



FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA UTILIZANDO COMO
PRETEXTO LA HISTÓRIETA COMO ESTRATEGÍA DIDÁCTICA

MARLEIS MARIELA SILVA DORIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES

2023

FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA UTILIZANDO COMO
PRETEXTO LA HISTORIETA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA.

Autora

MARLEIS SILVA DORIA

Proyecto de grado presentado para optar el título de Magister en Enseñanza de las
Ciencias.

Tutor

CARLOS FERNANDO RAMÍREZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EMPRESARIALES

MAESTRÍA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

MANIZALES

2023

RESUMEN

El presente proyecto de investigación constituye una propuesta para mejorar las habilidades y competencias de lectura y escritura, mediante el uso de las historietas como principal estímulo, de los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Ricaurte del municipio de Planeta Rica, Córdoba. Por tanto, como propuesta didáctica consta de los siguientes elementos: Competencias Lingüísticas, Interpretación, Semiótica, Las historietas, dificultades en el proceso de lectura y escritura, las historietas como herramienta para el desarrollo de la escritura; todo lo anterior sirve de soporte en este trabajo didáctico, para luego implementar la unidad didáctica.

Por su parte, este trabajo lleva inmerso una descripción detallada de todas las actividades aplicadas, las cuales se desarrollaron como herramienta didáctica para mejorar la problemática que existe en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Antonio Ricaurte de Planeta Rica.

La metodología que se utiliza en la realización de esta propuesta didáctica es de tipo cualitativo descriptiva; ya que el propósito de esta investigación es principalmente implementar estrategias didácticas que ayuden a motivar a los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Antonio Ricaurte a que mejoren el desarrollo del proceso de lectura y escritura a través del empleo de una herramienta didáctica adecuada.

La lectura de historietas como herramienta didáctica para incentivar el proceso lector y escritural en los estudiantes del grado séptimo, resulta agradable y provechoso para afianzar las necesidades de los estudiantes en cuanto a las dificultades de este proceso.

Por otra parte, las historietas ayudan al estudiante a tener mayor creatividad y mejor fluidez al momento de producir un texto, además mayor organización de ideas y con una estrategia que a los estudiantes les agrada.

Palabras claves: proceso lectura y escritura, herramienta didáctica, historieta.

ABSTRACT

This didactic proposal consists of the following elements: Linguistic Competences, Interpretation, Semiotics, Comics, difficulties in the reading and writing process, comic strips as a tool for the development of writing; All of the above served as support in this didactic work, to later implement the didactic unit.

For its part, this work carries a detailed description of all the applied activities, which were developed as a didactic tool to improve the problems that exist in the seventh grade students of the Antonio Ricaurte Educational Institution of Planeta Rica.

The methodology used in the realization of this didactic proposal is of a qualitative descriptive type; since the purpose of this research is mainly to implement didactic strategies that help motivate seventh grade students of the Antonio Ricaurte Institution to improve the development of the reading and writing process through the use of an appropriate didactic tool.

The reading of comics as a didactic tool to encourage the reading and writing process in seventh grade students, is pleasant and useful to strengthen the needs of the students in terms of the difficulties of this process.

On the other hand, comics help the student to have greater creativity and better fluency when producing a text, in addition to greater organization of ideas and with a strategy that students like.

Keywords: reading and writing process, teaching tool, comic strip.

CONTENIDO

1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1	DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	14
2	ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	17
3	JUSTIFICACIÓN.....	22
4	OBJETIVOS.....	24
4.1	OBJETIVO GENERAL.....	24
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
5	MARCO CONCEPTUAL.....	25
5.1	LA HABILIDAD LECTORA Y ESCRITURAL.....	25
5.2	LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.....	26
5.3	LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA	27
5.4	LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA BASADOS EN LA TAXONOMÍA DE BARRET:	27
5.5	LA ESCRITURA	29
5.6	HABILIDAD LECTORAL EN LA EDUCACIÓN	31
5.7	CAMBIOS EN LOS TIPOS DE LECTURA	31
5.8	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	33

5.9	LAS UNIDADES DIDÁCTICAS	34
5.10	CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LA HISTORIETA	35
5.11	HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS HISTORIETAS.....	37
5.12	LA HISTORIETA COMO RECURSO DIDÁCTICO	40
5.13	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	42
5.14	CATEGORIZACIÓN.....	42
5.15	CATEGORIZACIÓN (CUALITATIVA).....	49
6	METODOLOGÍA	52
6.1	METODOLOGÍA.....	52
6.1.1	Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	52
6.2	UNIDAD ANÁLISIS	52
6.3	CONTEXTO.....	53
6.4	PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	54
6.5	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	54
6.6	ASPECTOS ÉTICOS	55
7	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	57
7.1	IDENTIFICACIÓN DE LAS FACULTADES EN LECTURA Y ESCRITURA PRESENTES EN LOS ESTUDIANTES.....	57

7.2	DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA SIGNIFICATIVA EMERGENTES	62
7.3	INDAGACIÓN DE LOS NIVELES DE LECTURA Y ESCRITURA SIGNIFICATIVA HALLADOS	66
8	CONCLUSIONES	72
9	RECOMENDACIONES	75
10	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Niveles de comprensión lectora.....	27
Tabla 2 Taxonomía para los niveles de comprensión lectora según Barret (Zorrilla, 2005)	28
Tabla 3 Definición de las categorías centrales de lectura y escritura	45
Tabla 4 Categoría la enseñanza de la lecto-escritura.....	46
Tabla 5 Estrategias didácticas.....	47
Tabla 6 La historieta como pretexto	48
Tabla 7 Categoría habilidad lectora y escritural	49
Tabla 8 Categoría, Herramienta pedagógica	50
Tabla 9 Objetivos y fases.....	54
Tabla 10 Categorías de análisis	55
Tabla 11 Descripción del proceso de lectura y escritura en términos generales	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Representación epistémica de la semiótica del signo como recurso histórico e ideológico	38
Figura 2 Nivel de coherencia y cohesión identificadas en la primera fase.....	57
Figura 3 Nivel de comprensión intertextual	58
Figura 4 Nivel de comprensión inferencial	59
Figura 5 Nivel de comprensión crítico con inferencias transtextuales	60
Figura 6 Comportamiento de la coherencia y la cohesión en fase diagnóstica	61
Figura 7 Análisis de los avances en nivel de lectura literal.....	63
Figura 8 Análisis de los avances en lectura inferencial sobre lenguaje no verbal graficado	64
Figura 9 Análisis de los avances en comprensión de lectura de nivel crítico	65
Figura 10 Análisis de la producción textual significativa – grupo de actividades 1	67
Figura 11 Análisis de la producción textual significativa – grupo de actividades 2	68

LISTA DE ANEXOS

Anexo A Talleres/Guías de Trabajo	87
Anexo B Tabla de análisis de las pruebas.....	96
Anexo C Instrumentos: Observación Encuesta Objetivo:	101
Anexo D Matriz Narrativa	105

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene por objeto establecer las principales características del proceso de lectura y escritura mediante el uso de la historieta como herramienta didáctica en los estudiantes del grado séptimo de la institución Educativa Antonio Ricaurte, de Planeta Rica, Córdoba. Surge por la falta de motivación que tienen los estudiantes para desarrollar el proceso de lectura y escritura en los diferentes niveles propuestos por Pérez (2005, p. 123).

La razón que motiva la ejecución del proyecto es mejorar las clases de lenguaje para que los estudiantes adquieran habilidades cognitivas que permitan el desenvolvimiento en su vida cotidiana, a través de la interacción permanente con otros y la solución de problemas sociales, culturales, económicos, entre otros del contexto.

Además, en la Institución Educativa existe la necesidad sentida en el aula para realizar actividades que permitan desarrollar el proceso de lecto escritura y que potencialicen esta habilidad durante los procesos de enseñanza y así, favorecer el aprendizaje significativo para que los estudiantes puedan resolver pruebas externas tales como: tipo saber, supérate y pruebas internas, como instrumento para hacer seguimiento del aprendizaje, las cuales demandan el uso de la lectura y escritura en su ejecución.

En cuanto a la búsqueda de antecedentes se escogieron aquellos de mayor relevancia y que guardan mayor relación con la investigación; entre ellos, se siguen los planteamientos presentados por autores como: Barragán Gómez, Rafael; Gómez Moreno, Wilson (2012), Alonso aval (2010), Macas, Mera, Ramírez (2017), Perales y Cañal (2000) quienes realizan investigaciones sobre el uso de la historieta como estrategia didáctica en el proceso de lectura y escritura.

En lo relacionado con el marco teórico, se abordan los tópicos que permiten ver la investigación de una forma integral: la habilidad lectora y escritural, la enseñanza de la lectura y escritura (Ferreiro & Teberosky, 2005 como fueron citados en Castro, Jurado, &

Pantoja, 2017), los niveles de comprensión lectora basados en la taxonomía de Barret, según Solé (2004 como fue citada en Atoche, 2018), con relación a los aportes sobre la historia y epistemología de la historieta y las unidades didácticas y sus componentes. Este planteamiento se sustentó en las perspectivas de Perales (2018), sobre la importancia de la investigación científica en la innovación didáctica y la mejora de la educación desde la formación de maestros.

En cuanto al diseño metodológico de esta investigación, se propone la realización de un estudio basado en las técnicas cualitativas y descriptivas de la metodología de la investigación, en el que se evalúan estrategias para mejorar los niveles en el proceso de lectura y escritura, en los estudiantes de grado séptimo. Para cumplir tal propósito se diseñaron instrumentos para ser aplicados y después la unidad didáctica que consta de una serie de actividades con estrategias didácticas específicas diseñadas acordes con los intereses de los estudiantes.

La investigación consta de 4 capítulos, señalando el avance actual hasta el tercer capítulo así;

1. El primer capítulo corresponde a un diagnóstico muy enfocado a las principales características del proceso de lectura y escritura mediante el uso de la historieta como herramienta didáctica, señalando la problemática que existe y que se pretende solucionar mediante un proyecto dirigido a las clases de lenguaje; justificando la necesidad de la investigación con la finalidad que los estudiantes adquieran habilidades cognitivas que permitan el desenvolvimiento en su vida cotidiana, a través de la interacción permanente con otros y la solución de problemas sociales, culturales, económicos, entre otros del contexto. Allí mismo se presentan los propósitos generales y específicos que guían la investigación.
2. En este segundo cuerpo se elaboran las líneas teóricas, tomando como referentes conceptuales e investigativos las teorías de autores sobre la lectura y escritura mediante el uso de la historieta fundamentadas en los resultados de investigaciones

- en diferentes lugares del mundo, con una literatura de línea que permitió organizar un cuerpo teórico y conceptual lo suficientemente amplio para orientar los análisis.
3. En este tercer apartado, se presenta el diseño metodológico de intervención , con la escogencia de los paradigmas y su función modeladora en los marcos epistémicos que se establezcan para conservar en todo momento el control de la investigación, se acude a seleccionar una tradición cualitativa enfocada en la fenomenología, enmarcado en la investigación descriptiva, que corresponde a aquella cuyo procedimiento utilizado es señalar las características del fenómeno, sujeto o población de estudio.
 4. El cuarto capítulo, muestra los resultados y hace una lectura praxiológica de acuerdo con el marco teórico. Se muestran los resultados por cada momento de la investigación. Cada uno de estos momentos, está delimitado por la relación analítica según cada objetivo específico. De allí se desprenden las conclusiones y recomendaciones.

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La institución educativa Antonio Ricaurte, localizada en el corregimiento de Campo Bello, perteneciente al municipio de Planeta Rica – Córdoba, evidencia un problema que tiene que ver con la dificultad que presentan los estudiantes para desarrollar los procesos de lectura y escritura. Esto se refleja en la forma como los estudiantes expresan sus ideas basándose en la interpretaciones de los textos que leen; la falta de argumentos para ello es tal, que a la hora de desarrollar procesos como comparar, deducir, inferir, identificar, diferenciar y escribir, no logran realizar claramente dichos procesos, de allí que realizan con mucha dificultad las interpretaciones de los textos que leen y prefieren la oralidad en vez de escribir para explicar dichas interpretaciones (Institución Educativa Antonio Ricaurte, 2018).

Esta situación se ve reflejada cuando se les pide que lean y, posteriormente, que expliquen la importancia de los textos leídos al realizar actividades propuestas en clase como talleres, exposiciones, realización de mapas conceptuales, mentales, comics e infografías, esquemas referente al desarrollo de la lectoescritura, es decir los educandos no involucran en sus actividades los procesos argumentativos adecuados en la lectura y escritura como estrategia de aprendizaje¹.

Por otro lado, los estudiantes al resolver las pruebas externas de medición de conocimientos por parte del Ministerio de Educación Nacional –MEN - tales como las pruebas Saber y pruebas internas diseñadas por el docente para verificar los alcances adquiridos en el aprendizaje, presentan falencias cuando se les pide elaborar textos escritos argumentativos a partir de la lectura realizada para asociarlos con situaciones cotidianas, la tendencia es a escribir oraciones sin sentido o breves fragmentos ilógicos (Silva M, 2019).

¹ Notas en el preparador de la docente titular Silva (2019), sobre la problemática de enseñanza aprendizaje del lenguaje en relación con las competencias semánticas, pragmáticas y gramaticales.

Además, cabe señalar que la educación es un proceso complementario donde los educandos deben recibir ayuda y colaboración por parte de los padres de familia, por tal razón se deja trabajo para desarrollar en la casa y esto representa un recurso de investigación por parte de los estudiantes una vez terminada las actividades escolares. Por consiguiente si analizamos el grado de educación de los padres de familia, a la institución confluyen estudiantes hijos de personas con un nivel poco satisfactorio de educación, ya que todos ellos son habitantes de escasos recursos económicos en donde la mayoría de las personas que conforman el hogar se han visto obligados a abandonar sus estudios para dedicarse a trabajar y contribuir de alguna manera al sustento familiar, manifestándose en los bajos niveles de argumentación que presentan las actividades dejadas para resolver con los padres, esto es evidente en la retroalimentación que hacen los estudiantes sobre estas, las cuales alcanzan un nivel argumentativo muy bajo. Otra situación de particular interés es el bajo porcentaje de alumnos que emplean signos de puntuación en sus escritos; desarrollan varias ideas en un solo párrafo el cual concluyen con un punto final, ignorando comas, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, etc.

Arizpe & Styles (2004 como fueron citados en Barragán-Gómez & Gómez-Moreno, 2012) menciona el uso de la imagen como recurso didáctico en los procesos didácticos de lectura y escritura como un reto para profundizar en las prácticas de aula. Resaltando que Los niños viven en un mundo visual complejo y, más que las generaciones anteriores, bajo un constante bombardeo de estímulos visuales. Y sin embargo, muy pocos maestros se toman el tiempo para ayudarlos a ordenar, reconocer y comprender las muchas formas de información visual que encuentran, ciertamente no del mismo modo en que tratan con el texto escrito.

Por lo anterior, como alternativa de solución por parte del área humanidades, parte de cuya misión es promover la formación del pensamiento crítico mediante el desarrollo de habilidades como la lectura y escritura como bases fundamentales en el aprendizaje, se plantea la posibilidad de usar una herramienta didáctica como es la historieta que permita fortalecer el proceso de lectura y escritura, aspecto indispensable del lenguaje en el mundo moderno en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Antonio Ricaurte.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta que orienta esta investigación es:

¿Cómo fortalecer la lectura y escritura en los estudiantes del grado 7° utilizando como estrategia didáctica la historieta?

2 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura como proceso en la enseñanza de las ciencias ha sido motivo de preocupación por los docentes desde hace mucho tiempo. Muchas de las dificultades presentadas en el aprendizaje significativo tienen su origen en la ineficaz aplicación de estrategias que procuran mejorar los niveles de lectura y escritura en el aula de clases, por ello se necesita desarrollar nuevos métodos que potencialicen dichos procesos.

En el presente proyecto de investigación realizado con los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Antonio Ricaurte, se tiene en cuenta que se han implementado procesos de enseñanza tradicionales a través de lectura narrativa, y se pretende potenciar mediante estrategias que ofrezcan mayores estímulos, como es la utilización de historietas e imágenes en general que puedan contribuir a mejorar los niveles de lectura de los estudiantes a partir de la revisión de los antecedentes relacionados con esta investigación y con los autores relacionados a continuación.

Barragán-Gómez & Gómez-Moreno (2012), consideran la importancia del lenguaje de imágenes y el desarrollo de una actitud crítica en el aula. Entre sus aportes se destacan los siguientes:

La imagen siempre ha sido una herramienta eficaz en el proceso de comunicación; sin embargo, las maneras de producirla y movilizarla han cambiado, debido al desarrollo de los medios tecnológicos.

Vivimos en un mundo gobernado por la imagen, aunque esta afirmación parezca ya un cliché, debemos admitir que buena parte de los procesos de intercambio masivo de información están apoyados en el impacto de los signos visuales. La televisión, la Internet, la publicidad afianzada en el uso de las imágenes fijas y en movimiento saturan todas las esferas de la vida diaria. Adicionalmente, los dibujos animados, los juegos en 3D, las consolas de Xbox, PlayStation, las maravillosas creaciones del cine animado, por citar

algunos ejemplos, nos están demostrando que la imagen no sólo es un intento exitoso de reproducción o deformación de la realidad, sino que es, en esencia, una forma de representación de la realidad, es decir, opera como mediador.

se hace necesaria una ampliación del concepto de lectura, pues la tradición científico-filosófica occidental y las prácticas educativas tradicionales no contemplan la posibilidad de que las imágenes —asumidas en su dimensión textual y discursiva— puedan ser abordadas como objetos de enseñanza y de aprendizaje orientados a desarrollar habilidades superiores de pensamiento.

Por lo anterior, se considera que la lectura de imágenes está en capacidad de promover la actitud crítica en los estudiantes en la misma medida en que lo hace la lectura del texto escrito. En este sentido, todos los elementos descritos por el autor es posible alcanzar mejores niveles de lectura y escritura por parte de los estudiantes mediante la utilización de la lectura de imágenes, como en el caso de la historieta, que puede ser muy útil al momento de desarrollar las habilidades y destrezas requeridas en la lectura y escritura, e igualmente en el estímulo al componente del pensamiento crítico, que pueda alcanzar un mayor desarrollo en el aula de clases para un aprendizaje significativo.

Como afirma Sönesson (citado por Barragán-Gómez & Gómez-Moreno, 2012), “nuestra sociedad de información es una sociedad de imágenes” pero con la particularidad de que esta “sociedad de imágenes es por primera vez en la historia, una sociedad de información” (p. 80). Tales aprendizajes se demuestran en la forma e intención de los códigos de comunicación que estos hagan con la información, además propondrá soluciones viables a las situaciones presentadas en su contexto, así como los problemas presentados en su núcleo familiar.

La función como docentes es hacer las clase más acertadas e interesantes, para que el estudiante presente motivación en participar de las actividades bien diseñadas y acordes con el contexto, de tal manera que no resulten frustrantes y puedan dar valor social y

cultural a lo que hacen; así identificarán soluciones a las situaciones presentadas en su contexto en la medida que le encuentren aplicabilidad a lo aprendido en el salón de clases.

Alonso-Abal (2012) en su propuesta didáctica usando el comic hace referencia a lo siguiente: Podemos decir que el cómic es un recurso adecuado para su utilización en las clases por la capacidad evocadora de la imagen. Barbieri Durao (2003 como fue citado en De Castro- Pereira, 2013, p.p. 23, 24) afirma: “al exponer a los aprendices a este género textual, de una forma pedagógicamente planeada, ellos no solamente los leerán de un modo más productivo, sino que también tendrán acceso a un input que fomentará su inter lengua en construcción en ese idioma de una forma motivadora y agradable”.

En cuanto a las ventajas del Comic en la promoción de habilidades de comprensión lectora, en el desarrollo de las competencias semánticas y pragmáticas Cárdenas & Hernández (2021), destacan:

Es más fácil de comprender que los textos.

Gusta tanto a profesores como a estudiantes.

Es divertido.

Provoca, atrae, impacta, fomenta la creatividad.

