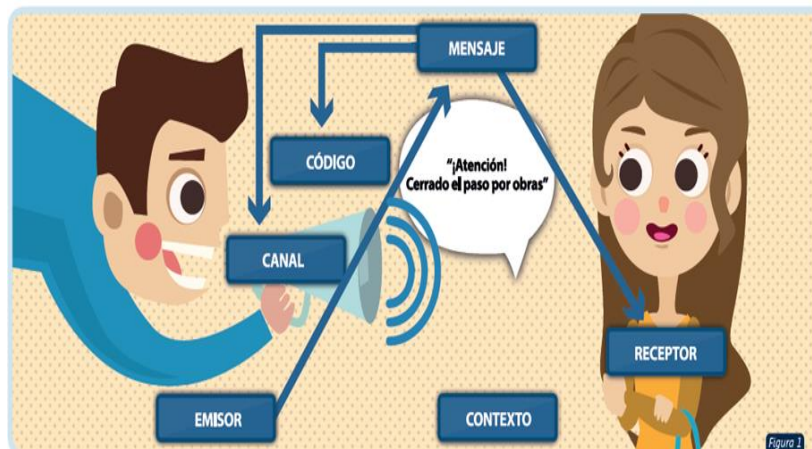
ANEXO 6



ANEXO 7



ANEXO 8



ANEXO 9





## ANEXO 10

*Gravin, el viajero del espacio*

Este es Gravin. Un aventurero **extraterrestre** que vive más allá de la vía láctea en un planeta muy frío.


Una mañana, viendo un programa de la televisión intergaláctica, quedó maravillado con un comercial que mostraba un lugar con grandes mares y vegetación.

La voz decía:

“La Tierra, el mejor lugar del Universo”.

Sin dudarlo, Gravin preparó las coordenadas y partió hacia el planeta Tierra. Lo primero que observó al acercarse, fue el brillante color azul y los intensos tonos verdes que se veían extraordinarios desde la altura.

Pero la dicha le duró poco, pues al salir de su nave, sintió que se ahogaba por un espeso humo que había en el aire. Sin más remedio, tuvo que regresar a su planeta, con la esperanza de encontrar algún día un aire más limpio en la Tierra y así poder vivir una aventura inolvidable.



**R**ecuerda lo que sabes del género narrativo.

**Personajes**  
Gravin es el **personaje principal** de la historia que acabas de leer.

- ¿Cuál es la aventura que vive Gravin?

**Lugar**  
Los hechos narrados en *Gravin, el viajero del espacio* transcurren en dos **lugares**: el planeta donde vive Gravin y el planeta Tierra.


- ¿Recuerdas cómo ve Gravin la Tierra cuando desciende de su nave?

**Tiempo**  
Todo ocurre en el transcurso de un **tiempo** muy corto. En un solo día, Gravin vio el comercial y de inmediato partió hacia la Tierra.

- ¿A qué hora del día Gravin ve el comercial de televisión?

**Estructura**  
En la **situación inicial**: Gravin es un extraterrestre que vive más allá de la Vía Láctea.  
En el **desarrollo**: Gravin ve un comercial y se anima a viajar para conocer la Tierra.

- Escribe lo que ocurre en el **desenlace**.



## ANEXO 11

Ubicación de las características según el texto narrativo: recorta y pega las fichas completando el cuadro

	Leyenda	Mito	Fabula	Cómic
¿Qué es?				
¿Cuál es su función?				
¿Cómo se transmite?				
¿Cuál es el tema?				
¿Cuáles son los personajes?				

ANEXO 12

Los textos del **género narrativo** narran sucesos reales o imaginarios. Los hechos reales son aquellos que se basan en experiencias verdaderas. Los hechos imaginarios son aquellos que son producto de la ficción.

#### Características de las narraciones imaginarias

- Los hechos narrados les suceden a unos personajes.
- Los hechos de una narración se cuentan en tres momentos: situación inicial, desarrollo y desenlace.
- Los sucesos que se narran ocurren en lugares determinados. Ejemplo: *el interior de un castillo, el bosque, el mar...*
- Los hechos ocurren en un tiempo: *un día, un mes, un año...*

### Personajes en la narración

#### Principales

- Están involucrados directamente en la historia que se cuenta.
- Realizan las acciones más importantes del relato.
- También se conocen como protagonistas.

