

Las historietas como estrategia para mejorar la producción de textos a partir de situaciones cotidianas con los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Ángel

Ricardo Acosta

Xiomara Mildred Moreno Valenzuela

Jaiden Ludin Ortiz



Universidad
del Cauca

Programa Becas para la Excelencia Educativa

Ministerio de Educación Nacional

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación énfasis en Profundización

Línea de profundización en enseñanza de la Básica Primaria

Florencia – Caquetá 2017

Las historietas como estrategia para mejorar la producción de textos a partir de situaciones cotidianas en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Ángel Ricardo

Acosta

Xiomara Mildred Moreno Valenzuela

Jaiden Ludin Ortiz



Universidad
del Cauca

Trabajo para optar al título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Director

Mg. Víctor Hugo Agredo Gómez

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
Línea de profundización en enseñanza de la Básica Primaria
Programa Becas para la Excelencia Educativa
Ministerio de Educación Nacional
Florencia – Caquetá 2017

DEDICATORIA

Al finalizar mis años de estudio demostré que pude lograr todos mis objetivos, superando obstáculos y desafíos que surgieron en el transcurso del camino, lo cual queda compilado en este trabajo de grado, el que dedico a Dios por guiarme, a mis hijos Kerly Yulieth, Sara Valentina y Christian Daniel Ortiz a mi madre María Lucía, ya que sin su apoyo, paciencia y comprensión no estaría culminado hoy esta etapa de mi vida; al Magister Víctor Agredo por su apoyo y colaboración en el desarrollo de este trabajo.

JAIDEN LUDIN ORTIZ

Primeramente, Dios por darme la fortaleza y sabiduría, a mis hijos Valentina y Juan Carlos, a mis padres quienes creen en mis sueños y los avivan día a día para hacerlos realidad, me ha apoyado durante todo el proceso de formación, brindándome su comprensión, paciencia y tiempo; permitiendo que la meta proyectada se hiciera realidad.

A mis alumnos quienes día a día enriquecen mi quehacer docente, y de los que aprendo. Les agradezco por estar siempre en la disposición de colaborarme, por brindarme una voz de aliento y ofrecerme su cariño.

XIOMARA MILDRED MORENO VALENZUELA

AGRADECIMIENTOS

Luego de este recorrido de formación, a pesar de los obstáculos enfrentados y todas las situaciones superadas, es el momento de reconocer a todos aquellos que siempre estuvieron allí apoyándonos para alcanzar este logro.

Damos gracias a Dios por nuestras familias y estudiantes quienes fueron nuestro aliciente durante todo el proceso por enriquecer nuestras vidas con su alegría y ternura, enseñándonos a ver la verdadera esencia de nuestra labor.

Además, este proceso no hubiera sido posible sin el apoyo de la Universidad del Cauca, quien, gracias a sus excelentes docentes, generó con cada una de sus clases direccionáramos nuestra mirada a pensar en un mundo diferente para nuestros niños y niñas.

Al Mg Víctor Agredo por sus valiosos aportes, profesionalismo y motivación que nos orientó dándonos las bases y herramientas para el fortalecimiento de esta propuesta, a la Mg. Isabel Cristina Vasco, coordinadora del programa Becas para la Excelencia Educativa por su carisma, apoyo incondicional, amistad y profesionalismo para ayudarnos a resolver las dificultades que se nos presentaban. Y finalmente a nuestros compañeros de clase, quienes, con sus aportes, comentarios y sugerencias, forjaron un lazo fuerte de amistad.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	1
1. REFERENTE CONCEPTUAL	10
1.1 Producción Textual.....	10
1.1.1 Categorías para el análisis de la producción escrita	14
1.1.2 Los componentes que se evalúan en la prueba de lenguaje.....	16
1.1.3 Relación de la propuesta de intervención con las políticas educativas colombianas.	18
1.2 La historieta o el comic	21
1.2.1 Definición.....	21
1.2.2 Estructura de la historieta o cómic	22
1.2.3 La historieta o cómic en el aula.....	24
2 MARCO METODOLÓGICO	28
2.1 Enfoque de la intervención.....	28
2.2 Tipo de intervención.....	30
2.3 Secuencia didáctica	32
2.4 Población y muestra.	43
2.5 Técnica e Instrumentos de recolección de la información.	44
3 RESULTADOS	47
3.1 El dibujo como motivador de la imaginación y sentimientos para crear textos.	48
3.2 La producción textual enriquece los saberes.	53
3.3 La escritura a partir de vivencias escolares fortalece la producción textual.....	57
3.4 Los conocimientos previos como fortalecedor de los procesos de producción textual.	59
3.5 El trabajo colaborativo permite la participación y liderazgo en la producción textual.	60
3.6 La evaluación como verificador de aprendizajes.	63
Conclusiones	67
Recomendaciones.....	70
BIBLIOGRAFÍA.....	72
ANEXOS.....	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa de actividades de la propuesta de intervención.....	33
Figura 2 Niña realizando la actividad #2.....	50
Figura 3 Niña realizando la actividad #3.....	50
Figura 4 Niña interactúa con el cómic.....	52
Figura 5 Socialización de historietas.....	52
Figura 6 Planeación y producción de texto.	53
Figura 7 Recreando historias.	54
Figura 8 Trabajo grupal.....	61
Figura 9 Liderazgo en el trabajo grupal.	62
Figura 10 Socialización de producciones.....	66
Figura 11 Observación de experiencias.....	66

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Competencia comunicativa - escritora ciclo de 4° a 5°	17
Tabla 2 Elementos del cómic	23
Tabla 3 Cronograma de actividades.	36

PRESENTACIÓN

En los procesos de formación, la educación básica primaria es trascendental en el aprender de los niños, es allí, donde se estimulan sus habilidades intelectuales, sociales, emocionales y sus competencias comunicativas con el fin de formar estudiantes íntegros. Es precisamente en la escuela donde el docente se constituye en uno de los ejes fundamentales en la labor educativa, quien propicia experiencias para que el estudiante mantenga una participación en la realización de sus actividades escolares, convencido de la necesidad de una educación innovadora con alternativas pedagógicas que le permitan desenvolverse en la realidad de su contexto, sin dejar a un lado las exigencias que demanda la sociedad actual.

Son muchas las necesidades que debe enfrentar la educación primaria, entre ellas mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y más aún en la escritura, ejercicio que no se logra de la noche a la mañana, se va adquiriendo poco a poco; igualmente, ésta es una práctica que debe surgir del gusto del estudiante para que desarrolle textos dentro y fuera del aula, debido a que juega un papel muy importante, no sólo en la escuela, sino en la vida diaria de cada individuo, permitiendo expresar sentimientos, comunicarse, plasmar ideas e informar.

Es imprescindible que el estudiante comprenda que dicho proceso no es una tarea tediosa, ni aburrida, por el contrario, es indispensable en la adquisición de nuevos conocimientos, la creación de todo tipo de textos, proceso que permite organizar las diversas ideas y percepciones mediante las cuales se comprenden las relaciones sociales, familiares, culturales y por ende el mundo. Además, a través de esta habilidad es posible que los estudiantes puedan sustentar sus puntos de vista, sentimientos y creencias por medio de relatos auténticos y

motivados a partir de lo que han visto, vivido, escuchado o imaginado. Siendo importante para cualquier persona que quiera tener una mínima comprensión de la realidad.

Razón por la cual, fue importante realizar una intervención en la institución educativa Ángel Ricardo Acosta de carácter oficial, ubicada en la inspección de San Antonio de Getuchá del municipio de Milán, departamento del Caquetá; en la región de la Amazonia colombiana. La inspección está localizada a la margen izquierda del río Orteguaza, a 96 kilómetros al sur de la capital del departamento (Florencia), por vía terrestre y a 56 kilómetros por vía fluvial, por aguas del río Orteguaza. Limita al norte con el municipio de Florencia, al oriente con el municipio de la Montañita, al sur con el municipio de Solano y al occidente con los municipios de Valparaíso y Morelia.

San Antonio de Getuchá, cuenta con una carretera destapada que la comunica con la vía central a la ciudad de Florencia. A su vez, comunica con los municipios del Doncello, Paujil, Puerto Rico y San Vicente. El transporte fluvial es más rápido gracias a las caudalosas aguas del río Orteguaza, comunicando río arriba de San Antonio de Getuchá con Puerto Arango, se encuentra a 20 minutos de la ciudad de Florencia y río abajo desemboca en el río Caquetá, permitiendo la comunicación con el municipio de Puerto Solano.

La institución fue fundada en 1963 a raíz que llegaron muchas familias provenientes de diferentes regiones del país, donde se hizo necesario construir un aula de clase para atender la población en edad escolar, construida en madera con el nombre de concentración escolar San Antonio. A medida que la población escolar fue aumentando al margen de la bonanza de los cultivos ilícitos como la coca, se vio necesario la construcción del colegio que se le llamó Ángel Ricardo Acosta en memoria de un político de la región.

En el 2003 el gobierno nacional organizó los establecimientos educativos en centros educativos que atendían hasta la básica secundaria e instituciones aquellas que contaban con

básica y media técnica; por consiguiente, da la creación de institución educativa Ángel Ricardo Acosta. Actualmente, cuenta con una población aproximada de cuatrocientos veinte (420) estudiantes, de los cuales un 30 % provienen de zona rural y de comunidades indígenas de la familia Korebajú. Se ofrece educación en los grados de preescolar, básica primaria, secundaria y media técnica, cuenta con una planta de veinticuatro (24) docentes, doce (12) de la sede primaria, doce (12) en secundaria, un rector y cuatro (4) administrativos; su especialidad es técnico laboral en producción bovina.

Los estudiantes intervenidos son del grado cuarto B, donde se cuenta con 10 niñas y 12 niños en edades entre los 9 y 11 años, la mayoría de estos niños pertenecen a familias de campesinos de las veredas circunvecinas a la localidad, provenientes de hogares disfuncionales, población vulnerable víctima de la violencia que por décadas azotó la región. Algunas de estas familias son de escasos recursos económicos dedicados a la agricultura, pesca y trabajo informal.

Las familias de los niños no cuentan con un nivel académico de primaria, lo que hace que en sus hogares no haya un acompañamiento continuo en los procesos educativos de los estudiantes. Además de lo anterior, la población es flotante, debido a las pocas oportunidades laborales, interrumpiendo la continuidad de la escolaridad.

La institución educativa actualmente tiene como misión formar integralmente a sus estudiantes en los niveles de educación preescolar, básica, media técnica y por ciclos desde la filosofía humanista. Adquiriendo compromiso con su entorno, para mejorar la calidad de vida de sus habitantes; centrada en principios, valores y saberes desde la innovación pedagógica constructivista y apoyada en los avances científicos, técnicos y tecnológicos pertinentes al sector agropecuario; donde se implementan diferentes proyectos de normatividad como el de PRAES, educación sexual, convivencia y paz, proyectos de manejo del tiempo libre, de lectura y comprensión lectora, que permiten desarrollar el fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, es de vital importancia abordar el tema de la escritura en los estudiantes, donde se pudo evidenciar en las observaciones constantes en el aula, mala redacción, incoherencia, mal uso de signos de puntuación en el momento de crear textos escritos, los estudiantes no reconocen la importancia de este tipo de producciones escritas como un medio eficaz para comunicarse y como parte fundamental en su proceso educativo.

Estas dificultades fueron evidenciadas en el diagnóstico realizado a los estudiantes intervenidos mediante el análisis de los resultados pruebas SABER 2015 (Ver anexo No 1), en dichas prueba los estudiantes presentaron dificultades como: *“no prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de las situación comunicativa; no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular; no propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema; no prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular y no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.”* (ICFES, 2015)

Posteriormente, se realizó la observación a los trabajos de los veintidós (22) niños que desarrollaron la actividad exploratoria del comic, donde se pudo evaluar el aspecto pragmático, semántico y sintáctico tomando como pertinente *la matriz de referencia de lenguaje del grado tercero* (Ministerio de Educación Nacional, 2006). En lo *pragmático* los niños no reconocen la correspondencia entre lo que dice y el efecto que quiere lograr con el interlocutor; en lo *semántico* no organiza y planea sus ideas para lograr la coherencia y sentido del texto, no es puntual y claro con sus ideas; en lo *sintáctico* no da cuenta de la organización micro y

superestructura que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión. (Ver anexo N°2 y N°3).

Por consiguiente, se pudo identificar algunas falencias ya antes mencionadas en la producción de textos escritos; algunos factores que influyeron en el proceso son: la falta de motivación, debido a que, los textos no son llamativos a su interés, las prácticas pedagógicas tradicionales, y en algunas ocasiones la pereza al crear texto, como cuando se reusan a escribir y sus textos carecen de creatividad sin tener una trascendencia significativa, porque las nuevas tecnologías hacen que el estudiante copie y pegue, sin permitir que desarrollen la habilidad de producción textual; esto queda evidenciado en las observaciones constantes de las practicas pedagógicas en el aula, permitiendo bajo rendimiento académico de los niños en las distintas áreas del conocimiento, en un “20% un nivel de desempeño insuficiente y en un 60% un desempeño mínimo” (Resultados SABER 3°, 2015).

A partir de las problemáticas encontradas citadas con anterioridad y en vista que la institución actualmente solo cuenta con un proyecto de lectura y comprensión lectora, que se aborda desde la colección semilla del MEN, donde su objetivo es fortalecer y motivar la lectura y comprensión lectora de los estudiantes.

Para mediar esta problemática encontrada se diseñó e implementó la propuesta de intervención pedagógica *las historietas como estrategia para mejorar la producción de textos a partir de situaciones cotidianas en los estudiantes del grado cuarto B de la institución educativa Ángel Ricardo Acosta*, con participación de los niños intervenidos.

Con respecto al punto anterior, se planteó como objetivo general de la intervención fortalecer la producción de textos escritos a partir de la creación de historietas basadas en situaciones cotidianas de los estudiantes del grado cuarto. Surgiendo los siguientes objetivos

específicos: realización de un diagnóstico del estado actual de los estudiantes para la producción de los textos, hacer una revisión de bibliografías y de antecedentes que permitieron dar aportes a la propuesta de intervención pedagógica, se diseñó e implementó una secuencia didáctica basada en las historietas para fortalecer la producción textual en los niños y niñas del grado cuarto B y evaluar el impacto y el alcance obtenido en la intervención pedagógica.

Intervención abordada mediante la elaboración e implementación de una secuencia didáctica que contenía seis actividades, permitiendo al niño la exploración de la historieta, dibujar sus experiencias vividas y su entorno, darle vida a las creaciones de sus compañeros para producir textos a partir de las construcciones icónicas que hizo cada uno y finalmente se analizó el impacto y alcance obtenido en el desarrollo de la propuesta.

La estrategia pedagógica se desarrolló teniendo en cuenta el gusto de los estudiantes por las producciones que contengan imágenes y textos (Ver anexo N° 10). Esto permitió usar la historieta como herramienta motivadora del estudiante en la producción escrita e icónica, adaptándose de acuerdo a las orientaciones del docente y según las necesidades e intereses que encuentre en el contexto educativo, tal como lo indica Antonio Lara: “la lectura de narraciones gráficas de calidad, modernas, de autores variados puede adaptarse a todo tipo de público y necesidades rompiendo paradigmas y estimulando la fantasía y creatividad en los estudiantes” (Rodríguez J. L., 1991, pág. 13).

De la misma manera, esta intervención pedagógica coadyuvó a crear espacios alternativos, estimulando el aprendizaje, motivados por las actividades desarrolladas dentro del aula y por las prácticas pedagógicas innovadoras como utilización del dibujo, que llevó a expresar sus vivencias, despertando el interés y generando un aprendizaje significativo en el niño, propuesta que nace a partir de las reflexiones promovidas desde la formación constante en la maestría.

Intervención implementada en nueve actividades que fueron desarrolladas en tres fases: se inicia con la *fase de preparación* que fue desarrollada en dos etapas: *Etapa diagnóstica*, realizada en dos actividades en los meses de septiembre y octubre del 2016, con el objetivo de identificar el gusto por la escritura, que tipo de estrategia se podría utilizar para motivar a la producción escrita e identificar los saberes previos de los estudiantes frente a la historieta y la *etapa de diseño*, consistió en realizar una revisión bibliográfica que permitió identificar las categorías temáticas como: *la producción escrita, la historieta o comic y la secuencia didáctica*; dando soportes teóricos a la solución de la problemática identificada en el diagnóstico y planeando una secuencia didáctica con seis (6) actividades de implementación que se ejecutaron desde el mes de noviembre del 2016 hasta el mes de marzo del 2017.

La segunda, *fase de desarrollo de producción*, consistió en realizar seis (6) actividades planeadas y diseñadas para lograr la motivación de los estudiantes objeto de estudio, en la producción de textos escritos; la *primera actividad* llamada *exploración del cómic*. La *segunda el cómic, vivencia y entorno*. La *tercera, recreando mis historias*. La *cuarta recreando las historias de mis compañeros*. La quinta actividad *exposición de experiencias* y la sexta fue *la producción textual*.

Estas actividades permitieron que los niños dibujaran historietas teniendo en cuenta sus vivencias y su entorno, al mismo tiempo, crearon diálogos reviviendo sus historias y las de sus compañeros y por último tomaron estas creaciones para realizar su escrito. Donde el estudiante fue un actor principal que genero nuevos conocimientos, posibilitados por la interpretación, comprensión y capacidad creativa, que surgió a partir de la imagen sirviendo de puente para fomentar el aprendizaje significativo de la escritura.

La tercera, *fase de evaluación*, en esta fase la evaluación fue continua durante todo el proceso de la intervención pedagógica, cada actividad fue evaluada en conjunto por los

estudiantes y los docentes. Al mismo tiempo, se diseñó una rúbrica de evaluación de acuerdo con el objetivo planeado en cada actividad, permitiendo evaluar los aspectos generales de la lectura de imagen, producción escrita y las características de la historieta.

Con base en los resultados de las actividades de implementación, la sistematización de las observaciones, los registros fotográficos y la aplicación de las rúbricas, se logró establecer el mejoramiento progresivo del grupo intervenido a partir de la comprensión e interpretación de imágenes dibujadas y que sirvieron como soportes para la producción de textos escritos en beneficio de los estudiantes, que día a día van buscando nuevos conocimientos partiendo de situaciones, vivencias y relaciones con su contexto; necesarios para comprender su cultura relacionándolo con su entorno inmediato donde se involucran aspectos relevantes e importantes de su vida como: fechas especiales, paseos con sus familias, sentimientos y emociones; mejorando la calidad de vida enriqueciendo su léxico y donde es capaz de escribir diferentes clases de textos, fortaleciendo su creatividad e imaginación, incrementando su desarrollo personal e intelectual.