Favorece la dinámica de clase.

Todo les llega en un golpe de vista.

Dan color a la clase.

Entre las actividades que se pueden poner en práctica con el cómic, destaca una por su valor creativo: la creación de un cómic. Con ella podemos desarrollar la imaginación y la creatividad del alumno, además de favorecer la comunicación, la integración y la cohesión

grupales. El estudiante pasa, así, a ser un elemento activo del proceso de aprendizaje, convirtiéndose en protagonista (Alonso-Abal, 2012).

De esta manera, al docente le corresponde crear ambientes de aprendizajes que permitan la interacción de los estudiantes con el conocimiento científico, sin desconocer el saber escolar, se trata de modificarlo, cambiarlo o ampliarlo en la medida que se acomode a sus necesidades y a las de su comunidad o contexto. Macas-Salina, Mera-Maldonado, & Ramírez-Rivas (2018), sostienen:

La historieta supone un proceso holístico de abstracción y síntesis, sin embargo, desde su complejidad permite: acceder al discurso narrativo desde una posición lúdica, incorporar al aula un tipo de texto que resulta familiar, usar una metodología activa y combinar diferentes competencias y destrezas. También genera un entorno de aprendizaje que posibilita el acceso a una lectura crítica (Coscarelli, Guzmán & Jiménez, 2014 como fue citado en Macas-Salina, Mera-Maldonado, & Ramírez-Rivas, 2018, p. 69)

Estos autores, sintetizan en el contexto educativo que, la historieta cumple con una función didáctica: Las historietas representan el desarrollo de un relato, que deja un testimonio visual sobre una situación, y así entender el contexto y la información que abarca. Debido a esto es un material eficaz para la enseñanza y aprendizaje a través de la ejemplificación de un acontecimiento importante de cualquier índole; el uso de imágenes convierte a la historieta en un recurso didáctico (Guevara-Caballero, 2021)

Por consiguiente, la realización de unidades didácticas en el aula de clases debe prever una organización y gestión del aula orientada a crear entornos de aprendizaje que fomenten un ambiente de clases y unos valores favorables a la verbalización de ideas y de las formas de trabajo, que fomenten el intercambio de puntos de vista, el respeto a todos ellos, su confrontación y la elaboración de propuestas consensuadas (Dueñas & León, 2019).

Lo anterior implica explorar el mundo de ideas de los estudiantes, partiendo de la manera de cómo ven el mundo desde su contexto, qué interpretación realizan de los textos

que leen, cómo se relaciona en su vida cotidiana, si se identifica o distinguen un cambio en el lenguaje que emplean. El maestro tiene la habilidad de explorar y a partir de allí hacer los ajustes necesarios, partiendo de los intereses y motivaciones que se tienen, además de la interpretación de las dificultades y debilidades que presentan los estudiantes, para así poder realizar los cambios pertinentes que permitan acercar a un aprendizaje significativo, pero teniendo como referencia el pensamiento crítico o reflexión meta cognitiva, que se realice mediante los procesos de pensamiento en los estudiantes.

3 JUSTIFICACIÓN

Es importante indagar sobre la importancia de la lectura y la escritura porque se ha identificado, en las clases de lenguaje, las necesidades que tienen los estudiantes para desarrollar estas habilidades no solo para la vida cotidiana, sino para responder las Pruebas Saber, Supérate con el Saber y las pruebas del área de lenguaje. Además, para que puedan explicar situaciones del contexto o medio que los rodea de forma acertada, al tomar posturas críticas representadas en las explicaciones, juicios o interpretaciones que tienen referencia a los problemas del contexto que guardan relación con la lectura y escritura.

Al haber establecido mediante la observación participante que en las institución educativa Antonio Ricaurte del municipio de Planeta Rica, Córdoba que existen anomalías significativas, en los procesos de lectura y escritura las cuales pese a ser consideradas muchas veces como poco relevantes, resultan ser estrategias complejas, que deben ser tratadas desde la escuela ya que involucra a todos los actores de la formación, incluyendo a los niños que aprenden a leer y escribir sin dificultad. Para este caso se encuentra que los niños logran adquirir este aprendizaje pero carecen de una formación madura y muchas veces con la ausencia de un ambiente favorable para que este proceso se dé en toda su magnitud.

Es por esto que el presente estudio es relevante ya que va dirigido a indagar los problemas y dificultades que presentan los estudiantes en cuanto a trastornos de lectura, trastornos de escritura, digrafía y dislexia que constituyen una barrera significativa para que una gran parte de los estudiantes alcance un pleno desarrollo lector y escritural. La investigación busca establecer las causas del problema para generar propuestas dirigidas a la población estudiantil que presenta este tipo de dificultades, coadyuvándolos a alcanzar un nivel adecuado lectoescritural que sea su garantía para avanzar en su formación futura. Este acompañamiento se considera importante dentro del aprendizaje de la lectura y la escritura que es lo que el estudio pretende ya que solo por medio de los resultados de éste, es posible generar conciencia de la importancia de la familia, de la sociedad y de

sensibilizar para un proceso mucho más eficaz con acompañamiento del docente logrando así; ciudadanos más humanos y educados.

Por otra parte a la escuela le corresponde, como ente socializador, educar al niño para que sea competente en su proyecto vital, generando programas ajustados a las necesidades, habilidades, destrezas en las diferentes etapas del desarrollo, forjando así niños con todas las posibilidades de tener éxito; sin embargo las dificultades no solo se limitan al proceso interno escolar, hay factores externos que pueden coadyuvar al fracaso de los estudiantes, lo que solo se puede evitar mediante una intervención desde el aula, enfocada en potenciar el aprendizaje en las mejores condiciones.

La ley 1404 (2010) presenta la propuesta de las escuelas de padres para la formación de valores, pero deja un gran vacío al no hacer un mayor énfasis para alcanzar dinámicas escuela- familia para el apoyo más continuado a los procesos académicos de menores y jóvenes estudiantes; uno de los objetivos del estudio es precisamente identificar los impactos provenientes del exterior de la escuela, al momento de considerar factores como la incidencia positiva o negativa de la familia para potenciar, estimular, las labores que se relacionan con el proceso de lectura y escritura para un éxito escolar de los jóvenes estudiantes.

Es por consiguiente, muy afirmativo desarrollar expectativas mediante el presente estudio, el cual se realiza para obtener la mayor suma de posibilidades de conocimiento teórico y conceptual, que faciliten la posibilidad de profundizar en estas temáticas, y poder proponer con ese saber contextual, un cuerpo organizado de nuevas intenciones para mejorar el proceso de aprendizaje de lectura y escritura en la institución, aportando un cumulo significativo de conocimientos novedosos en la temática que puedan ser aprovechados para llevar a cabo otras investigaciones relacionadas para su utilización no solo en la institución, sino en otras entidades educativas con contextos similares.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

Fortalecer la lectura y escritura en los estudiantes del grado 7° utilizando como estrategia didáctica la historieta.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar los niveles iniciales de lectura y la capacidad escritura de los niños del grado 7°.
2. Diseñar los cuerpos textuales y semióticos de las historietas con base en los obstáculos de lectura y escritura como pretexto didáctico.
3. Evaluar la evolución de lectura y escritura de los estudiantes con la implementación de la estrategia pedagógica, mediada por la historieta como herramienta didáctica

5 MARCO CONCEPTUAL

5.1 LA HABILIDAD LECTORA Y ESCRITURAL

En el proceso de la enseñanza y aprendizaje se hace necesario fundamentar la comprensión lectora y escritural de tal manera que se demuestren la aprehensión que el sujeto tiene respecto a lo enseñado. Para el estudiante, significa tener la habilidad de hacerlo mediante una interpretación apropiada que demuestre su dominio en la manera como expresa sus ideas (escrita); se tiene como referencia de esto a las definiciones, las inferencias, las deducciones, juicios valorativos y demás habilidades hechas a partir del estudio y análisis de fenómenos y situaciones problemáticas del contexto, es allí donde entra en juego la lectura de comics como estrategia didáctica y de aprendizaje.

Freire (1984 como fue citado en Streck, Redín, & Zitkotsky, 2015, p. 54) señala que “leer y escribir son actividades comprometidas con el mundo y con la gente. Desgarrados del mundo, los textos no tienen sentido. La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra escrita y la lectura de un texto se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura es un modo de vivir, una manera peculiar de ejercer la conciencia. Leer es pensar, es razonar, dialogar, criticar. Leer es ejercer de crítico. No importa la cantidad de textos leídos, lo que importa es como se lee. Aprender a leer es iniciar un proceso de maduración que se prolonga a lo largo de toda la vida”.

Por consiguiente, en las clases de lenguaje, el estudiante debe persuadir a los compañeros que lo que expresa o afirma sobre un planteamiento o sobre una situación problema del contexto, es la alternativa más viable y oportuna, de igual manera los compañeros deben aceptar luego de escuchar, entender y comprender los argumentos dados en la propuesta que es la adecuada, porque soluciona parcial o totalmente el problema ; el estudiante interpreta tales situaciones y fenómenos y los expresa de la manera cómo lo ve, es decir, se expresa a partir de sus ideas innatas o juicios valorativos. Cuando realiza juicios valorativos expone su criterio el cual le permiten explicar claramente sus ideas tratando de convencer a sus pares con las mismas.

Para Solé (1994 citada por Ortiz-Castro, 2021), la lectura tiene subprocesos, entendiéndose como etapas identificadas por los expertos en la didáctica de la lectura entre los cuales se cuentan: la preparación anímica y afectiva donde se identifican los propósitos. La aplicación de las herramientas de comprensión en sí con los procesos semánticos y pragmáticas. La consolidación de la lectura ejercitando los procesos de síntesis, generalizaciones y transferencias de significados.

Lomas (2018), destaca la importancia de hacer una planificación rigurosa de la didáctica de la lectura y la escritura destinadas a los componentes cognitivos, afectivos y conductual de los aprendizajes en los cuales los subprocesos se equiparan a momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. De esta manera, en las clases de lenguaje se desarrollan actividades que permiten dar un acercamiento a estos momentos, proporcionando el desarrollo de la comprensión y análisis que debe generar relaciones entre lo vivido y lo leído, en este sentido nos referimos a la lectura no solo de textos escritos sino también de contextos.

5.2 LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

A través de la lectura y escritura se fomenta en los estudiantes la capacidad de crear, innovar, investigar, acceder a conocimientos sobre el mundo que les rodea, y lo más importante fomentar hábitos de lectura y escritura, para que a medida que adquieren más conocimientos, la lectura y la escritura sean un elemento de relajación y entretenimiento.

Es importante señalar que las herramientas, leer y escribir, deben ser introducidas en los aprendices de modo motivante, conectándolo con algún objeto de interés. Ferreiro & Teberosky (2005 como fueron citados en Torres-Rocha, 2016) recomiendan en términos del fomento de la lectura crítica, centrar los esfuerzos en los campos conceptuales semánticos y pragmáticos, orientar los esfuerzos a la aprehensión de los criterios de coherencia y cohesión textual, bases desde las cuales se indaga e interpela un texto en las prácticas de aula ideales.

5.3 LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Los niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura es necesario mencionar los niveles existentes:

Tabla 1 Niveles de comprensión lectora

Comprensión literal	Comprensión inferencial	Valoración crítica
Capacidad para identificar datos, hechos, ideas principales y subyacentes de los contenidos explícitos del texto, es decir, aparecen escritos en él.	Capacidad para conjeturar y hacer hipótesis de las informaciones explícitas planteadas en el texto	El lector emite un juicio valorativo, determinado por dos niveles: juicios de realidad y/o fantasía, distinguir entre lo real del texto y la fantasía del autor y juicio de valores, exponiendo su criterio frente al texto.

Fuente: Pérez (Muñante-Vizarreta, 2010)

5.4 LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA BASADOS EN LA TAXONOMÍA DE BARRET:

Solé (2004 como fue citada en Rodríguez-Cintrón, 2017), al referirse a la taxonomía de Barret, identifica los siguientes referentes evaluativos con relación a los niveles de comprensión lectora: la comprensión literal, el nivel de reorganización y la comprensión inferencial; y el nivel crítico desde el cual se formulación juicios primarios. Al aprehender la comprensión lectora se constituye en un proceso de interacción entre el lector y el texto, es posible darle relevancia a algunas fases o etapas que surgen en esta relación; uno de los constructos teóricos de mayor fundamentación para discernir estas fases, son los conceptos que provienen de la denominada taxonomía de Barret, quien inicialmente separa en dos grandes componentes sus tesis, considera que la taxonomía se sustenta en una doble dimensión: cognoscitiva y afectiva.

Ambas permiten un desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Estas dimensiones se dinamizan a través de tres categorías: la comprensión literal, la reorganización y la lectura crítica que a su vez estas están subdivididas para finalizar con la apreciación. El objetivo es dejar que él establezca una conexión entre sus conocimientos previos y el texto, por lo tanto esta debe ser significativa y adaptada a sus intereses y necesidades (Solé 2004 como fue citada en García, Arévalo, & Hernández, 2018).

La evaluación de la lectura que considera la dimensión afectiva le estudia como un hecho familiar o como refiere Charmeux (1992 como fue citado en García-Guerrero, 2017), es *sentirse como en casa*, transformar un conjunto de lugares y objetos que forman parte del quehacer lingüístico de cada individuo con sus diferencias y encuentros, permitiendo salir del encierro y la costumbre lectora y lograr un goce estético, fruto de la reflexión propia, sin dejar a un lado el valor de la interpretación ajena. Con esta concepción el maestro puede desarrollar estrategias con miras a promover enlaces entre el conocimiento previo y la nueva información (Díaz y Hernández, 2003; Bendito, 1999). Zorrilla (2005 como fue citado en Currículo Nacional Base Guatemala, 2017), proponen una taxonomía que señala los siguientes niveles, como se aprecia en la Tabla 2

Tabla 2 Taxonomía para los niveles de comprensión lectora según Barret (Zorrilla, 2005)

Categoría	Descripción
Comprensión literal	El lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar ideas principales y secundarias, elementos, hechos, nombres, personajes, etc.
Reorganización de la información	Es decir, una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Se requiere del lector la capacidad de realizar clasificaciones, bosquejos, resúmenes y síntesis.
Comprensión inferencial	Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información de la que aparece expresada explícitamente. Hacer deducciones supone emplear información e ideas durante la lectura, aunque no estén explícitamente en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector.
Lectura crítico o juicio valorativo	El juicio valorativo del lector que reflexiona sobre el contenido del texto, para lo que necesita conectar la información de este con los conocimientos procedentes de otras fuentes y evaluar las afirmaciones del texto, contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.

Apreciación lectora	En este nivel se consigue una reflexión sobre la forma del texto, una consideración objetiva de este, una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc. Las características que configuran la base de la obra del autor, estilo, forman la parte esencial de este nivel de comprensión.
----------------------------	--

Fuente: construcción propia

Esto demuestra que los postulados de Barret siguen vigentes y se presentan como una alternativa evaluativa completa y sustanciada la cual ha sido enriquecida y fortalecida con el paso de los años, de allí que actualmente se le han incorporado elementos sin dejar de lado los postulados originales de Barret (Rodríguez-Cintrón, 2017).

5.5 LA ESCRITURA

Todos los estudios sobre los orígenes de la escritura apuntan a Egipto y el sur de la Mesopotamia. Las primeras evidencias fácticas se encuentran en el año 3100 AC (Palacio-Martín, 2020). La escritura es un sistema de signos con una comunidad lingüística lectora, surgido de una convención dentro de un proceso histórico sobre las formas de comunicarse. En este sentido, la escritura resuelve el problema de decir y comunicar a personas distantes o poder al mismo tiempo, hablarles a multitudes que tienen manejo del código lingüístico escrito (Soler, 2020).

Micó-Sánchez (2021) elabora un conjunto de supuestos básicos que sobre los diferentes procesos que intervienen en la escritura:

hay procesos y subprocesos cognitivos jerarquizados, siendo el más alto el control del proceso global; se integra la información en un conjunto cognitivo y en distintos niveles; la composición es flexible, recursiva e interactiva, existen factores externos e internos al sujeto que afectan los procesos y la estructura de la producción textual.

Se puede considerar como punto de partida del concepto de lectura, que esta es la interpretación de símbolos visuales o gráficos de manera significativa (Chia & Chan, 2017). Con lo cual se crea la primera definición del fenómeno, pero que como tal no es suficiente

para exponer los alcances de la misma; ya que también es una base para continuar con la educación y también ayuda a adquirir más conocimientos y habilidades (Sparks, Patton, & Murdoch, 2014). Vinculándola así, como una herramienta a través de la cual es posible obtener otros elementos y acceder a actividades humanas más complejas del conocimiento. La lectura y la escritura están íntimamente ligados como proceso de interpretación superficial o profunda del texto escrito.

A pesar de los cambios que la lectura ha sufrido como consecuencia de la revolución digital, siendo un elemento fundamental de la educación en estos tiempos, actividades como el aprender a leer y leer para aprender no pierden su vigencia, su necesidad de mantenerse y perfeccionarse, ya que para esta tercera década del siglo XXI mantiene su vigencia e importancia la lectura como siempre. Los libros electrónicos y los recursos electrónicos son factores significativos en la dinámica cambiante de las colecciones que respaldan las necesidades de lectura y currículo (O'Connell, Pacas, & Mitchell, 2015).

La lectura también puede promover el crecimiento cognitivo de formas particulares (Olson, 2016); y es quizás este uno de los grandes méritos de la actividad lectoral, ya que explica de algunas maneras la gran importancia que requiere la adquisición temprana de habilidades y destrezas para leer y para escribir. Reconocer la importancia y el poder que provee la lectura a quien la domina, tiene varias implicaciones para la provisión y la práctica educativas, ya que permite mantener una imagen clara referente a las preferencias electorales de los niños y del tiempo que le dedican a esa actividad; para asegurar que los niños tengan una buena comprensión de las habilidades clave de lectura; para hacer un balance de las nuevas formas de alfabetización, incluidas las digitales y multimodales (Barba, 2021).

5.6 HABILIDAD LECTORAL EN LA EDUCACIÓN

La lectura y la escritura son dos procesos interdependientes en la cultura escolar (Chura-Cruz, 2022). Algunos estudios como el realizado por Rose y Martin (2012) concluyen que la falta de comunicación y aprendizaje efectivo a través de la lectura y la escritura dificulta el aprendizaje y afecta el rendimiento académico de un individuo. La deficiencia en lectura es de tal envergadura como impacto negativo en los aprendizajes, en los estudiantes de los primeros años de la educación básica. El informe de la UNESCO (2022) sobre la determinación global de la competencia lectora de los niños muestra que aproximadamente 250 millones de los educandos no lograron adquirir habilidades de lectura. Según Kulwenz (2021) la causa principal es la carencia de prácticas de aula y estrategias didácticas eficaces.

Vygotsky (1978 como fue citado en Montes-Moreno, 2023) afirma que para explorar cómo se enseña la lectura en los primeros cursos de primaria, el estudio debe adoptar una teoría sociocultural porque apunta a conectar los aspectos socioculturales de los niños con su aprendizaje. Se da por entendido que los beneficios de la lectura se extienden mucho más allá de lo personal. El acto de leer tiene en sí mismo profundas implicaciones económicas y sociales determinadas por las interacciones humanas, en los ambientes comunitarios, escolares y comunitarios. Es en estos espacios donde se fortalecen los ideales de escuela, sociedad, lectura, escritura, lúdica y demás disfrutes del tiempo libre.

5.7 CAMBIOS EN LOS TIPOS DE LECTURA

Uno de los eventos de mayor significación en la lectura es su proceso evolutivo continuo. La llegada de las modernas Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC- han impactado en aspectos esenciales de la lectura, modificando hábitos, costumbres y aumentando la oferta lectoral hasta límites insospechados. A inicios del siglo XX Johnson et al. (2013 como fueron citados en García-Aretio, 2017) destacan el papel que los medios electrónicos están jugando en la articulación de hábitos lectoras como sucede con los libros electrónicos. Este tipo de tecnologías empleadas por lectores electrónicos se erigen como

uno de los 10 principales factores de cambio de los últimos 25 años y alternativas a las bibliotecas escolares, ocupando un lugar en las bibliotecas convencionales por la mayor disponibilidad y rapidez de resultados de búsqueda (Felvégi & Matthew, 2012).