#### Secundarios

- No están involucrados directamente en la historia que se cuenta.
- Tienen una participación menor en el relato.

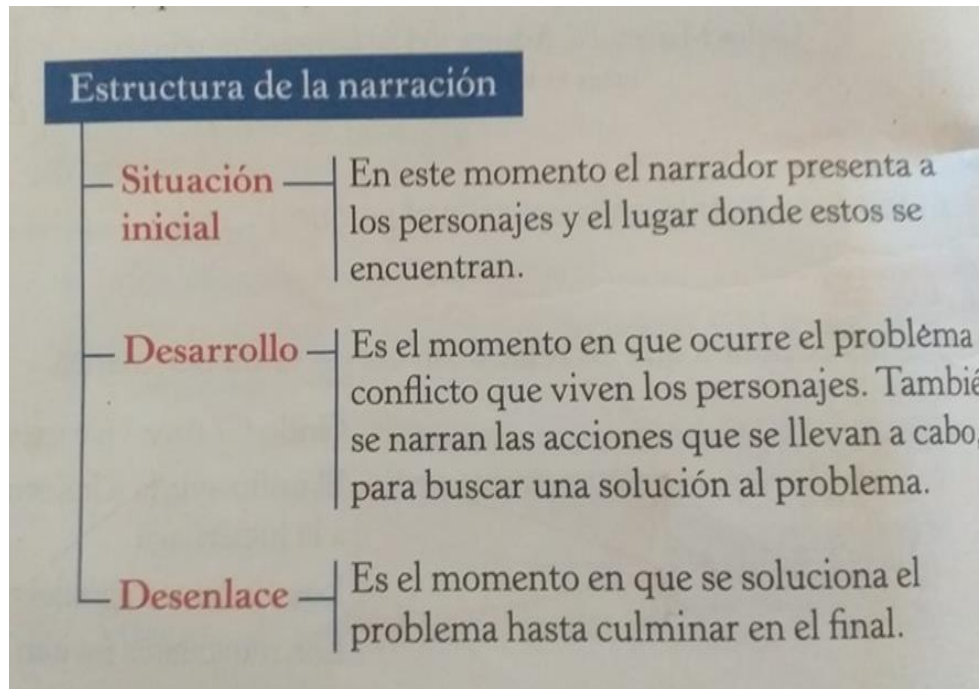
### Características de los lugares

- Los lugares donde ocurren los hechos de una narración pueden ser abiertos o cerrados.
  - ✓ Los **lugares abiertos** son *las selvas, los bosques, los jardines, las calles, el espacio, el mar...*
  - ✓ Los **lugares cerrados** pueden ser *las casas, las habitaciones, los salones de clases, una caja de zapatos...*

### El tema en la narración

- Toda narración trata acerca de un tema a partir del cual el autor desarrolla una historia.
- El tema determina el lugar, el tiempo y las acciones de los personajes.
- Algunos de los temas más frecuentes en las narraciones son el amor, la muerte, la justicia, la amistad y la ambición.