Del mismo modo, el proceso de producción de textos es significativo para la formación de los niños, porque pone en juego las habilidades intelectuales, lingüísticas y creativas que poseen para comunicarse con sus pares, la familia y demás miembros de su comunidad. Es ahí, donde el docente toma un papel fundamental en la creación de espacios educativos que facilitan a los estudiantes el desarrollo de sus competencias comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar), con el fin que analicen, interpreten y comprendan los diferentes aspectos que le rodean en su cotidianidad; asumiendo así una posición crítica frente a los procesos de enseñanza.

El niño a través de los años ha estado inmerso en una cultura de imágenes, donde cada uno creció y aprendiendo por medio de éstas, mucho antes de atreverse a escribir sus pensamientos, sus sentimientos y lo que se percibe del mundo; por ende, es importante que en la

escuela se incentive el uso de este tipo de lenguaje, rescatando su utilidad en el ámbito pedagógico y didáctico.

Es así como la propuesta de intervención se orientó a utilizar la historieta como herramienta pedagógica a la hora de aprender y de divertirse, permitiendo una mayor receptividad, memorización, desarrollo de la creatividad, atrayendo a niños y grandes porque se asimila con facilidad debido a que está conformada por un lenguaje icónico. Como lo planea Cuadrado (1999) “el cómic cumple con las siguientes características que lo hacen especialmente válido como recurso motivador: Es más fácil de comprender que los textos; gusta tanto a profesores como a alumnos; es divertido; provoca, atrae, impacta, fomenta la creatividad; favorece la dinámica de clase y se le da color a la clase” (Cerrolaza, 1999, pág. 23).

Del mismo modo, como señala Aparici (1992) las historietas son “historias en las que predomina la acción, contadas en una secuencia de imágenes y con un repertorio de signos” (Aparici, 1992), esto permite que los niños naveguen en el mundo de su imaginación recreando y contando sus historias de una forma divertida o cómica de acuerdo a su creatividad; a medida que se avanza en la etapa escolar es necesario que el niño vaya enriqueciendo su vocabulario y a su vez permita construir sus escritos de manera más fácil.

Es preciso recalcar, que el uso de las historietas incentiva la creatividad de los niños al momento de producir textos, ya que ellos deben realizar procesos complejos compartidos por la producción escrita, como lo son: planear, dar coherencia, diseñar la estructura del texto. De igual forma, la escritura es un proceso que se va mejorando a lo largo de la vida escolar, ejercitándola porque a través de ella se proporcionan infinidad de conocimientos que fortalecen y enriquecen la formación integral del estudiante motivándole a la construcción de su propio aprendizaje.

1. REFERENTE CONCEPTUAL

Para implementar la propuesta de intervención pedagógica se hizo necesario tomar como referentes conceptuales la producción textual, la historieta y la secuencia didáctica como categorías teóricas.

1.1 Producción Textual

El concepto de producción textual abordado en esta intervención parte de lo proyectado por el MEN (1998), el ministerio de educación plantea la concepción sobre la escritura, que no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, sino de un proceso social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que establece el acto de escribir: “escribir es producir el mundo”. Fabio Jurado plantea la escritura como un “proceso semiótico reestructurador de la conciencia”; donde el autor da cuenta de la orientación desde la cual se está comprendiendo, la perspectiva significativa y semiótica, el acto de escribir. Es claro que es habitual el comprender el acto de escribir como producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido. (MEN, Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana, 1998, pág. 27).

Hay que mencionar a demás lo expuesto en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas definen (2006): “La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros” (MEN, 2006, pág. 21). Se

hace referencia a que el niño es un ser comunicativo que genera y transmite información que aprende en constante interacción con su familia, entorno escolar y social.

Habría que decir también, que la producción textual es primordial en el ámbito escolar, debido a que, por medio de ésta, se pueden desarrollar habilidades que permiten plasmar lecturas simbólicas, vivencias, asimilar las asignaturas de la escuela y el material de estudio. Por eso es *“necesario hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir”* (Lerner, Delia, 2000, pág. 26) Es así, como la escritura se convierte en un trasmisor de saberes llevando al lector a construir un mundo a partir de sus historias, donde juega la imaginación, la creatividad y los sentimientos que lo motivan a explorar su realidad.

En concordancia con Lerner y Jolibertt. (1991) exponen la producción escrita como *“toda acción que realiza el sujeto para recrear, inventar, recuperar valores, normas de convivencia e interpretar en cualquiera de sus formas posibles, textos escritos para hacer una escuela viva, además, destaca el compromiso del docente frente a los siguientes aspectos: la escritura sirve para algo, responde a las intenciones de, tiene propósitos, defiere según las situaciones, permite expresar, comunicar, narrar historias, dejar testimonios, es decir, tomar una posición nueva frente a este aspecto pedagógico (producción escrita). Esta obra presenta una problemática global que integra los aportes lingüísticos y sociolingüísticos recientes y opciones pedagógicas precisas”* (Jolibert & Lerner, Aprender a leer / Producir textos”, 1991)

Esta definición tomó importancia en la implementación, con miras a generar en el estudiante los hábitos de planear, crear, organizar, establecer ideas, especificar y formar

conciencia del propósito de la escritura. La escritura no es meramente obtener un producto final, es un proceso que debe considerarse únicamente lo que se va a decir, sino también tener en cuenta la intención comunicativa: cómo, para qué y a quién, es decir, hay un objetivo; lo que le permitirá al estudiante un mejor desempeño a la hora de producir textos lógicos, coherentes y elaborados, que lo hagan reflexionar acerca de diversas temáticas a nivel sociocultural.

De acuerdo con los estándares (MEN, 2006), la competencia de producción de textos escritos atiendan a los siguientes requerimientos: (a) responde a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema; (b) cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración; y (c) utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas (MEN, 2015, pág. 22).

La prueba muestral y censal del 2015 del grado tercero evaluó el proceso de escritura y no la escritura en sí. Esto significa que no se solicitó a los estudiantes la elaboración de textos escritos, sino que las preguntas indagaron sobre los tipos de textos que ellos utilizaron para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los organizaron para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido. En la prueba se revisaron las fases o etapas del proceso de escritura a su vez coinciden con Jolibert y Cassany (2001) en que los procesos de producción de textos son la planificación, textualización y revisión (MEN, 2015, pág. 22) . Simultáneamente se puede decir que la escritura debe tener unas etapas que permitan al estudiante que su escrito tenga una coherencia llevando un proceso progresivo a la construcción de sus producciones.

De lo anterior se dice que *la planificación*, corresponde a la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del

discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del *contexto* comunicativo, así como de la selección de estrategias para la planificación del texto. La *textualización*, es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha previsto en el plan; lo que se ha pensado se traduce en información lingüística, y esto implica tomar una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso y por último la *revisión*, orientada a mejorar el resultado de la textualización, se cumplen tareas como la lectura atenta y compartida de lo escrito para detectar casos de incoherencia, vacíos u otros aspectos que necesiten mejoramiento.

Es de gran importancia tomar como referente las etapas de producción de texto, pero, sin dejar de lado que es más importante la disposición del estudiante al realizar la producción textual. Además, es significativo que el niño comparta sus creaciones para dar a conocer lo que quiere expresar y pensando en los efectos que produce al lector; pero considerando de igual forma como lo dice Rodríguez y Kaufman (2001) “que los docentes deben propiciar un encuentro apropiado entre los niños y los textos. Si algunos de sus alumnos llegasen a ser escritores gracias a la intervención escolar, la misión estaría cumplida con creces. Pero, si esto no sucediera, es deber ineludible de la escuela que todos los que egresen de sus aulas sean “personas que escriben”, lo que equivale a decir que puedan valerse de la escritura cuando lo necesiten y lo hagan con adecuación, comodidad y autonomía” (Rodríguez & Kaufman, 2001, pág. 11).

En relación con el planteamiento de generar encuentros apropiados entre los niños y los textos, se deben tener en cuenta, como lo señala Jolibert (1997) que “el escrito sólo cobra significado en el texto, autentico y completo usado en situaciones de vida...” la intención es que se entienda que enseñar a escribir no es sólo que los niños transcriban o adquieran el código alfabético y la destreza del trazado de grafías, si no que se involucren en el acto de escribir sus propios textos para comunicar algo de acuerdo a sus necesidades, teniendo como objetivo

principal que encuentren el gusto por la escritura. Como lo manifiesta Cabrera (1987) "La creación literaria parte y nace de experiencias concretas; por eso, es que el niño antes de expresarse creativamente necesita contar vivencias, que luego, jerarquizando, descubriendo desde su propia perspectiva, de acuerdo con su interés y su naturaleza. La tarea del docente es crear las condiciones favorables para que este trabajo intelectual se produzca" (Cabrera, 1987). Es importante resaltar que cada persona aprende en el mundo de forma diferente de acuerdo con su entorno, por lo cual el aprendizaje es el resultado de una construcción individual e interrelación colectiva entre los intereses y las vivencias del niño resaltando su aprendizaje significativo en la producción textual.

1.1.1 Categorías para el análisis de la producción escrita

El ministerio de educación Nacional en los Lineamientos curriculares (MEN, Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana, 1998) propone Categorías para el análisis de la producción escrita los cuales son: la primera es *el nivel A: Coherencia y cohesión local*, definida alrededor de la coherencia local, esta categoría está referida al nivel interno de la proposición (por tanto, se requiere la producción de al menos una proposición) y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructural. Se tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de las mismas. En esta categoría se evidencia la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número y la competencia del estudiante para delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado.

La segunda es el *nivel B: Coherencia global*, entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.

El tercero es el *nivel C: Coherencia y cohesión lineal*, se define alrededor de la Coherencia lineal, categoría referida a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo). La coherencia lineal se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los conectores, señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural; es decir, estableciendo relaciones de manera explícita entre las proposiciones.

El cuarto y último es el *nivel D: Pragmática*, esta dimensión es concerniente a los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita. Cuando se habla de elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación, etcétera. Como se observa, esta dimensión no se refiere a los aspectos internos del texto, razón por la cual no constituye una unidad de objeto de análisis con las subcategorías de la dimensión textual.

Se debe agregar que, la dimensión pragmática está configurada, pues, por las categorías de intención y superestructura. Para la evaluación se definieron dos subcategorías: pertinencia y tipo textual, la primera se cuenta con la posibilidad de responder a un requerimiento. Es decir, se refiere a la capacidad de describir a otro, a través de algún tipo de texto, involucra la capacidad de leer la intencionalidad del enunciado y responder al requerimiento pragmático de la pregunta y

la segunda está referida a la posibilidad de seleccionar un tipo de texto y seguir un principio lógico de organización del mismo. Por ejemplo, si se selecciona el texto narrativo, la superestructura consistirá en presentar al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre. Si se selecciona un texto descriptivo (que es el implícitamente pedido), se tendrá que presentar una introducción, una serie de pasos y un cierre. Aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido.

1.1.2 Los componentes que se evalúan en la prueba de lenguaje.

Se consideran los siguientes tres componentes transversales para la evaluación escrita desde los lineamientos curriculares (2015 y 1998) estas fueron tenidas en cuenta en el proceso de revisión y evaluación de cada una de las actividades desarrolladas en la intervención.

- ✚ **Componente semántico:** hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto. referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o ideolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.

- ✚ Componente gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos. Se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice. Se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión.
- ✚ Componente pragmática o sociocultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos sociolingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia, tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.

Tabla 1 Competencia comunicativa - escritora ciclo de 4° a 5°¹

Tabla 9. Competencia comunicativa - escritora – ciclo de 4° a 5° grados

Estándar: produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.	
Componente	Afirmación: El estudiante...
Semántico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas. 2. Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito. 3. Comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.
Sintáctico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar. 2. Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión. 3. Conoce los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr la coherencia y la cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.
Pragmático	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación. 2. Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto. 3. Utiliza los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.

¹ MEN. (2015). *Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal*. Bogotá: MEN.

1.1.3 Relación de la propuesta de intervención con las políticas educativas colombianas.

La propuesta de intervención esta direccionada a mejorar los procesos de producción escrita en los estudiantes, lo que ha llevado a hacer un análisis detallado de los referentes conceptuales que hablan del tema, tomando a diferentes autores y las políticas educativas en Colombia.

La constitución política de 1991 es el ordenamiento jurídico superior, determina y consagra las políticas estatales que orientan y dirigen el proceso educativo. En esta medida el recurso político es sin lugar a dudas el punto de partida esencial para implementar y configurar cualquier reglamentación pertinente al quehacer de la educación, y por lo tanto, toda norma referida a ella debe contribuir a la orientación, desarrollo y ejercicio práctico de los derechos fundamentales de los estudiantes.

Es así como el artículo 67 (1991) de las Constitución Política proclama “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación...” A su vez, el Artículo 12 en su inciso 4 hace referencia a los derechos de los estudiantes de esta forma: este en su proceso formativo, tiene derecho a recibir la asesoría y acompañamiento de los docentes para superar sus debilidades en el aprendizaje (Constitución política de Colombia, 1991).

Otro aspecto legal que justificó la intervención es la Ley General de Educación 115 de 1994, ésta direcciona a las pautas para la educación pública en Colombia; de la misma manera, establece los fines de la educación (Art. 5) en cuanto al: “El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica; además del fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones” (MEN, Ley general de educación 115/94, 1997, pág. 19).

Adicionalmente, es contundente al decir que la educación debe promover: “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población...” (MEN, Ley general de educación 115/94, 1997).

Teniendo en cuenta los fines de la educación y los apartados normativos, se puede inferir, que en la escuela es fundamental reflexionar acerca de la importancia de una buena enseñanza aprendizaje, que motive aún pensamiento tanto crítico como analítico sobre los distintos aspectos relacionado con la imagen, debido que se trata de un hecho cultural inmerso en nuestra sociedad y que va de la mano con los avances tecnológicos. Es pertinente enseñar a los niños a escribir, comprender e interpretar imágenes como soporte a una habilidad adecuada en la producción textual que contribuya para su formación tanto intelectual como personal.

Es necesario referirse a los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria (Art. 21; Literales b, c.) donde hablan sobre: “El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico”. Adicionalmente “El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana (...) así como el fomento de la afición por la lectura” (MEN, Ley general de educación 115/94, 1997).

Los objetivos incidieron en la intervención debido a que la educación busca desarrollar en los estudiantes un espíritu crítico, mejorando las habilidades comunicativas, planteando la creación de espacios pertinentes para la imaginación y creatividad a partir de la historieta.

A su vez, los estándares Básicos de Competencia de Lenguaje (2006) afirma que “Estos dos procesos comprensión y producción suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto sociocultural no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social” (MEN, 2006). De igual modo, a través de sus diversas manifestaciones, el lenguaje se constituye en un instrumento esencial de conocimiento, en tanto representa una puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes. Por ejemplo, cuando el individuo interactúa con el texto de algún autor o intercambia ideas con otros, construye nuevos conocimientos, en lo personal y en lo social.

Para el caso que compete a la producción escrita, la esboza como una actividad lingüística que hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir o interactuar con los otros, y que hoy por hoy se encuentran respaldados por los Derechos básicos de aprendizaje (DBA) como una herramienta dirigida para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, además, le sirven de referencia al docente para desarrollar experiencias que aporten a lograr aprendizajes significativos desde primero a once, y en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Con respecto a la derechos básicos en el área de

lenguaje en el grado cuarto se consideró pertinente el enunciado dos “Escribe textos a partir de información dispuesta en imágenes, fotografías, manifestaciones artísticas o conversaciones cotidianas” y el enunciado ocho “Produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación” (MEN, 2016). Estos se relacionan con el firme propósito de plantear una ruta de aprendizaje que permita evidenciar el desarrollo progresivo de conocimientos, habilidades y actitudes que acceden a transformar procesos pedagógicos creando nuevos saberes para ayudar a construir un nuevo ser.

1.2 La historieta o comic

1.2.1 Definición

Existen diferentes significados sobre la historieta que ha venido desarrollando a lo largo de la historia, donde se denomina también como comic (del inglés comic) o tebeo (de la revista infantil española TBO) a una serie de dibujos que constituye un relato, con texto o sin él.

Román Gubern (1979) considera que el cómic es una *“Estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética”* (Gubern, El lenguaje de los cómics, 1979, pág. 107).

Así mismo, hay otras definiciones como las de Rodríguez Diéguez (1988) recoge en su libro algunas conceptos que plantean autores como el de Elizabeth K. Baur, quien define la historieta como *“una forma narrativa cuya estructura no consta sólo de un sistema sino dos: lenguaje e imágenes, es decir, existe una asociación entre secuencia de imágenes, sistema verbal carácter icónica”* (Diéguez, 1988, pág. 18).

Will Eisner (1996), uno de los máximos defensores de la historieta como noveno arte, hace la siguiente consideración: “*La historieta es un medio único en su género, con estructura y personalidad propias, que puede tratar cualquier tema, por intrincado que sea*” (Eisner, El cómic y el arte secuencial, 1996, pág. 5).

Además, Eisner (1998) señala que la historieta es un arte secuencial, un arte con características propias, un “*medio creativo de expresión, materia de estudio a nivel artístico y literario que trata en la disposición de dibujos o imágenes para contar una historia o expresar una idea*” (Eisner, El cómic y el arte secuencial, 1998).

Es así que se encuentra varias definiciones de diversos autores, frente a la pregunta ¿qué es una historieta o cómic? donde coinciden que es un medio narrativo con un lenguaje propio, contiene su propia estructura, maneja dos sistemas o códigos comunicativos, uno verbal y otro visual, que puede influir como medio de comunicación, como forma de arte y como una herramienta pedagógica educativa.

1.2.2 Estructura de la historieta o cómic

Para crear historieta o cómic es necesario conocer las unidades de significación con los cuales están estructurados. “El lenguaje del comic” según Gubern (1981) se puede distinguir entre varias unidades:


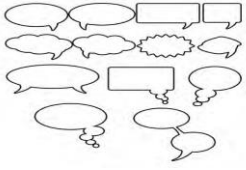
Las primeras de ellas son las “*macro unidades significativas*” que hacen referencia al modelo o esqueleto que caracteriza a la historieta, allí se plantea la globalidad del texto a través de la estructura estética que la compone.

La segunda, “*unidades significativas*” que corresponden a las viñetas y constituyen la mínima unidad de significado de la historieta; más que una secuencia de cuadros que enmarcan pictogramas y textos, en ella se evidencian aspectos de tiempo y espacio pues, aunque sean signos fijos la lectura de una viñeta a otra produce una continuidad narrativa.