Pero existen otros cambios e interpretaciones en los mismos procesos lectores, es el caso de la visión simple de la lectura –SVR por sus siglas en inglés²- el cual fue construido con base en las propuestas de Gough & Tunmer (1986 citado en Fields, 2022) y la cual propone, dos grandes procesos que deben ser tenidos en cuenta por el docente: los procesos de decodificación y los procesos de comprensión basados en la progresiva dinámica de acciones para el desarrollo de la imaginación y la contextualización que facilitan la comprensión auditiva. En la actualidad, se usa ampliamente para explicar la ciencia de la lectura a los maestros de clase y otras personas involucradas en la educación de la lectura y para guiar la práctica de instrucción. Es de precisar que los autores de esta teoría de la lectura utilizaron en sus estudios el término lectura para referirse a la comprensión de un texto escrito.

De esta forma se puede comprender la importancia que tiene la comprensión lectora que es considerada como sinónimo de lectura; la comprensión de lectura se refiere a obtener significado del texto impreso dado a través de la interacción entre la recuperación del conocimiento del esquema de los lectores y la cognición semántica. Para Wigfield et al. (2016), es totalmente evidente el papel que desempeña la comprensión lectora en tanto es vital en dos perspectivas principales de aprendizaje: la adquisición de conocimientos y el cultivo de aptitudes cognitivas (Silva & Cain, 2015).

² Acrónimo para *Simple visual reading*

5.8 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las estrategias didácticas como el conjunto de procedimientos (métodos, técnicas y actividades) que implementan los docentes y para el cual los estudiantes organizan las acciones del proceso formativo de manera consciente. El aprendizaje es efectivo cuando los docentes utilizan estrategias prudentes y apropiadas para la edad en sus lecciones para desarrollar las competencias de los estudiantes (Calero & Escardíbul, 2019). En el ejercicio del aprendizaje de lecto escritura las estrategias didácticas son esenciales: la comprensión de textos es un proceso complejo en el que los estudiantes deben decodificar y reconocer palabras, agregar el significado de las palabras en unidades más grandes y resumir el contenido, lo cual requiere de un conjunto de elementos que puedan responder adecuadamente a la enseñanza.

Las estrategias didácticas sabiamente elegidas mejoran las habilidades de lectura de los estudiantes y fomentan su interés por la lectura (Wigfield et al., 2016). Para el caso de las estrategias didácticas en lectoescritura el interés por la lectura como la parte más importante de la comprensión de textos porque motiva a los estudiantes a leer por placer. Se encontró que el interés por la lectura se correlaciona positivamente con la comprensión del texto: cuanto más leen los estudiantes, más entienden (Tang et al., 2017 como fue citado en Hurtado & Barahona, 2021). Por este motivo, hay que generar espacios de comprensión lectora mediante la lectura de imágenes y la aproximación al texto, por medio de ilustraciones que detonan la motivación.

Cada práctica de enseñanza juega un papel especial en el conocimiento del vocabulario de los estudiantes, el desarrollo de la comprensión de textos y el interés por la lectura. Los maestros deben tener en cuenta varios factores relacionados con el plan de estudios, los niños y el aula. Applegate & Applegate (2010) indicaron que la comprensión del texto y el interés por la lectura están conectados y, por lo tanto, es extremadamente importante apoyar todos los resultados de lectura, especialmente el interés de los estudiantes por la lectura, a través de diferentes estrategias de enseñanza del idioma. Sin embargo, los docentes tienden a utilizar estrategias de enseñanza de manera bastante

persistente (Atoche, 2018), y los efectos de estas estrategias en los resultados de los estudiantes en lectura y el interés por la lectura son más bajos de lo esperado (Guthrie et al., 2013).

5.9 LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Una unidad didáctica en su diseño implica tomar y organizar elementos conceptuales, didácticos, metodológicos, epistemológicos e históricos; detectar las limitaciones y obstáculos que presentan los educandos, buscar la apropiación conceptual, mediante el uso herramientas didácticas, medir los alcances y resultados de los estudiantes mediante instrumentos que permitan evaluar formativamente y retroalimentar cada una de las actividades que se utilizan dentro de las programaciones lectoras. Cabarcas (2020), destaca el papel de la imagen en la construcción de la unidad didáctica, atendiendo a la puntualidad contextualizadora de la imagen y la escritura.

La asignatura de lenguaje es un espacio propicio donde los estudiantes están involucrados en actividades basadas en el proceso de lectura y escritura expresando sus propias ideas y en la interacción con los demás. Los procesos de enseñanza- aprendizaje en la institución escolar se consideran el centro de la investigación educativa requiere apoyarse en el conocimiento teórico y práctico, ofrecido en parte por las disciplinas que investigan la naturaleza de los fenómenos implicados de los complejos educativos. Las unidades didácticas se constituyen en, “instrumento de planificación de las tareas didácticas que permite al profesor organizar su práctica educativa para articular unos procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad y con el ajuste adecuado al grupo” (Lasso-Cruz, 2022, p. 39)

Por este motivo, las unidades didácticas como recurso educativo constituyen criterios relacionados con el tema y los indicadores pedagógicos, que determinan las finalidades, la selección y organización de contenidos, siendo sin embargo lo más importante, la contextualización humana y sociocultural del entorno educativo para el cual va destinada (Velásquez & Alarcón, 2021). Por consiguiente, para el diseño e

implementación de la unidad didáctica se tendrán en cuenta los criterios planteados anteriormente por Perales y Cañal (2000), los cuales apuntan a la construcción de la unidad didáctica como eje articulador de los objetos de enseñanza en las ciencias.

Por tal razón se hace necesario diseñar e implementar una unidad didáctica, con los elementos anteriormente descritos, para mejorar las estrategias de incentivación del proceso de lectura y escritura y evaluar sus niveles en el grado séptimo de la Institución Educativa Antonio Ricaurte del municipio de Planeta Rica en el corregimiento Campo Bello. Se tiene en cuenta, escoger una serie de materiales didácticos surgidos de los medios impresos y que han sido publicados en medios virtuales por medio de los portales web de los medios impresos.

5.10 CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LA HISTORIETA

La historieta tiene diferentes nombres en el contexto latinoamericano: comic en países del cono sur como Argentina, Chile y Uruguay. En Venezuela, se le nombre como comiquita. En Colombia, historieta y tira cómica, al igual que en Ecuador, Panamá, Costa Rica y Nicaragua. Eco (2007 como se cita en San Martín, 2022), se refiere a ella, “como un producto cultural que tiene un mensaje implícito que sirve para persuadir al receptor y reforzar mitos y valores” (p. 30). Por estas características los expertos en el trabajo sobre lectura y escritura argumental como Lomas (2017) destacan la capacidad de la historieta como un recurso didáctico desde el cual establecer procesos académicos, por el valor agregado pedagógico de la imagen.

La descripción técnica de la historieta consiste en una serie de viñetas ilustradas acompañada de textos o de imágenes en una secuencia ilustrada que estructura un relato con una coherencia de imágenes y textos. Las dinámicas de la historieta, tiene una arquitectura compuesta por una tira de recuadros que ocupan una cinta de un periódico o una página completa. Otras veces se trata de una revista completa delimitada por contenidos de aventuras, humor, misterio, románticos y ecológicos destinada a públicos infantiles y juveniles.

Mendoza-Ceballos (2022), señalan que las ventajas de textos como el comic en la educación radican en ayudar a los estudiantes a “desarrollar sus capacidades de análisis e interpretación para estimular un uso creativo del lenguaje y atender los usos lingüísticos, es decir, la textualización y la contextualización de lo que leen, escuchan, escriben o hablan los estudiantes” (p. 51). Esto se debe a las facilidades de comunicar que tiene el comic, al expresar historias fáciles de entender por la fortaleza de la imagen y la puntualidad del texto. En este orden de ideas, en el comic o historieta se destaca la *sindéresis*, entendida cómo, la rectitud y sensatez de un juicio dicho con precisión y evitando la abundancia retórica.

El potencial narrativo de los enfoques de la historieta permite hacer crítica social, sobre temas políticos, religiosos y culturales, entre otros. El caso de la historieta de Mafalda del autor argentino Joaquín Lavado, constituye un hito en la producción textual y como escenario para trabajar el pensamiento crítico en el aula. Sobre la trascendencia del personaje de tiras cómicas señala Alda-García (2015): “los personajes de Mafalda siguen tomándose como referencia para comprender e interpretar muchos de los conflictos que se desarrollan en la actualidad” (p. 7). Los diálogos de Mafalda se caracterizaron por ser una crítica a las contradicciones del mundo adulto desde la visión de una niña, que aprecia como exagerado y contradictorio el ejercicio de valores como la codicia, la ira, la prepotencia y la desigualdad social. Sobre las características del comic destaca Barthes (1964 como se citó Parra-Acevedo (2021):

Existen tres mensajes en los códigos visuales: el lingüístico, el denotativo y el connotativo. El primero está presente en las historietas a manera de leyendas, narración, diálogos. Con una función de anclaje que hace que el observador obtenga múltiples significaciones que puede dar la imagen. Además, que el mensaje lingüístico revela al lector elegir uno de los significados (p. 21).

El uso del código lingüístico en la historieta, se relaciona con el uso idiomático apelando a lenguajes coloquiales mezclados con expresiones lingüísticas marcadas por la precisión idiomática del lenguaje estándar. El denotativo, por la fuerza de la imagen que al

acompañar al texto refuerza el mensaje dotándola de fuerza comunicativa. El connotativo, por la capacidad semiótica de imágenes y textos de acuerdo con la temática. Además de Mafalda, la historieta de Asterix y Obelix destaca por los usos hábiles de los recursos comunicativos. Sobre el impacto social y académico de esta historieta en el mundo académico y social apunta Alonso (2022): “*Astérix* se presentó como un texto también informativo, aunque no han faltado críticas desde concepciones puristas que le achacan la formación de estereotipos y el falseamiento de datos históricos” (p. 21).

Como conclusión de este punto, el comic es un texto versátil que abarca una diversidad de públicos: desde el infantil al adulto, desde el público deseoso de lecturas recreativas hasta el deseoso de datos históricos. En la región Caribe, el tipo de historieta de abierto contenido político y académico, fue alcanzado por el grupo La Rosca del sociólogo Orlando Fals Borda, quien por este medio logró hacer llegar a una multiplicidad de públicos el tomo, *El retorno a la tierra* del macro texto *Historia doble de la Costa*, gracias a las ilustraciones de Uliyanov Chalarca (Rappaport, 2018). Este hito lo reseña también (Peña-Guzmán, 2021), quien “señala que este comic destaca, las luchas por la tierra que son un componente central del tema del conflicto armado colombiano y, ese cómic particularmente tiene una potencia como en ese registro, en esa memoria de las luchas por la tierra muy importante” (p. 92).

5.11 HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS HISTORIETAS

La aparición del comic por algunos historiadores registra antecedentes en los jeroglíficos, pero la caracterización de la historieta a partir de una episteme de sus elementos, no lo ubica en el surgimiento de la imprenta o la litografía, sino en la emergencia de inventos como el daguerrotipo acompañado de referentes conceptuales como la sátira y el humor sobre los temas políticos y la graficación de estos elementos (Riera, 2018). La epistemología del comic se construye en los trabajos sobre semiótica de la imagen de Dorfman & Mattelart (1971 como se citó en (Giner-Monfort, 2019).

Estos autores junto al mexicano Buen Abad Domínguez (Buen Abad Dominguez, 2020), entre otros, introdujeron la pregunta sobre el sentido de la imagen como semiótica en la cual el poder es representado en términos de resistencia o apoyo de clase y valores sobre el deber ser, de acuerdo con las teorías estructuralistas y del pensamiento crítico. Para Buen Abad Domínguez (2020), la epistemología del comic está relacionada con su esencia satírica traducida en la caricaturización del rival político o de las clases populares desde la mirada de élite del dibujante: toda imagen en una caricatura es un discurso político favorable a una causa o personaje o desfavorable a otro.

Figura 1 Representación epistémica de la semiótica del signo como recurso histórico e ideológico



Fuente: elaboración propia con base en el texto de Muro-Munilla (2022)

La epistemología de la comunicación desde la cual se hace un enfoque de la historieta está basada en la metodología semiótica. La mirada de esta traducción semiótica se basa en tres aspectos centrales: la relación significante/significado centrado en el signo escrito como refuerzo de la figura que ejecuta -humanizada o humana- la acción. La imagen icónica, estructurada alrededor del signo que tiene un mensaje en sí mismo. Y las significaciones o múltiples formas de traducir el mensaje de acuerdo con una ideología estrechamente ligada a ideales culturales y estéticos de poder. Las sociedades

latinoamericanas han estado expuestas a la poderosa industria cultural y mediática norteamericana. Su poder se basa en ideales de sociedad que establecen conceptos del bien y del mal, del ideal de ser y no ser alrededor del consumo y el individualismo.

Los estudios de la semiótica al referirse los orígenes semióticos del comic, fijan los antecedentes desde la expresión intencionada de la imagen. Según este punto de vista, esto ocurre a partir de 1789, en atención a los siguientes referentes: caricaturización de la realidad, sátira política, humor, contenido rico en temáticas (Muñoz-Nophal, 2021). La semiótica de la imagen y los estudios sociológicos objetan, por lo tanto, los antecedentes de una protohistorieta en los jeroglíficos prehispánicos y el uso de simbologías rudimentarias. Esta postura desde la semiótica de la imagen contraviene las pretensiones epistemológicas de Martínez (2015 como fue citado en Giner-Monfort, 2019).

El auge del comic como discurso político, tiene su más grande auge en la segunda mitad del siglo XIX en países que tenían un gran desarrollo económico en el cual chocaban los intereses políticos y el aumento del conflicto se hacía muy activo, como en Estados Unidos, Francia, Alemania e Inglaterra. Las necesidades de vender un producto con un sello ideológico y racial dio lugar a la llegada de las cadenas de historietas o tiras cómicas en las ediciones dominicales, emergiendo así las series llamadas germinales en 1893 de *Hogan's Alley* en 1895; *The Yellow Kid*, *The Katzenjammer Kids* en 1897, de *Rudolph Dirks*; y *Happy Hooligan* de 1899) creación de Frederick Burr Opper, las cuales sentaron las bases del comic contemporáneo introduciendo la imagen colorida, con secuencias de imágenes consecutivas para darle fuerza al relato, con el apoyo de los globos de diálogo (Hajdu, 2019).

Para comprender la importancia de la semiótica de la imagen, es preciso señalar que la semiótica es una disciplina de la Lingüística encargada de estudiar el símbolo y la imagen como discursos en sí mismos, como ejercicios de narratividad y construcción de narrativas. La narratividad, entendida como el estado y capacidad del ser como sujeto constructor de narrativas en virtud a su estado cognitivo superior (Ricoeur, 2002). Ahora, la semiótica del comic indaga sobre la capacidad narrativa del comic y sus expresiones de

narratividad en un contexto social, político, económico y cultural complejo, dentro de una estructura en la cual chocan una diversidad de intereses que alcanzan expresión política y económica al mismo tiempo (Hague, 2017).

Sobre las claves epistémicas y metodológicas pertinentes de la semiótica de la imagen como base teórica estructuralista en los estudios del comic, destaca Muro-Munilla (2022) el poder de la significación, lo cual implica, “comprender que un signo no se traduce por un significado sino por un *interpretante*, entendiendo por tal otro signo (o sustituto que traduce al primero en un proceso denominado de *semiosis infinita*” (p. 26). La semiosis – o ejercicio de significación e interpretación – se debe al lugar diverso de la percepción que pueden tener los espectadores, cuando se tiene en cuenta que los hechos dentro de un sistema o estructura no se reducen a la imagen o al texto en sí, sino por el contrario, al contexto social, político, económico y cultural de intereses que le dan sentido. En este trabajo, se habla del comic como texto pretexto y por tanto recurso didáctico dentro de la estructura educativa de una macroestructura llamada Estado.

5.12 LA HISTORIETA COMO RECURSO DIDÁCTICO

La historieta como recurso didáctico surge de las mismas entrañas de los textos infantiles para la básica primaria, en cuyas portadas se empleó el dibujo figurativo como una representación bucólica del mundo escolar (Alonso-Abal, 2012). Para ello ha de pensarse desde la semiótica de la imagen, que todo mensaje de tipo icónico tiene una intención comunicativa relacionada con el contexto cultural. En este sentido los estudios de Cabarcas (2020), parten de la imagen en el comic como una suerte de recurso narrativo que tiene un poder comunicativo, capaz de decir en una imagen bien escogida, todo un discurso: todo comic parte del conocimiento de una intención comunicativa propia capaz de interpretar al destinatario del mensaje en un momento del tiempo histórico.

Una imagen caricaturesca en una tira cómica, busca representar una situación para causar un efecto. En la pedagogía no sólo el docente en la planeación escolar debe centrar en la motivación sino también en el tipo de temáticas que está enseñado en función de los

indicadores pedagógicos. Atoche (2018), aconseja partir de un nivel complejo diagnóstico que tenga en cuenta una experimentación previsa, sobre qué tipo de figuras son capaces de gestar en el estudiante una motivación capaz de traducirse en atención y concentración. En este mismo orden de ideas, la planeación debe pensar en una evaluación que tenga en cuenta el poder de la imagen como catalizadora de las significaciones en los estudiantes en tanto recurso didáctico accesible para el docente y el estudiante.

La pancarta y la cartelera se convierten en este tipo de recursos didácticos ligados al comix, en un recurso evaluativo de acuerdo con el tipo de temáticas revisadas en la planeación educativa. En dicho ejemplo el aspecto pragmático es la revisión de la intención comunicativa, en la promoción de la imaginación argumental y en la fundamentación del argumento de acuerdo con los niveles cognitivos del indicador pedagógico. Torres-Rocha (2016) recomienda el manejo de la microestructura, relacionada a su vez con las palabras, con proposiciones, con gestos, signos, señales etc. Por ejemplo: el uso del signo y del símbolo han de estar conectados con la capacidad para generar inferencias lógicas, las cuales son las bases discursivas de la argumentación.

Córdoba-Baldrich & Maturana (2022) recomiendan del docente en la planeación educativa adoptar, “el cambio de esa apreciación y aportar al fortalecimiento de las competencias comunicativas mediante la implementación de una metodología más didáctica con el uso de la historieta (...) fortaleciendo su capacidad para comunicarse desde las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas” (p. 180). El uso pedagógico de la historieta se puede sintetizar en las siguientes instancias de la planeación educativa: diagnóstico sociocultural de la iconografía del estudiante, nivel motivacional de la imagen, reconocimiento y desarrollo de la intención comunicativa, desarrollo inferencial para llegar a un desarrollo argumental fundamentado.

5.13 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Las categorías y subcategorías desde las cuales se fundamenta este trabajo de grado y desde las cuales se orienta el proceso pedagógico por desarrollar con los estudiantes, son las siguientes:

Proceso de lecto escritura: Se comprende como el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura el cual es dinámico y donde se emplea por parte del docente mucha creatividad, durante el mismo, se implementan ejercicios que dirigidos a estimular el desarrollo del pensamiento divergente, con la intención de que los lectores busquen diferentes alternativas frente a las diferentes situaciones que contienen los textos o imágenes.

Herramienta pedagógica. Entendida como el conjunto de estrategias de aprendizaje fundamentales que se diseñan para su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las herramientas pedagógicas tienen una funcionalidad mediadora y desde ellas se pretenden alcanzar los propósitos u objetivos de la investigación, como generalidad y como especificidad.

5.14 CATEGORIZACIÓN

Con base a lo expuesto en los conceptos definidores y sensibilizadores, se procede a describir las categorías y subcategorías que van a ser involucradas en el estudio, dichos conceptos y definiciones se soportan en las teorías de varios autores.