## ANEXO 13



## ANEXO 14

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

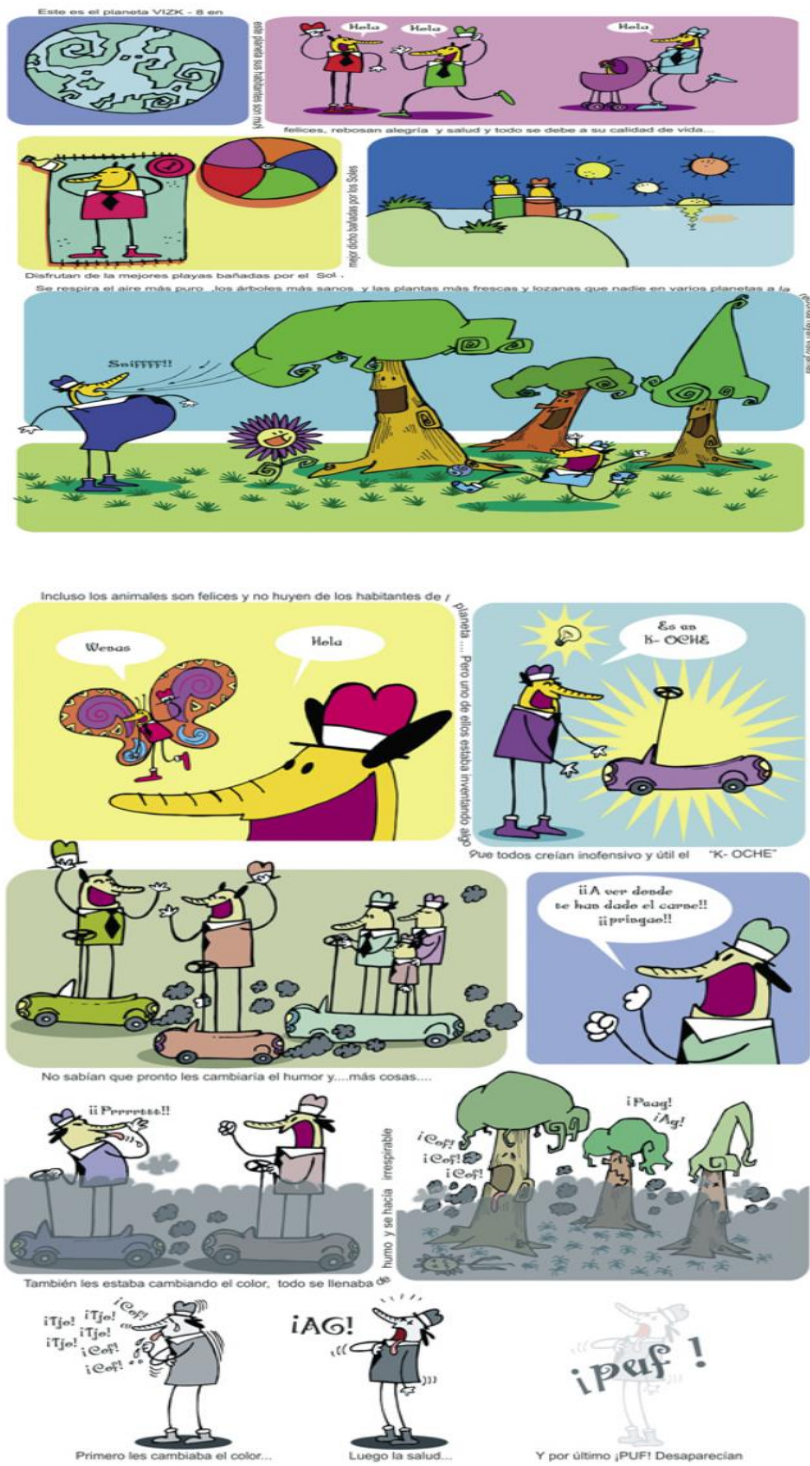
problemática  
dibujos  
cartela  
globos  
historieta