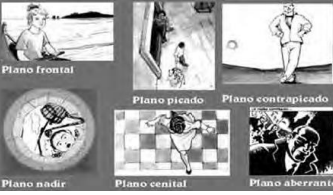


La tercera unidad, “*microunidades significativas*”, donde se encuentran todos los elementos que componen la viñeta: el encuadre, los planos, los ángulos, los formatos, el color, los bocadillos, las onomatopeyas y los signos convencionales (metáfora visual), las figuras o líneas cinéticas. La integración de estos elementos permite el hallazgo de indicios para la construcción de sentido de la historieta (Gubern, El lenguaje de los cómics, 1979).

Entre las “*microunidades significativas*” se toma los elementos planteados por los autores Aros, Díaz, Naranjo, Riveros y Toledo (Aros Ahumada, Díaz Jara, Naranjo Reyes, Riveros Basoalto, & Toledo Figueroa, 2013), quienes describen los elementos de la historieta o cómic que hacen eficaz su uso en el aula, definiéndolos de la siguiente manera:

Tabla 2 Elementos del comic²

ELEMENTO	REPRESENTACIÓN
<p>Viñetas: Mínima unidad de Significación del cómic.</p>	
<p>Globos: Contenedores del texto.</p>	

² (Aros Ahumada, Díaz Jara, Naranjo Reyes, Riveros Basoalto, & Toledo Figueroa, 2013)

<p>Planos: Es utilizado para poder visualizar las acciones y dar la Sensación de movimiento.</p>	
<p>Ángulos: Dan a entender el contexto de las situaciones, ya que es el punto de vista desde el cual se observa.</p>	
<p>Líneas cinéticas: Líneas que dan Movimiento a los personajes.</p>	
<p>Onomatopeyas: Representan un sonido en particular</p>	

Los elementos que conforman la historieta permiten identificar el tipo de lenguaje que se debe emplear, en que momento utilizar el globo pertinente al dialogo que plantean, cuando y como utilizar las onomatopeyas y al mismo tiempo llevar una secuencialidad de su historia.

1.2.3 La historieta o cómic en el aula

El uso de diferentes herramientas pedagógicas en el salón de clase permite la motivación del estudiante, transforma su pensamiento y son recursos novedosos que ayudan a ampliar la capacidad cognitiva del mismo dentro del aula como fuera de ella; razón por la cual, los recursos

pedagógicos son medios que permiten al docente mitigar las debilidades y desarrollar sus habilidades frente a situaciones complejas del aprendizaje.

Posada Segura (1993) afirma que *“Los métodos pedagógicos indican cuál es el “camino” y las “herramientas” con los cuales el maestro comunica a los alumnos el saber a través del proceso de enseñanza. La metodología educativa supone definir previamente cuáles son los contenidos que se transmitirán, cuáles los fines a alcanzar y cierto conocimiento sobre los alumnos”* (Posada Segura, 1997, pág. 579). Con relación a Posada, la historieta es una herramienta que permite al docente desarrollar metodologías que lleven a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo que los contenidos se transmitan de manera transcendental.

Esto llevó como dice Sánchez (2009) a *“trabajar con imágenes en el aula conseguiría una comunicación real con los alumnos ya que la imagen atrae y motiva. Además, mejora las destrezas orales y estimulan la imaginación y la creatividad”* (Sánchez Benítez, 2009). En consecuencia, se toma la historieta como mediación en los procesos de aprendizaje, siendo considerada entonces un medio por parte del docente cuando es utilizado como una herramienta para contar una historia o para informar a sus estudiantes sobre conceptos y por parte de ellos cuando este quiere contar sus experiencias vividas en su entorno escolar y familiar.

La historieta para el niño debe ser una oportunidad de expresar y contar su mundo real a través de imágenes que luego buscarían ser llevados a la producción de textos, donde hay la necesidad de sembrar la idea de la correspondencia lógica entre texto e imagen, de tal manera que el mensaje llegue claro al lector con miras a que la interpretación de los dos factores sea adecuada en concordancia lo que muestran las imágenes y lo que dicen los textos.

Dicho lo anterior, Avalos Flores dice: “Ahí, la única relación válida entre texto e imagen es la que la docente Ainara Erro denomina de *complementariedad*. Esta relación consiste en que tanto el texto como la imagen aportan información importante para que el lector pueda configurar la historia; de modo que la única forma de entender el libro álbum es conjugando los dos lenguajes; si uno falta todo quedará incompleto” (Avalos Florez, 2011, pág. 65).

Es así que para el estudiante es indispensable al comenzar la construcción de los textos, definir la descripción y la ilustración del entorno propio, de la más cercana y sentida inclinación, del círculo social en el que el niño vive y actúa, de la naturaleza circundante, de sus relaciones con esa naturaleza y de las extendidas hacia sus semejantes y hacia los demás seres (riqueza natural de su entorno), que de una u otra manera inciden en su crecimiento intelectual y emocional.

Es importante como lo dice Umberto Eco (1975) el cómic es un género literario autónomo, dotado de elementos estructurales propios, de una técnica comunicativa original, fundada en la existencia de un código compartido por los lectores y al cual el autor se remite para articular, según leyes formativas inéditas, un mensaje que se dirige simultáneamente a la inteligencia, la imaginación y el gusto de los propios. Entonces, la utilización de la historieta presentaría varias ventajas, puesto que “*es un vehículo para crear hábitos... entre los estudiantes, a quienes podría acercar a otros elementos educativos, como los libros meramente de textos. Además, promueve la creatividad y motiva por salir de lo usual, por lo que es útil en cualquier etapa educativa*” (Eco, 1975, pág. 176). Eco invita a llevar la historieta al aula, debido que es un recurso que articula diferentes temáticas, amplía la capacidad cognitiva que a su vez desarrolla pensamiento crítico.

De otra forma, la historieta comprende estructuras y procesos de otros medios de comunicación, como el cine y la televisión. Finalmente, Prado Aragonés plantea “*que el cómic permite, además, un acercamiento a la semiología y la semántica, ya que es en sí una combinación de códigos (verbal - texto; no verbal - imágenes fijas), lo que permitiría desde estas disciplinas, un estudio estructural de códigos específicos*” (Prado Aragonés, 1995). La relación entre imagen y texto lleva al niño a introducirlo en un proceso de escritura que permite organizar sus ideas y percepciones de lo quiere plasmar, organizando su pensamiento de tal forma que tenga sentido lo que quiere escribir.

Al respecto, los autores Baquero y Pulido (2001) cuentan que “*el alumno, desde niño, se interesa por interpretar todo tipo de imágenes, colores, signos, señales, etc. Las interpreta desde su entorno sociocultural, argumenta sobre ellas y crea otras*” (Pulido, 2001, pág. 16). Se puede concluir que la historieta es una herramienta pedagógica que se utiliza desde los primeros años de escolaridad, donde el niño inicia plasmando sus figuras o trazos hasta convertirlo en una secuencia lógica que permite contar o narrar sus historias o vivencias. Del mismo modo, se hace pertinente porque resulta atractivo para los estudiantes la combinación de imágenes con elementos icónicos tiene diversas formas con colores; además, porque resulta motivante para desarrollar tanto los hábitos de lectura como de producción textual en aras de formar seres competentes, creadores, autónomos y capaces de resolver las problemáticas que se le presenten en su entorno social.

2 MARCO METODOLÓGICO

2.1 Enfoque de la intervención.

Esta propuesta de intervención pedagógica se desarrolló dentro del enfoque de la investigación cualitativa, se direccionó a observar a los estudiantes en sus contextos, partiendo de sus necesidades, exigencias, propuestas, conocimientos y dificultades; durante el proceso de aprendizaje y las diversas dinámicas en la escuela, con el fin de proponer alternativas para disminuir los problemas en la producción, buscando fortalecer, la incidencia de la historieta como herramienta pedagógica en espacios de aprendizaje que mejoren la producción textual y que a su vez permita optimizar la calidad y los indicadores de competitividad del área de Lengua Castellana, en la básica primaria específicamente en los estudiantes del grado cuarto B (4) de la institución educativa rural Ángel Ricardo Acosta. Esta intervención se desarrolló en tres fases: *Fase 1: Preparación Fase 2: Implementación de la propuesta y Fase 3: Evaluación de resultados.*

La investigación cualitativa según Niño (2011): “Si bien es cierto que esta forma de investigación es cada día más popular, su desarrollo propiamente data de fechas relativamente recientes, ya que su consolidación se da apenas a partir de la década del 80. ¿En qué consiste? ¿Cuáles son sus tareas? Si, como se dijo ya, la investigación cuantitativa se ocupa en la recolección y análisis de información por medios numéricos y mediante la medición, por su parte, la investigación cualitativa toma como misión” (Niño Rojas, 2011, pág. 30) “recolectar y analizar la información en todas las formas posibles, exceptuando la numérica. Tiende a centrarse en la exploración de un limitado pero detallado número de casos o ejemplos que se consideran

interesantes o esclarecedores, y su meta es lograr ‘profundidad’ y no ‘amplitud’”, (Blaxter, Huches, & Tight, 2000).

De las características propias de este enfoque se destaca lo citado por Niño (2011) tomando como referente a los siguientes autores (Bunge, 1983; Sabino, 1998; Cerda, 2000; Briones, 1988; Blaxter y otros, 2000):

- ✚ Propende por la comprensión integral de los fenómenos.
- ✚ Es interpretativa. Busca “interpretar la experiencia del modo más parecido posible a como la sienten o la viven los participantes” (Sherman y Webb, citados por Blaxter y otros, 2000).
- ✚ Su método preferido es el inductivo.
- ✚ No es frecuente utilizar hipótesis ni variables ni la medición.
- ✚ A veces usa la estadística, como las frecuencias, las categorizaciones, etcétera.
- ✚ El investigador es clave, y suele estar inmerso en la población estudiada.
- ✚ La reflexión es permanente. Y el mismo análisis va desde el comienzo hasta el final.
- ✚ Implica un proceso interactivo entre investigador y sujetos investigados.
- ✚ Para asegurar la credibilidad, utiliza la técnica de la triangulación (como se explicará) y también se vale de la crítica externa de la comunidad académica.
- ✚ Los tipos de investigación en los que es aplicable suelen ser la etnográfica, la investigación acción, la histórica, el estudio de caso y las historias de vida, pero no exclusivamente.
- ✚ Sus técnicas preferidas son la observación, la entrevista, los diarios, los relatos biográficos y en muchos casos la encuesta.

- ✚ Sus instrumentos de frecuente uso son preguntas, test, imágenes, textos, fotografías, talleres, socio gramas, reuniones, videos, grabaciones, documentos, etcétera.

2.2 Tipo de intervención.

El tipo de investigación que se empleó fue la Investigación-Acción, la cual se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados en las aulas de clase, en vez de los problemas teóricos definidos por los investigadores, en el entorno de una disciplina del saber. Desarrollada por los docentes y con los estudiantes con el fin de resolver problemas y mejorar prácticas concretas, de un grupo específico. Se busca fortalecer la producción escrita en los estudiantes del grado 4B, partiendo de un diagnóstico a estudiantes. Transformando la realidad e involucrándolos a desarrollar conciencia de la necesidad de cambio, se buscó no solo desarrollar mejoras en el proceso de producción sino también involucrar a los estudiantes en el diagnóstico y solución, además de generar conciencia de la importancia de implementar la historieta como herramienta pedagógica que permite un cambio en las habilidades comunicativas y cognitivas generando todo un proceso transformador de su realidad.

A su vez la investigación-acción permite a los docentes identificar las diferentes problemáticas que se presentan en el salón gracias a las experiencias que se evidencian en ella; también, trata de ver los problemas desde el punto de vista de los estudiantes, creando así una reflexión sobre la situación para llegar a soluciones que mejoren el rendimiento y fortalecimiento de habilidades de los estudiantes.

De lo anterior, se puede afirmar que es necesario interactuar con el objeto de estudio para sensibilizar a la población, conocer sus necesidades o problemas y así lograr la

transformación social, ya que gracias a la inmersión en la práctica docente (interacción con la población) se llevaron a cabo procesos que fortalecieron la enseñanza.

Según Elliot, define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma» (Elliott J. , 2000). La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los educadores que tienen como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Las características de la investigación-acción según Elliott (2000) analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los docentes como inaceptables, susceptibles de cambio y que requieren una respuesta práctica, profundiza la comprensión del docente partiendo de su problema.

Adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión, construye un "guión" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás, interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, docentes y estudiantes, docentes y directores, considera la situación desde el punto de vista de los participantes.

Describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas

y las situaciones sociales en la vida diaria, contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, debe haber un flujo libre de información entre ellos.

De lo anterior; se fundamentó la secuencia didáctica como herramienta pedagógica dentro de la investigación acción, permitiendo desde Anna Camps desarrollar las actividades desde tres fases de *“preparación”*, *“producción”* y *“evaluación”*.

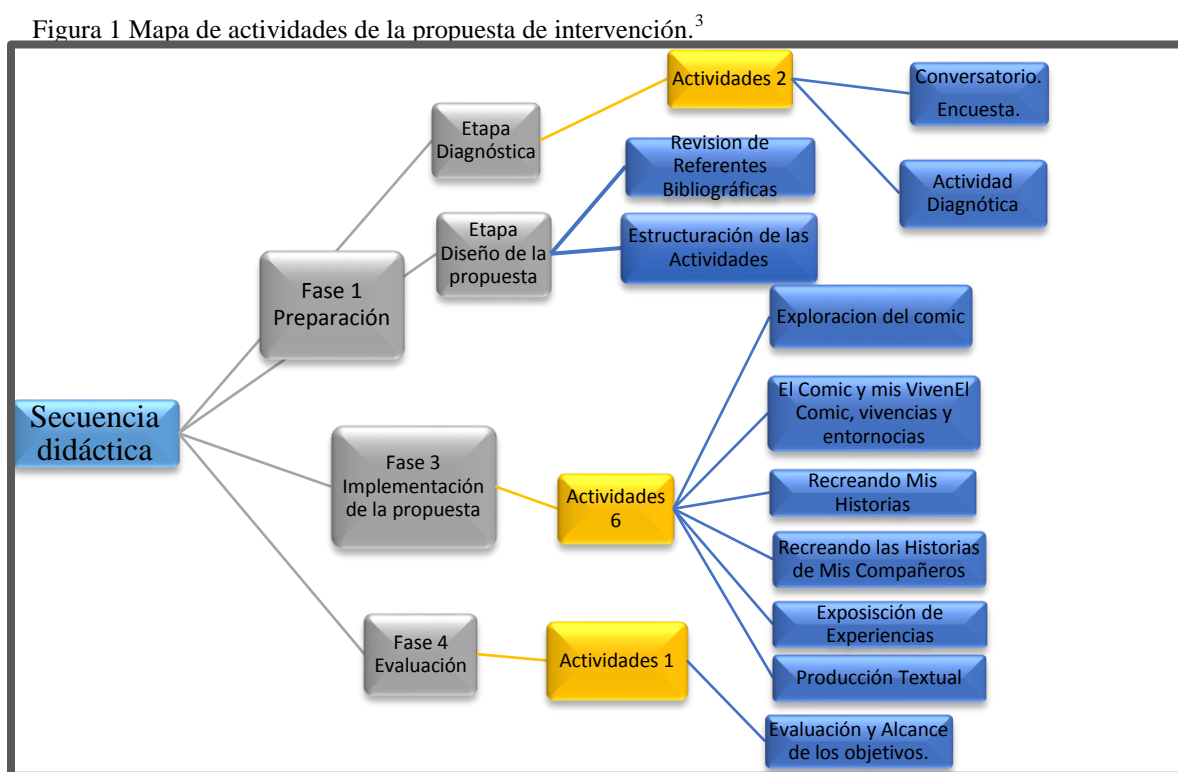
2.3 Secuencia didáctica

La intervención pedagógica se desarrolló desde el fundamento de Anna Camps (2003) que sustenta la secuencia didáctica como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (Camps A. , 2003). Es así; que la secuencia didáctica centra su principal interés en la práctica de los procesos enseñanza y aprendizaje en el aula, desde el punto de vista de la didáctica, la cual se fundamenta en las ciencias de la educación. De esta manera, la didáctica es la encargada de la apropiación del saber dentro de sus condiciones pragmáticas de la enseñanza y el aprendizaje, sin dejar a un lado el contexto o espacio sociocultural. El aprendizaje hace referencia a una relación con el saber y este a su vez deja al descubierto la relación, comprensión e individualidad del sujeto frente al mundo y la sociedad que lo permea.

Del mismo modo; la secuencia didáctica permite el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, donde la pedagogía del texto propone la elaboración de secuencias didácticas, definidas por Camps (2013) como: la “Sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinadas a mejorar la escritura” (Camps A. , 2003). Se hace necesario entonces, dentro de una secuencia didáctica, intervenir en

la producción textual; para responder a su intención o propósito de enseñanza y aprendizaje, debe llevar a cabo según Camps (Camps A. , 1995) un esquema de desarrollo que tiene tres fases: “*preparación*”, “*producción*” y “*evaluación*” o una organización de acciones mediante unas condiciones de inicio, desarrollo y cierre que corresponden a una etapa de diagnóstico, de procesos y de resultados. Esta debe comprenderse como una hipótesis de trabajo, referida a una toma de posiciones respecto de los saberes, las creencias, la cultura escolar, el marco de las políticas, el discurso disciplinar, las concepciones sobre el enseñar, el aprender y el interactuar.

La secuencia didáctica se implementó durante los meses de septiembre del 2016 a abril del 2017, estructurada en:



³ Mapa de actividades de la propuesta de intervención (Elaboración propia).

Fase Diagnóstica

El proceso de la intervención inicio con la *fase de preparación* donde se desarrolla en dos etapas:

La primera la *etapa diagnóstica*, donde realizaron dos actividades en los meses de septiembre y octubre del 2016, con el objetivo de identificar el gusto por la escritura, que tipo de estrategia se podría utilizar para motivar a la producción escrita e identificar los saberes previos de los estudiantes frente a la historieta.

La primera actividad consistió en aplicar una encuesta individual con preguntas cerradas a veintidós (22) estudiantes de la institución con el objetivo de identificar su gusto por la lectura donde el 67% de los encuestados evidenciaron el gusto por escribir; en cuanto ¿cuál era el motivo de escribir? el 81% responde que escriben para cumplir con las tareas o trabajos que se les asignan en el aula de clase; a la pregunta: ¿para leer que tipo de texto prefiere? el 90% expresa que los textos que contengan imágenes y textos; al mismo tiempo, se les pregunta los conocimientos que tienen sobre textos icónicos o historietas, donde el 62% manifiestan que no saben de estos tipos de textos; cuando se les pregunta si les gustaría leer comic en los tiempos libres el 43% dijeron que si les gustaría realizar lecturas de comic; además el 95% de los estudiantes afirmaron que les gustaría dibujar historias de su vida y su contextos (Ver anexo N°10).

Seguidamente, se realizó una visita a la biblioteca con los estudiantes que se intervinieron donde se hizo una exploración de diferentes textos con la intencionalidad de identificar con cuál de ellos se interesaban, evidenciándose que la mayoría se inclinó por los textos e imágenes confirmando lo expresado en la pregunta número tres.