Categoría lectura. Refiere a un nivel más avanzado y escolarizado en el dominio del signo lingüístico en tanto permite hacer la decodificación y la significación de un mensaje escrito y hacer su interpretación como grafema a nivel fonológico y semántico consciente de la intención comunicativa y niveles de inferencia argumental fundamentada. Cassany (2006), subdivide la capacidad y habilidad de leer en estas etapas: la de preparación anímica y de aclaración de propósitos con un fuerte componente motivacional. La segunda etapa corresponde a la actividad como tal, integrando la aplicación de

herramientas concretas para el desarrollo de la comprensión textual y la construcción de significado. Una tercera etapa, de consolidación, en donde se hacen uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir los significados identificados en el texto leído.

Categoría escritura. Se entiende como el lenguaje articulado traducido en un conjunto de signos escritos compartidos por una comunidad lingüística o de hablantes de un idioma. Estos signos conforman un sistema gráfico que representa los sonidos – fonemas – mediante expresiones escritas- grafemas – con los cuales se construye el mensaje articulando palabras y oraciones. La escritura, es el lenguaje escrito con el cual se construyen canales de comunicación mediante soportes materiales y virtuales, como los correspondientes al papel, la pizarra o un procesador de textos organizado en un software y son muy comunes en los entornos de aprendizaje en línea.

Después de estas categorías centrales, se consideran como categorías conceptuales que permiten enriquecer la fundamentación teórica y contribuyen a darle especificidad a los procesos pedagógicos como referentes surgidos de una producción teórica alrededor de la lectura y la escritura, como partes de la didáctica. Estas categorías conceptuales son las siguientes:

Categoría conceptual estrategias didácticas. Aluden al conjunto de procedimientos (métodos, técnicas y actividades) que implementan los docentes y para el cual los estudiantes organizan las acciones del proceso formativo de manera consciente como un ejercicio de mediación didáctica en la planeación escolar. Las estrategias didácticas tienen en común el mensaje que objetiva los contenidos, de allí que el manejo de competencias comunicativas eficientes atraviese transversalmente todos los saberes escolarizados.

En este sentido, la historieta es un recurso didáctico de la estrategia lectoescritora. En este sentido, la historieta con la combinación de textos y dibujos supone un escenario pedagógico más dinámico: los educandos tendrán acceso a un input que fomentará su interlengua en construcción en ese idioma de una forma motivadora y agradable, es decir, generando espacios motivacionales surgidos de un proceso diagnóstico sobre su uso que tenga en cuenta los siguientes aspectos:

Identificación de las afinidades de la comunidad escolar por un tipo de comic o historieta: Macas-Salina et al. (2018) recomiendan un diagnóstico sociocultural de tendencias, esto es, el tipo de comic que motiva al estudiante.

Estudio del tipo de comic que se va a intrudir en el aula, estableciendo una conexión con el plan de estudios y las temáticas que hacen parte del periodo académico. Guevara-Caballero (2021) en la planeación de la producción escrita, recomienda reflexionar la inclusión del comic de acuerdo con los indicadores pedagógicos: estándares y DBA. En la tabla 5 se sintetizan las categorías refernetes para la discusión de resultados.

Hacer un párrafo de introducción a la siguiente tabla para contextualizar al lector.

De acuerdo con todo lo dicho, la Tabla 3 expone los sentidos conceptuales que estructuran desde la fundamentación conceptual, las categorías de lectura y escritura, como partes superpuestas y caras de una misma moneda. Pues la escritura es la base desde la cual se ejerce la lectura y expresa un conjunto de signos codificados de acuerdo con las necesidades de comunicación que tenga el usuario del texto, que a la vez es instrumentalizado por el docente en al aula de clase, de acuerdo a unos intereses de enseñanza aprendizaje, parte fundamental de una intención comunicativa pedagógica.

Tabla 3 Definición de las categorías centrales de lectura y escritura

Categoría	Descripción
Lectura	Se entiende la lectura, como un proceso decodificador del signo lingüístico escrito. Se subdivide en las siguientes etapas: inicialmente de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado. En la lectura hay niveles de comprensión que derivan del significado y la significación. El significado está ligado a la literalidad alfabética con la que se organiza el mensaje. La significación a la inferencia y al nivel de comprensión de un mensaje que se lee de acuerdo a un contexto o situación.
Escritura	La escritura se define como expresión del lenguaje articulado mediante signos desde los cuales se ejerce el proceso de decodificación en la acción lectora. La escritura es un dominio del signo lingüístico representado en caracteres dotados de significante y significado. Con la escritura se expresan las palabras, estando estas dirigidas básicamente hacia entidades u objetos, en palabras más simples. El lenguaje escrito es la forma de transformar o convertir los signos verbales en signos escritos.

Fuente: construcción propia.

En consideración de lo señalado en el párrafo introductorio de la Tabla, en las prácticas de aula, un conjunto de autores como Cardona et al. (2022); Barba (2021); y Lomas (2018), se refieren a la lectoescritura como un proceso didáctico integrado cuando se busca promover habilidades de comprensión lectora. Parten de la consideración en cuanto a que, todo lector empieza por el proceso de literacidad y va ascendiendo en su capacidad de cognición y metacognición en la medida en que genera hábitos de lectura, que se potencian cuando el mismo lector escribe sobre el texto leído o sobre temas del contexto y se constituye en objeto de lectura para sí mismo y los compañeros en el aula de clase. La Tabla 4 expone en consecuencia la categoría conceptual enseñanza de la lectoescritura.

Tabla 4 Categoría la enseñanza de la lecto-escritura

<i>Unidad Temática</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>
<i>Fortalecimiento de la enseñanza</i>		<i>La enseñanza de la lectura y la escritura.</i>
	<i>La lecto-escritura</i>	<i>Entendida como; aquella lectura y escritura que fomenta en los estudiantes la capacidad de crear, innovar, investigar, acceder a conocimientos sobre el mundo que les rodea, y lo más importante fomentar hábitos de lectura y escritura, para que a medida que adquieran más conocimientos, la lectura y la escritura sean un elemento de relajación y entretenimiento.</i>
		<i>La habilidad lectora y escritural.</i>
		<i>Entendida como el conjunto de habilidades y destrezas para la escritura o el lenguaje escrito constituido por un sistema de signos que corresponden gráficamente a los sonidos expresados mediante las palabras, estando estas dirigidas básicamente hacia entidades u objetos, en palabras más simples, el lenguaje escrito es la forma de transformar o convertir los signos verbales en signos escritos.</i>
		<i>Tipos de lectura</i>
		<i>Considerada como la existencia de nuevos tipos de lectura que en la lectura en su proceso evolutivo continuo. La llegada de las modernas Tecnologías de la Información y la Comunicación ha impactado en aspectos esenciales de la lectura, modificando hábitos, costumbres y aumentando la oferta lectoral hasta límites insospechados a inicios del siglo XX Johnson (2013) sugiere que los libros electrónicos y los lectores electrónicos son uno de los 10 principales factores de cambio de los últimos 25 años y dan forma a las bibliotecas escolares</i>
		<i>La Escritura</i>
		<i>considerada la escritura como el lenguaje escrito constituido por un sistema de signos que corresponden gráficamente a los sonidos expresados mediante las palabras</i>

Fuente: construcción propia.

Las categorías para la enseñanza de la lectura tienen como objeto central en la planeación escolar, el tipo de lectura y el tipo de escritura. En las competencias comunicativas que son inherentes de la didáctica del área de Lenguaje, entendidas como niveles básicos: semántico, relativo al dominio de los significados formales de las palabras. El nivel gramatical, referido al manejo de las normas de ortografía y sintaxis; y un nivel pragmático, como dominio de las competencias comunicativas y del discurso de acuerdo al contexto de hablantes y la situación comunicativa.

Hacer un párrafo de introducción a la siguiente tabla para contextualizar al lector.

Tabla 5 Estrategias didácticas

<i>Unidad Temática</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>
<i>Estrategias educativas</i>	<i>Estrategias didácticas</i>	<i>Las unidades didácticas</i>
		<i>Entendida la Unidad Didáctica en su diseño como la que implica tomar y organizar elementos conceptuales, didácticos, metodológicos, epistemológicos e históricos; detectar las limitaciones y obstáculos que presentan los educandos, buscar la apropiación conceptual, mediante el uso herramientas didácticas, medir los alcances y resultados de los estudiantes mediante instrumentos que permitan evaluar formativamente y retroalimentar cada una de las actividades que se utilizan en la ejecución de dicha unidad.</i>
		<i>Estrategias de comprensión de lectura</i>
		<i>Entendidas como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos.</i>

Fuente: construcción propia.

Las unidades didácticas es el proceso factual mediante el cual los contenidos del plan de estudio integran a la historieta como recurso de la didáctica del área de Lenguaje – Humanidades/Español y literatura – de acuerdo con diferentes elementos de la planeación escolar:

- La reflexión que desde los indicadores pedagógicos – Estándares de competencias básicas y DBA – identifican el lugar preciso de las acciones de lectura y escritura con la historieta. En este orden de ideas, los DBA del área de Lenguaje para el grado 7° desarrollan temáticas sobre medios de comunicación, como por ejemplo, el DBA No. 1 que habla de clasificar la información que circula en los medios de comunicación: el comic circula en televisión, impresos y en la [Web 2.0](#), es decir, el Internet. Los DBA 5 y 6, relativos a la comprensión e interpretación de distintos tipos de textos. La historieta es una tipología textual.
- El conjunto de preguntas planificadas desde un lugar inferencial: estas se emplean antes de la lectura con fines motivacionales y después de la lectura. La indagación

del texto, permite desde el título y la imagen, hacer una aproximación imaginativa y creativa sobre qué intención comunicativa tiene el autor. Las preguntas después del texto, deben enfocarse hacia del desarrollo de pensamiento inferencial básico, medio y superior.

- Desarrollo de argumentación fundamentada sobre las preguntas. La Tabla 6 muestra la historieta como texto pretexto dentro de la estrategia.

Tabla 6 La historieta como pretexto

<i>Unidad Temática</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>
		<p>Concepto y características de la historieta</p> <p><i>Entendida como aquella estrategia didáctica para el desarrollo del proceso de lectura y escritura en los estudiantes, se pueden establecer la lectura de imágenes ante las cuales hay que desarrollar ciertas competencias. La competencia es la aplicación de un saber en contexto y el hacer con el lenguaje en situaciones comunicativas.</i></p>
<i>Estrategias educativas</i>	<i>Historietas como pretexto</i>	<p>La historieta como recurso didáctico.</p> <p><i>Comprendida como una de las estrategias que pueden ser empleadas para el desarrollo del proceso de lectura y escritura en los estudiantes, se pueden establecer la lectura de imágenes ante las cuales hay que desarrollar ciertas competencias. La competencia es la aplicación de un saber en contexto y el hacer con el lenguaje en situaciones comunicativas.</i></p>

Fuente: construcción propia.

El uso de la historieta como recurso didáctico implica hacer las siguientes reflexiones sobre estos elementos:

- La imagen, como recurso para fomentar la creatividad. En el Programa Todos a Aprender- PTA- un primer paso consiste en la indagación del texto, el cual consiste en imaginar de qué va a tratar el texto de acuerdo con el título o con una imagen del

mismo. En el Comic el esfuerzo se pone en imaginar desde la figura que recrea el creador del mensaje.

- La intención comunicativa. Rappaport (2018) recomienda el análisis de la intención comunicativa al crear una historieta. Parra-Acevedo (2021), de acuerdo con el uso didáctico del comic sugiere del docente, hacerse un planteamiento en la planeación escolar con base en las siguientes preguntas: ¿Qué tipo intención comunicativa pedagógica deseo lograr con el uso del comic? ¿Qué tipo de preguntas debo formular de acuerdo a los indicadores pedagógicos? ¿Cómo desarrollar la argumentación con preguntas de tipo inferencial a través del comic seleccionado?

5.15 CATEGORIZACIÓN (CUALITATIVA)

Sí la categorización, es el proceso en el cual se establecen las categorías de una variable o un referente conceptual, y la categoría los valores desde los cuales se establecen pautas teóricas para una comprensión de un fenómeno, la Tabla 7 expone las subcategorías que surgen de la habilidad lectora y escritural, tal como se plantean en la evaluación pedagógica.

Tabla 7 Categoría habilidad lectora y escritural

La habilidad lectora y escritural			
subcategorías	Descripción	Fuentes	Procedimiento
Proceso de desarrollo de habilidades y destrezas.	Esta subcategoría está formada por etapas del proceso lector: En primer lugar, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados.	Docentes y directivos	Entrevista
	Trata esta subcategoría del proceso de enseñanza de la escritura, la cual va destinada a fomentar en los estudiantes la capacidad de crear, innovar, investigar, acceder a conocimientos sobre el mundo que les rodea, pero también se dirige a fomentar hábitos de lectura y escritura, para que a medida que adquieren más	Docentes	Entrevista

La enseñanza de la lectura y la escritura	conocimientos, la lectura y la escritura sean un elemento de relajación y entretenimiento.
Los niveles de comprensión de lectura	Subcategoría que comprende la taxonomía la cual se sustenta en una doble dimensión: cognoscitiva y afectiva. En donde cada una y la conjugación de las mismas, permiten un desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Estas dimensiones se dinamizan a través de tres categorías: la comprensión literal, la reorganización y la lectura crítica que a su vez estas están subdivididas para finalizar con la apreciación.

Fuente: construcción propia

Las herramientas pedagógicas por su carácter instrumental tienden a observarse como instrumentos propios de la planeación educativa, dentro de la cual entra el comic como un texto pretexto para establecer puentes motivacionales de enseñanza aprendizaje. Se categoriza en la Tabla 8, en cuanto se compone de la unidad didáctica que representa el plan de lectoescritura. La historieta se conceptualiza como herramienta didáctica por su contextualización instrumental y como recurso didáctico, por su significación teórica y praxiológica en el contexto de la investigación. En consideración del decreto 1860 de 1984, los docentes y los directivos docentes entran en la formalidad investigativa por cuanto el proyecto es socializado en el Concejo Académico presidido por el rector como directivo docente que delega en el coordinador académico.

Tabla 8 Categoría, Herramienta pedagógica

Subcategorías			
Elementos	Descripción	Fuentes	Procedimiento
Unidad didáctica.	La subcategoría comprende la unidad Didáctica en su diseño lo que significa tomar y organizar elementos conceptuales, didácticos, metodológicos, epistemológicos e históricos; detectar las limitaciones y obstáculos que presentan los estudiantes, buscar la apropiación conceptual, mediante el uso herramientas didácticas, medir los alcances y resultados de los estudiantes mediante instrumentos que permitan evaluar formativamente y retroalimentar cada una de las actividades que se utilizan en la ejecución de dicha unidad.	Docentes	Entrevista

Concepto y características de la historieta como herramienta didáctica.	Comprendida como la función de la historieta, o cómic, tira cómica, comiquita, novela gráfica o arte secuencial, es un género artístico y periodístico que consiste en una serie de viñetas ilustradas, con o sin texto de acompañamiento, que al ser leídas en secuencia recomponen un relato.	Directivos	Entrevista
El comics como recurso didáctico.	Esta subcategoría se refiere a estrategias pedagógicas que pueden ser empleadas para el desarrollo del proceso de lectura y escritura en los estudiantes, y su utilidad dentro del mismo. Su carácter de recurso didáctico puede emplear la lectura de imágenes ante las cuales hay que desarrollar ciertas competencias.	Docentes	Entrevista

Fuente: construcción propia

6 METODOLOGÍA

6.1 METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación se realizará un estudio cualitativo descriptivo, ya que en ella se busca encontrar las características que permiten identificar un determinado objeto de estudio (Barrantes, 2014), que en este caso son las estrategias didácticas que deben emplearse con el fin de motivar a los estudiantes que desarrollen la lectura y escritura a través del empleo de los comics o historietas. La investigación se realizará con las siguientes fases: (1) Construcción y elaboración de los instrumentos. (2) Implementación y desarrollo de los instrumentos. (3) Análisis con matrices.

6.1.1 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

En primera instancia, a los estudiantes se les aplicará actividades iniciales donde expongan sus ideas previas para tener como referencia los pensamientos, percepciones, limitaciones u obstáculos presentes en la lectura y escritura, para lo que se emplearán acciones como: lectura de textos en forma oral y mental, realización de talleres relacionados con la lectura en donde los estudiantes pondrán en práctica la producción textual. También se les entregaran comics o historietas para realizar la comprensión lectora en las diferentes categorías (literal, inferencial, valoración crítica y luego producir textos – ver Anexo A- después se realizará el análisis de cada una de las actividades, se evaluará las habilidades en lectura y escritura alcanzado por los estudiantes en cada una de las actividades propuestas, así como la identificación de alcances y dificultades presentadas en su aplicación, que después de priorizarlas, permitirán centrar la investigación en la lectura y escritura como debilidad más sobresaliente en el grupo estudiado.

6.2 UNIDAD ANÁLISIS

La unidad de análisis seleccionada con esta investigación está constituida por todos los estudiantes del grado séptimo. Esta consideración se toma de acuerdo con lo revisado en los siguientes autores: Cohen & Gómez (2019), se refieren a la unidad de análisis como

el conjunto de elementos y sujetos que en una muestra cuantitativa permite el ejercicio teórico en el análisis de los resultados de acuerdo con una variable. Hurtado (2021), se refiere a la unidad de análisis como un referente instrumental desde el cual los elementos de un experimento o los sujetos de una experiencia– de acuerdo con criterios cualitativos y cuantitativos- aportan unos datos que permiten establecer regularidades, disrupciones o comportamientos típicos o atípicos desde la cual argumentar inferencias lógicas de acuerdo a un modelo epistémico, un paradigma y un método de investigación. Desde el punto de vista de esta investigación se escogen como muestra de conveniencia los estudiantes del grado séptimo, es decir, 22 educandos.

6.3 CONTEXTO

El municipio de Planeta Rica está ubicado al sur oriente del departamento de Córdoba posee límites al norte con los municipios de Montería, San Carlos y Pueblo Nuevo; al sur con Monte Líbano; al oeste con los municipios de Montería y Tierralta y al este con Buenavista y Pueblo Nuevo. En cuanto a su ubicación, esta se encuentra a $8^{\circ} 17' 15''$ Latitud Norte y $75^{\circ} 73' 55''$ Longitud Oeste. Tiene una extensión de 1.188 Km² y se halla a una altura promedio de 87 m. sobre el nivel del mar; siendo su temperatura media 28° C. Planeta Rica integra la denominada cuenca del río San Jorge, que constituye una subregión integrada por otros siete municipios que son: Pueblo Nuevo, Ayapel, Montelíbano, Puerto Libertador, San José de Uré y la Apartada. Está conformado por 35 barrios y 9 corregimientos.

La Institución Educativa Antonio Ricaurte del municipio de Planeta Rica, Córdoba, se localiza en la zona rural de la cabecera municipal; corresponde al Calendario: A, del sector público, su estado es de Zona EE: RURAL y solo tiene horario matutino, es de carácter mixto, y funciona mediante el sistema de matrícula contratada; cuenta con los niveles de preescolar, primaria, secundaria y enseñanza media.

6.4 PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Tomando en cuenta los objetivos específicos planteados en el estudio, se implementa como procedimiento de la investigación dos grandes fases simultaneas. La primera de ellas corresponde a la elaboración o construcción de los instrumentos mediante la observación, encuesta de los participantes - ver Anexo C - , hasta encontrar sentido en tendencias específicas que posteriormente puedan ser medidas.

Para el caso de la segunda fase, está básicamente se abordará con la aplicación de instrumento. Este instrumento para su diseño tendrá en cuenta los hallazgos de la primera fase, referentes teóricos y antecedentes investigativos del estudio.

Tabla 9Objetivos y fases

Objetivos	Fases
• 1. Identificar los niveles iniciales de lectura y la capacidad escritura de los niños del grado 7°.	Fase 1, 2
• 2. A través de los obstáculos en lectura y escritura, diseñar y ejecutar en la intervención pedagógica los cuerpos de historieta como pretexto didáctico)	Fase 1, 2
• 3. Evaluar la evolución de lectura y escritura de los estudiantes...con la implementación de la estrategia pedagógica, mediada por la historieta como herramienta didáctica	Fase 2, 3

Fuente: construcción propia.

