

**Secuencia Didáctica para Mejorar la Producción Escrita en Inglés como Lengua
Extranjera a través del Cómic en Estudiantes de Grado Décimo de una Institución
Educativa Oficial de Cali**

Juliana Rodríguez Valencia y Andrés F. Yatacué López

Trabajo de Grado

Facultad de Humanidades

Universidad del Valle

Marzo 2022

**Secuencia Didáctica para Mejorar la Producción Escrita en Inglés como Lengua
Extranjera a través del Cómic en Estudiantes de Grado Décimo de una Institución
Educativa Oficial de Cali**

Juliana Rodríguez Valencia 201628001

Andrés F. Yatacué López 201526407

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para obtener el título de Licenciados en
Lenguas Extranjeras en Inglés - Francés

Dirigido por Carlos Alberto Mayora Pernía

Marzo 2022

Tabla de Contenido

Resumen	6
1. Introducción	7
2. Planteamiento del Problema	11
2.1. Justificación	12
2.2. Objetivos	14
2.2.1. Objetivo general	14
2.2.2. Objetivos específicos	14
3. Antecedentes	16
4. Marco Teórico	21
4.1. Cómic	21
4.1.1. Elementos del Cómic	23
4.1.2. El Cómic como Recurso Pedagógico	25
4.2. Multimodalidad	27
4.3. Enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas	29
4.4. Secuencia Didáctica	32
4.5. Producción Escrita en LE	35
4.6. Textos Narrativos	36
5. Metodología	39
5.1. Diseño de la Investigación	39
5.2. Contexto Institucional	42
5.3. Participantes	43
5.4. Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos	43
5.4.1. Observación	44
5.4.2. Encuestas	46
5.4.3. Prueba Diagnóstica	47
5.4.4. Rúbrica de Evaluación	47
5.4.5. Diario de Campo	48
5.4.6. Análisis de Productos	48
5.4.7. Prueba Final	49
5.5. Diseño de la Secuencia Didáctica	49
5.6. Análisis de Datos	56
5.7. Consentimiento Informado y Privacidad.	57
6. Resultados	59
6.1. Fase de Reflexión Diagnóstica	59
6.2. Fase de Intervención-Observación	68

6.3. Fase de Evaluación	85
8. Conclusiones	101
Referencias	106
Anexos	117

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo el diseño y evaluación de una secuencia didáctica basada en el enfoque de enseñanza de lenguas por tareas orientada al desarrollo de habilidades para la escritura de textos narrativos en inglés utilizando el cómic como recurso pedagógico en una Institución Educativa Oficial en la ciudad de Cali con estudiantes de grado 10°. El estudio se consideró necesario dado que durante la práctica docente de los autores se pudo observar que en las clases de inglés la enseñanza de la habilidad de escritura era casi inexistente, basándose solo en ejercicios gramaticales o de traducción en el medio escrito pero sin atención a aspectos como la planeación y la coherencia textual, entre otros. Por ello se propone una secuencia didáctica basada en el uso del cómic para probar su eficiencia como alternativa a la situación observada; una carencia y falta de motivación para la producción de textos como también la lectura. El estudio es de enfoque mixto con diseño de investigación-acción. La secuencia diseñada se implementó durante cuatro meses e involucró diversas actividades formativas en las que, a través de la lectura, análisis y creación de cómics, se familiarizó a los estudiantes con las características de los textos narrativos y se les fue guiando en el proceso de la escritura de dichos textos, a la vez que se fortalecían elementos funcionales, gramaticales y lexicales de la lengua. Los resultados cuantitativos de la comparación entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final muestran estadísticamente que hubo un impacto en la producción escrita en inglés tras el uso del cómic como recurso didáctico. El análisis de datos cualitativos demostró una mejoría en varios aspectos de la escritura como la organización de ideas, la cohesión textual y la capacidad de construir una estructura narrativa básica así como también una mejoría considerable en el ámbito motivacional.

Palabras clave: secuencia didáctica, tira cómica, recurso multimodal, recurso didáctico, escritura en inglés, inglés como lengua extranjera.

Abstract

The present study aims at designing and evaluating a didactic sequence based on the task-based language teaching approach to develop skills for writing narrative texts in English using comics as a pedagogical resource in a public school in the city of Cali with students of 10th grade. The study was deemed relevant because during the authors' practicum, it was observed that the teaching of writing skills in English was almost nonexistent, based only on grammatical or translation exercises in written form but without attention to aspects such as planning and textual coherence, among others. Therefore, a didactic sequence based on the use of comics was proposed to prove its efficiency as an alternative to the situation observed; a deficiency and lack of motivation in writing as well in reading. The study is a mixed-methods research with an action research design. The didactic sequence was implemented during four months and involved diverse formative activities in which, through reading, analysis and creation of comics, students were familiarized with the characteristics of narrative texts and were guided through the process of writing such texts, while functional, grammatical and lexical elements of the language were strengthened. The quantitative results of the comparison between pre-test and post-test statistically show that there was an impact on English written production after the use of comics as a didactic resource. The analysis of qualitative data demonstrated an improvement in various aspects of writing such as the organization of ideas, textual cohesion, and the ability to construct a basic narrative structure as well as a considerable improvement in the motivational aspect.

Key words: didactic sequence, comic strip, multimodal resource, pedagogical resource, writing in english, English Foreign Language.

1. Introducción

En Colombia, el inglés es una asignatura obligatoria y fundamental dentro de los currículos escolares pese a que esta lengua poco se habla en los entornos inmediatos de los estudiantes y que se presenta más como una fuente de frustración y un desafío, que como una fuente de crecimiento personal y académico. Además de esto, a nivel universitario, existen políticas en las que se exige a los estudiantes un nivel de dominio de inglés independientemente de su programa de estudios. Especialmente se espera que este dominio del inglés les permita a los futuros profesionales ser parte de las actividades académicas que se realizan a escala global en esta lengua. Por lo tanto, el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés es un tema recurrente de investigación en el campo de la enseñanza de lenguas y la lingüística aplicada en el país.

Si bien los problemas de dominio del inglés de los estudiantes colombianos se reportan en varios niveles y en distintas habilidades (Gutiérrez y Mayora, 2021), un problema observable y frecuente es la habilidad de producción escrita en inglés (Camacho y Muñoz, 2020, Huertas, 2020). Por esta razón, diversos estudios se han concentrado en determinar el enfoque, la metodología y los recursos pedagógicos que permitan mejorar la escritura en inglés en estudiantes que perciben el idioma como una imposición académica totalmente desconectada de sus realidades.

Además, la adquisición de literacidad en una lengua extranjera (LE) o segunda (L2) es un fenómeno usualmente marcado por una dificultad ya existente para redactar textos coherentes en la lengua materna (L1) (Manchón et al., 2005 citado en Corpas y Madrid, 2007). Debido a

nuestra experiencia como usuarios de una lengua comprendemos el hecho que la escritura es una actividad compleja y que sus principales “problemas surgen por razones psicológicas, lingüísticas y cognitivas” (Corpas y Madrid, 2007, p. 170).

Un fenómeno notable emerge al enfocarnos en los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales (IEO) de la educación media en Santiago de Cali. Tomando como ejemplo los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) que establecen los saberes y habilidades que los estudiantes deben alcanzar en cada habilidad de la lengua por cada grado del sistema educativo. Para el área de inglés, en el décimo grado (los participantes de nuestro estudio) se estipula que un estudiante que ha alcanzado ese nivel de escolaridad es alguien que:

Redacta textos narrativos, descriptivos y expositivos relacionados con temas de su interés o que le resultan familiares. Para esto, sigue un proceso de planeación, escritura, revisión y edición. Se apoya en su profesor(a) y/o compañeros(as) de clase. Por ejemplo, sigue esta estructura para escribir un texto (p.22).

Sin embargo, diferentes estudios han demostrado que los estudiantes colombianos en la Educación Básica tienen una limitada competencia para comunicarse por escrito en inglés (Camacho y Muñoz, 2020; Huertas, 2020). De hecho, en el examen de estado que mide los conocimientos de todas las áreas de los niveles de Educación Básica Secundaria, Media Técnica y Vocacional, conocido como Saber 11, los resultados en el área de inglés muestran que más de la mitad de los estudiantes al final de 11 años de instrucción alcanzan apenas el nivel A1 (Gutiérrez y Mayora, 2021).