La segunda actividad, consistió en identificar los saberes previos de los estudiantes sobre la historieta, además sobre la cohesión, coherencia y la secuencialidad al momento de escribir; esto se abordó a través de la implementación de una copia con dos sesiones la primera consistía en darle vida a una historia icónica, donde se observó que los niños no llevan una secuencialidad, no son coherentes en la relación de la imagen con lo que escriben y los textos escritos no eran coherentes con el tipo de globo (Ver anexo N°3); en la segunda sesión los niños debían escribir la historia de forma completa, evidenciándose que no manejan la secuencialidad y los momentos de una historia (Ver anexo N°3).

La segunda *etapa de diseño*; en esta etapa fue importante realizar una revisión bibliográfica que permitió identificar las categorías temáticas que fueron abordadas desde la pregunta problematizadora ¿Cómo fortalecer la producción de textos escritos a través de las historietas construidas a partir de situaciones cotidianas de los estudiantes del grado cuarto B de educación básica primaria de la Institución Educativa Ángel Ricardo Acosta? Es de ahí que se categoriza *la producción escrita*, *la historieta o comic* y *la secuencia didáctica*; permitiendo dar unos soportes teóricos a la solución de la problemática identificada en el diagnóstico, donde fue trascendental realizar seis (6) actividades de implementación que se ejecutaron desde el mes de noviembre del 2016 hasta el mes de marzo del 2017 con una intensidad de dos horas cada actividad, cabe resaltar que habían actividades de tres sesiones.

Las actividades planeadas se sustentaron desde los DBA del grado cuarto (2016), Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía (2006) y Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal (2015), además desde la participación y el interés de los estudiantes, permitiéndoles en estas actividades realizar la exploración de las

historietas, plasmar vivencias y dar a conocer su entorno de forma icónica, seguidamente le da vida a sus historias, además; intercambian sus productos con sus compañeros para luego darle vida según su creatividad, realizaron exposiciones de experiencias donde compartieron saberes y por ultimo crearon textos escritos con sus producciones icónicas.

Las actividades se organizaron de la siguiente manera.

Tabla 3 Cronograma de actividades.⁴

Objetivo	Categoría Temática	Referentes teóricos	Actividad Pedagógica	Objetivo de la actividad	Metodología	Evaluación	Tiempo
Implementar las actividades planeadas (Secuencias Didácticas. Anna Camps) para mejorar los procesos de enseñanza.	Secuencias didácticas	Anna Camps. Roman Gubern	Actividad N°1 Exploración del comic	Construir comic teniendo en cuenta la estructura formal (Viñetas, globos y planos)	Llevando materiales al aula de clase cada estudiante plasmará la secuencialidad de su historia de forma icónica.	Se aplica una rúbrica valorando los resultados de las características del comic, con una escala valorativa de una a cinco.	Noviembre
		Anna Camps Roman Gubern Milciades Hidalgo	Actividad N°2 El Comic, vivencias y entorno	Elaborar comic partiendo de experiencias vividas y las riquezas naturales de su entorno	Cada estudiante creará una historia icónica partiendo de sus experiencias vividas y teniendo en cuenta las riquezas naturales que lo rodea.	Se tendrá en cuenta la participación en las diferentes actividades, la coherencia y la secuencialidad de la historia plasmada. Elaboración de rubrica para evaluar las características del comic.	Noviembre
		Anna Camps Roman Gubern Milciades Hidalgo	Actividad N°3 Recreando mis historias	Construir textos que den vida a las historietas realizadas partiendo de sus sentimientos, sensaciones y experiencias vividas	Los estudiantes retoman sus historietas realizadas dándole la producción escrita partiendo de sus sentimientos y experiencias vividas.	Se aplicará la rúbrica para la lectura de imágenes y las características del comic.	Febrero
		Daniel Cassany Anna Camps Roman Gubern Milciades Hidalgo	Actividad N°4 Recreando las historias de mis compañeros	Crear textos partiendo de personajes con características específicas dada por los niños	Los estudiantes les dan vida textual a las historietas de sus compañeros creando sus propios personajes.	Se aplicará la rúbrica para la lectura de imágenes y las características del comic.	Febrero

⁴ Matriz de operacionalización de objetivos (Elaboración Propia).

		Daniel Cassany Roman Gubern	Actividad N°5 Exposición de experiencias	Socializar entre todos sobre las historietas realizadas, comentar las imágenes y reconocer cuanto se relacionan estas con su diario vivir	Mediante la exposición de cada uno del cómic de los niños se realiza un conversatorio sobre cómo se relaciona sus textos con experiencias vividas y las riquezas de su entorno; verificando la hilaridad y la cohesión de la historia.	Observación directa, participación de cada uno de los estudiantes y la exposición de sus producciones.	Marzo
		Josette Jolibert Daniel Cassany DBA del grado cuarto Estándares de competencia de Lenguaje	Actividad N°6 Producción Textual	Realizar una producción textual a partir de cada una de las historietas.	Cada uno de los niños realizara la producción de textos teniendo en cuenta los comics ya elaborados con anterioridad.	Se realiza a través de un rubrica de valoración de la producción escrita.	Marzo

Fase de implementación o desarrollo de la propuesta.

En esta fase de desarrollo se realizaron seis (6) actividades las cuales fueron planeadas y diseñadas para lograr la motivación de los estudiantes intervenidos en la producción de textos escritos. Cabe señalar que la *primera actividad* fue realizada el 9 de noviembre del 2016 con una duración de dos horas consistió en la *exploración comic*, tuvo como objetivo construir una historieta teniendo en cuenta la estructura formal de la misma, donde el niño fortalece los conocimientos en la viñeta, globos, planos y las onomatopeyas. En esta actividad se hace una fase de exploración de conocimientos, se organizaron los estudiantes en grupos de cuatro, donde se les hizo entrega de tres historietas diferentes en su estructura, para que ellos socializaran en su grupo las diferencias de cada uno para dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cuántos tipos de

globos hay?, ¿Cuántos cuadros o viñetas tienen el comic?, ¿Es fácil de entender la historia en el comic?, ¿Todas las historias tienen la misma estructura?, ¿Hay representación de ruidos o sonidos en la historia?.

Esto se realizó con el fin de dar respuesta a las preguntas en un conversatorio y por consiguiente verificar el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes en este aspecto. Además, se les presentó a los estudiantes una copia con diferentes viñetas, globos, delta y onomatopeyas, donde cada niño hace un análisis para luego socializar y despejar las dudas que se tengan sobre la estructura del comic. Seguidamente, se presenta una copia para que los estudiantes inventen una situación de diálogo entre dos personajes. Posteriormente, se hace entrega de una plantilla repartida en cuatro viñetas para que representen gráficamente los diálogos creados en la sesión anterior; aquí los estudiantes practicaron lo aprendido sobre la estructura y los elementos del comic, la evaluación consintió en la aplicación de una rúbrica que permitió valorar los conocimientos sobre las características de la historieta.

La *segunda actividad* fue realizada el 24 de noviembre con una duración de dos horas titulada *el comic, vivencia y entorno*, tiene como objetivo elaborar sus historias partiendo de las experiencias vividas y resaltando las riquezas naturales del entorno de los estudiantes. En esta actividad se activan los saberes previos, organizando los estudiantes en mesa redonda, para realizar un conversatorio tomando como referente la obra literaria que estaban leyendo en el área de lenguaje “Cuentos de la selva” de Horacio Quiroga. Donde se le pide a un estudiante que comente un cuento de la obra a todos sus compañeros, para luego identificar las vivencias y el contexto en el cual se desarrolla la historia; del mismo modo dar respuesta las siguientes interrogantes. ¿Qué es vivencias?, ¿Recuerda alguna vivencia que haya marcado su vida?, ¿Qué es un contexto? y ¿Qué es lo que más le llama la atención del lugar donde vive? En el desarrollo

de las sesiones, se conformaron grupos de cuatro estudiantes donde se le entregó una serie de fichas con imágenes de vivencias y de diferentes entornos. Seguidamente los estudiantes debían seleccionar las imágenes y ubicarlas en el organizador gráfico; donde luego se les socializó a sus compañeros. Después en grupos se define el concepto de vivencias y entorno. Luego cada estudiante pensó en una vivencia que le gustaría plasmar en una plantilla. Seguidamente se le hizo entrega de una hoja de block con una plantilla donde cada estudiante diseñó su vivencia icónicamente; partiendo de la secuencialidad y coherencia. En esta sesión los estudiantes exploraron su entorno mostrando las riquezas naturales y culturales de su región en un dibujo icónico. La evaluación fue mediante una rúbrica que permitió valorar las características de la historieta.

La *tercera actividad* se implementó el 9 de febrero del 2017 con una duración de dos horas, de título *recreando mis historias*, el objetivo consistía en construir textos dándole vida a sus propias historias. Historias que fueron realizadas anteriormente partiendo de los sentimientos, sensaciones y las experiencias de los propios niños, la actividad se inicia con el momento de la exploración, donde se proyectó a los estudiantes un video didáctico que les permitió a los niños enriquecer sus saberes sobre cada uno de los elementos del comic y su intencionalidad. Al mismo tiempo contenía pautas que accedieron a la introducción de la redacción del comic, donde el estudiante aclara las dudas e inquietudes para iniciar la producción escrita de sus historietas, así mismo se socializa el video y se resuelve las inquietudes que surjan del mismo.

En el momento del desarrollo se inició entregándole una copia a cada estudiante de una de sus historietas y una hoja de planificación donde realizaron los diálogos, los bocadillos y además las metáforas visuales que utilizaron en la redacción de su comic. Posteriormente de planear los diálogos en la hoja de planificación procedieron en darle vida al comic que habían

realizado en otras actividades anteriores. Esto permitió a los estudiantes retomar sus historias con la intencionalidad de darle vida a través de diálogos u onomatopeyas, logrando la coherencia entre la imagen y el texto, la cohesión del dialogo partiendo de sus sentimientos y experiencias vividas haciendo una forma de contar sus historias de manera muy divertida. La evaluación consintió en valorar los conocimientos sobre la lectura de imágenes y las características de la historieta por medio de una rúbrica.

La *cuarta actividad* se desarrolló el 23 de febrero de 2017 con una duración de dos horas, actividad titulada *recreando las historias de mis compañeros*, con el objetivo de crear textos partiendo de personajes con características específicas dada por los niños. Inició con el momento de la exploración, donde se les recordó que en la clase anterior se había hablado del concepto de vivencias y entorno, además se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Qué son vivencias?, ¿Recuerda alguna vivencia que haya marcado su vida?, ¿Qué es un contexto? y ¿Qué es lo que más le llama la atención del lugar donde viven? Estos interrogantes se hicieron con la intención de fortalecer el concepto de vivencia, reconocer las riquezas naturales y culturales de sus contextos. En el momento del desarrollo; se les hizo entrega de forma individual de una historieta (Ver anexo N°5) creada por unos de sus compañeros y una copia de hoja de planificación (Ver anexo N°6) donde realizaron los diálogos, los bocadillos y las metáforas visuales que utilizaron en la redacción de su comic.

Por consiguiente, cada estudiante después de planificar de forma individual le dio vida a la historia de sus compañeros teniendo en cuenta el dialogo, metáforas y bocadillos que planeo en la sesión anterior. Esta actividad permitió a los estudiantes conocer parte de las vivencias de sus compañeros y el entorno de sus vidas, donde muchos han escuchado la riqueza de su localidad, pero no han podido contar con la oportunidad de conocerlo; esta actividad enriqueció la

creatividad, fortaleció la cohesión y coherencia de sus escritos. La evaluación consistió en la lectura de imágenes y las características de la historieta por medio de la aplicación de una rúbrica.

La *quinta actividad* se implementó el 7 de marzo de 2017 con una duración de dos horas; actividad titulada *exposición de experiencias*, con el objetivo de socializar entre todos los estudiantes de la intervención las historietas realizadas, comentar los textos icónicos elaborados por cada uno de los niños, reconocer cuanto se relacionan estas historias de sus compañeros con su diario vivir. Se inicia con un momento de exploración mediante un conversatorio direccionado con las siguientes preguntas: ¿Qué habilidades desarrollaron con la elaboración de las historietas?, ¿Qué elementos le han servido para fortalecer la producción escrita?, ¿Las historietas evidencian sus vivencias?, ¿Les gustaría seguir contando sus historias icónicamente y escribirlas? Luego en el momento de desarrollo, cada estudiante se dispuso a organizar su stand con las producciones que habían realizado hasta el momento, con la única intención de exponer sus creaciones. Después cada estudiante hizo el recorrido por cada stand de sus compañeros para observar detalladamente las historias que plasmaron cada uno y los avances que presentaron en la elaboración de sus producciones. Continuamente se socializó la actividad donde se mostraron activos y contentos de presentar los dibujos que realizaron. La evaluación consistió en la observación directa y constante, participando cada uno de los estudiantes y exponiendo sus producciones.

Por último, la *sexta actividad* realizada en cuatro sesiones los días 9, 16, 23 y 30 de marzo de 2017 con una duración de dos horas cada una. Estas actividades tenían como objetivo retomar las producciones creadas por los estudiantes para luego realizar textos escritos, el día 9 de marzo se inicia con un momento de exploración de saberes, mediante un conversatorio con los estudiantes, se hicieron preguntas como: ¿Qué elementos se deben tener en cuenta al momento de

producir un texto? ¿Cuáles consideran son los pasos de deben tener en cuenta al momento de escribir? Seguidamente se les explicó a los estudiantes que para una eficaz producción escrita se deben retomar las etapas o momentos como; la *planeación, reescritura o preparación*, esta primera fase es fundamental en la producción de un texto coherente, es el momento anterior a la escritura del primer borrador. La segunda etapa es *textualización, escritura o elaboración de borradores*: en esta fase la persona que escribe plasma las ideas sobre el papel, además, anticipa preguntas que les permitieron vislumbrar el texto y evitar repeticiones. La tercera y última etapa es *la revisión o reescritura*, significa releer, volver a mirar el texto para pulirlo.

En el momento de escribir texto la persona busca omisiones, repeticiones innecesarias e información poco clara o que definitivamente sobran. Además, analizan el contenido, corrige los errores, suprime lo que no es apropiado y reacomoda algunas partes para que el significado sea más claro o más interesante. Es como ver el texto a través de un lente, de manera objetiva, la persona que escribe debe responder los interrogantes relativos a la situación comunicativa en el momento de desarrollo y en primera sesión (9 de marzo) los estudiantes realizan la producción escrita de las historietas que elaboraron en la *exploración del comic*.

La segunda sesión (16 de marzo) realizó la producción escrita de la historieta que fueron creadas en las actividades de las *experiencias vividas*, teniendo en cuenta las riquezas naturales que los rodean. En la tercera sesión (23 de marzo), construyeron las producciones escritas de las historietas que realizaron en la actividad *recreando mis historias* partiendo de sus sentimientos y experiencias vividas y por último elaboraron la producción escrita de las historietas donde le dan *vida textual a las historietas de sus compañeros* creando sus propios personajes y jugando con su imaginación. Estas actividades permitieron conocer los avances de los estudiantes en lo pragmático, sintáctico y semántico, se evidenció el gusto por el dibujo y la motivación por

realizar cada una de estas actividades. En estas actividades se aplicó una rúbrica que tenía como objetivo valorar los conocimientos sobre la producción escrita.

Fase de evaluación.

En esta fase, la evaluación fue continua durante todo el proceso de la intervención pedagógica, además, se evaluó la participación, trabajo en equipo, la responsabilidad, el desarrollo de cada actividad fue evaluada en conjunto con los estudiantes y docentes; al mismo tiempo se diseñó una rúbrica de evaluación de acuerdo al objetivo planeado, estas rúbricas fueron estructuradas tomando como referencia una escala del 1 al 5, donde 1 fue el desempeño bajo, 2 desempeño medio bajo, 3 desempeño medio, 4 desempeño medio alto y 5 desempeño alto. Esto permitió evaluar los aspectos generales de la lectura de imagen, producción escrita y las características del comic. Además, los aspectos anteriores manejó cada uno tres criterios para evaluar; *en la lectura de imágenes*: el análisis, las inferencias y la comprensión global del texto. *En la producción escrita*: la coherencia y cohesión, la creatividad, la extensión y la ortografía. *En las características del comic*: el uso de los elementos del comic, el manejo de secuencias y la relación de entre el comic y la lecto-escritura (Mora Galeano & Carranza Ramos, 2011) (Ver anexo N°7).

2.4 Población y muestra.

La población con la que se desarrolló la intervención pedagógica corresponde al grado cuarto de educación básica primaria de la institución educativa Ángel Ricardo Acosta; se contó con un grupo conformado por veintidós (22) estudiantes de los cuales diez (10) son niñas y doce (12) niños, cuyas edades oscilan entre los nueve (9) y once (11) años.

Para llevar a cabo la sistematización y análisis de la información se utilizó un grupo de muestra de ocho (8) estudiantes, cuatro (4) son de sexo femenino y (4) de sexo masculino. Teniendo en cuenta que es el estudiante la persona protagonista de su propia formación, en función del mejoramiento de la calidad de vida, evidenciando así hábitos de trabajo personal, donde se refleja el alto grado de responsabilidad para con su proceso de enseñanza aprendizaje.

Los niños provienen de familias con un nivel sociocultural y económico bajo que depende de las labores del campo, mientras que las familias del área urbana poseen características socioculturales y económicas similares pero sus ingresos provienen de actividades informales y esporádicas, las cuales desarrollan para sobrevivir.

2.5 Técnica e Instrumentos de recolección de la información.

Para esta propuesta de intervención se emplearon las siguientes técnicas de recolección de datos: en primer lugar se desarrolló la encuesta (Ver anexo N°8), contenía datos de nombre, edad, curso, institución, área y jornada, se formularon cinco preguntas para determinar qué aspectos despiertan el gusto hacia la producción de textos en los estudiantes del grado 4 B, luego se realizó una, revisión bibliográfica que permitió fortalecer los conocimientos previos para conocer o saber cómo es el desarrollo de la lengua castellana, y así se identificó el estado actual del tema: qué se sabe. Identificar el marco de referencia, las definiciones conceptuales y operativas de las variables estudiadas y descubrir los métodos de recolección y análisis de los datos utilizados, de esta manera se contó con elementos para la discusión, para comparar los resultados finales que se obtuvieron con los de los estudios previos.

Luego se realizó una prueba diagnóstica que se utilizó para caracterizar el nivel de competencia de los estudiantes al iniciar el proceso, donde el objetivo fue conocer cuáles eran las dificultades más relevantes de los niños del grado 4B al momento de producir textos, además, verificar el conocimiento y el buen uso que hacen de los diferentes elementos del cómic para que a partir de estos resultados se realizaran los análisis.