6.5 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías de análisis como lo plantean Cohen & Gómez (2019); también Ortiz-Ocaña (2019), con el conjunto de referentes categoriales que surgen del análisis de los objetivos específicos y de la producción teórica. Las categorías de análisis se cuantifican o cualifican de acuerdo a la técnica instrumental empleada, en unos rasgos específicos que permiten su análisis evaluativo en cuanto dato surgidos de la indagación. La Tabla 10 muestra la operacionalización que permite identificar las categorías de análisis.

Tabla 10 Categorías de análisis

Pregunta	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías
¿Cómo fortalecer la lectura y escritura en los estudiantes del grado 7° utilizando como estrategia didáctica la historieta?	Describir el proceso de lectura y escritura en los estudiantes del grado séptimo de la institución Educativa Antonio Ricaurte, mediante el uso de los comics como herramienta didáctica.	Identificar el desarrollo del proceso de lectura y escritura significativa que presentan los estudiantes	Lectura	Pre lectura
		Describir el desarrollo de la lectura y escritura significativa emergentes.		Lectura
				Indagar los niveles de lectura como en la escritura significativa que tienen los estudiantes, con la utilización del comics
		Conocimientos previos.		
Escritura	Interpretaciones			
	El nivel de comprensión literal.			
	El nivel de comprensión inferencial.			
				El nivel de comprensión crítica

Fuente: construcción propia

6.6 ASPECTOS ÉTICOS

Se puede señalar que en el desarrollo del estudio se tendrá presente la aplicación de consideraciones éticas, fundamentándose en los alcances que aparecen contemplados en la declaración de Helsinki del año 2004, en tanto provee la participación de las personas de manera voluntaria, aunque es preciso entregarles previamente la información sobre las pretensiones del estudio lo cual debe quedar establecido por el investigador. Igualmente, el uso de los relatos obtenidos durante las entrevistas debe guardar todos los niveles propios de la confidencialidad que merecen dentro del marco del consentimiento informado para mantener una relación armónica y de confianza.

Observando lo dispuesto en la ley de habeas data, como es la Ley 1581 de 2013, la cual basada en el artículo 15 de la Constitución política de Colombia, se preservará la identidad de los participantes, y en lo posible se hará bajo el uso de seudónimos para garantizar el anonimato de las fuentes humanas. Se asume también en el estudio que las

personas participantes estarán informadas de cada hecho relevante que los involucre y especialmente las interpretaciones obtenidas de sus relatos que se les revelaran, con el fin de evitar la tergiversación del sentido que tanto los estudiantes como miembros de la comunidad educativa participantes puedan mal interpretar.

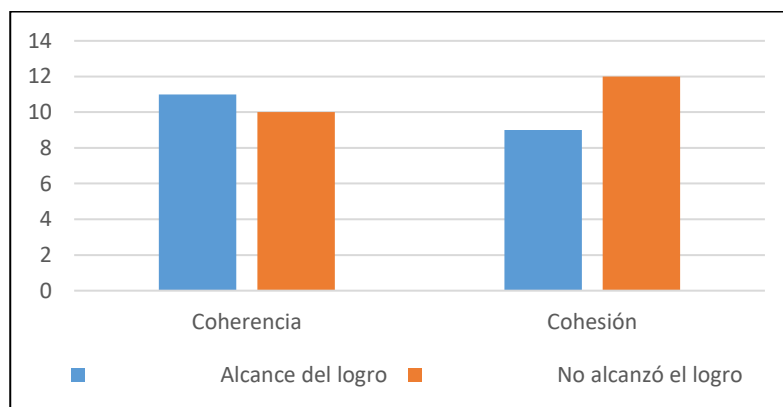
7 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se hace un escrutinio analítico sobre los hallazgos teniendo en cuenta el marco de referencia, es decir, cómo el marco teórico ayuda a calificar, describir y comprender la producción textual de los estudiantes por cada objetivo, con los cuales se titulan los otros apartados de acuerdo a los siguientes esfuerzos pedagógicos: el primero, sobre las dificultades identificadas en lectura y escritura al poner en práctica la estrategia. Mediante un diálogo con los estudiantes, se pudo lograr un consenso sobre las historietas: la leyenda del rey Comino y el mito de Yuruparí. Los siguientes apartados se organizan de acuerdo a los objetivos específicos del proyecto.

7.1 IDENTIFICACIÓN DE LAS FACULTADES EN LECTURA Y ESCRITURA PRESENTES EN LOS ESTUDIANTES

La identificación de las dificultades en lectura y escritura presentes en los estudiantes del grado 7º, tuvo dos parámetros rectores: el de coherencia al hilar ideas para responder a las preguntas, pues se buscó identificar la claridad y articulación lógica de las ideas argumentadas. Y la cohesión, la conexión lógica entre las oraciones concretas empleadas al responder desde el punto de vista sintáctico. En la Figura 2 se muestran los resultados en materia de coherencia y cohesión

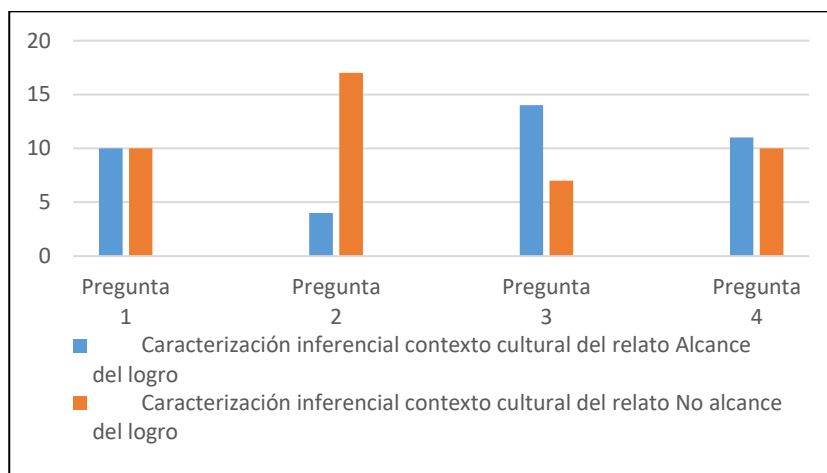
Figura 2 Nivel de coherencia y cohesión identificadas en la primera fase



Fuente: elaboración propia con base en Excel

En el nivel de la cohesión textual argumentada de las respuestas, 6 logaron textos inteligibles con proposiciones claras que facilitaron la comprensión de los argumentos. En tanto 10, no lograron hilar textos con una argumentación clara y concisa sobre lo preguntado. Hernández- Escamilla & Sánchez-Hernández (2021) explican que los problemas se deben a que los educandos no logran desarrollar competencias de pensamiento inferencial por los enfoques de las prácticas de aula, por una educación centrada en la memorización de conceptos y no en su ejercicio. En el referente en mención, hubo 8 educandos con capacidad de logro pero 13 no logran generar textos con las características claves esperadas. De Castro-Pereira (2013), recomiendan una pedagogía basada en la pregunta para superar el problema. En la Figura 3 se hace un análisis de la generación de inferencias básicas al responder a preguntas de nivel intertextual.

Figura 3 Nivel de comprensión intertextual



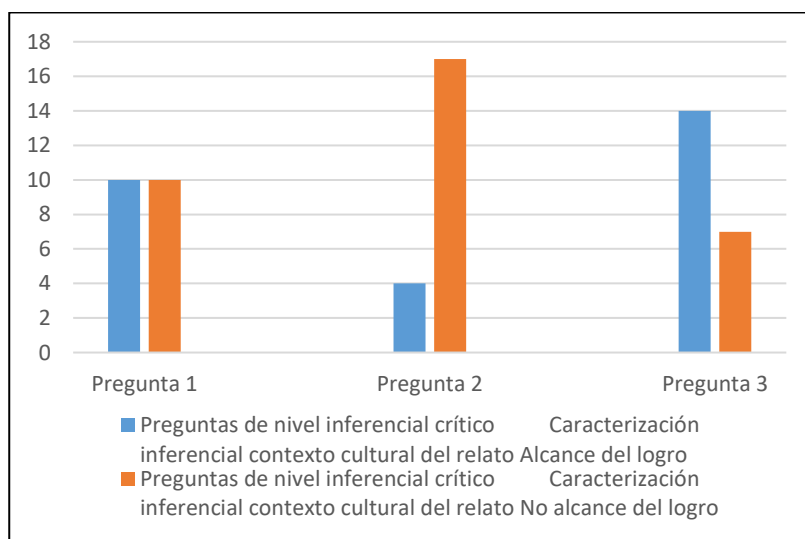
Fuente: construcción propia

En el nivel de comprensión intertextual o literal, correspondiente a preguntas que se pueden responder al remitirse a los contenidos del texto, sobre la identificación del personaje central, cerca de un 50% no lo logra. En la pregunta 2 sobre el tipo de producto ofrecido por el personaje central, el 100% de los estudiantes logra alcanzar la meta. Este tipo de resultados contradictorios los explican Applegate & Applegate (2010), en problemas de motivación y concentración que tienen los estudiantes frente a un tipo de

preguntas y un momento de la prueba, lo cual indica la necesidad de gestionar la atención y la concentración en todos los procesos pedagógicos de las distintas prácticas de aula por dominio de saber disciplinario o área.

Esto explica también porque, en la pregunta 3 y 4, correspondientes a la caracterización del relato y los personajes, los estudiantes logran en un 75% caracterizar al personaje, describir sus rasgos esenciales, sin embargo al caracterizar el relato un 55% logra hacer el ejercicio con éxito, pero un 45% no alcanza el logro. Al hacer un balance del ejercicio, se puede observar que el registro promedio de los educandos en competencias inferenciales desde la intertextualidad alcanza un nivel medio. Estas paradojas entre la caracterización del personaje y de la caracterización del relato, se puede explicar en las recomendaciones de Torres-Rocha (2016) y Hurtado & Barahona (2021), en cuanto al tiempo dado a los educandos para realizar el ejercicio, que no fue proporcional, con las preguntas anteriores que eran más sencillas. En la Figura 4 aparecen los resultados, para el tipo de preguntas de inferencia media y alta de acuerdo con la escala del MEN (2011), con la cual se estructuró la evaluación en el Plan Nacional de Lectura y escritura, PNLE.

Figura 4 Nivel de comprensión inferencial

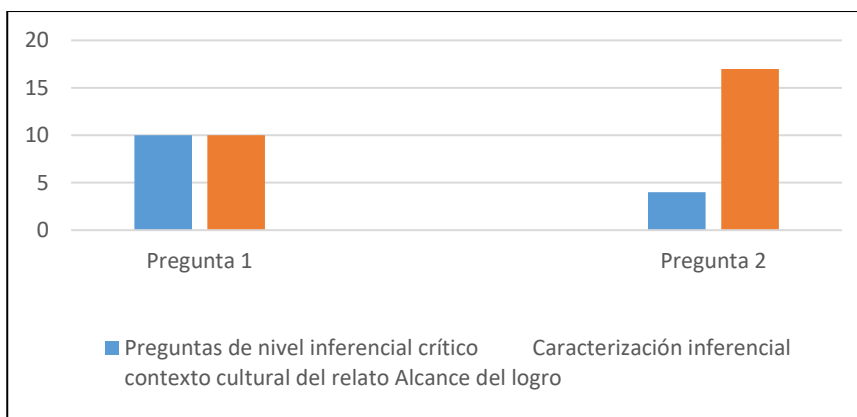


Fondo: construcción propia

En el ejercicio de las preguntas con el nivel de comprensión inferencial de nivel medio y alto, resulta llamativa una mejora significativa si se entiende que el nivel de preguntas en una lectura sobre ejercicio oral: en la pregunta 1 y la 3, en la cual se exigen habilidades transtextuales, los estudiantes logran acertar en un 70%. Estas pruebas que tuvieron una distancia de una semana, pudieron mostrar la importancia de generar hábitos de estudio y de familiaridad con preguntas complejas al momento de responder a lecturas orales de tiras cómicas, en las cuales los estudiantes motivados lograron avances importantes. Sin embargo, en la pregunta 1 que era la más sencilla del paquete de interrogantes, los estudiantes no lograron el nivel de resultados esperados.

Los resultados comentados en el párrafo anterior se explican porque los estudiantes venían del recreo y tuvieron un momento de distracción, aspecto que debe ser controlado en los siguientes ejercicios. Wigfield, Gladstone, & Turci (2016), alertan sobre el control de la distracción y la desmotivación en las pruebas de comprensión lectora, aspecto que no se tuvo en cuenta en este contexto y quedó como enseñanza para realizar una mejora en la planeación de las prácticas de aula y la ejecución de las actividades de la estrategia didáctica. En la Figura 5 aparecen los resultados en las preguntas de nivel inferencial alto, basadas en reflexión sobre la transtextualidad. En el Anexo B, se muestra la tabla de análisis de las pruebas.

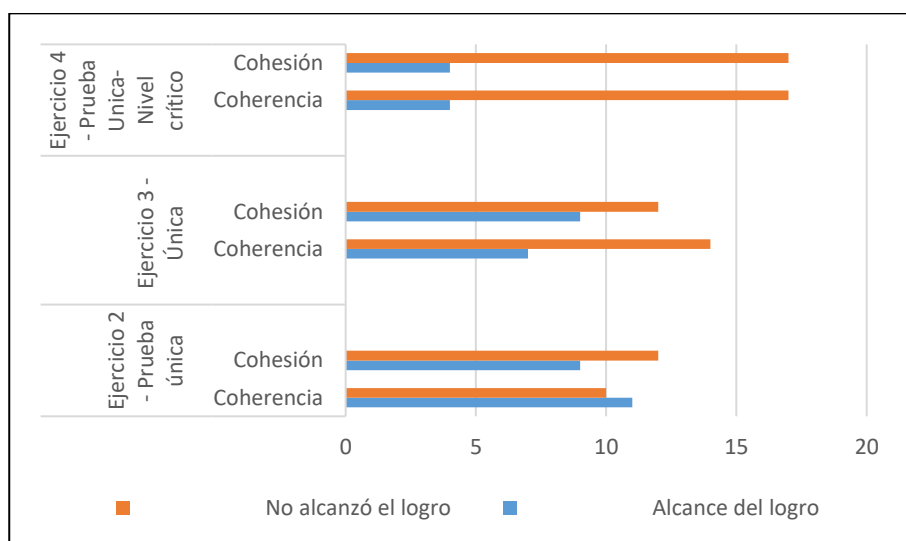
Figura 5 Nivel de comprensión crítico con inferencias transtextuales



Fuente: construcción propia

En las preguntas de comprensión de nivel crítico, las cuales demandan más exigencia argumental, se observan dos picos que muestran la irregularidad que pueden presentar los educandos cuando pasan de una etapa de tradicionalismo pedagógico, a un tipo de adaptación a tipo de renovación en los enfoques (Montes-Moreno, 2023), como sucedió con el proceso de fomento de la comprensión en lectura y escritura que origina este trabajo de grado. En la pregunta inferencial como base para caracterizar el lugar cultural del relato, el 50% logra responderlo satisfactoriamente, pero en la pregunta sobre la valoración de los diccionarios sobre una frase del personaje central, apenas el 30% logró una respuesta satisfactoria. Este tipo de resultados son normales, como lo señala San Martín (2022), porque los estudiantes vienen arrastrando falencias de otros grupos de grado, para los cuales no hay soluciones milagrosas sostenibles.

Figura 6 Comportamiento de la coherencia y la cohesión en fase diagnóstica



Fuente: construcción propia

En la evaluación de la coherencia y la cohesión, también la Figura 6 aporta una serie de resultados llamativos: en la primera prueba de nivel inferencial medio, los estudiantes alcanzaron unos niveles importantes de cohesión en la redacción textual, pero los niveles de argumentación fueron pobres, de allí que la coherencia apenas alcanzó en el grupo un nivel del 25% de los educandos con un nivel satisfactorio, en contraste con un 75% de cohesión

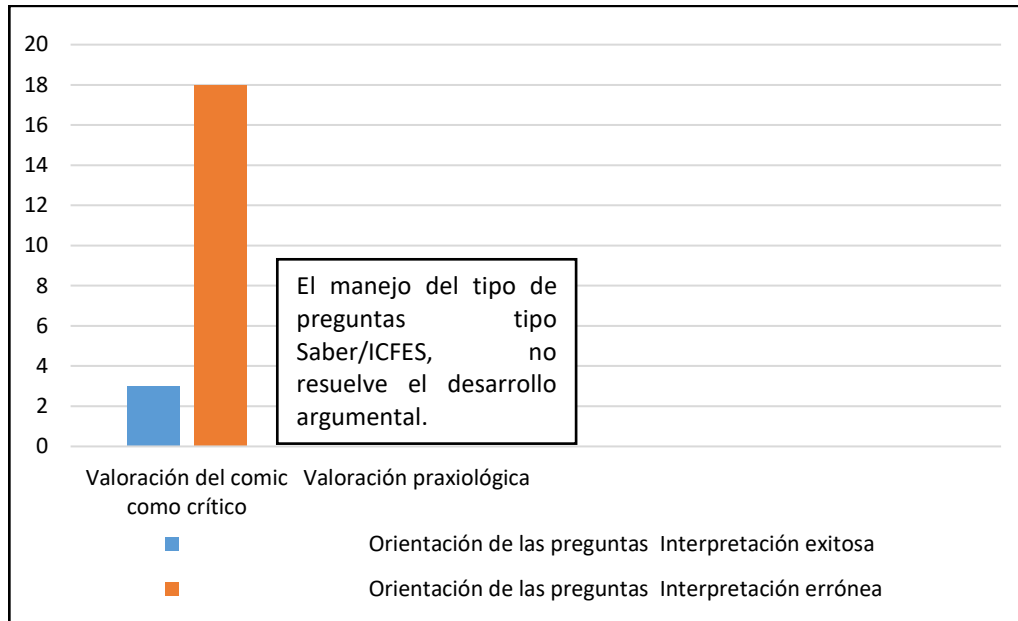
textual. Luego, cuando el nivel inferencial se hace más exigente y llega al nivel crítico, disminuye la cohesión, pero aumenta la coherencia. Estas paradojas las explican los trabajos de Cabarcas (2020) y de Dueñas & León (2019), cuando se refieren a la adaptabilidad que van adquiriendo los grupos a los niveles de argumentación crítica. Allí la exigencia argumental y de producción textual, hace que la cantidad de texto bien escrito, sea sustituida por textos mejor estructurados argumentalmente con menor retórica.

Para cerrar este apartado, hay que señalar el valor de la prueba diagnóstica en la evaluación de las competencias de comprensión en lectura y escritura. Alonso-Abal (2012), explica la importancia de este ejercicio cuando afirma: “la actividad de comprensión lectora nos servirá de punto de partida para la integración de las demás actividades de la lengua” (p. 11). Con este referente como punto de partida, se hicieron ajustes en los ejercicios de la siguiente fase, con el propósito de lograr las metas específicas y generales del proceso de mejoramiento de los niveles de comprensión lectora y escritora, de producción textual coherente y cohesiva en lo oral y en lo escrito.

7.2 DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA SIGNIFICATIVA EMERGENTES

En la descripción del desarrollo de la lectura y escritura significativas y emergentes, se hicieron una serie de acciones en los cuales se identificaron las categorías emergentes de prelectura, lectura y poslectura. Estas categorías emergentes, surgen de la necesidad de revisar las recomendaciones de Atoche (2018) y Castro et al. (2017), sobre la importancia de caracterizar los desempeños a medida que se hacen avances en la investigación. En cuanto a la investigación educativa Chura-Cruz (2022) y Barrantes (2014), señalan que su propósito ulterior es generar praxiología y teoría en los niveles maestría y doctoral. A continuación se hacen más análisis que permitan hacer la caracterización, como modelación en contexto. En la Figura 7 se hacen los análisis de resultados con base en los ejercicios con la tira cómica Mafalda.