Ante el panorama anteriormente descrito se han hecho diferentes propuestas para mejorar la habilidad de escritura en inglés como lengua extranjera (ILE) de estudiantes de diferentes niveles y entornos educativos. Estas propuestas han incluido la inclusión de diversas opciones como input para promover y motivar la escritura como el uso de videos, textos literarios y talleres de escritura creativa. El presente trabajo se suma a estas propuestas, pero se parte del cómic como un tipo de texto multimodal, narrativo y expresivo que puede ser motivante para los estudiantes y puede estimular su interés por escribir en la lengua meta.

El cómic es un arte secuencial donde “la imagen se incluye en el canal de la comunicación con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (McCloud 2007 en Rey 2013, p. 179). Esta respuesta estética, en la mayoría de los casos, y dependiendo de la habilidad del artista o autor, es casi inmediata; cosa que difícilmente pasa con el texto tradicional, pues la interpretación lingüística es más compleja que la visual. Tomando esta premisa como punto de partida, se propuso que el uso de este medio como recurso didáctico podría estimular a los estudiantes a escribir y además servir de modelo para la presentación e instrucción en escritura. Así que la idea de escribir cómics para empezar a articular textos narrativos podría ser natural, intuitiva y, mucho más importante, motivadora y didáctica. En este sentido, este trabajo se adhiere a la idea planteada por Kress (2003 en Chacón, 2015) quien argumenta que “ya no se puede tratar el lenguaje oral y escrito como los únicos y principales medios de representación y comunicación” (p.49).

De esta forma, este trabajo tiene la intención de desarrollar la escritura en ILE desde el medio multimodal conocido como cómic, en donde el proyecto de literacidad no es planteado como una imposición ligada a lineamientos estatales sino como una apertura e invitación a la

expresión personal desde un enfoque didáctico, lúdico y motivacional. Es así como se pensó, desarrolló y documentó una secuencia didáctica para mejorar la redacción de textos en inglés en estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Técnica Comercial Las Américas en Cali.

Por tanto, la estructura de la presente investigación se encuentra seccionada en cinco apartados principales. El primero presenta el planteamiento del problema en el cual se muestra la necesidad de adoptar un enfoque diferente al modelo de enseñanza y producción de textos escritos tradicionales en ILE, así como la pregunta que dio cabida a la investigación y los objetivos que se plantearon para delimitar el alcance de esta. En una segunda instancia, se presentan los antecedentes relacionados con el desarrollo de la escritura en L2, algunos haciendo uso del cómic recurso multimodal desde un contexto distinto al propuesto. Luego, se examinan los conceptos teóricos clave para brindar una base de conocimiento sobre la investigación, definiendo cada concepto y estableciendo las relaciones entre ellos. Posteriormente, se presenta la metodología que incluye la muestra, el diseño de investigación, las herramientas utilizadas para recopilar y analizar los datos, todo lo que permitió evaluar el rigor y la validez de la investigación. Finalmente, se presentan los resultados de la investigación, incluyendo un análisis detallado del proceso de los participantes y las conclusiones e implicaciones obtenidas.

2. Planteamiento del Problema

En la enseñanza del ILE, la escritura es una de las habilidades comunicativas de mayor exigencia y complejidad dado que es un área en donde se requieren procesos cognitivos, lingüísticos y retóricos que permitan la producción de textos coherentes y cohesivos siguiendo las reglas gramaticales, estructurales y culturales de una comunidad discursiva. No obstante, si se presentan problemas al momento de escribir en la L1, estos también se verán reflejados en la producción escrita de una L2, ya que, como lo indica Nunan (1991), el lenguaje escrito se considera una destreza difícil de adquirir en la lengua materna y su proceso es igual de complejo en una LE.

Para complementar esta información, durante el desarrollo de la Práctica docente de los autores en una IEO de la ciudad de Cali, se administró una prueba diagnóstica (ver Anexo 4) en la habilidad de escritura a 34 estudiantes de grado 10°. Según los resultados de la prueba diagnóstica, se encontró que los estudiantes no cumplen con las competencias de producción escrita en inglés especificadas en el DBA. Estos resultados reflejan que el 88% de los estudiantes presenta dificultades al momento de redactar un texto narrativo en inglés, mientras que el 12% de los estudiantes restantes no alcanzó a desarrollar la actividad en el tiempo estipulado.

Basándonos en lo anterior, y con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes con respecto al examen diagnóstico, se aplicó una encuesta de apreciación sobre el mismo (ver Anexo 6) en donde los estudiantes hicieron la autoevaluación de su desempeño. Dicha encuesta reflejó que la mayoría de los estudiantes no se sienten capaces de completar una tarea de escritura narrativa relativamente sencilla como narrar sus mejores y peores vacaciones

(información más detallada sobre la prueba diagnóstica y la encuesta asociada se presentarán en los resultados).

Estos resultados nos llevaron a plantearnos como problema de investigación el fortalecimiento de las competencias de escritura de estudiantes de grado 10 en el contexto educativo antes mencionado. Con este propósito diseñamos una secuencia didáctica usando un enfoque metodológico del Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) y como herramienta pedagógica el cómic, puesto que es un medio narrativo multimodal que gracias a sus características no solo es una herramienta de entretenimiento, sino que también puede ser utilizado como recurso didáctico en el desarrollo de la producción escrita debido a su alto contenido a nivel gramatical, lexical y estructural que da paso la imaginación y la generación de ideas (Izquierdo y Tejedor, 2017; Tri, 2017).

Por lo tanto, nos hemos planteado la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el impacto de la implementación de una secuencia didáctica con un enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas y orientada a la escritura de textos narrativos en inglés que utiliza el cómic como recurso pedagógico sobre la producción escrita en inglés en estudiantes de 10° en una IEO de Cali?

2.1. Justificación

Pese a que la complejidad para escribir en ILE es una problemática muy bien diagnosticada en diferentes entornos educativos alrededor del mundo, en el contexto colombiano son pocos los estudios enfocados en esta problemática (Guapacha y Chaves, 2023). La mayoría de los estudios que se han enfocado en el desarrollo de la escritura en ILE en Colombia han sido

implementados en contextos universitarios. A nivel de Básica Secundaria, Media Técnica y Vocacional los estudios sobre esta habilidad se han desarrollado en instituciones privadas o instituciones con enfoque de Educación Bilingüe. En la educación pública han sido pocos los trabajos sobre esta habilidad y la mayoría se han presentado como trabajos de grado de universidades con programas de Licenciatura en lenguas extranjeras (Camacho y Muñoz, 2020). Por tanto, este estudio haría un aporte con resultados y hallazgos sobre una habilidad sumamente importante en el desarrollo de la competencia comunicativa en un entorno con una gran población estudiantil, pero en el que existen pocos estudios pertinentes. Es por esto que se propone un diseño de una secuencia didáctica en el marco de la investigación-acción para cederle a la habilidad de escritura la importancia que se merece dentro del sector educativo oficial.

Igualmente, el presente estudio es de interés para los docentes dado que muestra el cómic como un recurso didáctico de enseñanza, atractivo para un público amplio y adaptable a cualquier tipo de contexto educativo; siendo así un recurso que despierta el interés en los estudiantes, facilita el aprendizaje significativo y transmite ciertos conceptos sobre problemáticas políticas, sociales y culturales (Gower 1995 en McAllister et al, 2001). No obstante, muchos niños, jóvenes e incluso adultos aman los cómics debido a su componente visual, a su humor, a sus historias y a su combinación entre la comunicación verbal escrita, la comunicación visual y a diversos elementos no verbales como las onomatopeyas (Hillman 1995 en Tri, 2017). Por tales razones, se lleva a cabo la implementación del cómic para estimular la motivación, la creatividad y mejorar el aprendizaje de la LE en los estudiantes. Una revisión de estudios previos, como se mostrará en la sección de antecedentes, reveló que, aunque el cómic ha sido usado exitosamente

para la enseñanza de lenguas extranjeras, es más común que se utilice para el desarrollo de otras habilidades comunicativas o con otros fines educativos (Tri, 2017; Izquierdo y Tejedor, 2017).

Asimismo, esta investigación ofrece un aporte didáctico que puede servir de guía para los docentes que deseen implementar este recurso como estrategia de enseñanza para el mejoramiento de distintas habilidades y competencias comunicativas en el aprendizaje de una LE. Del mismo modo, se resalta el aporte práctico de esta investigación al contribuir con la resolución de una problemática en una población determinada, proporcionando información sobre actividades que contribuyan con el mejoramiento de la escritura en LE para contrastarlo con otros estudios similares o ponerlos en práctica en otro tipo de contextos.

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo general

Diseñar y evaluar el impacto de una secuencia didáctica basada en el enfoque por tareas y orientada a la escritura de textos narrativos en inglés que utiliza el cómic como recurso pedagógico con estudiantes de grado 10° en una IEO en la ciudad de Cali.