cartela  
entretener  
humor  
acciones  
escenarios

personajes  
lenguaje  
cuadros  
relato  
aliteraciones

onomatopeyas

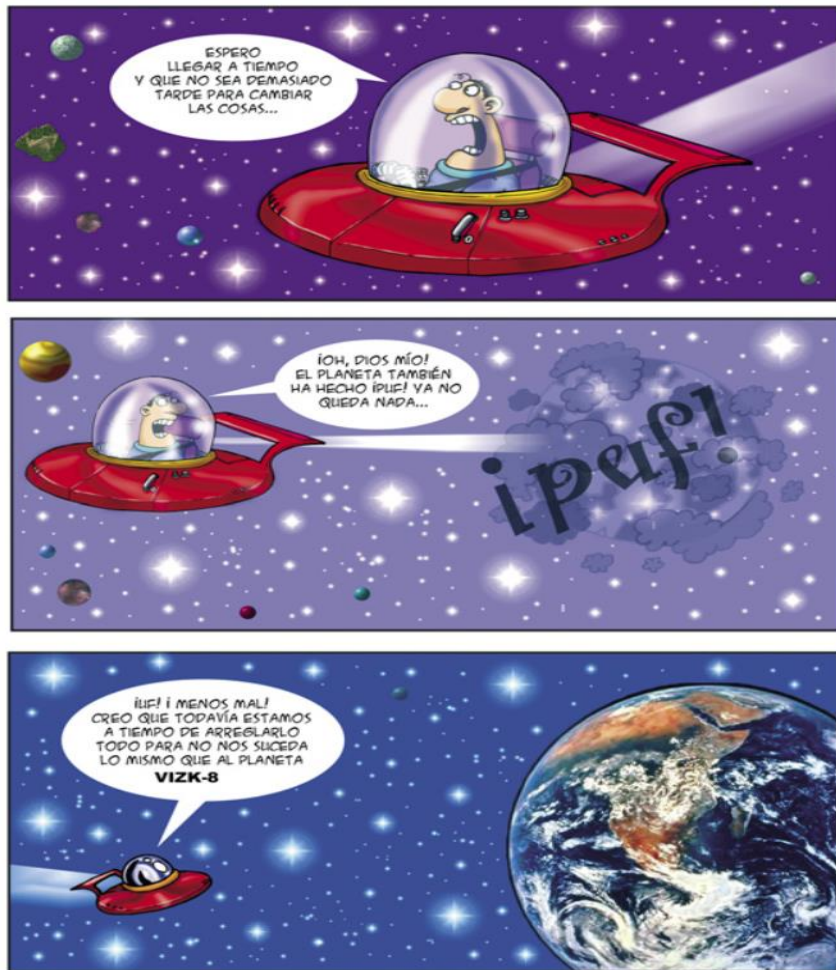
ANEXO 15





Y así sólo quedó uno para contarlo y que no se repita en ningún otro planeta

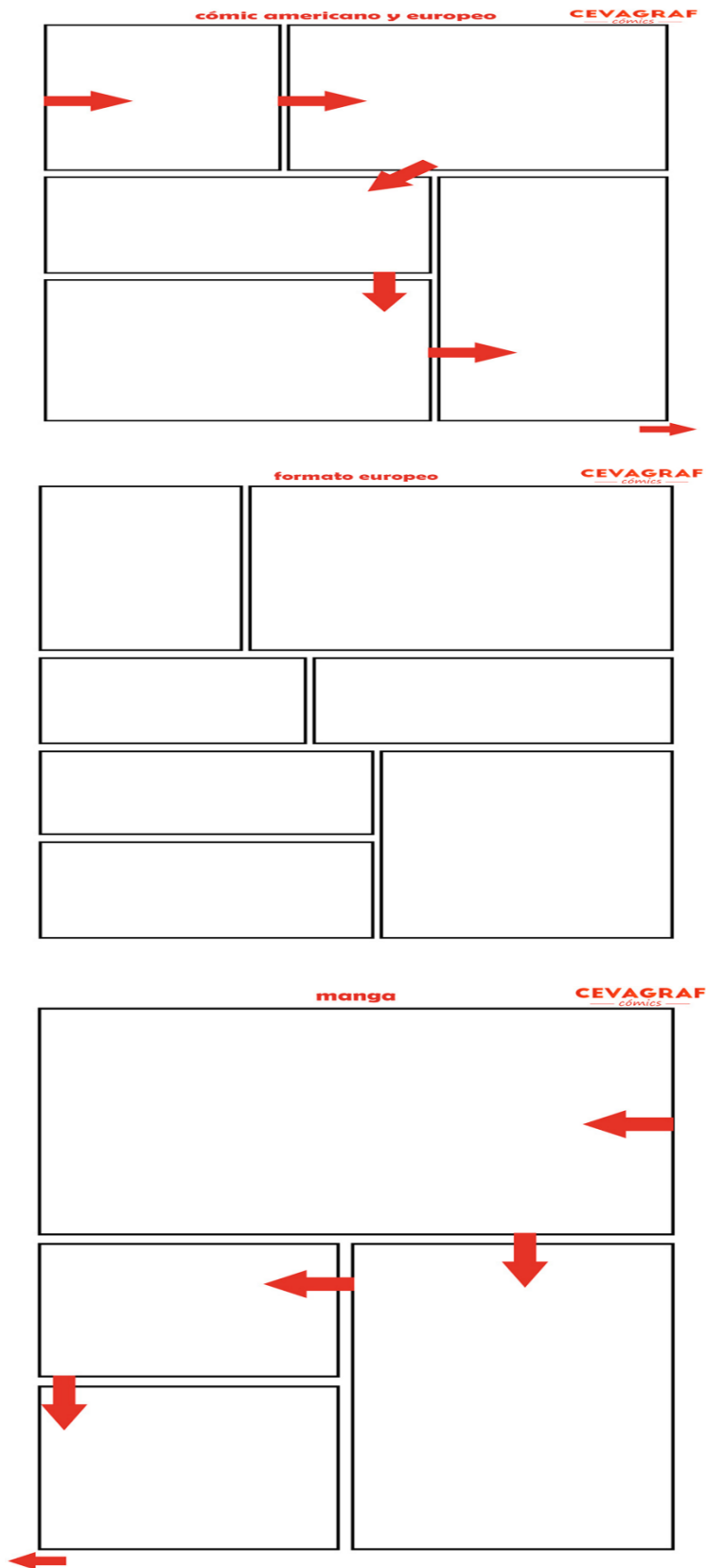




<p><b>Texto 1: Gravin, el mensajero espacial</b></p>	<p><b>Texto 2: El planeta VIZK-8</b></p>
--	--

<b>Destinatario</b>		
<b>Autor</b>		
<b>Propósito</b>		
<b>Mensaje</b>		

### ANEXO 16





## ANEXO 17



## ANEXO 18

## FORMATO DE EVALUACIÓN

<b>Estudiante:</b>		
<b>Criterios</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
El titulo corresponde al tema		
El dialogo es claro		
El texto se puede comprender		
Existen relación entre la imagen y el texto		
Se mantiene la secuencia en la historia		
El tema se centra en el cuidado del aire		
Prima la creatividad y la imaginación		

**ANEXO 19**

viñeta	No de bocadillos	Texto
1		¿Quién habla y que dice?  ¿Cómo es el bocadillo?

**ANEXO 20**



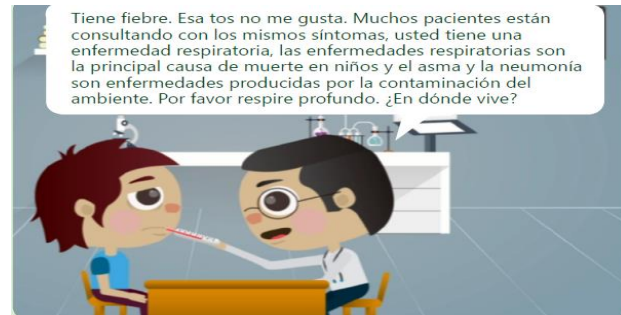
**ANEXO 21**

**Cuadro comparativo**

Fuentes contaminantes	En el hogar	En el barrio	En el Municipio
fijas			
Móviles			
Dispersas			

**ANEXO 22**





**Anexo F. Carta al rector(a)**

## INSTITUCION EDUCATIVA MARIA EMMA MENDOZA

San Juan del Cesar La Guajira