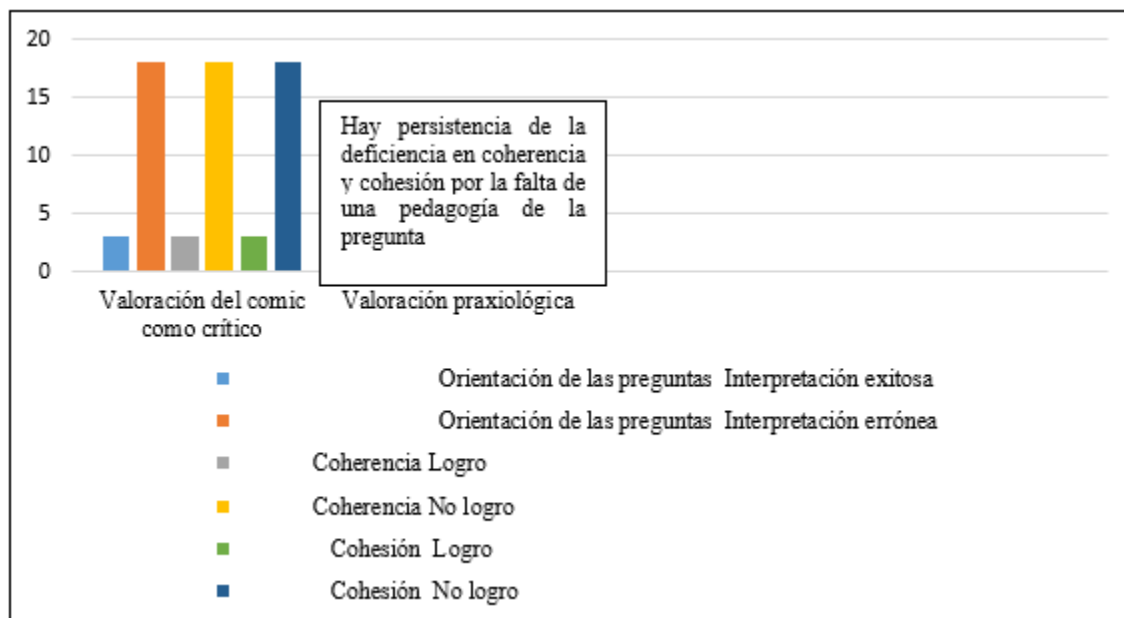
Figura 7 Análisis de los avances en nivel de lectura literal



Fuente: construcción propia

En el logro del segundo objetivo, la descripción que dictan los resultados en las preguntas literales remitidas a la intertextualidad, hay una mejora notable en la interpretación formal: en la identificación del personaje central la mayoría –un 90% - acierta. En la caracterización del personaje de acuerdo con la imagen, cerca del 75% lo logra. Sin embargo, los niveles de coherencia y cohesión argumental no mejoran. El informe de Paul (2019) en entrevista al investigador Francisco Cajiao, este explica la necesidad de una pedagogía de la pregunta, para mejorar la respuesta argumentada. La valoración praxiológica es que el manejo de las preguntas de tipo Saber/Icfes no mejoran la argumentación. En la Figura 8 figuran las lecturas de tipo inferencial en lenguajes no verbales con valoración de la coherencia, la cohesión y la razón argumental.

Figura 8 Análisis de los avances en lectura inferencial sobre lenguaje no verbal graficado



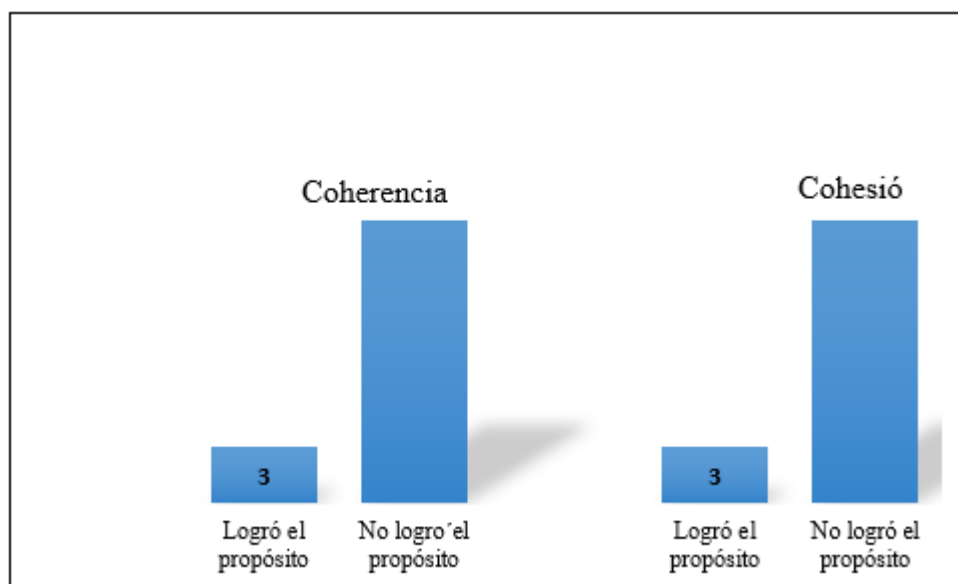
Fuente: construcción propia

La lectura de imagen sobre la historieta muestra unos éxitos en lectura de textos no verbales que van desde la expresión corporal, la expresión facial y la lectura de una escena como parte capaz de complementar el texto. Sin embargo, se advierten deficiencias notables en la capacidad de los educandos para generar textos argumentados con coherencia y cohesión, en el aporte del informe de Cajiao (2017 como fue citado en Paulo, 2017). No obstante, es de resaltar como se logra una mejora cercana al 50% con relación al ejercicio anterior que era de lectura inferencial. Es llamativo que sí en el ejercicio de lectura intertextual más del 74% de los textos presentaban de fallas significativas de coherencia y cohesión, en el ejercicio inferencial sobre textos no verbales, con ejercicios de imaginación y por tanto con mayor exigencia, que el ejercicio anterior.

Atoche (2018) y Torres-Rocha (2016), recomiendan encauzar el nivel inferencial de la producción textual hacia un manejo conceptual que pone en el énfasis en el manejo semántico de los conceptos basados en palabras, sino en oraciones. Sobre una pedagogía de conceptos señala Torres-Quevedo (2021) que, “la estructura mental no es estática sino

dinámica y conduce al aprendizaje a una construcción intencional, en donde la información aprendida significativamente será retenida por mucho más tiempo” (p. 47). Esto conlleva la necesidad de pasar de una pedagogía memorística de entrenamiento para responder tipologías de preguntas, para pasar a una pedagogía de la pregunta. En la Figura 9 se hace el análisis de las preguntas de nivel crítico.

Figura 9 Análisis de los avances en comprensión de lectura de nivel crítico



Fuente: construcción propia

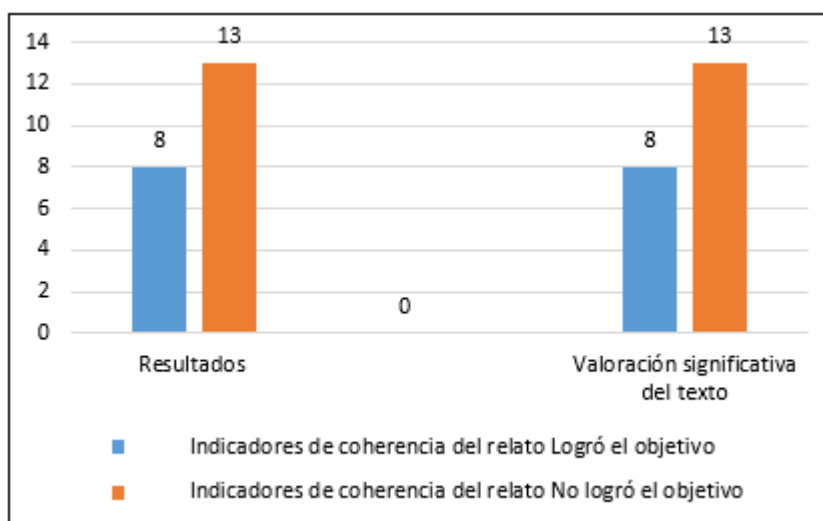
En el ejercicio de valoración crítica del texto, se buscó un desarrollo argumental en el cual, luego de una serie de ejercicios previos, se pasó a hacer un ejercicio crítico argumental. Se buscó experimentar para que los estudiantes pudieran hacer una interpretación argumental del ejercicio. En este punto, no se logró un resultado de mejora significativa. Pues tanto en la calidad de la información como en los análisis de coherencia y cohesión textual, en la cual los estudiantes valoraran por qué les parecía o no crítico el Comic de Mafalda, los resultados fueron muy pobres. El ejercicio esperado, arrojó que más del 90% de los estudiantes erró en la valoración del comic, tanto en la argumentación como en la expresión de la intención comunicativa. Sólo 3 de los educandos, un poco más del 5 % logra identificar el carácter crítico e igualmente con argumentos de calidad, demostrarlo.

Este tipo de resultados se puede analizar de acuerdo con ejercicios praxiológicos, es decir, aquel en el cual se ejerce, “la práctica de los saberes que debe evidenciar el estudiante a partir de la dimensión cognitiva y la dimensión valorativa. Y estas dimensiones no pueden ser trabajadas por separado (...) tienen que ir transversalizadas” (Cardona, Carreño, & Pérez, 2022, p. 64). En este sentido, en el logro del tercer objetivo, se hace un análisis de un consolidado de ejercicios desarrollados con los estudiantes, con el propósito de indagar los niveles de lectura en la escritura significativa que tienen los estudiantes con utilización del comic. Para ello, se hicieron una serie de ejercicios de caracterización, alrededor de las categorías emergentes.

7.3 INDAGACIÓN DE LOS NIVELES DE LECTURA Y ESCRITURA SIGNIFICATIVA HALLADOS

La indagación de los niveles de lectura y escritura, se decantaron por el uso significativo de la escritura en la construcción y deconstrucción de sentidos. Sobre el uso de la escritura significativa Osorio Marín, Díaz Téllez, & Mejía Ríos (2023) afirman sobre la pedagogía significativa de la escritura: “la escritura es un camino para comprender que toda actividad desde lo didáctico y pedagógico, es potenciada si está atravesada por el papel que tienen los otros en la autoafirmación de la propia existencia” (p. 5455). En este sentido, se optó por una escritura en la cual a partir de un modelo de producción textual, estimular en los educandos unos ejercicios de creación para promover el manejo argumental de acuerdo con un comic, como base creativa. En la Figura 10 se muestra el primer grupo de resultados:

Figura 10 Análisis de la producción textual significativa – grupo de actividades 1



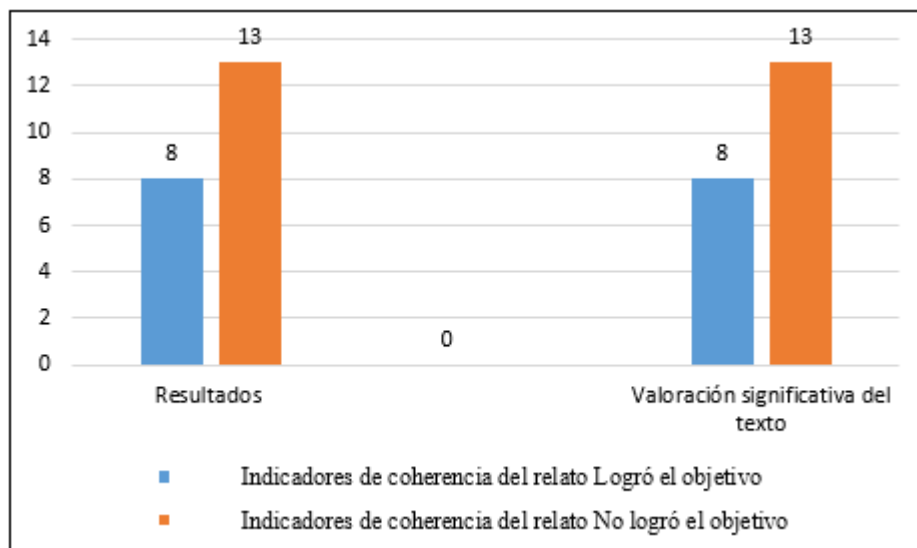
Fuente: construcción propia

En el primer grupo de ejercicios significativos, los estudiantes no lograron alcanzar las metas de producción en su mayoría. Más del 80% no logran producir textos significativos a partir de un indicador como la importancia del disfrute de la infancia como derecho de los niños. En este sentido, según lo expresado en Cardona et al. (2022), la recomendación apunta a transversalizar los procesos. En el trabajo de campo, sólo se había trabajado este grupo de ejercicios, desde una mirada estanco del área de Lenguaje.

Con la realización del segundo grupo de actividades, trazadas en alianza con docentes de otras áreas como se ha mencionado arriba, hubo una llamativa mejora de resultados: se pasó de tres estudiantes que lograban los resultados, un promedio porcentual inferior al 30%. En el trabajo transversalizado y contextualizado con la estructura del cuento, tomando como referencia el texto del Rey Comino, se logra un resultado de producción textual -8 educandos- del 50%: una mejora significativa. Este tipo de logros, como lo plantea el resultado de una investigación de producción textual en el vecindario educativo cordobés, desde una perspectiva ecléctica realizada por los docentes Rodelo, Herazo, & Buelvas (2022) concluyen: “el docente debe proponer metas claras, apoyar al estudiante en su elección y desarrollar criterios para determinar si se llegó o no a la meta

deseada” (p. 281). El segundo grupo de ejercicios, de producción textual significativa se llevó a cabo de acuerdo con el manejo de la estructura del cuento, pero se tuvo en cuenta hacer una alianza con los docentes de las áreas de Sociales, Naturales y Filosofía. Los resultados aparecen en la figura 11.

Figura 11 Análisis de la producción textual significativa – grupo de actividades 2



Fuente: Construcción propia

Con la realización del segundo grupo de actividades, trazadas en alianza con docentes de otras áreas como se ha mencionado arriba, hubo una llamativa mejora de resultados: se pasó de tres estudiantes que lograban los resultados, un promedio porcentual inferior al 30%. En el trabajo transversalizado y contextualizado con la estructura del cuento, tomando como referencia el texto del Rey Comino, se logra un resultado de producción textual -8 educandos- del 50%: una mejora significativa. Este tipo de logros, como lo plantea el resultado de una investigación de producción textual en el vecindario educativo cordobés, desde una perspectiva ecléctica realizada por los docentes Rodelo, Herazo, & Buelvas (2022) concluyen: “el docente debe proponer metas claras, apoyar al estudiante en su elección y desarrollar criterios para determinar si se llegó o no a la meta deseada” (p. 281).

En este sentido vale decir, que los resultados logrados obedecieron a un empoderamiento de los educandos de manera transversal, sobre todo al dominio de la estructura de un formato narrativo como el cuento. Sobre la importancia de la transversalidad y el empoderamiento de los indicadores pedagógicos de los estudiantes alrededor del manejo de la estructura del cuento, Otaña & Navia (2022), afirman: “la pedagogía activa y la motivación en el proceso de aprendizaje, contribuyeron en los estudiantes aprendizajes significativos como: la construcción de textos narrativos, la coherencia entre párrafos, mantener una secuencia narrativa” (p. 169). En esta experiencia resultó significativo el apoyo de los otros docentes y el haber encauzado el ejercicio hacia una matriz narrativa – Anexo D- hasta que tuvieran un dominio. En la Tabla 11, se describen las subcategorías logradas en el desarrollo de cada ejercicio:

Tabla 11 Descripción del proceso de lectura y escritura en términos generales

Objetivos Específicos	Subcategorías	Praxiología
Identificar el desarrollo del proceso de lectura y escritura significativa que presentan los estudiantes	Prelectura Lectura Poslectura	La prelectura en este momento de la investigación se realizó con las técnicas del PTA, estimulando la imaginación en el nivel paratextual, interpelando el texto. La lectura, se hizo en un principio con la medición de la cadencia lectora resultó en promedio de 100 palabras por minuto. La poslectura, se hizo explicando la guía de lectura con socialización de los indicadores pedagógicos: EBC y DBA.
Describir el desarrollo de la lectura y escritura significativa emergentes.	Conocimientos previos. Interpretaciones	Los conocimientos previos se hicieron con una lluvia de ideas que iban siendo anotados en un lado del tablero con el fin de emplearlo como insumos, para las interpretaciones sobre los resultados dados por el grupo de educandos.
Indagar los niveles de lectura como en la escritura significativa que tienen los estudiantes, con la utilización del comics	El nivel de comprensión literal. El nivel de comprensión inferencial. El nivel de comprensión crítica	Los niveles de comprensión literal, denotan el tradicionalismo pedagógico, por lo que hubo dificultades en este sentido. En el nivel inferencial y de comprensión crítica, en el primer grupo de resultados no hubo avances significativos. Estos aparecieron en el segundo grupo de ejercicios.

La Tabla 11 que recoge las premisas del objetivo general del proceso como descripción del esfuerzo de producción comprensiva de textos alrededor del comic como

texto pretexto, en una primera fase invita a desarrollar mejor la prelectura mediante una combinación de preguntas concretas planteadas de acuerdo a los descriptores de los indicadores pedagógicos y del tema. La pregunta resulta más directa y más eficaz en un proceso pedagógico que se mide en minutos de duración y en establecimientos ubicados en zonas rurales, donde los paros del magisterio y las lluvias fuertes pueden cortar la continuidad del proceso. La lectura y la poslectura, han de orientarse como ejercicios de refuerzo y profundización, pero estos no funcionan sino se crean condiciones propicias:

Una de ellas tiene que ver con la promoción de hábitos de lectura y escritura. La otra está relacionada con el manejo de recursos como el mentefacto o los mapas de representación de estructuras de producción y comprensión textual, con base en una serie de lecturas. Otra condición importante se origina en la transversalidad o apoyo de otros docentes al proceso de lectura y escritura comprensiva. El uso de los conocimientos previos, es clave y se puede realizar mediante el uso por segmentos verticales del tablero, con el fin de emplear los preconceptos en el análisis del ejercicio con los estudiantes. Es importante hacer un segundo análisis praxiológico en casa, que resulta de la sumatoria de apuntes analíticos de los resultados. Con ello se puede llegar a interpretaciones más fundamentadas que puedan ser apropiadas por los educandos.

El nivel de comprensión literal es pobre cuando se hace de acuerdo a los procesos tradicionales de memorizar preguntas y tipos de respuestas. Hay una preocupación como lo mencionan Paul (2017) y O'Connell, Pacas, & Mitchell (2015), por memorizar tipos de preguntas y respuestas y no por planificar ambientes de aprendizaje que basados en la pregunta, motiven la reflexión creativa del educando. Estos procesos no surgen de la noche a la mañana sino que pueden potenciarse mediante la creación de equipos de trabajo con docentes de otras áreas, fundamentando integrada y sistemáticamente la producción textual. En esta experiencia resultó benéfico el trabajo conjunto del comic como texto pretexto a partir del dominio de la estructura del cuento.

Con este tipo de ejercicio de producción textual, se logra un dominio importante y significativo que facilita llegar al nivel de inferencias y al nivel de comprensión crítica,

cuando se logra contextualizar el comic con la experiencia de los estudiantes. De allí que resulte de gran importancia hacer una planeación rigurosa y transversal, de qué tipo de comic se va a emplear y con qué intención comunicativa, concepto que es importante promover en las aulas, porque muchos de los problemas de coherencia y cohesión identificados en la experiencia, son producto de no reconocer la intención comunicativa como guía de la producción textual oral y escrita. El estudiante tiende a confundirse al tratar de seguir un esquema academicista.

8 CONCLUSIONES

Luego de realizar el ejercicio de trabajo pedagógico y praxiológico desarrollado en el contexto de este proceso de investigación educativa alrededor del comic, se pasa a hacer una revisión de los logros. Para esto, se hace un recorrido que parte de los objetivos específicos al objetivo general. En este sentido, en la realización de las actividades orientadas por el primera objetivo específico, relativo a la identificación del desarrollo del proceso de lectura y escritura significativa que presentan los estudiantes, se pudo hacer el siguiente aporte: la implementación de todo proceso de lectura y escritura comprensiva, debe partir de un diagnóstico y cada resultado del mismo debe constituir la base de la planeación de las demás actividades, incluso si se requiere, hay que revisar y transformar si es del caso, los demás objetivos trazados.