Por consiguiente; para realizar el diagnóstico se toma la encuesta como lo dice Niño (2011); “Entendemos por encuesta la técnica que permite la recolección de datos que proporcionan los individuos de una población, o más comúnmente de una muestra de ella, para identificar sus opiniones, apreciaciones, puntos de vista, actitudes, intereses o experiencias, entre otros aspectos, mediante la aplicación de cuestionarios, técnicamente diseñados para tal fin. En nuestros días, se ha convertido en el procedimiento más utilizado en las investigaciones de corte social y educativo, y también en los estudios empresariales, de mercadeo y en los sondeos de carácter político”. Cuando una encuesta se aplica a la totalidad de la población se llama censo. En cambio, cuando sólo se aplica a una fracción o muestra, puede llamarse sondeo.

Algunas de las ventajas de las encuestas son: a) permite un acceso más generalizado a los miembros de una población; b) se puede preguntar de una manera indirecta, poco personalizada, evitando en lo posible el “cara a cara”, lo cual les da una mayor libertad a las personas encuestadas para responder; c) asegura cierta objetividad en los datos recogidos, en la medida que la información es proporcionada por personas distintas al investigador. Una desventaja, sin embargo, es la complejidad, tanto por la exigencia técnica de las preguntas, como por las dificultades para su aplicación, pues no siempre es exitosa la obtención de las respuestas ni la realización oportuna.

Por su modalidad de aplicación, se suelen distinguir las encuestas abiertas y las cerradas. Y de acuerdo con la finalidad, se mencionan las encuestas descriptivas y explicativas, entre otras varias. Las encuestas abiertas, se caracterizan por ser espontáneas y libres, aspecto que le proporciona mayor libertad para el encuestado, pero no se le hace fácil al encuestador tabularlas. Sin embargo, son las que proporcionan una información más rica y variada. Las encuestas cerradas, son aquellas cuyas preguntas y respuestas son específicas y concisas, según este tipo de cuestionarios. Son fáciles para responder y también para tabular, pero exige mayor preparación técnica del cuestionario.

Las encuestas descriptivas, instrumento apropiado para algunas investigaciones de este tipo, averiguan por la forma y características del fenómeno o la población objeto, por ejemplo, lugar, situación, configuración, relaciones, aspectos dificultosos, etcétera. Como el nombre lo indica, las encuestas explicativas buscan explicaciones, es decir averiguan causas y factores, el por qué y cómo se dan las situaciones y fenómenos, etcétera.

Cualquiera que sea el tipo de encuesta, de todas maneras, es importante tener en cuenta que, para su selección, preparación y aplicación, además de confrontar con los objetivos formulados, conviene poseer una información previa sobre las características de la población y los intereses, actitudes, aspiraciones y creencias de los respectivos informantes” (Niño Rojas, 2011, pág. 63).

El instrumento que se aplicó en la propuesta de intervención pedagógica, es el diario de campo (Ver anexo N°9); en cada fecha de la realización de las actividades se elaboró un registro del desarrollo de la clase para establecer el propósito de cada una de las actividades, la descripción del entorno y la actitud de los estudiantes, permitiendo la elaboración y análisis de resultados, además se realizó una reflexión sobre lo que se evidenció durante el desarrollo de las

actividades propuestas, al ser a este diario de acampo se llevó una galería fotográfica donde se evidenció la participación activa de los estudiantes durante el desarrollo de la aplicación de la secuencia.

3 RESULTADOS

La intervención pedagógica en su etapa del desarrollo de la secuencia didáctica no se centró solo en la organización de los datos recolectados de la fase de intervención de cada una de las actividades, sino que requirió de la interpretación y análisis de las observaciones en la práctica docente en relación con cada una de las categorías teóricas como *la producción textual, el comic o historieta y las situaciones cotidianas*, en este sentido, se expone la eficacia de los aprendizajes vinculados al uso de la historieta para el fortalecimiento de la producción escrita.

Del análisis llevado a cabo de las ocho actividades desarrolladas emergen las siguientes categorías relacionales:

- ✚ El dibujo como motivador de la imaginación y sentimientos para crear textos.
- ✚ La producción textual enriquece los saberes.
- ✚ La escritura a partir de vivencias escolares fortalece la producción textual.
- ✚ Los conocimientos previos como fortalecedor de los procesos de producción textual.
- ✚ El trabajo colaborativo permite la participación y liderazgo en la producción textual.
- ✚ La evaluación como verificador de aprendizajes.

Es importante resaltar que estas categorías emergen del proceso de la *exploración del Comic, vivencias y entorno, recreando mis historias, recreando las historias de mis compañeros*,

en la exposición de sus experiencias y por último los estudiantes toman sus producciones icónicas y construyen textos a partir de estas.

3.1 El dibujo como motivador de la imaginación y sentimientos para crear textos.

La historieta se convirtió en una herramienta pedagógica esencial que permitió al estudiante comprender con facilidad la construcción de sus nuevos conocimientos accediendo al desarrollo de habilidades cognitivas dentro y fuera del aula. Como dice Eco (1975) el comic “es un vehículo para crear hábitos... entre los estudiantes, a quienes podría acercar a otros elementos educativos, como los libros meramente de textos. Además, promueve la creatividad y motiva por salir de lo usual, por lo que es útil en cualquier etapa educativa”; esto se puede evidenciar en las expresiones de los estudiantes en el momento de la intervención cuando los niños dicen:

E4 ⁵“*el cómic son unos dibujos o muñequitos*”

E12 “*Profe el comic son como unos dibujos chistosos que están en el periódico y son puros muñecos*”

E16 “*a mí, me gustan mucho leerlos, ¡son buenos!*”

Cuando la D2⁶ les pregunta “*¿Por qué le gustan?*”

E16 “*Profe me gustan mucho porque son dibujos, hablan cosas chistosas*”

E13 “*nunca sabía y ni había escuchado que es un cómic y no los conocía*”

⁵ E: Estudiante #

⁶ D: Docente #

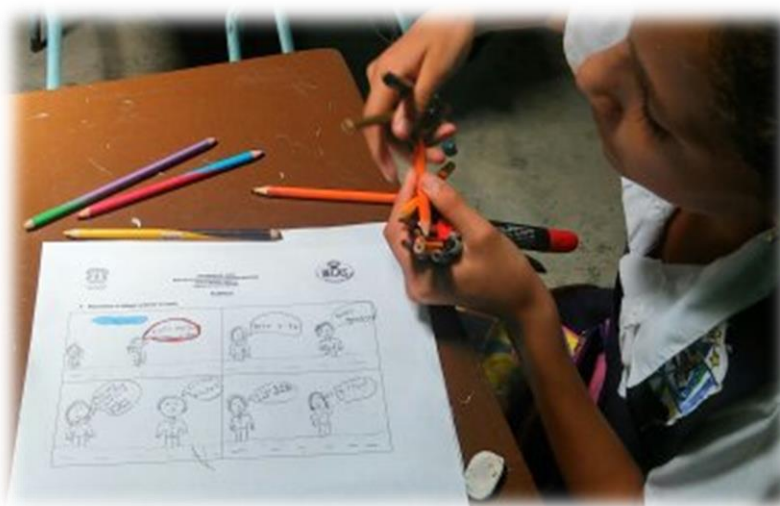
Del mismo modo, se puede decir que la implementación de esta herramienta es una ayuda que facilita la enseñanza aprendizaje de los estudiantes para lograr los objetivos pedagógicos que se quieren alcanzar en el aula. Debido a que, resulta atractivo para los niños porque combinan imágenes con textos, lo que resulta de interés para la producción de los textos.

En cuanto a la construcción del comic estos se realizaron en la actividad # 2 “*exploración del comic*” y la actividad # 3 “*el Comic, vivencias y entorno*” en cada una de estas, llevo al niño al desarrollo de **la creatividad** en el momento que iban dibujando sus vivencias y su imaginación cuando pensaban ¿qué? y ¿cómo? iban plasmando sus historias; como lo reafirma Sánchez (2009) “*trabajar con imágenes en el aula conseguiría una comunicación real con los alumnos ya que la imagen atrae y motiva. Además, mejora las destrezas orales y estimulan la imaginación y la creatividad*” (Sánchez Benítez, 2009) estos aspectos llevan al niño al momento de producir comic, utilizar un estilo artístico propio, decorando y dibujando a su gusto, utilizando colores de su agrado para darle mejor presentación a su trabajo y por con siguiente despertar en cada uno de ellos la habilidad y el **gusto por el dibujo** que fue evidente en cada una de las actividades (ver figura N°2 y N°3).

Figura 2 Niña realizando la actividad #2



Figura 3 Niña realizando la actividad #3



Además, en algunos momentos se le llevó al niño una serie de comic que les permitieron analizar el uso de los elementos del mismo reconociendo e identificando el manejo de la

secuencia y la vinculación de las viñetas, adaptándolas de acuerdo con el dialogo de la vivencia que quieren plasmar, basado tanto en los elementos y detalles de la imagen; esto se ve reflejado cuando, la D2 socializa las historietas que trajeron los estudiantes:

E4 *“todos los comics no son iguales y que tienen dibujos, cuadros y que hablan”*.

E20 *“esos son dibujos que están en unos cuadros y que muestran que sucedió algo, que el niño juega, en algunos son los personajes son animales”*

En este aspecto la estructura del comic lleva al estudiante a reconocer la relación entre lo que dibuja y el texto que escribe en cada viñeta, buscando el hilo conductor de la historia para que tenga sentido, la secuencia narrativa de la imagen de cada viñeta lleva un orden y continuidad de la situación narrada, como lo muestra el niño:

El E9 *“profe la actividad tres está divididas en tres cuadros el primero dice que al principio..., el segundo luego..., y el tercero finalmente..., hay toca es escribir una historia completa de lo que le pasa al niño”*.

De la misma forma manifiestan otros estudiantes:

El E10 *“profe toca escribirle un inicio, un desarrollo y un final”*

E2 *“así como cuando escribimos cuentos”*

E14 apoya a sus compañeros diciendo que *“así sí es fácil escribir una historia porque ya nos las contaron con los dibujos”*.

En este aspecto es importan reconocer que la socialización de las historietas permitieron la interacción del estudiante con el comic y su relación entre imagen y texto generando una formación narrativa como lo dice Gubern, el comic es una “Estructura narrativa formada por la

secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética” (Gubern, 1972, pág. 107) se presentan de forma estructural con una secuencialidad de acciones que llevan a contar una historia. (Ver figura N°4 y N°5)

Figura 4 Niña interactúa con el comic



Figura 5 Socialización de historietas



3.2 La producción textual enriquece los saberes.

En el proceso del fortalecimiento de la producción escrita en la actividad No 4 “recreando mis historias y en la actividad No 5 “recreando las historias de mis compañeros”, se fue llevando a los niños poco a poco a inducirlos a la escritura, en este momento los niños realizaron una planeación que consistió en crear los personajes y los diálogos a partir de las historias dibujadas de sus compañeros mostrando debilidad en la coherencia entre texto e imagen, carecían de sentido algunas viñetas y los globos que utilizaron en los diálogos no encontraron una cohesión entre lo icónico y lo escrito (ver figuras N°6 y N°7); Lerner (2000) dice que “... leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir”

Figura 6 Planeación y producción de texto.

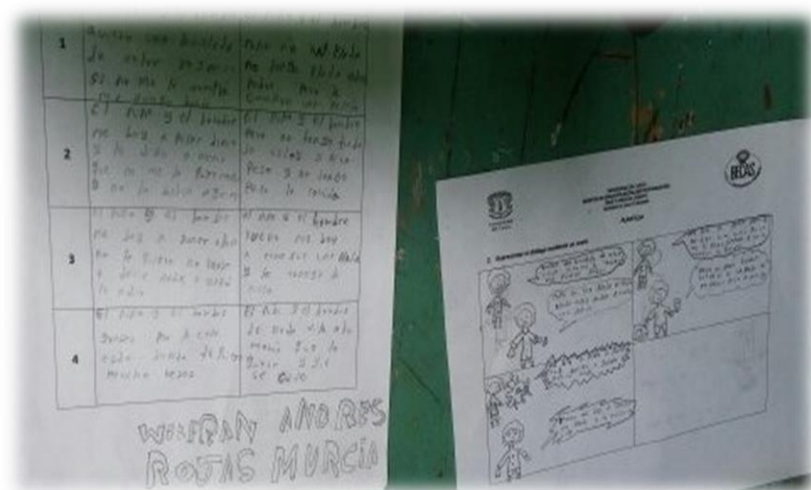


Figura 7 Recreando historias.



La actividad resalta que la creación de los personajes y los diálogos son primordiales para la iniciación de la elaboración del comic, pues son el punto de partida para la creación de una secuencia narrativa y la relación que se establece entre el texto y la imagen dando vida a cada una de las viñetas; debido que estas *“son el lugar donde se encuentra la imagen, es la secuencia mental, imaginaria y lineal de espacio, tiempo, y acciones que orienta al lector en su interpretación, cuya lectura la puede hacer en dos direcciones laterales de un lado a otro o de la parte superiores al inferior. La viñeta en su interior se compone de varios elementos como: personas, conjunto de palabras, frases, colores, globos y sonidos”* Alzola, S. (2008), esto se evidencia cuando los niños preguntan:

El E5 profe *¿los personajes pueden ser personas o animales?*

El E22 pregunta *¿profe hay que dibujar los globos?*

El E6 *¿la metáfora visual va dentro de globo?*

Seguidamente el D1 les pregunta *¿Las historietas tiene la misma estructura?*

El E4 *“que todas son iguales porque todas están en viñetas y que continúan la historia”*

Es así que la construcción de una viñeta permite al estudiante desarrollar su habilidad para hacer producciones lógicas o secuenciales en la creación de sus historietas; Se puede afirmar que a medida que se implementaban cada una de las actividades 3,4, 5 y 6 se fortalecían los conocimientos sobre la historieta, y como estos van llevando a los niños en un proceso secuencial de sus producciones dibujadas icónicamente, donde luego a través de esta historias los niños le daban vida construyendo un dialogo, sin antes realizar una planeación, creando sus propios personajes sobre sus vivencias y las de sus compañeros.

De la misma manera, a medida que se desarrollaban las actividades, la producción escrita se fue convirtiendo en una habilidad necesaria en el aula de clase, permitiendo al niño organizar o sistematizar sus ideas, que luego plasmó e identificó el propósito de su texto, como cuando le dio vida a las producciones icónicas, poniendo en práctica las normas gramaticales y lingüísticas; además los estándares básicos de competencias (2006) dice que “La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros” llevando a la fluidez del pensamiento y con esta práctica pueda llegar a los niveles exigidos en su ambiente social y cultural de su entorno; esto se expresa en registro de observación cuando la D2 les pregunta *¿Qué elementos se deben tener en cuenta al momento de escribir?*

E22 *“la letra”*.

E13 *“los personajes y que la historia se entienda”*

E21 *“los textos deben ser bien escritos”*

La D2 aclara que sus intervenciones eran correctas y que ya saben que deben tener en cuenta para iniciar a escribir; seguidamente se le explicó cuáles son los pasos a seguir: primero se realiza una planificación para saber cuál es el tema sobre el que se va a escribir, luego se hace la textualización o escritura de las producciones y finalmente se hace la revisión; así como lo dice Jolibert y Cassany (2001) que las etapas de los procesos de producción de textos son la planificación, textualización y revisión (MEN, Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal, 2015, pág. 22).

Cabe resaltar que en la actividad No 7 “de producción textual” se realizó en cuatro sesiones donde; *la Primera sesión* Se le hizo entrega de la historieta de la exploración del comic a cada uno de los estudiantes, para que realizaran la producción escrita de esta historia. En esta actividad se observa que los niños aprovecharon el dialogo para realizar la producción de la vivencia plasmada mientras exploraba el comic, evidenciando un producto con vacíos en la hilaridad, la cohesión y la ortografía como en los niños E4, E10, E5 y el E11. En el caso de E12, E15 y el E8 mostraron buen desempeño en el proceso de la producción del texto.

En *la segunda sesión* los estudiantes realizan la producción escrita de la historieta de sus experiencias vividas teniendo en cuenta las riquezas naturales que los rodea. En la observación se evidencia que al realizar la revisión del texto de la sesión anterior los estudiantes han mejorado su redacción, hilaridad, coherencia y cohesión, se resalta a los estudiantes E19, E7, E8, E22, E6, E12, E18 y E15 que han mostrado que tienen una construcción global del texto dando la posibilidad de compartir con claridad sus vivencias.

En *la Tercera sesión*, los niños realizan las producciones escritas de la historieta partiendo de sus sentimientos y experiencias vividas. En esta actividad los estudiantes mostraron en sus producciones escritas sentimientos que han marcado sus vidas, como sus cumpleaños,

accidentes, actividades de esparcimiento con sus familias lejanas. Etc. Como es el caso de los estudiantes, E2, E8, E11, E12, 15, E17Y E19.

Por último, en *la cuarta sesión* los estudiantes realizaron las producciones escritas de las historietas, donde le dieron vida textual a las creaciones de sus compañeros elaborando sus propios personajes. En esta actividad los niños mostraron que sus escritos están en un mejor nivel, evidenciando las etapas de planeación, textualización y por último la revisión que se efectuó en el momento de la elaboración del texto; además, se demostró los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos. Esto se manifiesta en las producciones de los estudiantes E1, E4, E5, E10, E12, E13, E20 y E22; entre otros.

Estas actividades permitieron que los niños afianzaran y fortalecieran los conocimientos adquiridos con anterioridad, mejorando las falencias evidenciadas en las primeras producciones, en cuanto a la elaboración de los diálogos de sus vivencias; es de resaltar que los niños se sentían motivados, mostraban liderazgo, y siempre activos en la elaboración de sus productos.

4.3 La escritura a partir de vivencias escolares fortalece la producción textual.

Los niños en sus producciones de la actividad N°3 y N°4 toman como referente la riqueza natural y cultural de su entorno como el río, las comunidades indígenas, la diversidad de la flora y fauna; teniendo la posibilidad de conocer, dar a conocer y modificar los hechos de su vida, donde la relación del entorno y la vivencia van de la mano llevando al niño a ubicarlo en el contexto de su realidad; manifestando situaciones de su cotidianidad, de su diario vivir junto a su familia, su relación dentro y fuera de la escuela con sus amigos, la manifestación de sus sueños y lo que hace en su cotidianidad; así como se confirma lo expuesto por Llanas y Mata (2008)

quienes afirma que desde los años setenta inició a exigir historias más reales, humanas sociales y familiares, donde se cuentan situaciones cotidianas, del trabajo y de las amistades (Llanas & Mata, 2008); como se puede evidenciar al momento que la D2 invita a cada uno a pensar, en una vivencia que le haya marcado su vida, algo que haya sido muy importante y significativo puede ser un paseo, el conocer una ciudad, un viaje, etc.