2.2.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar las habilidades escritas y las actitudes hacia la escritura en inglés de los estudiantes del contexto educativo anteriormente mencionado.
- Diseñar una secuencia didáctica basada en el enfoque por tareas, utilizando el cómic como recurso didáctico.
- Implementar la secuencia didáctica diseñada.

- Evaluar el efecto de la secuencia didáctica implementada sobre las habilidades de escritura de los estudiantes.

3. Antecedentes

Los trabajos de investigación que se presentan en la tabla 1 sirvieron como base para la realización de este trabajo dado que abordan el tema del fortalecimiento de la escritura en inglés; cinco de ellos usando el cómic como recurso didáctico para su mejoramiento.

Tabla 1

Principales variables de las investigaciones.

AUTOR(ES) (AÑO)	CONTEXTO	PROPUESTA	ENFOQUE	METODOLOGÍA	MÉTODO
Fika Megawati, Mirjam Anugerahwati (2012)	31 estudiantes de duodécimo grado en la escuela MAN Bangil ubicada al sur de Indonesia	Tiras cómicas para la producción de textos narrativos en inglés.	Enfoque Basado en el Género de Procesos	Investigación-acción en el aula de carácter colaborativo	Cualitativo y cuantitativo
Jenny Andrea Gonzalez Gantiva (2015)	24 estudiantes de grado sexto B del Instituto Comercial Loreto sede Castilla en Bogotá	Talleres de escritura creativa para la producción de textos descriptivos en inglés.	Enfoque Comunicativo	Investigación-acción	Cualitativo
Victoria Tri Guna (2017)	30 estudiantes de noveno de SMP Negeri 20 Bandar Lampung ubicada en Indonesia	Comics sin texto para la producción de textos narrativos en inglés.	Enfoque Sociocconstructivista	Investigación- acción en el aula	Cualitativo y cuantitativo
Juan Pablo Tejedor y Andrés Felipe Izquierdo (2017)	16 estudiantes de nivel elemental de inglés en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) de Bogotá	Cómics e historietas para mejorar los procesos de lectoescritura en inglés.	Enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas	Investigación-acción	Cualitativo
Diana Esperanza Anzola Chaparro (2017)	37 estudiantes de séptimo grado del Colegio Enrique Olaya Herrera en Chia, Colombia	Comics digital para determinar el cambio de la producción de textos en inglés.	Enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas	Estudio de caso multiple	Cualitativo
Jenny Camacho Muriel y Ángela Jimena Muñoz Viteri (2020)	29 estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Técnica Ciudad de Cali.	Actividades de producción escrita de textos narrativos en inglés.	Enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas	Investigación-acción	Cualitativo y cuantitativo
Tatiana Huertas Zamora (2020)	29 estudiantes de séptimo grado de la Institución Prado Veraniego en Bogotá	Tiras cómicas para la producción de textos cortos en inglés.	Enfoque de la Teoría Fundamentada	Investigación-acción	Cualitativo

En su totalidad fueron siete trabajos seleccionados; uno a nivel local, cuatro a nivel nacional y dos de ellos a nivel internacional. La mayoría de estas investigaciones se abordan dentro de los espacios de educación básica secundaria (Gonzalez, 2015; Tri, 2017; Anzola, 2017; Huertas, 2020) y media (Megawati y Anugerahwati, 2012; Camacho y Muñoz, 2020), a excepción del trabajo de Izquierdo y Tejedor (2017) quienes decidieron optar por un contexto universitario. Estos estudios destacan el importante rol de la escritura en la clase de inglés y utilizan distintos recursos didácticos para su mediación, tales como; talleres de escritura creativa, actividades basadas en un enfoque de aprendizaje por tareas y, el recurso digno de esta investigación: el cómic.

En un análisis general, en cada uno de los antecedentes es posible identificar varios aspectos en común. Entre ellos está el requerimiento de contribución para mejorar la producción escrita en inglés debido al bajo rendimiento de los estudiantes en el área. Las problemáticas más mencionadas aducen al uso de estrategias de enseñanza monótonas que afectan la actitud de los estudiantes (Megawati y Anugerahwati, 2012; Gonzalez, 2015; Tri, 2017; Izquierdo y Tejedor, 2017; Anzola, 2017; Camacho y Muñoz, 2020) y la limitación a nivel de competencia lingüística en los estudiantes, tales como, la falta de vocabulario, el poco dominio de la gramática y la dificultad en generar estructuras básicas para realizar textos coherentes (Megawati y Anugerahwati, 2012; Gonzalez, 2015; Izquierdo y Tejedor, 2017; Huertas, 2020). Además de la carencia de espacio para la creación de la escritura en contextos que sean significativos para los estudiantes (González, 2015). Por lo anterior, es válido decir que estas problemáticas sustentan la validez de llevar a cabo un proyecto de investigación que esté dirigido a favorecer el componente de producción escrita en inglés.

Otro aspecto en común entre los antecedentes es la implementación del método cualitativo para el análisis y la recolección de datos, aunque tres de estas investigaciones se han inclinado por la combinación de técnicas de método tanto cualitativas como cuantitativas debido a su diseño de investigación (Megawati y Anugerahwati, 2012; Tri, 2017; Camacho y Muñoz, 2020). Dentro del método cualitativo predominan los diseños de investigación-acción por ser estudios orientados a la intervención de un contexto académico, con el fin de buscar una solución a una problemática identificada a través de la observación y la aplicación de pruebas diagnósticas que involucra un proceso de diseño, implementación y reflexión. Igualmente cabe resaltar el implemento de otras técnicas e instrumentos cualitativos como la entrevista semi estructurada, los registros de observación, los diarios de clase (Gonzalez, 2015; Izquierdo y Tejedor, 2017; Anzola, 2017; Camacho y Muñoz, 2020; Huertas, 2020) y el análisis de los productos realizados por los estudiantes (Anzola, 2017; Huertas, 2020) que fueron de utilidad durante la fase de recolección de datos.

Ahora bien, cinco de estos antecedentes hallaron pertinente el uso del cómic como recurso didáctico y muestran sus beneficios como material de apoyo para mejorar la producción escrita en LE de los estudiantes. En primer lugar, se encuentran los trabajos de Megawati y Anugerahwati (2012), Izquierdo y Tejedor (2017) y Huertas (2020), quienes optaron por la implementación de las tiras cómicas, no sólo por su forma atractiva, sino también por sus características como medio visual para presentar contenido, organización y aspectos elementales de los textos narrativos. Además de tener un contenido corto y sencillo apoyado por imágenes que facilita los procesos de lectura, igualmente ayuda a los estudiantes a generar ideas y recopilar palabras para sus escritos. Adicionalmente, Izquierdo y Tejedor (2017) analizan el impacto del

cómic en los procesos de lectoescritura y enfatizan el lenguaje iconográfico que apoya la comprensión lectora y fomenta un mejor análisis de los temas tratados, más la riqueza léxica que contiene este material, permitiendo implementar este nuevo vocabulario en la producción escrita. Dicho en otros términos, el cómic es un medio apropiado para la enseñanza tanto de la escritura como de la lectura en LE dentro del aula de clases.

En segundo lugar, está la investigación de Tri (2017), quien resalta la diferencia de la habilidad de los estudiantes al escribir entre un pre-test y un post-test donde se hace uso de los cómics sin texto. Teniendo por objetivo determinar si la escritura narrativa de los estudiantes se ve afectada por la implementación de este recurso, definida por su contenido basado solo en imágenes con poco o nada de texto. En los resultados de su estudio, Tri (2017) muestra que al comparar el desempeño de los estudiantes en los examen diagnósticos aplicados (pre-test) con los resultados en el examen final (post-test), los estudiantes mejoraron la calidad de su escritura, obteniendo un promedio en el post-test 9.16 puntos por encima del promedio obtenido en el pre-test. Esto le permite afirmar que el uso de los cómics sin textos en la enseñanza de la escritura narrativa en LE, ayuda a los estudiantes a aprender cómo interpretar las imágenes usando su imaginación y estilo propio de escritura y dicción.