Aprobado por la Secretaría de Educación Departamental en los Niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media según Decreto No.244 de noviembre 5 de 2002 NIT 825.001.049-8 DANE 144650001020

San Juan del Cesar, 22 de junio de 2021

Magister

**GALA INES DAZA CUELLO**

Rectora institución Educativa María Emma Mendoza

**Asunto:** Implementación de la secuencia didáctica para la producción de comic sobre el cuidado del aire.

Cordial saludo.

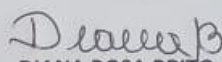
Me dirijo a usted de manera respetuosa para comunicarle la implementación de la secuencia didáctica para la producción de comic sobre el cuidado del aire con los estudiantes del grado quinto cero dos de la sede Parroquial pio XII, por requerimiento de la universidad tecnológica de Pereira para el crédito educativo condenable en la investigación construyamos comic para el cuidado del aire desarrollando la producción escrita a través de una secuencia didáctica.

El procedimiento de la investigación se implementará en tres momentos:

- 1- Valoración de los conocimientos previos de los estudiantes acerca del comic del cuidado del aire.
- 2- Implementación de la frecuencia didáctica como propuesta de intervención.
- 3- Análisis de los resultados del antes y el después de la implementación de la frecuencia didáctica.

Cuya finalidad es interpretar como se transforma la producción escrita a través del comic y el cuidado del aire en los estudiantes de quinto grado.