E20 *“tuve una sorpresa muy bonita y agradable el día de mis cumpleaños, mi mamá me hizo una fiesta sorpresa en la escuela con mis compañeros”*.

E12 *“una vivencia que recuerdo mucho fue la visita a Bogotá a ver a mi papá”*.

E21 *“una vez me accidente y una señora me ayudo”*.

E22 *“cuando fui a Neiva a visitar a mi abuelo”*.

E21 *“una vez estuve en una finca donde me llevaron con los ojos cerrados y me tenían una sorpresa de cumpleaños, pero en el camino tuvieron un contratiempo, se encontraron una culebra y la mataron”*

Lo que demuestra que la cotidianidad de nuestros estudiantes se ve reflejada en la realidad contada en un dibujo, cuando esta ha marcado su vida de una forma significativa, llevándolo a navegar en su imaginación permitiéndole la reflexión crítica frente al proceso de su aprendizaje entre contexto y vivencia.

3.4 Los conocimientos previos como fortalecedor de los procesos de producción textual.

Durante el desarrollo de cada una de las actividades se realizó una valoración constante de los saberes previos de los estudiantes sobre comic o historieta y producción textual; debido a que es el punto de partida al fortalecimiento o creación de nuevos conocimientos del niño.

Ausubel toma los conocimientos previos como *“La adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva”* (Paul Ausubel, 1983); como se puede evidenciar en la siguiente observación; donde el D1 inicia la activación de conocimientos previos a través de un conversatorio direccionado mediante una serie de preguntas: *¿Qué habilidades desarrollaron con la elaboración de las historietas? ¿Que han aprendido?*

E11 *“hemos aprendido que son los comics”.*

E12 *“estamos aprendiendo a escribir”.*

Las niñas E16 y E19 coinciden en decir que *“aprendieron a construir historietas”.*

E17 *“aprendimos a hacer comic”.*

E2 *“aprendimos a identificar las partes de las historietas, que es un bocadillo, una viñeta, cuáles son los elementos de la historieta, a diferenciar las clases de globos dependiendo de la conversación que se tiene”.*

Es de allí donde se evidenció que la mayoría de los niños con anterioridad y en algún momento de sus vidas han adquirido un saber que los lleva a un cuestionamiento de sus propias ideas y luego en el aula de clase constata dichos saberes con la ayuda del docente para crear un nuevo saber.

3.5 El trabajo colaborativo permite la participación y liderazgo en la producción textual.

El trabajo colaborativo estuvo presente en gran parte del desarrollo de las actividades planeadas tomándose como un proceso de acuerdos o construcción conjunta de saberes, evidenciándose que los conocimientos se construye entre todos; así lo afirma Magallanes (2011) que "... destaca que el trabajo colaborativo es una estrategia en la que los participantes aprenden de manera significativa los contenidos, desarrollan habilidades cognitivas, además que contribuye a la formación de actitudes que van a contribuir en el desarrollo de cada persona" (Magallanes, 2011).

En la intervención se evidenció que en la actividad No 4, cuando conforman grupos de estudiantes donde se le entrega una serie de fichas con imágenes de vivencias y de diferentes entornos. Los estudiantes seleccionan las imágenes y las pegan en una hoja de periódico teniendo en cuenta las fichas con sus respectivas vivencias y los entornos, para ubicarlas en un organizador gráfico; luego socializa a sus compañeros. La niña E19 busca en las fichas y va seleccionando las que representan los entornos. E18, toma la vocería de su grupo y les indica dónde debe ir cada ficha.

Los grupos seleccionan un representante, seguidamente cada líder presenta su trabajo a los demás compañeros pegándolo a la pared y exponiéndolo, primero sale E12, dice que *“el entorno son los lugares donde vamos y donde vivimos; las vivencias hacen referencia a cuando vivimos algo con otra persona.”*

Luego hace la exposición del grupo número dos, la niña E18 dice *“la vivencia es compartir y el entorno es un lugar”*, seguidamente la representante del grupo número tres, la niña E11 definiendo la vivencia como *“algo que uno vive con otra persona, lo que nos pasa cuando compartimos con compañeros, con amigos, con familiares y el entorno es un lugar donde ocurre la vivencias, donde nos gusta ir”*.

Esto permite evidenciar que los niños muestran liderazgo, participación, intercambio de ideas entre los compañeros (ver figuras N°8 y N°9).

Figura 8 Trabajo grupal.



Figura 9 Liderazgo en el trabajo grupal.



Luego cada grupo define el concepto de vivencias y entorno. La D2 invita a los estudiantes, a que entre todos definan que es vivencias y entorno. ¿Qué es una vivencia?

E12 *“es un compartir con las personas es lo que vivimos todos los días”*

La D2 *¿Qué es un entorno?*

E20 y E12 coinciden en decir que *“es un lugar donde nos gusta ir a recrearnos, a jugar, a estudiar y que es donde tenemos todas las vivencias, todo lo que nos sucede nos acontece”*.

Lo anterior permite que los niños aprenden a partir de la interacción social, que conlleva al respeto por el otro en procura de la apropiación del conocimiento para encontrarle sentido a los aprendizajes de forma colectiva; Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo implica la valoración de los saberes previos de todo el grupo, por ende, incentiva la capacidad para pensar y plantear ideas, y disminuyendo “los sentimientos de aislamiento y el temor a la crítica y a la retroalimentación”.

3.6 La evaluación como verificador de aprendizajes.

Durante el proceso de intervención se utilizó la historieta como herramienta pedagógica, donde los estudiantes construían textos icónicos y a partir de ellos realizar la producción escrita, para que se les hiciera amena como interesante y motivadora cada actividad, favoreciendo así la libertad de creación a la hora de elaborar textos escritos, promoviendo el uso adecuado del lenguaje.

Además, estas actividades se implementaron con el fin de evidenciar, el análisis e inferencias de cada uno de los estudiantes para su avance en el proceso de producción textual, a la vez que incentivaran su interés por realizar producciones a partir de sus vivencias y de sus contextos. La evaluación se realizó a través de una rejilla de análisis que se divide en tres grandes aspectos:

El primer aspecto, son las características del cómic enfocándolo como el eje fundamental para esta propuesta de intervención, pues se tomó como herramienta pedagógica para mejorar la producción textual en los estudiantes. Se analizó el uso de los elementos del cómic, si reconoció, identificó e hizo uso correcto de estos. Para el manejo de secuencias se analizó la capacidad que tuvo cada estudiante para vincular las viñetas y adaptarlas al contexto del cómic. En cuanto a la relación entre cómic con la producción textual se consideraron las aptitudes para comprender, interpretar y analizar un texto icónico con el fin de elaborar un escrito basándose tanto en elementos como en detalles de la imagen.

El segundo, es la lectura de imagen, aspecto relevante para analizar en esta propuesta, ya que es un elemento que constituye el cómic. En dicho ítem se tuvieron en cuenta tres criterios de evaluación los cuales son: el análisis de las imágenes como apoyo para la comprensión, las

inferencias como respuesta a la capacidad de síntesis de cada estudiante y la comprensión global resultado de la interpretación general del texto.

Como tercero, se tomó la producción escrita, que correspondió a los procesos de escritura, ya que al fortalecer este aspecto con la aplicación de la propuesta se incidió de manera positiva y progresiva en la adquisición de nuevos conocimientos de acuerdo con la necesidad que se evidenció en el aula. Se tuvo en cuenta: coherencia y cohesión, donde se plasmaron la elaboración de textos claros y con una secuencia narrativa lógica. De otra parte, la creatividad, que diera cuenta tanto de la originalidad como de la propuesta innovadora en el momento de realizar un escrito. Además, se evaluó el progreso de cada estudiante en cuanto al adecuado uso de las palabras y de la capacidad de implementar más detalles con el fin de enriquecer un escrito.

De los aspectos anteriores de evaluación, se pueden evidenciar desde el primer momento donde se inicia la activación de conocimientos previos a través de un conversatorio direccionado mediante una serie de preguntas: ¿Qué habilidades desarrollaron con la elaboración de las historietas? ¿Que han aprendido?

E11 *“hemos aprendido que son los comics”*

E12 *“estamos aprendiendo a escribir”*

Las niñas E16 y E19 coinciden en decir *“aprendimos a construir historietas”*

E17 *“aprendimos a hacer comic”*

E2 afirma *“aprendimos a identificar las partes de las historietas, que es un bocadillo, una viñeta, cuáles son los elementos de la historieta, a diferenciar las clases de globos dependiendo de la conversación que se tiene”*.

La segunda pregunta: ¿Qué elementos le han servido para fortalecer la producción escrita?

E11 *“los dibujos del comic nos sirven para luego a partir de ellos escribir”*

E3 *“si nosotros miramos los dibujos podemos crear una historia y sabemos que es lo que debemos escribir”*

E15 *“a través del comic haciéndoles los diálogos estamos creando textos”.*

El D1 lee la tercera pregunta: *¿Las historietas evidencian sus vivencias?* todos dicen que los dibujos e imágenes que han hecho si son cosas que han vivido. Se formula la última pregunta: *¿Les gustaría seguir contando sus historias icónicamente y escribirlas? y ¿cómo les pareció contar sus historias a través de dibujos?* a todos les gusto, dijeron que era la primera vez y que de esta forma pierden el miedo a contar lo que les ha sucedido.

E11 *“me gusto y es una forma de sacar el miedo por escribir”.*

El D1 *¿Les gustaría escribir sus historias a través de comic?* respondieron todos en coro que sí, que les gustaría seguir contando sus historias de forma icónica y textual ya que aprendimos a dibujar y a la vez a escribir.

En el desarrollo de las actividades, el docente les hizo entrega de las historietas que se habían desarrollado hasta la fecha, para que los organizaran y realizaran las exposiciones a sus compañeros. Se realizan las exposiciones de los trabajos de todos los niños; conversan sobre sus producciones, hacen el recorrido por el salón mirando todos los trabajos. En la observación de la actividad los estudiantes se sintieron orgullosos de mostrar sus creaciones, algunos se detuvieron a leer e interpretar algunas producciones como el E10 y el E4, E11, E20.

Los estudiantes mostraron liderazgo, participación, respeto por el trabajo de sus compañeros y trabajo colaborativo (Ver figura N°10 y N°11).

Figura 10 Socialización de producciones.



Figura 11 Observación de experiencias.



Conclusiones

Este apartado presenta las conclusiones referidas a la respuesta de la pregunta de investigación planteada en la propuesta de intervención, de igual manera, las conclusiones generales a las que se han llegado a través de la práctica y de la intervención en el aula.

A través de la experiencia que se logró durante la aplicación de la intervención pedagógica se puede concluir que en la práctica docente el proceso de enseñanza y aprendizaje para que sea asertiva se hace necesario hacer una planeación conjunta entre docentes y estudiantes, lo que conlleva a que las actividades en el aula sean emocionante, interesante y que se motiven al realizar las tareas propuestas facilitando el aprendizaje tan esperado, dando buenos resultados porque así el alumno desarrolla de manera favorable las competencias, construye su conocimiento a partir de sus experiencias y de las interacciones con sus compañeros y amigos.

Además, el docente para lograr un aprendizaje significativo debe emplear el trabajo cooperativo, lo que significa que los estudiantes más competentes pueden apoyar a los que requieren más ayuda que proyecciones concretas.

En ocasiones el maestro tiene la idea que el reflexionar sobre la práctica, que se hace de manera individual, y en cambio esta acción para que tenga un mejor resultado debería ser en colectivo, ya que se contrastarían las ideas con las de alguien más, generándose un intercambio de opiniones muy enriquecedor y significativo.

Al reflexionar sobre la importancia de generar contextos de participación, encuentro y colaboración entre los estudiantes, se permitiría construir una nueva forma de trabajo que facilitaría los procesos de cambio y transformación que derivan de la construcción de una práctica educativa con éxito. Si se comparten las experiencias que tienen los estudiantes en el aula, habría un intercambio de información que serviría para replantear diferentes maneras y

diversas situaciones para darle solución a las problemáticas que puedan presentar en cada uno de sus contextos.

Las intervenciones pedagógicas en el aula generan un espacio creador de destrezas, que permite identificar de forma objetiva las falencias que tienen los estudiantes, y proporciona la manera de programar y planear clases o actividades orientadas hacia una educación de calidad, que cumpla con las expectativas de los estudiantes, además que enriquece el acto de enseñanza, permitiendo a los docentes, explorar los contextos de aprendizaje y proporcionar unos conocimientos que responda a las necesidades propias de cada grado.

Es necesario renunciar a los modelos tradicionalistas y direccionar la enseñanza, a prácticas innovadoras que ofrezcan oportunidades a los docentes de cumplir con sus metas, tomando como punto de partida lo que se tiene y programar o proyectar hacia lo que se quiere.

Esta maestría en educación con énfasis en profundización sirvió para hacer una reflexión sobre la práctica docente, y para replantear, o reconsiderar detenidamente el rol del mismo, llevando a ser pensantes y reflexivos sobre la práctica diaria para ser mejores maestros y forjadores de personas autónomas. Es importante mencionar que la escuela que se quiere lograr es una institución educativa en la que los alumnos desarrollen competencias para la vida, esto quiere decir que los niños adquieran y tengan la capacidad y la habilidad para desenvolverse de manera adecuada en su cotidianidad, resolviendo cualquier situación problemática que se le presente en cualquier momento de su vida.

De la misma manera, es significativo nombrar la importancia del rol del docente en la formación de los alumnos, para ello se hace preciso recapacitar y reflexionar como docente sobre lo importante que es la formación continua, la experiencia, la autonomía, el compromiso, la responsabilidad, el conocimiento, las creencias, y lo más importante el amor por la profesión que

se desempeña, por esta razón se asume el compromiso del desarrollo profesional mediante el estudio, el cual da las herramientas y estrategias para replantear la práctica docente con el fin de mejorarla.

El docente debe estar en una constante reflexión sobre su práctica, para darse cuenta de lo que acontece en el aula y para autoevaluar su ocupación, con el fin de encontrar espacios de oportunidad y darle solución a los problemas que se puedan encontrar y que a su vez, se puedan corregir con una intervención pertinente por parte de él mismo, mediante el descubrimiento de hallazgos las cuales trascienden en la mejora de competencias y habilidades en los estudiantes, en el beneficio de los objetivos trazados en el proceso del desarrollo competitivo del docente.

Recomendaciones

En la actualidad se está inmersos en la cultura de la imagen, así que para poder analizar, comprender, interpretar, producir y disfrutar de la secuencia de imágenes en forma de cómic con relación a la formación de estudiantes con actitud crítica frente a las exigencias y problemáticas de su entorno; además cabe resaltar que el valor que nos proporciona el cómic llamara la atención de los estudiantes de la educación básica primaria, con el fin de mejorar la producción textual y que les servirá como herramienta para su proceso de aprendizajes

Los docentes deben valorar la importancia que tiene la historieta como herramienta pedagógica, puesto que es adaptable a todas las áreas para una formación íntegra dentro y fuera del aula; ya que basados en esta propuesta de intervención, se pudo aportar de una manera diferente al método tradicional; pues de los dictados que se utilizaban como medio para fomentar la escritura, se logró que con la implementación de esta propuesta en el grado 4, se evidencio actitud crítica, creatividad, la extensión de textos y coherencia. Sin embargo, se debe seguir trabajando respecto al uso adecuado de las reglas ortográficas, ya que es un proceso que toma mucho tiempo, dedicación y compromiso de parte del docente y del estudiante.

Al escribir es importante involucrar los tres momentos fundamentales: el primero de ellos es la planificación, luego la contextualización y finalmente la revisión o reescritura. Cuando se desarrollan cada momento de estos, el resultado es un texto coherente llamativo al lector quedando una satisfacción del estudiante por su escrito.

Mejorar la producción escrita de los estudiantes, es significativo hacerlo implementando estrategias que sean llamativas, nuevas e innovadoras y, lo más importantes que los estudiantes, se sientan identificados con los tópicos acerca de los cuales escriben. Fomentado la adquisición

de conocimientos, habilidades, destrezas a partir de la búsqueda de identidad cultural, reconocimiento de su contexto y el contar sus propias vivencias.

Orientar la enseñanza de la lengua castellana desde propuestas de intervención, mejora los procesos de enseñanzas y aprendizaje porque se enfoca en debilidades y falencias concretas de los niños, permitiendo a los estudiantes y docentes conocer, compartir y discutir sobre los propios conocimientos que debe presentar el estudiante según los derechos básicos de aprendizaje para cada nivel.

Es fundamental que los docentes conozcan el contexto escolar que circunda su quehacer pedagógico para proponer estrategias que busquen el cumplimiento de los estándares nacionales y aúnen por una mejor calidad de vida de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias. *Matriz de referencia*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula Roberto Aparici*. Madrid: Madrid Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Ediciones de la Torre.
- Arizmendi, M. (1975). *El comic*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Aros Ahumada, M., Díaz Jara, C., Naranjo Reyes, B., Riveros Basoalto, G., & Toledo Figueroa, R. (2013). El cómic en las bibliotecas públicas: Propuesta de difusión web para bibliotecas y lectores. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información N° 84*, 1-46.
- Avalos Florez, E. (2011). El libro álbum. *Academos. No. 1. UNITA*.
- Bedoya, E. M. (1989). El cómic como recurso didáctico. *Tabanque: Revista pedagógica*, 53-65.
- Blaxter, L., Huches, C., & Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Cabrera, M. H. (1987). *La creación infantil*. Lima: Soborna.
- Camps, A. (1995). *Texto de didáctica de la lengua y de la literatura. Número 5*. Barcelona: Grao.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir. Serie didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (2001). *Decalogo didáctico de la enseñanza de la composición*. Barcelona España: Glosas Didaticas.
- Cerrolaza, O. C. (1999). *“El placer de aprender”*. Madrid: Carabela 41.
- Constitución política de Colombia*. (1991). Bogota.

- Diéguez, J. L. (1988). *El Comic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. España: Colección Medios de Comunicación en la Enseñanza.
- Eco, H. (1975). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona.
- Eisner, W. (1996). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma editorial.
- Eisner, W. (1998). *El cómic y el arte secuencial*. Norma.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid España: Mora.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en la educación*. Moratt.
- Gubern, R. (1979). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.
- Gubern, R. (1979). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.
- ICFES. (2015). *Informe por Colegio Pruebas SABER 3°, 5° Y 9°*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Jimenez, A. G. (2010). Desarrollando lo planteado al final del párrafo anterior, según Antonio García Jiménez el cómic, en tanto herramienta de enseñanza o recurso didáctico, ha sido rechazado por la mayoría de los profesores para impartir su docencia por considerarlo un género. 1-9.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños creadores de textos*. Chile: Edición pedagógica Chilena.
- Jolibert, J., & Lerner, D. (1991). *Aprender a leer / Producir textos*". Chile.
- Jurado Valencia, F., & Zamudio Bustamante, G. (1996). *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá Colombia: Editorial Magisterio.