Por último, el trabajo de Anzola (2017) se distingue por implementar los cómics digitales para abordar los procesos de escritura de forma multimodal, lo cual permite que los estudiantes tengan un aprendizaje lúdico y puedan explorar de forma creativa, crítica e interactiva la escritura en LE a través de los diferentes programas y recursos que simplifican la elaboración de cómics. De igual modo, es una forma activa de enseñar y de aprender que puede despertar la motivación en los estudiantes y servirles de apoyo a aquellos que tengan dificultad para dibujar,

lo que favorece expresar sus ideas fácilmente e incluir sonidos y secuencias que no se pueden lograr en lo impreso. Los resultados arrojados por esta investigación aluden a la adquisición y el desarrollo de diferentes competencias que fortalecen el aprendizaje del inglés en los estudiantes, pues no solo alcanzaron el objetivo de crear su cómic digital, sino que a través del proceso se evidenció un avance en la escritura de la LE y en la posibilidad de comunicarse a través de ella.

4. Marco Teórico

En este capítulo se presentará la conceptualización de los temas y términos que enmarcan el estudio. Entre ellos encontramos el cómic y su uso en la enseñanza del inglés como LE, una descripción de multimodalidad y el ABT, más la definición de secuencia didáctica, producción escrita y tipologías textuales narrativas. Todo esto con el fin de dar mayor acercamiento al lector frente al tema de investigación.

4.1. Cómic

El cómic deriva su nombre genérico universal debido a su desarrollo y expansión en los diarios y periódicos de los Estados Unidos como literatura cómica, haciendo referencia a los personajes de humor publicados a través de estos medios (Ossa, 2019). Por un lado, algunos autores como McCloud (1995) bien lo define como “ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (p. 9). Además, este autor especifica que el cómic no se restringe a “un tipo de género, ni tipos de materias, ni estilos de prosa o poesía, tampoco descarta un tipo de material o herramienta, no prescribe ninguna escuela de dibujo, ni tampoco filosofías, movimientos o cualquier enfoque” (p. 22). La cita anterior demuestra la versatilidad de este medio y sus múltiples posibilidades de aplicación para el entretenimiento y otros fines como la crítica social. Esta idea se complementa con la definición de Altarriba (1995), quien indica que el cómic “es un medio de expresión rico y complejo, abierto a un extenso abanico de explotaciones (...) No existe ningún condicionamiento especial en sus componentes constitutivos que la condene a transmitir mensajes fáciles o intrascendentes” (p.379).

Por otro lado, autores como Martínez (2011) tiene en cuenta los cómics sin texto como una de sus variantes y sostiene que “el cómic es una serie de diseños que constituye una narración ya sea con texto o con ausencia del mismo e ineludiblemente es un medio de comunicación”.

Asimismo, Eisner (2002) comprende la importancia de la imagen y explica el cómic como

un medio visual compuesto de imágenes. Si bien la palabra constituye uno de sus componentes vitales, son las imágenes las que cargan con el peso de la descripción y narración, imágenes comprensibles para todo el mundo, realizadas con la intención de imitar o exagerar la realidad (p.1).

Podemos sintetizar estas definiciones para decir que el cómic es un medio multimodal que consiste en una serie de interacciones entre el código visual y el código lingüístico que abarca componentes imprescindibles de la cultura y la sociedad; así el cómic es usado en distintos campos como un recurso educativo, comunicativa o de entretenimiento. También se puede considerar como un medio de expresión desde la década de los 90, donde sus elementos y su particular forma narrativa han sido de gran influencia en la comunicación de grandes masas. Mientras que en los años 2000, la imagen obtiene mayor relevancia en el cómic debido a que complementa la intención de la historia y cautiva la atención del lector, teniendo en cuenta a la imagen como un conjunto de signos que interactúan entre sí para enviar un mensaje o expresar un pensamiento.

4.1.1. Elementos del Cómic

La narración con imagen o “el arte secuencial”, como lo describe McCloud (1995), cuenta con unos elementos de imagen y texto muy característicos que ayudan a mejorar la comprensión del contenido. Según el autor, entre los elementos de imagen más destacados están los siguientes:

El ícono: no solo McCloud resalta este elemento como característico del cómic definiéndolo como “imágenes usadas para la representación de una persona, lugar, idea o cosa”, (p.27), sino que también autores como Gubern (1972) añade que el componente semiótico del cómic se refleja en el signo icónico que tiene como intención expresar una idea relacionada al texto, es decir, la representación enunciados verbales en imágenes.

La viñeta: un elemento esencial del cómic en donde se reflejan los momentos más significativos de una acción y no es completa en términos de espacio-temporal. En palabras de García (2010, citado en Vilches, 2019) es definida como “una ventana impenetrable que define los límites del cuadro dibujado, y lo que sucede en ella, como lo que sucede en la pantalla, es una simulación de la realidad que centra exclusivamente la atención” (p. 98-99) y desde la perspectiva de McCloud, “es el ícono más importante del cómic que encierra en sus recuadros a todos los íconos que forman el vocabulario de los cómics (...) con el fin de informar que el tiempo y el espacio están siendo divididos.” (p.98).

El color: para McCloud el color cumple un papel preponderante en todos los niveles de la lectura, mencionando que “en el blanco y el negro las ideas se comunican directamente, las formas de los colores mates adquieren mayor relieve y con colores más expresivos, el comic puede convertirse en un ambiente embriagador de sensaciones” (p. 192). Es claro que el color es

transmisor de diversas experiencias y sentimientos que generan un impacto visual y dan vida a la imagen, por lo tanto, autores como Conde (2017) también afirman que el color “puede cumplir diferentes funciones: figurativa, estética psicológica y significativa, las cuales no se dan de forma aislada. Normalmente están todas presentes para lograr en el lector distintos efectos” (p. 22).

Por consiguiente, dentro de los componentes de textos y todo aquello que hace relación a la parte escrita del cómic, distintos autores resaltan los globos y las onomatopeyas como sus elementos principales. Estos son definidos de la siguiente manera:

Los globos o bocadillos: hacen referencia a la representación gráfica de los diálogos o pensamientos de cada personaje del cómic. Cuñarro y Finol (2013) lo definen como “un indicador fonético con múltiples formas posible, aunque predomina la de óvalo, y apunta a un personaje determinado, al cual se contribuye su contenido fonético” (p.271). Autores como Eisner (2002) destacan que “su rotulación refleja la naturaleza y emoción del habla” (p. 29). También afirma que “Suele ser tan sintomático de la personalidad del propio dibujante (estilo) como del personaje que habla (...) Este tipo de rotulación suele tener efecto en el mensaje que se transmite, así que su uso debe ser cuidadosamente considerado” (p. 29).

Las onomatopeyas: son aquellas expresiones de sonido que indican una acción. Cuñarro y Finol (2013) se encargan de describirlos como, “desde el punto de vista iconográfico, a mayor tamaño, más ruidosa es la onomatopeya, su intensidad está asociada a su tamaño y a su color, las de color cálido son más importantes que las de color frío” (p.275). Entre otras definiciones, Dueñas y León (2018) basados en Eisner (2002) sostienen que “las onomatopeyas hacen que el

sonido y los diálogos se incorporen a otro nivel; no interfieren con las imágenes, sino que, por el contrario, las complementan” (p. 35).

Figura 1

Elementos del cómic ilustrados en la célebre tira cómica Peanuts (1991).



Nota. En palabras de McCloud, tanto el color blanco y negro como los trazos desiguales en la historieta de Peanuts logran transmitir sosiego, moderación e introspección que reflejan así las luchas internas de la vida moderna en un grupo de niños. Tomado de *The Complete Peanuts: 1991-1992* (p.52), por C. Schulz, 2014 abril/mayo, Fantagraphics Books.

4.1.2. El Cómic como Recurso Pedagógico

En el marco de la enseñanza de una LE, el uso del cómic como recurso didáctico dentro del aula favorece el desarrollo de las habilidades y competencias en la lengua meta dado que el cómic posee diversos elementos que logran despertar la motivación de los estudiantes. En tal sentido y en palabras de Miravalles (1999):

El cómic, al suponer las síntesis de dos áreas expresivas fundamentales: la del lenguaje y la de la expresión plástica, constituye uno de los medios más completos, y su práctica

sistemática, un método pedagógico muy eficaz en la enseñanza de la lengua. Propuesto como tarea escolar, estimula el trabajo en equipo (...) El alumno no se limita a escuchar y tomar apuntes, sino que aprende a contrastar ideas, a ver los temas desde diferentes puntos de vista (p.174).

Adicionalmente, la gran variedad de actividades lúdicas que se pueden desarrollar a través del uso del cómic, permite una forma activa de enseñar y aprender sobre la lengua y la cultura. Así lo demuestran Fernández y Díaz (2008 citado en Anzola, 2017), “el teatro leído, la clasificación de onomatopeyas, los dialectos, el recomponer una historieta a través de viñetas sueltas. Así mismo, hay actividades que les sirven para desarrollar procesos de lectura y de reconocimiento de vocabulario” (p. 47).