Atentamente,

  
DIANA ROSA BRITO

Docente investigadora

  
Mag GALA INES DAZA CUELLO

Rectora

*"Orientamos para Avanzar en Grande"*

Calles 2 y 3 Sur entre Cras 17 y 18 Brr El Carmen Telefax 7742234  
San Juan del Cesar La Guajira Colombia Sur América



**INSTITUCION EDUCATIVA INDIGENA. I.E.I. No.9** NIT: 839000864-0  
Resolución No 002 de Enero de 2005, modificado mediante resolución No 1450 del 16 de Octubre de 2020

**Señora**  
Benilda Urbay Ipuana  
Rectora I.E.I. N°9

22 de junio de 2021

**Asunto: Implementación de la secuencia didáctica para la producción de comic sobre el cuidado del aire**

Cordial saludo

Me dirijo a usted de manera respetuosa para comunicarle la implementación de la secuencia didáctica para la producción de comic sobre el cuidado del aire con estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Indígena N.9 Sede Jaturuichon, por requerimiento de la Universidad Tecnológica de Pereira para el crédito educativo condenable en la investigación construyamos comic para el cuidado del aire desarrollando la producción escrita a través de una secuencia didáctica.

El procedimiento de la investigación se implementará en tres momentos:

- 1) valoración de los conocimientos previos de los estudiantes acerca del cómic y del cuidado del aire.
- 2) implementación de la Secuencia Didáctica como propuesta de intervención
- 3) análisis de los resultados del antes y el después de la implementación de la Secuencia Didáctica.



Cuya finalidad es interpretar como se transforma la producción de comic y el cuidado del aire en los estudiantes de grado 5°.

Antemano agradezco su atención.

Att: Isabel Sofía Hernández Jusayu

Recibido  
Fecha: 22/06/2021  
Hora: 03:00 PM  
Firma: Director

## Anexo G. Consentimiento informado

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

En este consentimiento informado yo, Rosa Rodriguez identificado/a con C.C No 1122402 de San Juan, en calidad de acudiente, declaro por escrito mi libre voluntad de permitir la participación del estudiante \_\_\_\_\_, en la investigación: "Secuencia didáctica para la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire de los estudiantes de quinto grado de las instituciones educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena Numero 9 de Maicao" adelantada por la Línea de Lenguaje de la Maestría en educación con énfasis en investigación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Objetivo de la Investigación:** Interpretar como se transforma la producción de cómic y el cuidado del aire de los estudiantes del grado quinto durante la implementación de una secuencia didáctica en las instituciones educativas María Emma Mendoza de San Juan del Cesar y la Institución Educativa Indígena Numero 9 de Maicao.

**Justificación de la Investigación:** Se plantea el cómic como una alternativa para mejorar la escritura y consigo la producción de textos. Ya que la misma ayuda al estudiante a vivenciar nuevas experiencias, sentimientos, emociones, diferentes a las que experimenta en su diario acontecer, amplía su conocimiento acerca de otras realidades como el cuidado del aire y así se vuelve comprensible a las necesidades de su entorno social, desarrolla con mayor énfasis su capacidad creativa e imaginativa, acrecentando la socialización con los demás miembros de la comunidad. El uso del cómic, se justifica por ser una nueva alternativa didáctica en la producción narrativa por su contenido agradable y novedoso que promueve, todo tipo de elementos gráficos que intensifican la participación activa de la mente, la creatividad y el enriquecimiento del vocabulario en los niños y las niñas.

**Procedimientos:** La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la producción de la escritura de cómic de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación 3) Valoración de la producción de la escritura de cómic de los estudiantes después de aplicada la propuesta.

**Beneficios:** esta investigación servirá sin duda para establecer una relación estrecha del proceso de enseñanza y las herramientas de producción de textos escritos; en este caso la producción de cómic que los estudiantes realizan durante el proceso de aprendizaje. Se propone un proyecto pedagógico de aula adaptado al cuidado del aire que responde a cuestiones de la vida diaria, obligan a asumir estilos de vida a favor del medio ambiente y además adoptar determinados comportamientos personales y sociales con buenas prácticas ecológicas.

**Factores y riesgos:** Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

**Garantía de libertad:** La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

**Garantía de información:** los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

**Confidencialidad:** los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran 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 que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

**A quien contactar:** En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a ISABEL SOFIA HERNANDEZ JUSAYU teléfono 3016292596 y DIANA ROSA BRITTO NUÑEZ teléfono 3172598268.

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 San Juan del Cesa a los \_\_\_\_ días, del mes Julio del año 2021.

Rosa Rodriguez  
Nombre del acudiente  
Cédula:

Rosa Rodriguez  
Firma del acudiente