La lectura del comic sirvió para revisar la importancia de remplazar las didácticas memorísticas por las didácticas reflexivas, bien sea mediante enfoques activos, significativos o constructivistas. Para ello es preciso aprehender una pedagogía de la pregunta pero con base en el trabajo en equipo. Cuando un docente trabaja solo desde un enfoque, cuando el estudiante pasa a estudiar las temáticas de otras áreas, el esfuerzo transformativo se minimiza y el educando termina abandonando la reflexión por la memorización. También es importante, no trabajar guías largas de trabajo sino guías pequeñas pero bien estructuradas desde los descriptores del tema.

Tener en cuenta en qué momento se va a aplicar la guía o el esfuerzo transformador de las prácticas de aula: cuando un estudiante viene del recreo, tiende a distraerse y es precioso tener en cuenta este aspecto en la planeación curricular y de las prácticas de aula en general. Por ello, en el logro del segundo objetivo específico, relativo a la descripción del desarrollo de los procesos de lectura y escritura significativa emergente, los conocimientos previos trabajados con lluvias de ideas no dieron los resultados esperados. Se logró un mejor desempeño con preguntas dirigidas de acuerdo con lo descriptores del tema y el trabajo en equipos de tres estudiantes. Los trabajos en grupos de más de tres

estudiantes fomentan la dependencia pedagógica y la concentración del trabajo en unos cuantos y no en la mayoría.

La interpretación de las actividades requiere de una revisión del uso del tablero o pizarra en segmentos bien definidos de acuerdo con los momentos de la clase, los cuales deben revisarse sistemáticamente para generar una praxiología más profunda de los procesos pedagógicos. Para ello es importante apoyarse en el marco teórico, el cual se puede ir ampliando por recomendaciones de otros docentes o por nuevas búsquedas que demanden las dificultades no esperadas. Es clave apoyarse en las conclusiones de una jornada anterior y confrontarla hasta establecer que las conclusiones anteriores fueron válidas y no un hecho fortuito.

En cuanto al tercer objetivo específico que fue, la indagación de los niveles de lectura como en la escritura significativa que tienen los estudiantes, con la utilización del comics. Este proceso permitió identificar las siguientes reflexiones: sí la lectura tiene niveles literales, inferenciales y críticos, lo importante es que el docente en cualquier situación de la didáctica de la lectura con el comic u otro texto pretexto, incluya los referentes del texto en los niveles intertextuales, paratextuales y extratextuales como mínimo. Esto se logra cuando se contextualiza la experiencia y el comic, se convierte en la plataforma creativa para generar un texto nuevo, bien sea mediante trabajo individual o en grupos de dos o tres estudiantes, estableciendo funciones concretas en el grupo que puedan supervisarse según acuerdos del docente con el grupo.

Ahora, relacionando todo los considerandos anteriores, se pasa a relacionar todo lo expresado con el objetivo general que apuntó hacia la descripción del proceso de lectura y escritura en los estudiantes del grado séptimo de la institución Educativa Antonio Ricaurte, mediante el uso de los comics como herramienta didáctica. La descripción indica que en este establecimiento educativo, urge implementar cambios para superar el legado tradicionalista de la didáctica de la lengua y de la didáctica en general. Los hallazgos indican unos niveles de producción textual más del tipo literal con un escaso nivel inferencial. Ello se debe a que no se están generando hábitos de lectura y escritura creativa,

sino aprendizaje memorístico de conceptos para responder a un tipo de preguntas, relacionadas con la estructura de las pruebas Saber y Evaluemos para avanzar del Instituto Colombiano para la evaluación de la educación, ICFES.

9 RECOMENDACIONES

Como resultado de este proceso de investigación surgen de las siguientes recomendaciones:

La primera de ellas está relacionada con el cambio de los enfoques pedagógicos. Pasar de una pedagogía de áreas aisladas entre sí, a una pedagogía basada en la integración de sus docentes por áreas que se integran de acuerdo a un problema y van contextualizándolos de acuerdo a temas del contexto o dificultades pedagógicas. Como lo señala el documento del MEN (2009) sobre estándares de competencias básicos de las áreas de Ciencias, Matemáticas, Lenguaje y competencias ciudadanas, todos los problemas de enseñanza aprendizaje están relacionados con debilidades en el manejo de conceptos, en las formas de reflexionar, ligadas al área de lenguaje.

Conformar equipos de docentes integrados por proyectos pedagógicos transversales, no estructurados por exigencias externas, sino por problemas de enseñanza aprendizaje estructurales que estén mostrando los estudiantes. La experiencia muestra que hay un déficit en el manejo de lo que se quiere decir, hay un nivel de dominio semántico bastante precario. Por lo tanto, los docentes de las áreas básicas al menos, deben trabajar hacia propósitos comunes en el manejo operativo y reflexivo de conceptos. Este concepto como recomendación, implica el que todos los docentes deben trabajar para que el estudiante desarrolle la producción textual, con un manejo consciente de la intención comunicativa.

Las clases deben trabajarse más por descriptores en que se constituyen en metas de aprendizaje de acuerdo a los indicadores pedagógicos y evitar el memorismo funcional. Por este motivo, trabajar por pequeños proyectos en los cuales las áreas básicas se integran en problemas o investigaciones en los cuales deben contextualizarse los aprendizajes. El manejo de la intención comunicativa requiere el manejo de una estructura narrativa como la del cuento, respondiendo a los interrogantes básicos o fundamentales: el qué relativo al tema que se va a estudiar, describir o narrar. El dónde, para responder al lugar de los hechos o donde se presenta el problema. El cuándo, relativo al tiempo en que se dan los hechos o un

actor, es decir, el quién, ejecuta una serie de acciones. El por qué, relativo a las causas de los hechos y el para qué, sobre las finalidades del proceso.

10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alda-García, R. (2015). *Mafalda ante el televisor. Un análisis de la representación mediática de la televisión en las tiras de Quino en el marco de su 50 aniversario*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Alonso, L. (2022). Más allá del relato de la Resistencia. Astérix como dispositivo memorial y las representaciones del colaboracionismo. *Anuario de historia No. 36*, 1-36.
- Alonso-Abal, M. (2012). El cómic en la clase de ele: una propuesta didáctica . *Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 14, enero-junio, 2-89.
- Applegate, A., & Applegate, M. (2010). A study of thoughtful literacy and the motivation to read. *Reading Teacher*, 64(4), 226–234.
- Arango, C., & Pimienta, H. (2004). El cerebro: de la estructura y la función a la psicopatología. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 23(1).
- Atoche, J. A. (2018). *Desarrollo del nivel de comprensión lectora en los estudiantes*. Lima, Perú: PUCP - Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Barba, R. (2021). Lectura: una visión personal y profesional. *Educación 3-13 Revista Internacional de Educación Primaria, Elemental y Primeros Años*, 49.
- Barragán-Gómez, R., & Gómez-Moreno, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 79-92.
- Barrantes, R. (2014). *Investigación, Un camino al conocimiento, Un Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*. San José, Costa Rica: Editorial EUNED.

- Buen Abad Dominguez, F. (22 de 08 de 2020). *Politizar la semiótica*. Fonte: Rebelión:
<https://rebellion.org/politizar-la-semiotica/>
- Cabarcas, Y. P. (2020). El cómic al aula: una didáctica narrativa. *Educación y Ciudad No*
38. Enero-Junio, 125-134.
- Calduch, R. (s.f.). *Métodos y técnicas de investigación en relaciones internacionales*.
Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Calero, J., & Escardíbul, J. (2019). Teacher quality and student skill acquisition. An
analysis based on PIRLS-2011 outcomes. *Educational Studies*, 46(6), 676-692.
- Cárdenas, Á., & Hernández, J. L. (2021). *Lectura literaria de textos verbo-visuales: una
ventana a la experiencia estética*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital
Francisco José de Caldas-Maestría en Pedagogía de la lengua.
- Cardona, J., Carreño, L. C., & Pérez, G. (2022). *La Pedagogía Dialogante como
Potencializadora de las Prácticas de Enseñanza de Literatura en los Docentes de
Lengua Castellana en la Educación Pública*. Pereira, Colombia: Facultad de
Ciencias de la Educación.
- Cassany, D. (2006). *Trás las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Madrid, España:
Anagrama.
- Castro, M., Jurado, M., & Pantoja, N. (2017). *Propuesta didáctica "Vuelan las palabras"
para el desarrollo de habilidades comunicativas en el área de castellano de los
estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa San Francisco de Asís del
municipio de Iles-Nariño*. Bogotá, Colombia: USTA-Maestría en didáctica.
- Chia, A., & Chan, C. (2017). Re-defining 'reading' in the 21st century: Accessing
Multimodal Texts. *Beyond words*, 5(2), 98-105.

- Chura-Cruz, M. G. (2022). *Procesos de comprensión lectora y factores que inciden en el desempeño académico en el área de Lengua Castellana*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte- Maestría en Educación.
- Cohen, N., & Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires:: Teseo-Clacso.
- Condemarín, M. (1984). Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura . *Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura*.
- Córdoba-Baldrich, H. Y., & Maturana, Y. (2022). El uso de la historieta como estrategia metodológica para fortalecer competencias comunicativas en el aprendizaje del inglés. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, vol. 6 (No.10) - Enero-Junio*, 167-182.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches Fourth Edition*. California: SAGE Publications.
- Currículo Nacional Base Guatemala. (14 de 04 de 2017). *Niveles de comprensión lectora*.
 Fonte: CNB-Currículo Nacional Base Guatemala:
https://cnbguatemala.org/wiki/Ense%C3%B1anza_de_la_comprensi%C3%B3n_lectora/La_comprensi%C3%B3n_lectora/Niveles_de_comprensi%C3%B3n_lectora
- De Castro- Pereira, M. (2013). *A banda desenhada como recurso didático para desenvolver a compreensão leitora e a expressão escrita, na aula de língua*. Lisboa, Portugal: Universidad de Minho.
- Dueñas, A., & León, M. (2019). *El uso del cómic como estrategia pedagógica para promover la producción escrita en estudiantes de grado quinto del colegio Diana Turbay*. Bogotá, Colombia : Universidad Cooperativa de Colombia.

- Felvégi, E., & Matthew, K. (2012). Ebooks and literacy in K-12 schools. *Computers in the Schools*, 29, 40–52.
- Fields, J. L. (2022). *The Impact of Prosodic Reading Instruction on Adolescents' Silent Reading Comprehension*. . Little Rock, USA: Universidad Estatal de Arkansas- Tesis y disertación doctoral .
- García, M. A., Arévalo, M. A., & Hernández, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (32), 155- 174.
- García-Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil . *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 20 (2), 9-25 .
- García-Guerrero, J. (2017). *La biblioteca escolar: un recurso imprescindible*. Cádi, España: Junta de Andalucía-Novograf.
- Giner-Monfort, J. (2019). *El lugar del comic en la sociología*. Barcelona, España: JM.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6– 10.
- Guevara-Caballero, J. (2021). *La historieta en la producción escrita*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia- Maestría en Pedagogía.
- Guthrie, J., Klauda, S., & Ho, A. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48, 9-26.
- Hague, I. (2017). Comics and Cultural Studies. . Em F. B. Bramlett, R. T. Cook, & A. -E. Meskin, *The Routledge Companion to Comics* (pp. 424-432). New York, USA: Routledge.

- Hajdu, D. (2019). *La plaga de los cómics. Cómo el pánico a los cómics cambió la cultura americana*. Madrid, España: EsPop Ediciones.
- Hernández- Escamilla, G. P., & Sánchez-Hernández, J. A. (2021). *Textos argumentativos: los principales factores que inciden en la comprensión y producción en estudiantes universitarios*. Bogotá, Colombia: Universidad La Gran Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6a. Edición)*. México: McGraw Hill.
- HITS . (2020). High impact teaching strategies. Excellence in teaching and learning. Victoria State Government. *Retrieved August* .
- Hurtado, A. M., & Barahona, C. A. (2021). *Fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Los Libertadores- Maestría en Educación.
- Institución Educativa Antonio Ricaurte. (2018). *Plan de Mejoramiento Institucional. Hacia la calidad educativa. Años 2015-2019*. Planeta Rica: Fondo de publicaciones.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, D. (2013). Top ten school library game changers of the past twenty-five years. *Teacher Librarian*, 40, 28–31.
- Kulwenz, R. (2021). *Exploratory study on the teaching of reading in lower primary classes: a case one government primary school in Kocheke Subcounty, Uganda*. Eastern Africa: Tesis para Maestría en Educación (ECCE), AGA KHAN UNIVERSITY.

- Laco, L., Natale, L., & Ávila, M. (s.f.). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe.
- Lacon de De Lucia, N., & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Signos*, 41(67), 231-255.
- Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Teología y vida*, 47(4).
- Lasso-Cruz, D. (2022). *Diseño de la unidad didáctica: "Cali es un museo". Una mirada desde la memoria histórica a los monumentos en Santiago de Cali*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Leech, N., & Onwuegbuzie, A. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 265-275.
- Lomas, C. (06 de 03 de 2018). *Conferencia profesor Carlos Lomas. Educación literaria. 6 de marzo 2018*. Acceso em 19 de 07 de 2019, disponível em Universidad Nacional. Canal de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=08RmQftFnuY>
- Macas-Salina, L., Mera-Maldonado, D., & Ramírez-Rivas, J. (2018). Las historietas como estrategias para la enseñanza de la historia. *Maestros & Sociedad*, 15 (1) , 64-75.
- Mendoza-Ceballos, C. (2022). *Leer historietas me hace increíble: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos tipo historieta*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira- Maestría en Educación.
- Micó-Sánchez, M. C. (2021). *El error en los aprendizajes de la escritura*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Montealegre, R., & Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.

- Montes-Moreno, J. M. (2023). *“Palabras mágicas” una estrategia lúdica para dinamizar el proceso de lectura en los niños de 5 años*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Mousavi, H., & Kashefian-Naeeni, S. (2011). An investigation into the role of EFL learners’ attitudes, motivation and proficiency in learning among Iranian students of National University in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 23(4), 593–603.
- Muñante-Vizarreta, Y. E. (2010). *Niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4 grado de primaria del Centro Poblado Mi Perú-Ventanilla*. Lima, Perú: Escuela de Postgrados Universidad San Ignacio de Loyola.
- Muñoz-Nophal, D. (2021). La transposición como reescritura: el caso wathmen. Em A. Martínez-Riera, *From Hollywood. Transmutaciones políticas en las versiones cinematográficas de las obras de Alan Moore* (pp. 97-115). Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.
- Muro-Munilla, M. Á. (2022). *El análisis del comic. Ensayos de metodología semiótica*. La Rioja, España: Universidad de la Rioja.
- O’Connell, J., Pacas, J., & Mitchell, P. (2015). Evolución en las culturas de lectura: visión 2020 para las bibliotecas escolares. *The Australian Library Journal*.
- Olson, D. (2016). *The mind on paper: Reading, consciousness and rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortiz-Castro, C. (2021). *Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la competencia lectora con los estudiantes del grado 2 de primaria del Instituto Santa Teresita de Florida Blanca, Santander*. Bucaramanga, Colombia: UNAB- Maestría en Educación.

- Ortiz-Ocaña, A. (2018). La configuración de la tesis doctoral. Su estructura, redacción, defensa y publicación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14 (2), 102-131.
- Osorio Marín, G., Díaz Téllez, Á. S., & Mejía Ríos, J. (2023). . Escritura creativa para fomentar el aprendizaje significativo. Caso de la institución educativa Filadelfia (Caldas, Colombia). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5627-5654.
- Otaya, F. Y., & Navia, J. N. (2022). *Fortalecimiento de la producción textual narrativa, por medio de una secuencia didáctica y la creación de un sonoviso narrativo desde el aprendizaje significativo, en los estudiantes de grado 5 del Centro Educativo Cenequeta, sede Altogrande de Cajibío*. Cartagena de Indias, Colombia: Universidad de Cartagena- Maestría en recursos digitales aplicados a la educación.
- Palacio-Martín, A. (2020). *La escritura creativa en la educación primaria*. Cantabria, España: UC-Universidad de Cantabria.
- Parra-Acevedo, R. I. (2021). *El comic como medio didáctico que incluye imágenes y enunciados para desarrollar habilidades de escritura y narración*. Guaviare, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Paul, F. (06 de 12 de 2019). *Pruebas PISA: qué dice de la educación en América Latina los malos resultados obtenidos por los países de la región*. Fonte: BBC Mundo: https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50685470?ocid=socialflow_facebook&fbclid=IwAR0vc4TdrBIUJcFevn1eoO3Xo_d7v9hAWrK6qM16Lmhw4uolG0aEomL-Hqg
- Peña-Guzmán, J. F. (2021). *El conflicto armado de Colombia en cómics: Tanta Sangre Vista, Caminos Condenados, Los Once y Bogotá Zombie*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.

- Perales, F. (2018). El área didáctica de las ciencias experimentales en España: entre la tribulación y la esperanza. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 2 (2) , 1-14.
- Rappaport, J. (2018). Visualidad y escritura como acción: Investigación Acción Participativa en la Costa Caribe colombiana*. *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 41 (No.1) , Enero-Junio - Universidad Nacional de Colombia; , 133-156 .
- Ricoeur, P. (2002). *Freud: Una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Riera, J. (2018). Enric Sío: un intelectual en el mundo del comic. Em G. Vilches, *Del Boom al crack: La explosión del cómic adulto en España (1977-1995)* (pp. 43-56). Barcelona, España: Diminuta.
- Rodelo, A. L., Herazo, D. L., & Buelvas, L. (2022). *Método ecléctico para promover la producción de textos narrativos en los estudiantes de 2° grado de básica primaria de la Institución Educativa Técnica en Promoción Social el Rosario Sede Jorge Eliécer Gaitán de Pueblo Nuevo Córdoba*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Los Libertadores- Maestría en Educación virtual.
- Rodríguez-Cintrón, R. (2017). Nivel de comprensión lectora y de representación mental en estudiantes de sexto grado. *Scientific International Journal Vol. 14 (1)*, 5-20.
- San Martín, S. M. (2022). *La argumentación: una propuesta de enseñanza desde el humor y la ironía*. Cartagena de Indias, Colombia: Universidad de Cartagena.
- Silva, M. (2019). *Observador del estudiante del área de Lenguaje*. Planeta Rica: Impresos Escolares.
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *J. Educ. Psychol*, 321–331.

- Soler, F. (2020). *El sentido teológico de las metáforas de comer y beber en la obra de orígenes*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile- Tesis Doctoral.
- Sparks, R., Patton, J., & Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: Replication of ‘10 years.
- Streck, D., Redín, E., & Zitkotsky, J. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEEAL.
- Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Muotka, J., & Nurmi, J. (2017). Probes of teaching practices and first and third graders’ reading skills in Finland and Estonia. *Teaching and Teacher Education*, 64, 150–161.
- Torres-Quevedo, C. P. (2021). *Importancia de la alineación del modelo pedagógico en el proceso evaluativo para el área de lenguaje en estudiantes de básica secundaria, grado noveno de la Fundación Educativa colegio Diocesano Ricaurte del municipio de Fusagasugá, Colombia*. Fusagasugá, Colombia: Uniminuto-Maestría en Educación.
- Torres-Rocha, Y. P. (2016). *La inferencia en la lectura de los textos narrativos*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- UNESCO. (2022). *No dejar a ningún niño o niña atrás. Informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños*. Nueva York: ONU-UNICEF-UNESCO.
- Velásquez, E., & Alarcón, Á. (2021). *Pedagogía de la memoria: propuesta para crear planes de estudio en segundo ciclo de Enseñanza Media*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Vygotsky, L. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 6, 52-58.
- Wigfield, A., Gladstone, J., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Dev. Perspect*, 10, 190–195.



TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

ÁREA O ASIGNATURA: Lenguaje
NOMBRES Y APELLIDOS DEL ESTUDIANTE:
GRADO:

Actividad 1

FECHA:

DOCENTE: Marley Silva
Doria

Antes de leer

¿Has oído hablar sobre personas videntes? Comparte con tus compañeros de clase.

EL MAESTRO DE “COMINO”

Germán Alexánder Molina Soler

Hace algunos días, observando a Juan David, mi sobrino de tres años y medio, cuando nos llamaba la atención para “leernos” las vallas de “Optimo”, “Chocolatinas Jet”, “Postobón” o “Coca cola”, reflexionaba sobre su capacidad para recordar el símbolo total de cada anuncio y su fluidez verbal al pronunciar los textos completos y “de corrido”. Y pensaba, entonces, qué iría a pasarle cuando llegara a cursar su primer grado y, por esa casualidad del destino, le correspondiera en suerte, una maestra o un maestro que lo iniciara en la lectura con las dichas combinaciones fonéticas, las palabras partidas y las frases sin sentido.

Desde ese día, la idea ha venido trabajándome, inquietando mi “inquietud pedagógica” e incitando mi deseo de saber, cada vez más, sobre el apasionante tema de la lectura. Y llega a mi recuerdo “Comino” - un amigo de mi infancia -, a quien aún le envidio su libertad de esa época, su conocimiento palmo a palmo del país y su facilidad para convencer con la palabra hablada. “Comino” tenía doce años cuando lo conocí - una mañana de domingo -, en el Parque Gaitán, “adivinando” colores, fechas y formas

requeridos - (de manera amañada) - por su padre, y relacionados con un tumulto de despreocupados y desocupados vecinos de Ibagué, reunidos alrededor de “Margarita” - una culebra cascabel -; de la que aún me pregunto si era cierto que le habían extraído todo el veneno, haciéndola morder un pañuelo.

“Comino” poseía la prodigiosa capacidad de entretener por más de una hora, con su “charlatanería”, a cuanto paisano o grupo de paisanos se le pusiera enfrente. Todavía quiero saber de dónde sacaba tanta palabra, tantas ideas, tanto cuento, si no sabía leer ni escribir.

Amagaba que leía la prensa -(sobre todo las páginas deportivas) - y los cuentos de Condorito e intentaba convencernos con su cara de asombro, su gesto de disgusto, su fruncimiento de ceño y su sonora carcajada... Peleaba contra las noticias. ¡Como si las comprendiera! Reclamaba contra los accidentes, las alzas y los abusos de poder. ! ¡Como si los comprendiera! Se vanagloriaba de los triunfos deportivos colombianos y se humillaba en las derrotas. ¡¡¡ Como si los comprendiera!!! “Comino” tenía la gracia y la “chispa” suficiente para vivir cada lectura. Tanto... que era necesario ser muy su amigo, muy su “llave”, para darse cuenta de que no sabía leer ni escribir.

Había iniciado cuatro primeros. Ninguno terminó. Sus maestras jamás entendieron que cada año “Comino” sabía más palabras, alargaba más sus cuentos y conocía más símbolos de la vida. Y que eso lo desalentaba para “leer” sílabas o repetir nombres de letras o pronunciar frases sin sentido.

“Comino” iba de escuela en escuela... de maestra en maestra... de pueblo en pueblo... Siguiendo la romería de su “apá”, de su “viejo”, de su “cucho”. Como buen “culebrero” - serpentólogo, mejor -, el papá de “Comino” había vivido en el Llano, en el Casanare, en Bogotá. Conocía Tunja... Medellín... Armenia...Ibagué... Neiva... Manizales... Bucaramanga. e intermedios (recorridos “con plata” y “sin plata”).

Cada plaza y cada parque aún tienen guardado, en su eco, las palabras que vendían ilusiones, sueños y utopías contra la mala suerte, el desempleo y el desamor...

De cada corrillo, siempre aparecían los incautos con el oído presto y el corazón abierto para conocer “su futuro”, reconocer a sus “enemigos”, enterarse de las artimañas para “atraer el dinero” y aprender las oraciones que devuelven las riquezas y los enamorados...

Y aquí está lo que hoy me impresiona. A los doce años, “Comino” no sabía leer ni escribir. Las vocales y las consonantes se le confundían al querer reconocerlas en un escrito o al desear ponerlas en un papel. Sin embargo, jamás se equivocaba al seleccionar su gaseosa preferida, o su cerveza, o su “quinto de lotería”, tampoco erraba al escoger la buseta o el bus; y mucho menos con los productos del mercado; reconocía cada marca: por su color, por su forma, por el logotipo, por los dibujos...

El papá de comino le había enseñado cómo defenderse, siendo iletrado, en un mundo con tantas palabras impresas. Y también le había enseñado a leer aquello que necesitaba leer para ganarse la vida...

Comino leía con mucha propiedad las líneas de las manos, la pava del cigarrillo y del chicote, las cartas de la baraja, los restos del café; leía los viajes por venir, los hijos o hijas por llegar, la prosperidad e infortunio, la suerte del juego, la suerte del amor...

En pocas palabras los ojos y las manos de las personas, leía temores, sus ansias, anhelos; leía la necesidad de una palabra de aliento, de una contra para la sal, o de un conjuro mágico para hacer volver al ser querido. Poco a poco, con sus preguntas, Comino iba descifrando la vida del otro hasta saber que podía recomendar y cuánto podía cobrarle.

Sí, es muy cierto, Comino no sabía leer ni escribir letras o palabras o frases; pero qué bien descifraba la baraja española o la ceniza del cigarrillo y del chicote las ansiedades que sus clientes respiraban...y los iba calmando... - con su palabra y sus miradas sugestivas, - escribiendo en sus corazones los secretos para anudar un maleficio, o moderar el deseo en una mujer, o reparar la virginidad, o precaverse de ser cornudo, o ganarse la lotería...

¡Vaya manera de escribir! No en el papel, sino en la misma superstición, en la creencia y en el escepticismo de cuanto parroquiano se le atravesara. Sus secretos para hacer el bien y evitar el mal, las virtudes de ciertas hierbas, ciertas piedras y ciertos animales y la influencia de los planetas y los signos del zodiaco sobre el feto, quedaban transcritas en el pensamiento sugestionable y temeroso de sus curiosos consumidores.

En aquel tiempo, estaba convencido de que Comino no sabía leer ni escribir. Tal vez sentía pena porque sus “ires y venires” no le habían permitido pasar a segundo. Hoy, mi experiencia como docente preocupado por la formación de lectores como interlocutor dialógico de teorías y de tendencias pedagógicas me hacen evocarle desde otro punto de vista.

Sé, con plena seguridad, que jamás llegaré a leer todo aquello que Comino leía. También sé que Comino me llevaba mucha ventaja porque él si había aprendido a leer lo que yo leía.

Qué bueno sería... si mi sobrino llegara a tener un maestro o maestra que le enseñara a leer palabras y oraciones significativas. Pero cuanto mejor si a su vida llega alguien que le regale muchas palabras, muchas ideas, muchos cuentos y que además, le enseñe a leer (aquello que necesita leer) para ganarse la vida. Qué bueno. ¡Un maestro como el maestro de Comino!

Durante la lectura

¿Qué están diciendo de comino?

Desarrolla tu comprensión

Comprensión literal: contesta las preguntas según el texto

- a. ¿Quién es comino?
- b. ¿A qué se dedica?
- c. ¿este tipo de oficio que realiza Comino corresponde con la realidad? explica

Comprensión inferencial

- a. Explica por qué el autor dice que le gustaría un maestro como el de comino.
- b. ¿Cuál es la función que cumplen los textos entre comillas?

Valoración crítica

- a. Expresa y sustenta tu opinión sobre las personas que se ganan la vida como comino.
- b. ¿Te gustó el texto? Comparte tu opinión con tus compañeros

Leer para...escribir

Después de conocer la historia de comino que te gustaría decirle, escribe una breve carta.



TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

ÁREA O ASIGNATURA: Lenguaje

ACTIVIDAD # 2

NOMBRES Y APELLIDOS DEL ESTUDIANTE:

GRADO:

DOCENTE: Marley Silva

FECHA:

Doria



Desarrolla tu comprensión.

1. Comprensión literal

- ¿Qué indica la forma de los globos en las viñetas?
- ¿Cuál es la intención de las expresiones acompañadas por signos de admiración?

2. Comprensión inferencial

- ¿Cuál es el tema de esta historieta?
- ¿Qué expresa la cara de Mafalda?
- ¿A qué se refiere la expresión **¿o no?** En la historieta?
- ¿Cuál es el elemento humorístico de la historieta?

3. Valoración crítica

- a. ¿Consideras que la historieta pretende hacer una crítica? ¿por qué?
- b. ¿En qué clase de contexto crees que fue hecha esta historieta?

Leer para...escribir

Escribe un pequeño texto donde cuentes un caso donde te hayas sentido extraño o en un conflicto en tu colegio u otro lugar.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIO
RICAURTE

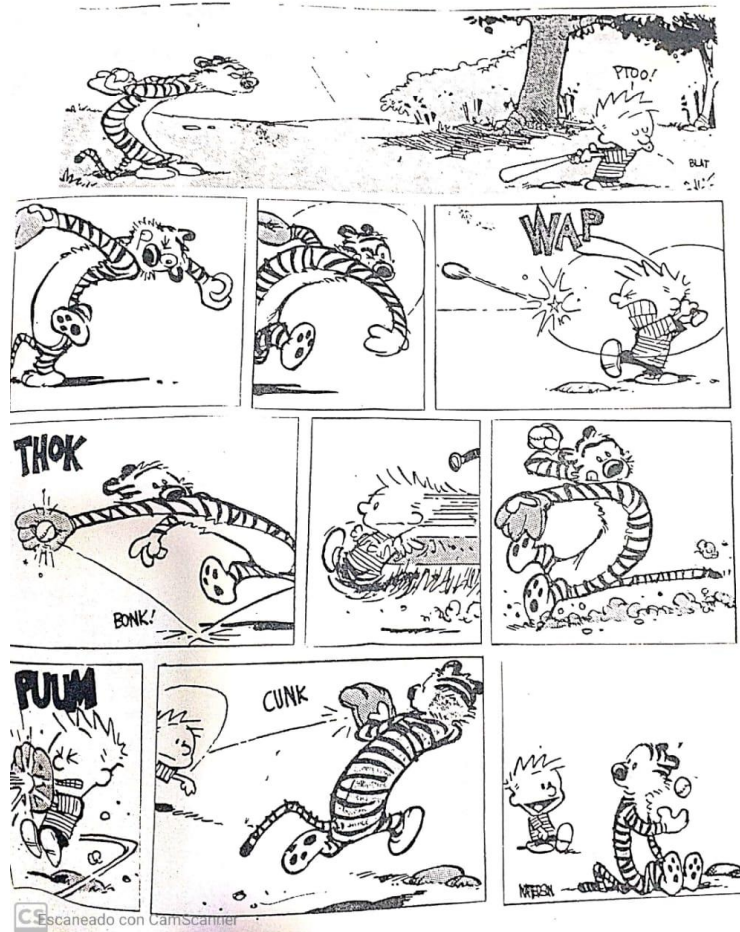
PLANETA RICA - CÓRDOBA

ÁREA O ASIGNATURA: Lenguaje Actividad 4

NOMBRES Y APELLIDOS DEL ESTUDIANTE:

GRADO: DOCENTE: Marley Silva FECHA:

Doria



A partir de la siguiente historieta elabora un cuento con tu propia imaginación

Anexo B Tabla de análisis de las pruebas

Objetivo general	Fortalecer la lectura y escritura en los estudiantes del grado 7° utilizando como estrategia didáctica la historieta.	
Categorías	Indicadores	Acciones
Lectura	Unidad didáctica	
	Secuencia didáctica	
Escritura	Unidad didáctica	
	Secuencia didáctica	
Estrategia didáctica	Procesos cognitivos con base en cuestionarios estructurados.	

Objetivo general	Identificar los niveles iniciales de lectura y la capacidad escritura de los niños del grado 7°	
Categorías	Indicadores	Acciones
Niveles iniciales de lectura	Unidad didáctica	
	Secuencia didáctica	
Capacidad de escritura	Unidad didáctica	
	Secuencia didáctica	

Objetivo específico	Diseñar los cuerpos textuales y semióticos de las historietas con base en los obstáculos de lectura y escritura como pretexto didáctico.	
Categorías	Indicadores	Acciones
Cuerpos textuales escritos	Intencionalidad textual pedagógica: lo que se quiere lograr con el proceso de enseñanza aprendizaje por medio de los textos escritos de la historieta	Verificable en la selección de las historietas.
Cuerpos semióticos	Es la lectura que sugiere la imagen como símbolo gestual y como símbolo cultural	Verificable en la selección de las historietas.
Escritura	El segundo nivel de manejo del código lingüístico que permite decodificar lo fonético y convertirlo en signo escrito y surge en el mundo escolar.	Verificable en la selección de las historietas.

Historieta	Narración con imágenes y textos que pueden ser ficcionales o legendarios, es decir, basados en hechos reales.	Verificable en la selección de las historietas.
Pretexto didáctico	Motivo que toma el docente del contexto sociocultural de enseñanza aprendizaje con base en los modos socioculturales del estudiante.	Verificable en la selección de las historietas.
Objetivo específico	Evaluar la evolución de lectura y escritura de los estudiantes con la implementación de la estrategia pedagógica, mediada por la historieta como herramienta didáctica	
Categorías	Indicadores	Acciones
Evaluar-evaluación	Proceso pedagógico que valora los aprendizajes, los caracteriza y califica de acuerdo con un modelo pedagógico y unos indicadores pedagógicos.	
Evaluación de la lectura	<p>Cadencia de lectura: 120 o más palabras por minuto.</p> <p>Comprensión del texto leído. Semántica y pragmática.</p> <p>Gramatical: sí observa los signos de puntuación.</p>	
Evaluación de la escritura	<p>Coherencia: semántico pragmático</p> <p>Cohesión: sintáctico</p> <p>Caligrafía legible.</p> <p>Observancia de las normas gramaticales.</p>	
Herramienta didáctica	Es todo material didáctico tangible e intangible mediante el cual, se puede hacer un aprovechamiento.	

Objetivo primero

Categoría Literal		Resultados	
		Logro	No logro
Reconoce, identifica y localiza detalles (nombres, personajes, tiempo...) ideas principales, ideas secundarias, las relaciones causa-efecto, recuerda hechos, épocas y lugares	¿Quién es comino?	9	12
	¿A qué se dedica?	13	8
	¿Este tipo de oficio que realiza comino corresponde a la realidad?	17	4
	¿Qué indica la forma de los globos en las viñetas?	8	13
	¿Cuál es la intención de las expresiones acompañadas por los signos de admiración?	11	10
	¿En qué lugar se desarrolla la escena?	21	0
Categoría Inferencial		Logró	No logró
Reconoce la inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido, hace uso de ideas principales e ideas secundarias que permita determinar el orden los rasgos de los personajes o de características que no se	Explica por qué el autor dice que le gustaría un maestro como el de Comino.	12	9
	¿Cuál es la función que cumplen los textos entre comillas?	8	13
	¿Cuál es el tema de la historieta?	11	10
	¿Qué expresa la cara de Mafalda?	13	8
	¿A qué se refiere la expresión ¿o no? ¿En la historieta?	8	13
¿Cuál es el elemento humorístico de la historieta?	8	13	

formulan en el texto	Elabora un dialogo que tu creas que el personaje expresa.	13	8
		11	10
Categoría Valoración Crítica		Logró	No logró
Sus respuestas demuestran juicio sobre la realidad, fantasía y valores (Coherencia y cohesión)	Expresa y sustenta tu opinión sobre las personas que se ganan la vida como comino.	7	14
	¿Te gustó el texto? Comparte con un compañero.	21	0
	¿Consideras que la historieta pretende hacer una crítica?		
	¿Por qué?	5	16
		3	18

Diseñar los cuerpos textuales y semióticos de las historietas con base en los obstáculos de lectura y escritura como pretexto didáctico.

Coherencia y cohesión Niveles semántico, pragmático y gramatical

Secuencia didáctica		Coherencia	Cohesión
Selección y diseño			
Sec. Didáctica 1			
Nivel literal	1. ¿Cuál es el tema del texto? Si (11) No (10)		

	<p>2. ¿Cuál es el personaje central del relato? Si (21)</p> <p>3. ¿Cuál era la mercancía que ofrecía? Si (15) No (6)</p> <p>4. ¿Cómo caracterizar el personaje?</p> <p>Sí (11) No (10)</p>	Sí (6) /No (15)	Sí (8) / No (13)
Nivel inferencial	<p>1. ¿En qué lugar ocurren los hechos narrados en el texto?</p> <p>Si (14) No (7)</p> <p>2. ¿Además de vender palabras se puede deducir que Belisa Crepusculario realiza otro oficio? ¿Cuál? Si (11) No (11)</p> <p>3. ¿Crees que vender palabras es un oficio posible? Si (14) No (7)</p>	Sí (11) No (10)	Sí (9) No (12)
Nivel crítico	<p>1. ¿En qué contexto cultural se desarrolla el relato?</p> <p>Si (10) No (11)</p> <p>2. ¿Por qué crees que Belisa considera que las palabras en los diccionarios se encuentran envasadas?</p> <p>Si (4) No (17)</p>	Sí (7) No (14)	Sí (7) No (14)
		Sí (4) No (17)	Sí (4) No (17)

Categoría lectora y escritural

Anexo C Instrumentos: Observación Encuesta Objetivo:

Describir mediante encuesta semiestructurada, el proceso de lectura y escritura en los estudiantes del grado séptimo de la institución Educativa Antonio Ricaurte, mediante el uso de los comics como herramienta didáctica

NOTA: aplicada a los 21 estudiantes del grado 7°

A. Edad ___ B. Sexo ___ C. Años de estudio en la I.E. Antonio Ricaurte _____

D. Lugar y fecha de realización de la entrevista: _____

1. Uso del tiempo libre

1.1. Solo jugar ___ 1.2. Sólo ver televisión ___ 1.3. Horario para juegos y estudio _____

1.5. Explique la razón de su respuesta.

2. De conformidad con la respuesta anterior: explique qué hace para estudiar indicando la materia a la que más tiempo dedica.

3. Señale los tipos de medios de diversión basados en medios masivos que más usa

3.1. La televisión _____

3.2. La radio _____

3.3. Leer tiras cómicas _____

3.4. Internet _____

Explique su respuesta: amplíe la elección que hice u otra que considere que debe ser
tenida en cuenta

4. Qué tipo de tiras cómicas es la que más le gusta por temas – pregunta de selección
múltiple

4.1. Temas históricos _____

4.2. Fábulas y leyendas _____

4.3. Héroes _____

Explique su respuesta: describe por qué le gustan los puntos que marcó

5. Le gustaría o no que estos temas se empleen en las clases.

5.1. Sí _____

5.2. No _____

5.4. Explique su respuesta: si tiene una idea de cómo se imagina cómo debe hacerse o cómo le gustaría

Ficha de observación

Fecha: _____ Lugar: _____

Observador: _____ Hora: _____

Referencia de la observación: _____

¿Qué pasa? ¿En qué lugar?:

¿Quiénes participan de la acción? ¿Qué hacen?:

Observaciones:

Recomendaciones:

Anexo D Matriz Narrativa

Describe tu intención comunicativa: ¿Qué quieres decir con el cuento? ¿Qué personaje de tu comic favorito quieres destacar?

Inicio	Nudo	Desenlace
Preguntas orientadores	Preguntas orientadores	Preguntas orientadores
1) ¿Qué pasa? 2) ¿Dónde pasa? 3) ¿4) Quién actúa? 5) ¿En qué lugar? 6) ¿En qué momento? 7) ¿Qué intención tiene?	1) ¿Qué pasa? 2) ¿Dónde pasa? 3) ¿4) Quién actúa? 5) ¿En qué lugar? 6) ¿En qué momento? 7) ¿Qué intención tiene?	1) ¿Qué pasa? 2) ¿Dónde pasa? 3) ¿4) Quién actúa? 5) ¿En qué lugar? 6) ¿En qué momento? 7) ¿Qué intención tiene?