De la misma forma, existen numerosas actividades que favorecen el desarrollo de la escritura y apoyan el aprendizaje de la lengua en contexto, tales como; rellenar globos de diálogos según la imagen de la viñeta, completar la última viñeta del cómic, describir una de las viñetas que haya llamado la atención del estudiante o la elaboración de un cómic a partir de un tema dado (Harmer, 2007). Así como lo aseguran los autores Acosta y Moncayo (2020) “este material fusiona la imagen con el texto volviéndolo didáctico y creativo para entender de manera integral la temática que se esté tratando” (p. 22).

Desde este punto de vista, es válido afirmar que el uso del cómic ofrece distintas funciones didácticas que fortalecen las habilidades y competencias del lenguaje de forma creativa, crítica e interactiva. No obstante, la escritura en ILE es una habilidad de mayor exigencia y complejidad, de modo tal que el docente debe estar en la búsqueda constante de

distintas estrategias de enseñanza, así como diversos recursos pedagógicos que logren incentivar al estudiante a mejorar sus competencias comunicativas.

4.2. Multimodalidad

La multimodalidad puede referirse a un concepto amplio que debido a su semiótica puede atravesar diferentes ámbitos. En un primer caso, Kress & Van Leeuwen (2001 citados en Álvarez 2016) concuerda que se trata de una construcción del significado a través de varios modos sincrónicos. Por consiguiente, se le adjudica a la multimodalidad la cualidad de presentar el mensaje con ayuda de diferentes recursos con el propósito que el mensaje sea atractivo para un posible receptor. No obstante, en una segunda perspectiva, el mismo Kress (2010 citado en Álvarez 2018) considera que la comunicación posee un carácter multimodal pues la producción de un signo o creación de significado implica varios modos de comunicación; ya que, en la comunicación se crean significados de un hablante o ‘rhetor’ y establece un proceso interactivo con un intérprete. Así, el hablante representa sus significados y para lograrlo diseña un mensaje con recursos semióticos del modo de comunicación (la lengua, las señas, la mirada, su expresión corporal) los medios de difusión (la voz, grabación, un escrito), y las condiciones socioculturales en que se sitúa el acto de comunicación.

Por lo anterior, se afirma que el mundo de la comunicación es multimodal, y que los modos que disponemos para comunicar son múltiples: las imágenes, el color, las formas, los gestos, las posturas corporales, la escritura, el sonido; de esta manera se obtiene un medio de la comunicación que aborda el entorno social contemporáneo, ya que, como lo indica Álvarez (2018) “el desarrollo de las tecnologías digitales al igual que los cambios a nivel social, cultural

y geopolítico han diversificado las formas de creación de significados, los medios de diseminación, las formas de socialización, y las rutas de aprendizaje” (p. 66).

Ahora bien, la multimodalidad en la escuela se puede entender como la transformación de los recursos y estrategias para comunicar o significar algún dato (Aedo y Castro, 2021). Así, Haquin, (2011) destaca que la multimodalidad se considera un modo para mejorar la didáctica. No obstante, Krees (2010 citado en Álvarez, 2018) señala que la información se presenta de forma multimodal, pero la educación tradicional siempre ha dado prevalencia al modo lingüístico. En este sentido, el libro de texto, la exposición o clase magistral del docente han sido privilegiados por encima de otros canales o modos de presentar la información como los diagramas, gráficos y, en la actualidad, los videos y presentaciones. Por otra parte, el uso de recursos o textos multimodales en el aula fortalece la didáctica debido a que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, entiéndase, kinestésico, visual, auditivo, etc. (Bandler y Grinder, 1982 citado en Silva, 2018). Por ende, al presentar la información a través de formatos combinados (imagen, audio, texto, etc.) permite ofrecer información que responda a los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo así que se experimente dicha información sin que se prime un estilo en particular sino promoviendo el uso de todos o varios, creando así una experiencia de aprendizaje diversa.

Ya en el ámbito de los idiomas, la multimodalidad ha estado presente desde hace mucho tiempo. Desde los tiempos del método audio-lingual, los afiches, las fichas de vocabulario y los videos han estado entre las opciones didácticas disponibles para la enseñanza de lenguas extranjeras (Larsen-Freeman, 2000). También, dentro del enfoque comunicativo se destacan

recursos que implican una semiótica multimodal (Álvarez, 2018); entre estos audiolibros, visual books, comics, videojuegos, como también las películas.

De este modo, se afirma que el cómic cuenta como recurso multimodal, pues, Kress y Van Leeuwen (2001 citados en Álvarez 2016) reconocen los textos multimodales como aquellos que incluyen más de un recurso para significar. Igualmente, Gavaldón *et al* (2020) consideran los cómics como textos multimodales al proporcionar múltiples elementos de diseño que implica que el lector descifre distintos tipos de significado; más aún, su lectura promueve la comprensión de la semiótica visual, verbal y contextual desde múltiples puntos de vista (Gavaldón *et al* 2020). Siendo así un recurso que ayuda a identificar el sentido del texto a través de las diversas formas de representar y significar la realidad.

4.3. Enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas

Para el diseño de las secciones propuestas se tuvo en cuenta el enfoque metodológico ABT, debido a su orientación hacía el uso de tareas como unidades centrales para el desarrollo de un objetivo comunicativo. En este sentido, es necesario definir en qué consiste el término tarea desde este enfoque. Para esto, varios autores han postulado las siguientes definiciones:

Nunan (2004) define el concepto de tarea comunicativa como:

Un trabajo en el aula que involucra a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en el idioma meta. Dichas tareas incentivan la interacción con el idioma de una manera completa y permiten al estudiante adquirir el conocimiento de una manera significativa. Los estudiantes se encuentran de esta manera y gracias la

exposición a situaciones lingüísticas reales o similares a aquellas en la realidad en un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 7).

Por su parte, Ellis (2003) establece que:

Una tarea es un plan de trabajo que requiere que los estudiantes procesen el lenguaje de forma pragmática para lograr un resultado que pueda evaluarse en términos de si se ha transmitido el contenido proposicional correcto o apropiado; para ello, les exige prestar atención primaria al significado y hacer uso de sus propios recursos lingüísticos (p.2).

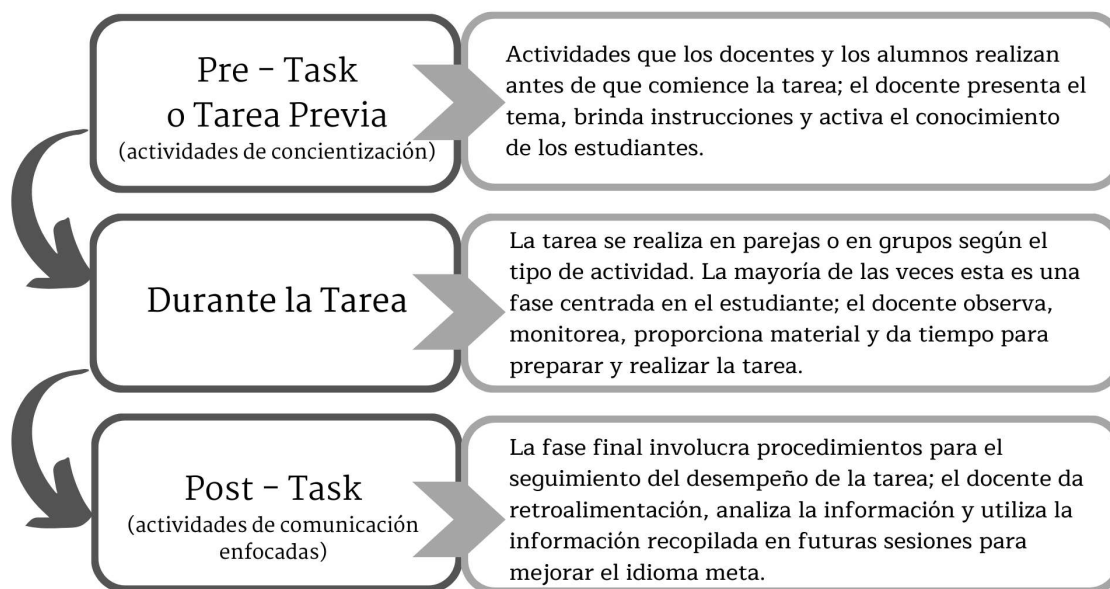
Con base en estas definiciones de tarea, es válido resaltar como elementos comunes la interacción, la comunicación, el accionar del estudiante, el énfasis del significado sobre la forma y la presencia de metas o productos. Se percibe entonces el aprendizaje como un proceso que involucra la realización de distintas actividades que llevan a lograr un objetivo o meta, con el fin de llegar a la producción de una tarea final a través de la participación activa de docentes y alumnos.