Lerner, D. (2000). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible, lo necesario*. Mexico:

Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Lerner, Delia. (2000). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible, lo necesario*. Mexico:

Biblioteca para la actualización del maestro.

Llanas, S., & Mata, J. (2008). *Cómo dibujar comic*. Bogota: Panamericana.

Magallanes, j. (2011). *El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en alumnos de situación extraedad*. Chihuahua.

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Cuidadanía*. Bgotá: Revolución Educativa.

MEN. (2015). *Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal*. Bogota: MEN.

MEN. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje de lenguaje*. Bogotá: Panamericana Formas E Impresos S.A.

MEN, M. d. (1997). *Ley general de educación 115/94*. Bogotá.

MEN, M. d. (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*. Bogota: Magisterio.

Mora Galeano, H. V., & Carranza Ramos, C. D. (2011). *El comic como herramienta pedagógica en la escuela básica primaria*. Bogotá.

Morales y Ortiz, C. A. (2010). *Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la producción sde textos argumentativos*. Florencia: Uniamazonia.

Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodoligía de la investigación*. Bogotá: Ediciones de la U.

- Paul Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa*. Mexico: Trillas.
- Posada Segura, M. L. (1997). *Gran Enciclopedia Educativa: Psicología, Educación, Ciencia, Urbanismo*. Bogotá Colombia: Pev-iatros Ediciones Ltda.
- Prado Aragonés, J. (1995). Aprender a narrar con el cómic. 73-79.
- Pulido, N. M. (2001). *Cómo desarrollar competencias en lectura de imágenes*. Bogota: Magisterio.
- Rentería y Rojas, K. J. (2015). *El cómic: un lugar para la narración del mundo de los niños y niñas*. Bogotá.
- Resultados SABER 3°, 5. y. (2015). Resultados de tercer grado en el área de lenguaje. Bogotá: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Rodríguez, J. L. (1991). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones G. Gili, S.A.
- Rodríguez, M., & Kaufman, A. (2001). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Sánchez Benítez, G. (2009). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China: El uso de la imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China: El uso de la imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita*, 1 - 17.
- Zamanillo, L. M. (2002). *El villano en la cultura popular occidental: el cómic de superhéroes norteamericano*. Santander: Trabajo de investigación de tercer ciclo inédito.

ANEXOS

ANEXO N° 01

DIAGNÓSTICO DE LA INTERVENCIÓN

INFORME POR COLEGIOS

Pruebas Saber 3° 5° y 9°

Institución Educativa Ángel Ricardo Acosta

2015

OBJETIVO

Conocer los resultados de las pruebas SABER en el área de lenguaje de la competencia escritora realizada a los estudiantes del grado tercero en el año 2015.

ANALISIS DE RESULTADOS EN EL AREA DE LENGUAJE DEL GRADO TERCERO

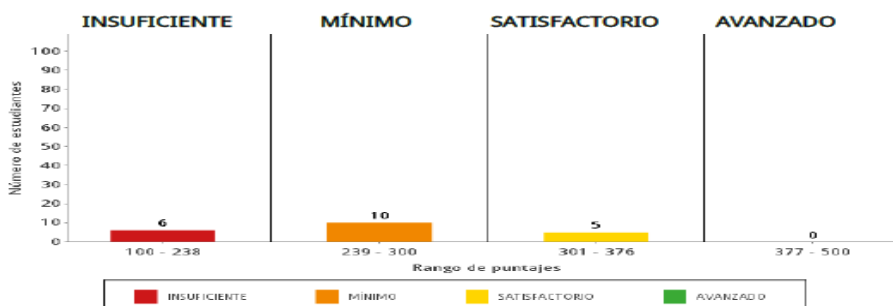
icfes
saber 3, 5, 7 y 9
Establecimiento educativo:
Código DANE:
Fecha de actualización de datos: miércoles 17 de mayo 2017
Resultados para el año: 2015

MINEDUCACIÓN

icfes
mejor saberTODOS POR UN
NUEVO PAÍS
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

Resultados de tercer grado en el área de lenguaje

Distribución de los estudiantes según niveles de desempeño en lenguaje, tercer grado

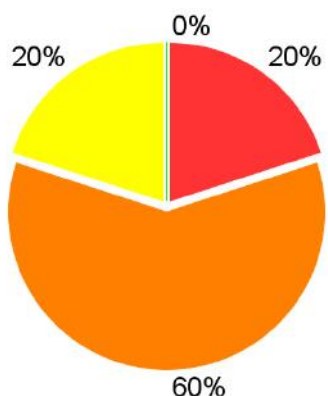


1. Descripción general de la competencia



Interpretación
El 55% de sus estudiantes NO contestaron correctamente los ítems correspondientes a la competencia Escritora en la prueba de Lenguaje.

2. Descripción general de los aprendizajes



Interpretación

De los aprendizajes evaluados en la competencia, su establecimiento educativo tiene el 20% de aprendizajes en rojo, el 60% en naranja, el 20% en amarillo y 0% en verde.

Ponga especial énfasis en los aprendizajes que están en rojo y naranja para implementar acciones pedagógicas de mejoramiento y siga fortaleciendo los que están en amarillo y verde.

3. Aprendizajes por mejorar

- EI **75%** de los estudiantes no prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.

- EI **74%** de los estudiantes no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.

- EI **68%** de los estudiantes no propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema.

- EI **56%** de los estudiantes no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.

- EI **53%** de los estudiantes no da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación.

- EI **53%** de los estudiantes no prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.

- EI **47%** de los estudiantes no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.

- EI **47%** de los estudiantes no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.



- EI **37%** de los estudiantes no prevé temas, contenido o ideas atendiendo al propósito.

- EI **35%** de los estudiantes no selecciona los mecanismos que aseguran la aticulación sucesiva de las ideas en un texto (presentación, continuación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión) atendiendo al tema centr

ANEXO N°02

LA MATRIZ DE REFERENCIA DE LENGUAJE DEL GRADO TERCERO

COMPETENCIA	COMUNICATIVA (Proceso de Escritura)	
COMPONENTE	APRENDIZAJE	EVIDENCIA
PRAGMÁTICO	<p>Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.</p> <p>Prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.</p>	<p>Identifica la correspondencia entre el léxico empleado y el contexto o auditorio al que se dirige un texto.</p> <p>Reconoce la correspondencia entre lo que se dice y el efecto que se quiere lograr en el interlocutor.</p> <p>Identifica el posible lector del texto o la audiencia a la que se dirige.</p> <p>Identifica el propósito que debe tener el texto para cumplir con las condiciones del contexto o las exigencias de comunicación.</p> <p>Identifica la instancia de enunciación en relación con los interlocutores.</p>
SEMÁNTICO	<p>Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.</p> <p>Da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación.</p>	<p>Evalúa el estilo y léxico del texto atendiendo a las exigencias de la situación de comunicación y al rol del interlocutor.</p> <p>Evalúa el orden o secuencia que deben tener las ideas en un texto para lograr la coherencia y unidad de sentido.</p> <p>Evalúa la pertinencia del contenido en relación con el propósito.</p> <p>Evalúa la puntualidad y claridad de las ideas.</p> <p>Evalúa las estrategias de progresión y desarrollo del tema.</p> <p>Evalúa las formas de referir o recuperar información en el texto.</p> <p>Organiza y selecciona las ideas atendiendo a la articulación sucesiva que deben tener con el desarrollo del tema englobante (tema y rema).</p> <p>Selecciona las ideas que permiten iniciar, dar continuidad o cerrar un escrito.</p> <p>Selecciona los enunciados que pueden ayudar en el desarrollo de una idea, ya sea para completar, aclarar o explicar.</p>

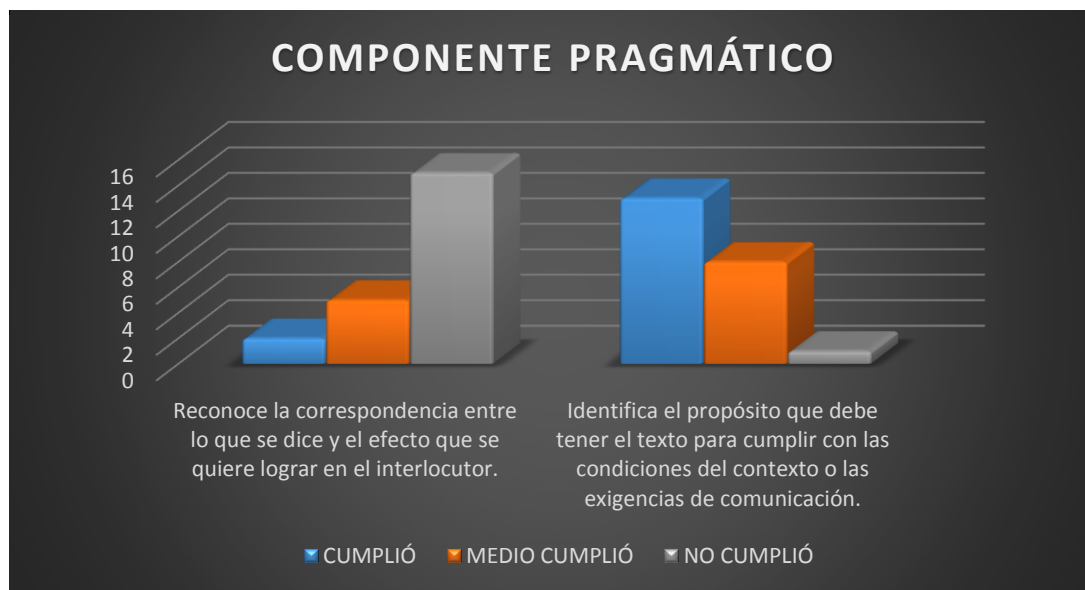
	<p>Prevé temas, contenidos o ideas atendiendo al propósito.</p>	<p>Elige un contenido o tema acorde con un propósito.</p>
	<p>Propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema.</p>	<p>Elige un tema atendiendo a las características de la situación de comunicación.</p>
	<p>Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.</p>	<p>Estructura y ordena ideas o tópicos siguiendo un plan de contenido.</p>
	<p>Selecciona los mecanismos que aseguran la aticulación sucesiva de las ideas en un texto (presentación, continuación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión) atendiendo al tema central.</p>	<p>Identifica el contenido que abarca la problemática a desarrollar.</p> <p>Reconoce la información que le permite abordar un tema.</p>
 <p>SINTÁCTICO</p>	<p>Da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión .</p>	<p>Elige los elementos lingüísticos que ayudan a ordenar y estructurar el texto.</p>
	<p>Prevé el plan textual.</p>	<p>Evalúa en un texto escrito el uso adecuado de los elementos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación).</p> <p>Identifica el tipo de texto que debe escribir.</p>

ANEXO 03
DIAGNÓSTICO DE LA INTERVENCIÓN
ACTIVIDAD N°2
ACTIVIDAD EXPLORATORIA DEL COMIC

La actividad fue realizada en la Institución Educativa Ángel Ricardo Acosta del municipio de Milán con veintidos (22) estudiantes del grado cuarto B; donde la intencionalidad de la actividad era explorar los conocimientos que tenían los niños y niñas sobre el comic y su gusto por el mismo. Se evaluó desde los componentes pragmáticos, semántico y sintáctico tomados de la matriz de referencia del proceso escritor del grado tercero (MEN 2006).

Donde se abordó el siguiente análisis:

Componente pragmático



Desde el componente pragmático y evidenciado en los trabajos de los niños se pudo afirmar que cinco (5) medianamente cumplen y que quince (15) de los estudiantes no reconocen la

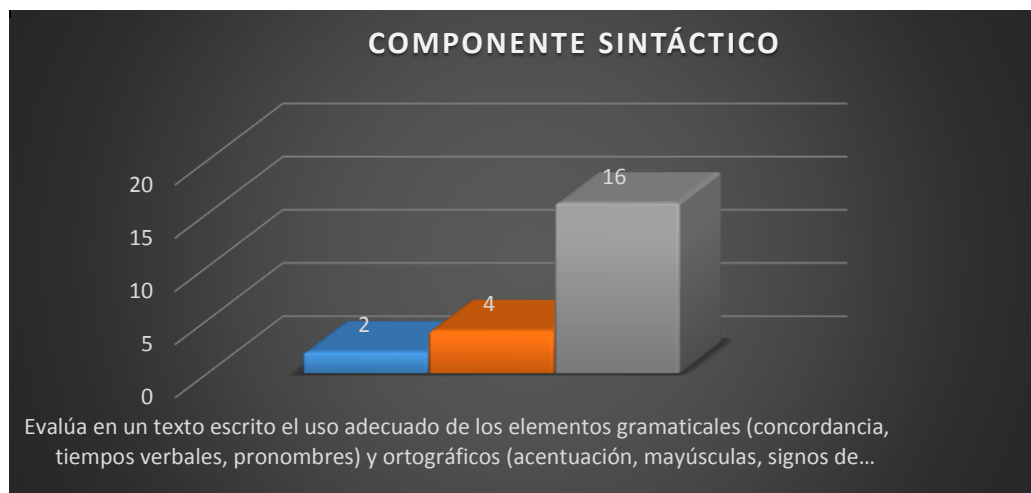
correspondencia entre lo que se quiere lograr en el interlocutor, esto muestra que los niños en su aprendizaje regularmente da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.

Componente semántico



En esta competencia se evidenció que hay dos competencias en las cuales presentaron mayor dificultad, en la primera, catorce (14) de los estudiantes no cumplen con el orden o secuencia que deben tener las ideas en un texto para lograr la coherencia y unidad de sentido, y en la segunda, dieciseis (16) de los estudiantes no organizan y seleccionan las ideas atendiendo a la articulación sucesiva que deben tener con el desarrollo del tema englobante. Esto muestra que los estudiantes presentan dificultades en comprender los mecanismos de uso y control, que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación en particular. Además, no dan cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación.

Componente sintáctico



En este componente los estudiantes presentaron mayor dificultad con dieciseis (16) estudiantes que no cuentan con el uso adecuado de los elementos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación). Esta dificultad lleva a los estudiantes a no dar cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.

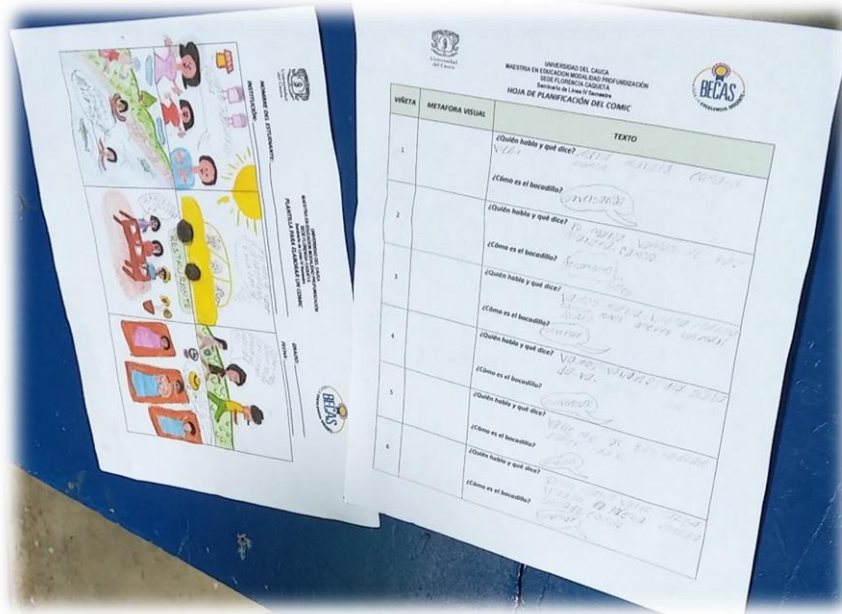
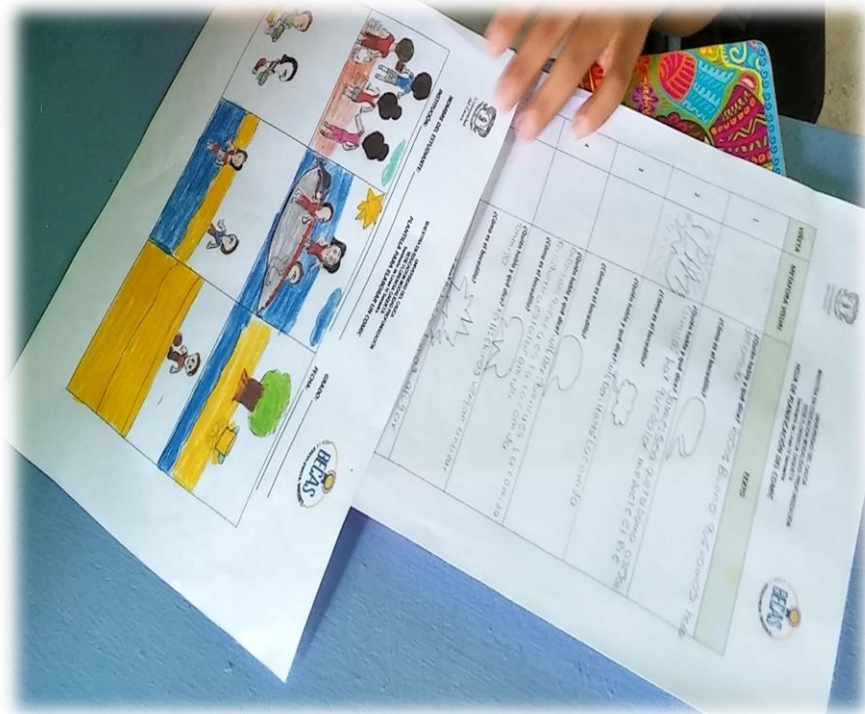
ANEXO N° 4