De este modo, el ABT, promueve el uso funcional del lenguaje y fortalece las competencias comunicativas, teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje del idioma para determinar lo que el estudiante puede hacer con los conocimientos previamente adquiridos, dicho de otro modo y en palabras de Brown (1994), este enfoque tiene a las tareas como el centro del aprendizaje de lenguas, ve el proceso de aprendizaje como un conjunto de tareas comunicativas y tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa del alumno exponiéndolo a situaciones realistas.

No obstante, es esencial mencionar que este enfoque está constituido a través de las siguientes etapas enunciadas por Ellis (2003, en Martínez, 2020) que se observan en la figura 2.

Figura 2

Componentes del ABT usando el Modelo Establecido por Ellis.



Nota. Modelo elaborado por los autores con base en las ideas de Ellis (2003, citado en Martínez, 2020).

En este modelo se pueden destacar fácilmente los roles activos que cumple tanto el docente como el estudiante y como cada fase es interdependiente de la anterior para alcanzar el desarrollo de la tarea y garantizar un óptimo rendimiento del uso del lenguaje. Además de incrementar la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje y proporcionar una perspectiva diferente de entender el lenguaje en el estudiante.

4.4. Secuencia Didáctica

Toda implementación de una intervención pedagógica implica, en primer lugar, su planeación, adecuación y creación de materiales. A nivel macro, la intervención pedagógica se organiza en unidades didácticas, ya que según Alonso (2019), una unidad didáctica es un conjunto de contenidos ordenados lógicamente a partir de un objetivo, que posee una progresión para un periodo de tiempo determinado. La misma autora hace referencia a las secuencias didácticas como un componente de la unidad didáctica al referirse que:

Una vez establecidos los objetivos del curso, lo primero que se diseña es la programación de todo el curso, después se crean las unidades didácticas, las secuencias didácticas en las que se divide cada unidad, los planes de clase y, por último, se diseña cada una de las actividades (p. 72).

Adicional a lo anterior, se puede agregar al concepto de secuencia didáctica las ideas de Tobón *et al* (2010) quienes definen la secuencia didáctica como “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20). Paralelamente, Pérez (2019) añade que la sucesión de actividades es la que permite el aprendizaje de los estudiantes, porque estas se planean de una forma ordenada permitiendo la adquisición de los nuevos conceptos por parte del estudiante. Por lo anterior, queda claro que la secuencia didáctica son actividades de aprendizaje y evaluación que giran alrededor de objetivos; la selección de actividades de aprendizaje de acuerdo a los conocimientos previos e intereses del estudiantado con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo.

En cuanto a los componentes de la secuencia didáctica, estos varían dependiendo de las diferentes posturas teóricas. Por un lado, Díaz, (2013 en Moreno, 2017) hace referencia a tres secciones que integran la secuencia didáctica: apertura, desarrollo y cierre. La primera, consiste en actividades para introducir temas y acciones; la segunda, actividades de desarrollo que implican la relación del estudiante con la nueva información y construcción del conocimiento a través de la reflexión, y, la tercera, el cierre, contempla la recapitulación o integración de las actividades realizadas.

Vilá *et al* (2005 en Araya 2014) también proponen una triada de etapas de desarrollo de las secuencias didácticas la preparación, que concierne la planificación de actividades y una proyección de los logros para, consecuentemente, establecer los contenidos y procedimientos a través de diversas estrategias; la producción, que involucra la integración de la teoría y la práctica, pues se emplean los conocimientos construidos en otras actividades como la visión del mundo que posee el estudiante; y por último, la evaluación, que involucra la sistematización de la experiencia y la autoevaluación de los logros alcanzados.

Para los autores, la última fase es esencial, pues es allí donde se determinan las debilidades y fortalezas suscitadas en el proceso de aprendizaje; dicho de otro modo, se hace la reflexión sobre las secuencias didácticas propuestas y sobre su efectividad.

En contraposición, Tobón *et al* (2010), en su propuesta sobre secuencias didácticas por competencias con un enfoque socioformativo, contemplan los componentes que se resumen en la tabla 2:

Tabla 2

Principales Componentes de la Secuencia Didáctica por Competencias.

<i>Situación problema del contexto</i>	Problema relevante del contexto por medio del cual se busca la formación.
<i>Competencias a formar</i>	Se describe la competencia o competencias que se pretende formar.
<i>Actividades de aprendizaje y evaluación</i>	Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes.
<i>Evaluación</i>	Se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. Se anexan las matrices de evaluación.
<i>Recursos</i>	Se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos.
<i>Proceso metacognitivo</i>	Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.

Nota. Tomado de Tobón *et al* (2010, p. 216)

De esto se puede afirmar que la propuesta de estos autores trasciende hacia la investigación acción en aula. Esto debido a que se pretende identificar y solucionar problemáticas específicas del aula. Igualmente, el proceso metacognitivo incluye las percepciones no solo del docente sino también las de los estudiantes, consolidando así el diseño de la clase. No obstante, Graves (2000 en Aristizábal y Velasquez 2016) agrega que entre los aspectos a tener en cuenta están la experiencia previa y las necesidades del estudiante; pues, Fragoso (2018) indica que, si los contenidos y actividades son del interés del estudiantado, rápidamente se logra el aprendizaje ya que se activa la motivación de los estudiantes; por lo cual, una etapa de diagnóstico e identificación de necesidades es esencial.

4.5. Producción Escrita en LE

Por producción escrita se puede entender meramente el acto de poner mensajes en lenguaje escrito haciendo uso de una serie de convenciones y símbolos gráficos. No obstante, esta habilidad implica mucho más que eso. Algunos autores comprenden por producción escrita como el producto que se genera del acto de la escritura (Ur, 2012). En cambio, otros autores como Baz y García (2011) mencionan que anteriormente se hacía énfasis en el producto, en el análisis minucioso de los escritos y de las reglas que lo forman; pero ahora, se concibe la producción escrita como un proceso, es decir, un organismo o proyecto que gradualmente se va desarrollando en la mente del escritor. Desde esta perspectiva, el énfasis no está en el contenido de la producción escrita, sino en la progresión de una competencia lingüística evidenciada en los textos escritos por el estudiante.

Por lo tanto, con las consideraciones mencionadas arriba, notamos dos visiones sobre la producción escrita; la escritura como producto y la escritura como proceso.

En la escritura de producto el énfasis recae sobre la pieza final de escritura, es decir, los alumnos entregan su material escrito sin previa revisión del docente o sus compañeros ya que la meta es la realización del producto final de escritura. En contraste, en la escritura de proceso, el punto focal es la progresión del alumno desde que comienza a escribir hasta la realización del producto final (Govea, 2009, p. 123).

Mientras que en la producción escrita en LE, tal como lo expresan Manchón et al. (2007 en Corpas y Madrid, 2007) “los textos escritos nos ayudan a ver la progresión del alumno a lo largo del tiempo” (p. 383). Esta misma idea es apoyada por Porras (2012) quien también

considera que, mediante el acto de escritura, se puede observar el aprendizaje de la L2 en los estudiantes. Es en este proceso en el cual, según Porras (2012), se llevan a cabo dos subprocesos “por una parte, el que relaciona a quien escribe con lo que dice, considerando motivaciones e intenciones; por otra parte, el que pone en acción el aprendizaje de la lengua extranjera” (p. 269). Es decir, el primero se centra en cómo el estudiante se apropia del texto y refleja parte de su identidad en sus escritos; el segundo, se centra en cómo el estudiante pone en función su habilidad comunicativa en L2 para transmitir la información. Pero, muy aparte, para Sánchez (2011) el proceso de composición es una labor de planeación, escritura y revisión, que centra la atención, específicamente, en el cómo se escribe a través de etapas; tenemos la pre-redacción que comprende la selección del tema, lectura, lluvia de ideas y consolidación de hipótesis. Producción del texto o redacción que incluye la escritura del primer y segundo borrador, aquí se debe hacer la primera lectura del texto; y por último, la corrección, que compete a revisión de estilo, sintaxis y ortografía.

De este modo, podemos entender la producción escrita en L2 como un acto complejo que refleja las experiencias y las capacidades tanto cognitivas como comunicativas que adquiere el estudiante en la LE, en donde el texto se ve no solo como aquel producto final sino como aquel proceso que se realiza para su elaboración.