ACTIVIDAD N° 04

EL COMIC, VIVENCIAS Y ENTORNO

Nombre de la Institución: <i>Ángel Ricardo Acosta</i>			
Responsables: <i>Jaiden Ludin Ortiz – Xiomara Mildred Moreno Valenzuela</i>			
Grado: <i>Cuarto B</i>		Área: <i>Lenguaje</i>	
Objetivo: <i>Elaborar comic partiendo de las experiencias vividas y las riquezas naturales de su entorno.</i>			
Fecha: 24 DE NOVIEMBRE	Hora de Inicio: 9:30AM	Hora de Cierre: 11:30AM	TIEMPO
Exploración: <ul style="list-style-type: none"> ✚ Se organizan los estudiantes en mesa redonda, para realizar un conversatorio tomando como referente la obra literaria que están leyendo “Cuentos de la selva” de Horacio Quiroga. ✚ Se pide a un estudiante que exponga un cuento de la obra a todos sus compañeros, para luego identificar las vivencias y el contexto en el cual se desarrolla la historia; del mismo modo dar respuesta las siguientes interrogantes. ✚ ¿Qué son vivencias? ✚ ¿Recuerda alguna vivencia que haya marcado su vida? ✚ ¿Qué es un contexto? ✚ ¿Qué es lo que más le llama la atención del lugar donde vive? 			20 Minutos
Actividades: Primera Sesión: <ul style="list-style-type: none"> ✚ Se conforman grupos de cuatro estudiantes donde se le entrega una serie de fichas con imágenes de vivencias y de diferentes entornos. ✚ Los estudiantes deben seleccionar las imágenes y ubicarlas en el organizador gráfico; para luego socializarlo a sus compañeros. ✚ En grupo se define el concepto de vivencias y entorno. Segunda Sesión: <ul style="list-style-type: none"> ✚ Cada estudiante piensa una vivencia que le gustaría plasmar en un comic. ✚ Seguidamente se hace entrega de una hoja de block donde cada estudiante plasma su vivencia icónicamente; partiendo de la secuencialidad y coherencia. 			25 Minutos 60 Minutos
Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ✚ Se tendrá en cuenta la participación en las diferentes actividades, la coherencia y la secuencialidad de la historia plasmada. ✚ Se aplica una rúbrica valorando los resultados de las características del comic, con una escala valorativa de una a cinco. 			15 Minutos

ANEXO N°5
RECREANDO LAS HISTORIAS DE MIS COMPAÑEROS



ANEXO N°6

HOJA DE PLANIFICACIÓN DEL COMIC

VIÑETA	METAFORA VISUAL	TEXTO
1		<p><i>¿Quién habla y qué dice?</i></p> <p><i>¿Cómo es el bocadillo?</i></p>
2		<p><i>¿Quién habla y qué dice?</i></p> <p><i>¿Cómo es el bocadillo?</i></p>
3		<p><i>¿Quién habla y qué dice?</i></p> <p><i>¿Cómo es el bocadillo?</i></p>
4		<p><i>¿Quién habla y qué dice?</i></p> <p><i>¿Cómo es el bocadillo?</i></p>
5		<p><i>¿Quién habla y qué dice?</i></p> <p><i>¿Cómo es el bocadillo?</i></p>
6		<p><i>¿Quién habla y qué dice?</i></p> <p><i>¿Cómo es el bocadillo?</i></p>

ANEXO N° 7

**RUBRICA PARA VALORAR LOS CONOCIMIENTOS
SOBRE LA LECTURA DE IMÁGENES, LAS CARACTERÍSTICAS DEL COMIC Y
PRODUCCIÓN ESCRITA**

ASPECTO GENERAL	CRITERIOS	1	2	3	4	5
Lectura de Imagen	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Análisis ✚ Inferencias ✚ Comprensión global 	El estudiante no hace una interpretación crítica ni detallada de la imagen para elaborar textos escritos de acuerdo con la actividad Propuesta.	El estudiante no da cuenta de una interpretación crítica de la imagen, ya que no menciona detalles que puede vincular al elaborar textos Escritos.	observa la imagen sin especificar en detalles para tenerla en cuenta al elaborar textos escritos de acuerdo con la actividad Propuesta.	El estudiante interpreta visualmente la imagen para tenerla en cuenta al elaborar textos escritos de acuerdo con la actividad Propuesta.	El estudiante realiza una interpretación crítica de la imagen teniéndola en cuenta para crear textos escritos elaborados y detallados de acuerdo con la actividad Propuesta.
Características del comic	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Uso de los elementos del comic. ✚ Manejo de secuencias ✚ Relación entre comic y lectoescritura 	El estudiante no identifica las principales características del comic, no analiza ni interpreta sus imágenes para construir un texto escrito	El estudiante no relaciona las características del comic con base en las secuencias de cada viñeta por lo que el texto escrito no guarda relación con las imágenes	El estudiante relaciona imágenes y textos de forma superficial, dejando de lado detalles relevantes que le proporciona los elementos del comic Y que son importantes a la hora de argumentar de forma escrita.	El estudiante reconoce algunas de las características del comic y lee sus imágenes con base en la secuencia de cada viñeta para construir un nuevo texto.	El estudiante reconoce las características del comic, analiza y lee sus imágenes con base en la secuencia de cada viñeta para construir un nuevo texto
Producción Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Coherencia y Cohesión ✚ Creatividad ✚ Extensión y ortografía 	El estudiante no elabora textos claros, por lo cual no se evidencian detalles que sustenten la creatividad, la coherencia y el correcto uso del lenguaje que se debe tener en cuenta para escribir.	El estudiante elabora textos simples y poco claros, carentes de coherencia, expresión creativa y el uso adecuado de reglas Ortográficas.	El estudiante elabora un texto de manera clara, pero se basa levemente en la creatividad y el uso correcto de la Ortografía.	El estudiante muestra coherencia al elaborar un texto, sin emplear detalles relevantes en la creatividad y el uso correcto de la Ortografía.	El estudiante elabora textos auténticos utilizando una narración coherente, expresiva y creativa haciendo uso adecuado del Lenguaje.

ANEXO N°8
ENCUESTA DIAGNÓSTICA DEL COMIC

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____

INSTITUCIÓN: _____ FECHA: _____

1. ¿Le gusta escribir?
 - a). Si
 - b). No
 - c). Algunas veces
2. ¿Cuál es el motivo por el que escribe?
 - a). Porque me gusta
 - b). Para cumplir con las tareas
 - c). Porque me obligan
3. Al leer prefiere que el texto tenga:
 - a). Imágenes
 - b). Imágenes y texto
 - c). Sólo texto
4. ¿Qué tanto sabe de la historieta o comic?
 - a). Mucho
 - b). poco
 - c). Nada
5. ¿Le gusta leer cómics o historietas en su tiempo libre?
 - a). Si
 - b). No
 - c). Algunas veces
6. ¿Le gustaría dibujar historias de su vida?
 - a). Si
 - b). No
7. ¿Piensa que la historieta al igual que las fabulas y cuentos dejan enseñanzas?
 - a). Si
 - b). No
 - c). Algunas veces

ANEXO N°9
DIARIO DE CAMPO

Nombre de la Institución: Ángel Ricardo Acosta		
Nombre de la Propuesta de Intervención: Las historietas como estrategia para mejorar la producción de textos a partir de situaciones cotidianas en los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa ángel Ricardo Acosta.		
Tema: Exploración del cómic		
Responsables: Jaiden Ludin Ortiz – Xiomara Mildred Moreno Valenzuela		
Grado: Cuarto B		
Objetivo: Construir <i>comic</i> teniendo en cuenta la <i>estructura formal</i> (Viñetas, globos y planos).		
Fecha: 09 DE NOVIEMBRE am	Hora de Inicio: 7:00am	Hora de Cierre: 9:00
INTRODUCCIÓN:		
<p>El docente Jaiden D1 inicia la actividad preguntando a los estudiantes “si recuerdan lo que trabajaron en la sesión anterior”, la niña E19 le responde “hablamos de los cómic”. Seguidamente el docente pregunta si recuerdan ¿Que es un comic? E13 dice “Profe es contar lo que le sucede a uno”, el E12 comenta que “profe es contar lo que a uno le pasa en dibujos”. Muy bien muchachos responde el D1.</p> <p>Seguidamente EL D1 presenta el objetivo del tema explicándoles que van a construir un cómic teniendo en cuenta la estructura. Invita a los estudiantes a que se organicen en grupos de cuatro, le hace entrega a cada grupo de un paquete de 3 copias, explicándoles que van a hacer una observación detallada de todas y cada una de las copias, leyéndolas, interpretando y analizando la información que hay en ella. Les recomienda que lo deben hacer de manera muy responsable para que socialicen en su grupo las diferencias de cada uno para dar respuestas a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuántos tipos de globos hay? ¿Cuántos cuadros o viñetas tienen el comic? ¿Es fácil de entender la historia en el comic? ¿Todas las historias tienen la misma estructura? ¿Hay representación de ruidos o sonidos? <p>Los estudiantes se muestran muy interesados con el material, el docente pasa por los diferentes grupos para estar pendiente a solucionar dudas que se puedan presentar.</p> <p>El niño E12, saca un cuaderno donde va registrando las clases de globos que encontró en cada uno de las historietas vistas y hace comparaciones de los registros con el E8.</p> <p>El grupo de las niñas E9, E18, E2 y E20, se dialogan sobre lo que observan. El profesor les informa que ya termino el tiempo de análisis, preguntando a cada uno de los grupos si socializaron lo visto en los comic, respondiendo en conjunto que sí.</p> <p>Seguidamente pregunta si todas las historietas son iguales; el niño E17 responde que no, que la primera es sobre un señor que va a matar una liebre, luego E15 dice la segunda trata sobre Garfield y que estaba preocupado porque no vendía la pizza, E20 dice karly le quita la cobija a la niña y se arropa.</p> <p>El docente D1 pregunta que cuantas historias encontraron y todos en coro respondieron que tres.</p>		

¿Qué más hay diferente? Respondiendo E12 que en las historias aparecen diferentes nubes, y que están todas de diferentes tamaños, grandes pequeñas y medianas. El niño E15 levanta la mano diciendo que hay diferentes conversaciones, expresiones y personajes. E18 afirma que las acciones son diferentes, E12 dice que los contextos y ambientes también son diferentes, E4 dice que hay diferentes números de personajes, E10 repite que las historias están en diferentes contextos, E19 afirma que los personajes tienen diferentes expresiones, E22 dice que en las historias siempre hay problemas, E4 dice que hay una secuencia en cuadros en donde están ordenados los momentos de la historia.

El docente Jaiden les dice que cuando se habla de nube se está hablando de globos, les pregunta cuántas clases de globos aparecen en los comic, E15 responde que por todas hay 17, E12 dice que 15, E21 dice que hay 4, E17 dice que hay 10, la niña E18 dice que 19, E11 que hay 17, E4 dice que 2 y los muestra, afirmando que sólo dos tienen diferente forma, el docente les hace los dibujos en el tablero de las formas de los globos e inician contar uno por uno entre todos identificando que en la primera historieta hay 4 clases de globos diferentes. Luego el profesor muestra la segunda historieta, y entre todos inician a contar la diversidad de globos, finalmente se analiza la última historieta que no tiene globos solo tiene palabras que presentan sonidos.

El profesor Jaiden pregunta cuántos cuadros hay en cada historia: la primera tiene 14, la segunda 8 y ellos mismos dicen que los cuadros son viñetas.

El profesor pregunta al grupo número uno, ¿es fácil entender la historia? E20 dice que es solo poner cuidado a las viñetas.

¿Las historietas tiene la misma estructura? El alumno E4 dice que sí, que todas son iguales porque todas están en viñetas y que son secuenciales.

Desarrollo:

Primera Sesión:

Se presenta a los estudiantes una copia con diferentes viñetas, globos, delta y onomatopeyas; cada niño hace un análisis para luego socializar y despejar las dudas que se tengan sobre la estructura de la historieta, dejándoles un espacio de 5 minutos. La niña E20 afirma que hay diferentes clases de globos, E12 dice que hay globos de diferentes tamaños y que algunos indican que hay preguntas, que otras muestran que están pensando y otros que gritan, E15 dice que hay diferentes formas de viñetas, E10 afirma que los globos son iguales y finalmente la niña E13 concluye que las nubes son globos, los cuadros se llaman viñetas y que además aparecen diferentes sonidos

El D1 refuerza lo dicho por la niña E13, que al inicio se habló de nubes y que esas nubes se llaman globos, los cuadros se llaman viñetas y los sonidos se llaman onomatopeyas siendo estos los sonidos que se expresa en los comic.

Segunda Sesión:

Para la segunda sesión se invita a los estudiantes a organizarse de nuevo en sus respectivos lugares.

D1 les hace entrega de una copia donde van a inventar una situación de diálogo entre dos personajes organizado en cuatro viñetas. En esta actividad los niños realizan las siguientes preguntas: E5 profe ¿los personajes pueden ser personas o animales?, El D1 responde que preferiblemente la situación vividas. E10 ¿Hay que ponerle nombre a los personajes? Los niños se muestran muy interesados, juiciosos y responsables desarrollando la actividad.

Tercera Sesión:

Para la tercera sesión el docente les hace entrega de una copia dividida en cuatro viñetas para crear el dibujo, teniendo en cuenta los diálogos de la sesión anterior se les explica que la conversación que hicieron la van a plasmar en cada viñeta, creando el dibujo teniendo en cuenta los diálogos y ubicándolos en globos dándole vida cómica y textual a la historia, creando el cómic de forma completa. En la elaboración de la historia el niño E15 mostró la habilidad por el dibujo. El E14 es un niño mostró una buena relación de lo planeado con la historia que

dibujo. Se evidencio que la mayoría de los niños manejan las secuencialidad al contar una historia a través de las imágenes.

OBSERVACIONES:

En el desarrollo de esta actividad hubo responsabilidad y compromiso por parte de los estudiantes, todos estuvieron motivados y participativos, fue algo novedosos e interesante pusieron en práctica los conocimientos que han adquirido sobre las historietas y a partir de estos, construyeron sus propias historietas.

EVALUACIÓN: Se aplica una rúbrica valorando los resultados de las características del cómic, con una escala valorativa de uno a cinco.

E: Estudiante

D: Docente

D1	Jaiden Ludin Ortiz
D2	Xiomara Mildred Moreno V.
E1	Ana Andrea Aroca Sepulveda
E2	Saudy Johana Cardona Arango
E3	Yenifer Alexandra Castilla Peña
E4	Yerison Osnayder Flores Beltran
E5	Anderson Estiven Floriano Ceballos
E6	Grisales Díaz Osmaider
E7	Johan Sebastián Lizcano Zambrano
E8	Sebastián López Romero
E9	Diana Yamileth Lozano Capera
E10	Angie Sirley Mosquera Pizarro
E11	Kerly Yulieth Pérez Montaña
E12	Juan Gabriel Rojas Greffa
E13	Harlinson Alejandro Rojas Hoyos
E14	Brayan Sarta Perdomo
E15	Wilfran Estiven Torres Renza
E16	Linda Luciana Trujillo Jiménez
E17	Dairo Trujillo Lara
E18	Sharik Daniela Villegas Cabrera
E19	Lisdy Yulieth Yucuma Ramírez
E20	Sarit Anyelina Trujillo Quiroga
E21	Juan Pablo López Romero
E22	Pajoy Eduyn Hurtado

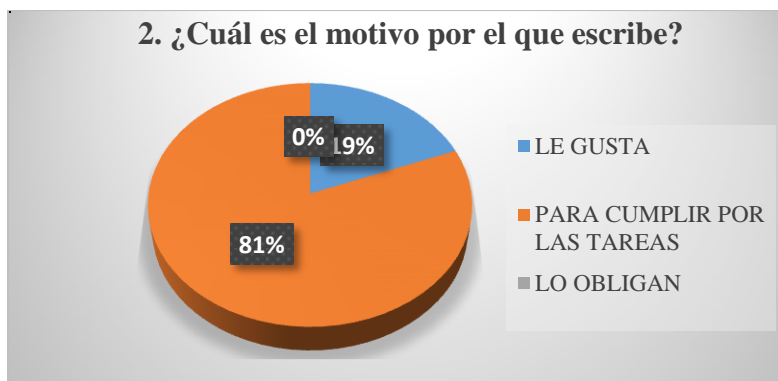
ANEXO 10
ACTIVIDAD N°1
ENCUESTA ESTUDIANTES

La actividad fue realizada en la Institución Educativa Ángel Ricardo Acosta del municipio de Milán con veintidos (22) estudiantes del grado cuarto B; con una intencionalidad de verificar el gusto por el tipo de textos y levantar un diagnóstico de los niños intervenidos.

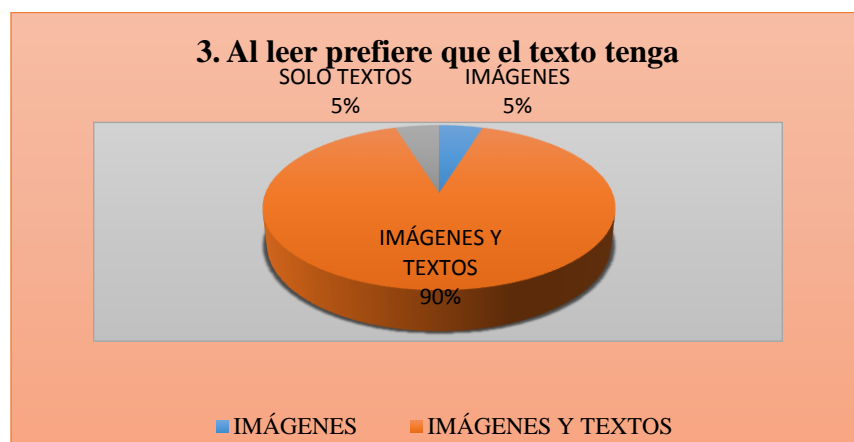
De esta actividad de encuesta se resalta los siguientes resultados:



En la primera pregunta el 46% de los estudiantes encuestados respondieron que no tienen gusto por la escritura, porque ellos escriben por responder con sus obligaciones y no porque les gusta como lo dijo el 36% de estos, en un 18% les gusta escribir en ves encuando; esto evidencia que los estudiantes toman la lectura como un deber mas no como un gusto por ella, ademas lo tipos de textos no son llamativos o del agrado de estos.



En la segunda pregunta los estudiantes en un 81% de los encuestados respondieron que el motivo por el cual escriben es para cumplir con las tareas u obligaciones escolares y tan solo el 19% le gusta escribir, mas no los obligan o no se sienten obligados a hacerlo.



En la tercera pregunta cuando se les dice que al leer que prefiere que el texto tenga el 90% de estos expresaron que les gustan que el texto contenga imágenes y textos, en un 5% dijo que solo texto y el otro 5% restante dice que les gusta que el texto tenga solo imágenes; esto permite evidenciar que a la mayoría de los estudiantes les gusta las historietas o comic.



Cuando al estudiante se le pregunta ¿Qué tanto sabe de las historietas o comic? El 62% respondieron que no saben nada de este tipo de textos y el 38% dicen que saben muy poco, esto lleva a pensar que los estudiantes han visto por alguna vez este tipo de texto pero no se han detallado a mirar sus elementos y estructura.



En la sexta pregunta que se le hace a los estudiantes el 95% de estos señalan que les gustarían dibujar historias de su vida y tan solo el 5% dijo que no les gustaría, esto evidencia que a los niños se le es de agrado contar sus vivencias con sus familias, amigos o sentimientos que han marcado parte de su historia.