4.6. Textos Narrativos

La superestructura de los textos permite la construcción de tipologías textuales. La organización de la información según un esquema estructural básico permite clasificar el texto dentro de un tipo específico con funciones y características particulares. Esto permite hacer una distinción entre, por ejemplo, un poema y un debate (Adam, 1992, citado por Alexopoulou,

2011). Siendo así, las tipologías textuales se dividen en, textos argumentativos, textos expositivos, textos descriptivos, textos instructivos y textos narrativos (Werlich, 1975 citado por Alexopoulou, 2011).

En el caso de la narración, Carrera *et al* (2010 en Ariza et al., 2020) menciona la noción de texto narrativo de Van Dijk que hace referencia a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana. La narración relata sucesos reales en un tiempo y un espacio determinado sin olvidar el componente social de narrador-narratario. Partiendo de esta relación, los personajes y la ambientación, poseen un nivel propio en la narración, pues para que haya una estructura narrativa, debe tener personajes que interactúen y un tema, problema o conflicto que gire en torno a los propósitos de los personajes, (Denise, 2000 en Velasco & Tabares, 2015). Además, las acciones que representan los personajes o actores son objeto de reflexión como también sus relaciones pues, Garate (1994 en Velasco & Tabares, 2015) concede valor a las características psicológicas de los personajes. También se estudia el tiempo y el espacio en la narración, ya que forman parte del contexto y tienen un valor semántico que permite la comunicación.

Siguiendo la línea de las superestructuras, esta tipología textual se podría clasificar como parte de dos grupos. Un primer grupo es aquel de textos narrativos de finalidad artística o literaria, donde se encuentran los cuentos, fábulas, leyendas, mitos y novelas, entre otros que narran ficción (historias imaginadas o creadas). El segundo grupo corresponde a las narraciones no literarias, cuya finalidad es informativa y no se basa en hechos ficticios sino experiencias del

narrador. Aquí se encuentra la noticia periodística, la crónica, los reportajes, los relatos conversacionales, las anécdotas, entre otros, (Cancino, 2017).

En definitiva, el texto narrativo es un tipo de discurso que relata sucesos reales o ficticios en un tiempo y un espacio determinado. Está compuesto por personajes que interactúan y un tema, problema o conflicto que gira en torno a sus propósitos. Las acciones y las características psicológicas de los personajes son objeto de reflexión, y también existe un estudio en la narración del tiempo y el espacio, que es inherente al contexto y tiene un valor semántico importante en la comunicación. La narración también se produce en la comunicación cotidiana y tiene un componente social importante en la relación narrador-narratario.

5. Metodología

En este apartado se describe el paradigma metodológico que sirvió como base para el desarrollo de la presente investigación. De este mismo modo, se describen los métodos e instrumentos mediante los cuales fueron recolectados los datos necesarios para el proyecto.

5.1. Diseño de la Investigación

Esta investigación se encuentra dentro del marco del enfoque mixto, que se compone de la integración de procedimientos y técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo. Siendo así, en primera instancia, los estudios cualitativos abarcan los estudios de vida de las personas, historias, comportamientos, los movimientos sociales y las relaciones e interacciones como las opiniones, los pensamientos y las percepciones (Strauss y Corbin, 1990; Mcmillan & Schumacher, 2005). Esto quiere decir que dicho enfoque posee un fundamento humanista ya que percibe la realidad de manera subjetiva, facilitando la profundización sobre la percepción del proceso individual de los estudiantes en el desarrollo de la habilidad de producción escrita en inglés como L2.

En segundo lugar, encontramos el enfoque cuantitativo que utiliza la metodología de las ciencias exactas y naturales (Bonilla y Rodríguez, 1997 en Monje, 2011) con el objetivo de dar veracidad de los fenómenos y alcanzar el estatus de científicidad de las ciencias sociales dentro de las ciencias puras; esta se apoya en observación directa, pues el conocimiento debe basarse sobre datos de hechos reales u observables, y los informes se detallan objetivamente, sin cabida a subjetividades y conservando un lenguaje neutro (Monje, 2011).

Por último, el enfoque mixto representa un conjunto de procesos sistemáticos y críticos de investigación, pues implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos,

de igual modo su discusión es conjunta para lograr realizar inferencias de los resultados de toda la información logrando así mayor comprensión del objeto bajo estudio (Hernández y Mendoza, 2008).

En cuanto al diseño de la investigación se escogió la investigación-acción ya que este es un diseño orientado a la transformación de la realidad social y humana (Martínez-Miguel, 2004 en Colmenares & Piñero, 2008). En el ámbito educativo, la investigación-acción es uno de los diseños preferidos no solo por su potencial para mejorar una situación social, en este caso asociada con el aprendizaje de los estudiantes, sino porque es considerada como un recurso para el desarrollo profesional docente (Burns, 2010). Desde esta perspectiva, la investigación-acción supone entender la enseñanza y el oficio docente con ayuda de la reflexión; en ella, los problemas guían la acción, pero lo fundamental no es su contribución a la resolución de problemáticas sino la capacidad de reflexionar sobre la práctica profesional, la planificación y la capacidad de introducir mejoras progresivas (Bausela, 2004; Burns, 2010; Lomax, 1990). Además, Lewin (1946 en Bausela, 2004) considera a la investigación-acción como un proceso cíclico, denominado también acción reflexiva, compuesto de tres partes fundamentales a saber: la planificación, acción y evaluación o reflexión de la acción. Aunque el modelo cíclico de Lewin es uno de los precursores, a través de los años otros autores han presentado propuestas que, si bien mantienen la naturaleza cíclica, varían en las etapas o fases que le integran. Wen (2019) incluye en su proyecto una reflexión inicial (diagnóstico inicial) o entendida como la identificación de problemas que menciona Canese (2019). La figura 3 a continuación muestra de manera gráfica las etapas del modelo de investigación-acción integrando las ideas de Wen (2019) y Canese (2019)

Figura 3

Ciclo de investigación-acción.



Nota. Modelo adaptado bajo la idea de Wen, (2019) y el modelo de McNiff, (2016 en Canese 2019)

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, este diseño metodológico ayuda a observar la problemática en el aula de clases e identificar variaciones, en este caso relacionada con la producción escrita en inglés de los estudiantes de grado 10° de una IEO de Cali. Por lo tanto, tras la identificación de la problemática, planteamos una propuesta a través del cómic para abordar dicha dificultad y posteriormente evaluar y reflexionar sobre los resultados obtenidos y,

de ser necesario, se ajusta la propuesta para volver a probarla. Es por esto que, el principal beneficio de la investigación-acción es la reconstrucción de la práctica pedagógica en miras del mejoramiento de la calidad educativa.

5.2. Contexto Institucional

La investigación se desarrolla en la sede central de la Institución Educativa Técnica Comercial Las Américas en la ciudad de Cali, Valle del Cauca. Esta es de carácter oficial, cuenta con calendario A e imparte clases en jornada diurna y vespertina. La institución se ubica en el barrio Las Américas, comuna 8, clasificado en el estrato socioeconómico 3. La institución cuenta con cuatro sedes donde priman preescolar y primaria. En promedio por cada salón hay aproximadamente entre 38 y 42 estudiantes. Sus alrededores poseen un carácter domiciliario mientras las actividades comerciales no son muy fuertes. Sin embargo, al igual que gran parte del norte de ciudad, este barrio posee pequeñas y medianas industrias.

En relación con la estructura interna de la institución, hay dos etapas. La primera, donde se encuentra la entrada principal, consta de un solo piso. Allí se encuentra un patio con zonas verdes para el esparcimiento de los estudiantes, los salones de grado sexto, la sala de sistemas, el salón de profesores, la oficina de coordinación, la biblioteca y la dirección. En la segunda etapa, el colegio posee dos estructuras de dos pisos, la primera en donde se distribuyen los salones de los sextos, séptimos y octavos; y la segunda, una nueva edificación de dos pisos donde se ubican los grados novenos, décimo y once. Además, la institución posee una infraestructura industrial o de espacio reducido, tanto que hay una sola cancha deportiva de naturaleza multifuncional.

El inglés se enseña en la institución como una de las áreas fundamentales (Ley 115 de 1994). Oficialmente, el inglés se imparte desde transición, pero, como sucede en la mayoría de

las IEO de la ciudad de Cali, la enseñanza de este idioma en transición y primaria suele ser muy limitada en dedicación horaria y contenidos (Mayora y Gutiérrez, 2019). Para grado 10°, la Institución contempla 3 horas semanales de enseñanza en el idioma. El plan de aula de la institución para inglés adopta como guía para la selección y secuencia de contenidos el libro de texto *English, Please! 2* del Ministerio de Educación Nacional.

5.3. Participantes

Los estudiantes que participaron en nuestra intervención pedagógica son jóvenes que cursaban grado décimo durante el año lectivo 2022 en la jornada de la mañana. La prueba diagnóstica que se administró a los estudiantes mostró que poseen un nivel A1 en la producción escrita en inglés. El grupo estaba integrado por 34 estudiantes (18 mujeres y 17 hombres) con edades entre 14-15 años. Dentro del grupo se evidencia diversidad étnica, pues hay presencia de estudiantes pertenecientes a grupos indígenas (1 estudiante) y afrodescendientes (8 estudiantes). Para la realización de este proyecto, se tuvo la participación de la docente encargada del área de inglés, quien desde hace tres años se encuentra vinculada a la institución. El horario de las clases era los miércoles de 6:30 a.m. a 8:20 a.m. y de una hora los viernes de 8:20 a.m. a 9:20 a.m.

5.4. Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos

Para lograr los objetivos del estudio, y considerando la naturaleza mixta de este, se incluyeron los siguientes instrumentos y técnicas para la recolección de datos por etapa y en atención a los objetivos específicos del estudio:

Tabla 3*Fases del Proyecto y Aplicación de los Instrumentos y Técnicas*

Objetivos Específicos	Etapas de la Investigación-acción	Instrumento o Técnica	Tipo de Datos	Fechas
Diagnosticar las habilidades escritas y las actitudes hacia la escritura en inglés de los estudiantes del contexto educativo anteriormente mencionado.	Reflexión diagnóstica	Observación no participante	Cualitativa	09/03/2022 16/03/2022
		Encuesta	Cualitativa	24/03/2022
		Prueba diagnóstica (<i>pre-test</i>) Rúbrica	Cuantitativa	04/04/2022
Diseñar una secuencia didáctica basada en el enfoque por tareas, utilizando el cómic como recurso didáctico.	Planeación	N/A	N/A	21/07/2022 01/07/2022
Implementar la secuencia didáctica diseñada.	Acción	Observación participante	Cualitativo	04/05/2022 19/08/2022
		Diario de campo	Cualitativo	
	Observación	Productos (tareas y trabajos de los estudiantes)	Cualitativo	
Evaluar el efecto de la secuencia didáctica implementada sobre las habilidades de escritura de los estudiantes.	Reflexión	Prueba final (<i>post-test</i>) Rúbrica	Cuantitativo	24/08/2022

5.4.1. Observación

Una de las principales herramientas para toda investigación es la observación, que es definida por Ander-Egg (2003) como “la acción de advertir, examinar o reparar la existencia de cosas, hechos o acontecimientos mediante el empleo de los sentidos, tal como se dan en un

momento determinado” (p. 29). Dentro de esta técnica encontramos subdivisiones, como las que mencionan Palella y Martins (2017 en Yusti, 2022) como la observación directa, la observación indirecta, la observación no participante y la observación participante. En el caso de la presente investigación, se habla de la observación no participante y participante, en donde la primera implica que el investigador recolecte la información sin intervención absoluta en la comunidad o fenómeno observado (Campos & Lule, 2012); mientras que, en la segunda, el investigador se integra en el grupo o en el problema a observar, con la finalidad de reunir información “desde adentro”. Así, la integración debe darse con los grupos, comunidades o instituciones que dentro de las mismas se puede desempeñar algunos roles y paralelamente se obtienen los datos necesarios sin abandonar la gestión observadora (Martínez, 2007).

Observación no Participante: esta técnica fue llevada a cabo durante la etapa de reflexión diagnóstica para reconocer el contexto educativo de los estudiantes e identificar las fortalezas y dificultades que presentaban durante sus clases de inglés, así como el uso de herramientas y la motivación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. Dichas observaciones se registraron en un formato instruido en el curso de *Investigación en el Aula* (ver Anexo 1), que fue diligenciado durante el desarrollo de dos clases, cada una con una duración de dos horas.

Observación Participante: conforme avanzaba cada fase del proyecto, la observación participante tuvo mayor presencia en la etapa de acción y observación. Pues, al implementar el ejercicio docente, en todo momento se observaron aspectos como el comportamiento, el desempeño y los intereses de los participantes. Al mismo tiempo, se realizaba una evaluación continua del nivel de la lengua que poseían los participantes, así como los principales errores y

su reacción antes las actividades. De este modo, en la práctica se modifica constantemente la etapa de acción, en donde se tiene como objetivo mejorar los resultados. En total se realizaron 15 observaciones que quedaron registradas en diarios de campo (ver Anexo 2), los cuales fueron diligenciados durante el desarrollo de las clases.

5.4.2. Encuestas

De acuerdo con Johnson y Christensen (2003 en Izquierdo y Tejedor 2017), una encuesta es un instrumento que permite reunir información sobre características no tangibles como los sentimientos, pensamientos o estados de ánimo de una persona sobre un tema específico. Johnson y Christensen consideran la existencia de tres tipos de encuestas: cualitativa, cuantitativa y mixta. Para este trabajo de investigación se tuvo en cuenta la encuesta cualitativa, ya que permite utilizar preguntas abiertas y no estructuradas con el fin de conocer la opinión de una población en particular. Para los fines de este estudio se diseñaron e implementaron tres encuestas. La primera fue la encuesta de caracterización que permitió recoger datos sociodemográficos de los estudiantes, así como su experiencia y familiaridad con las clases de inglés en general, con la habilidad de escritura y con el uso del cómic (ver Anexo 3). De esta manera, la información adquirida en la encuesta de caracterización resultó favorable para el diseño de la secuencia didáctica pues nos permitió obtener información acerca del contexto real de los estudiantes en cuanto al uso de los cómics y su escritura en ILE. La segunda encuesta recogió las percepciones de los estudiantes con respecto a la tarea de escritura implementada como parte de la prueba diagnóstica (ver anexo 6). Inmediatamente después de que los estudiantes terminaron de escribir el texto solicitado se les pidió autoevaluar su propio desempeño y listar las razones a las que atribuían dicha apreciación. Finalmente, la tercera

encuesta fue administrada justo después de la prueba final de escritura y buscaba información sobre la autoevaluación del estudiante, pero incluía como pregunta la percepción acerca de si se había dado alguna mejora o cambio en su desempeño comparado con su desempeño en la prueba diagnóstica.

5.4.3. Prueba Diagnóstica

La prueba diagnóstica es aquella que tiene como propósito “identificar aspectos de la lengua que el estudiante necesita desarrollar o que un diseño instruccional requiere incluir” (Brown y Abeywickrama, 2019, p. 10). Esta se implementa antes de una intervención pedagógica, ya que ayuda a identificar los conocimientos previos de los estudiantes y determina si el estudiante no aprendió ciertos componentes de niveles o cursos anteriores, o si se debe crear actividades para su asimilación (Fraile, 1993). De este modo, este instrumento se aplicó durante la etapa de reflexión diagnóstica para determinar el nivel de competencia escrita en inglés de los miembros del grado 10-1, bajo la consigna de escribir sobre sus mejores o peores vacaciones con una longitud aproximada de 150 palabras (ver Anexo 4). Para esta actividad, los estudiantes contaron con un tiempo estimado de 45 minutos y el acceso a cualquier dispositivo electrónico u cuaderno de anotaciones estaba prohibido, debido a que la finalidad de la prueba era identificar el nivel de competencia escrita en inglés de los estudiantes.

5.4.4. Rúbrica de Evaluación

La rúbrica de evaluación se puede entender como guías o escalas que establece la progresividad en niveles de dominio que una persona presenta respecto a un producto o un proceso, que permite evaluar los procesos y las habilidades (Díaz, 2005 en Martínez-Rojas,

2008). Siendo así, se adaptó la rúbrica de evaluación de textos narrativos de Sulistyawati y Veniranda (2021) que cuenta con criterios claros y detallados que determinan aspectos significativos de este tipo de textos, tales como; contenido, organización, vocabulario y gramática. A partir de dicha rúbrica, también se tuvo en cuenta la estructura de un texto narrativo en el aspecto de creación del texto y la valorización de cada aspecto se determinó en una escala de 1 a 5, donde 1 representa el puntaje mínimo y 5 el puntaje máximo (ver Anexo 5). Cabe mencionar que esta misma rúbrica se utilizó para calificar tanto la prueba diagnóstica como la final y así mismo determinar el nivel en la habilidad escrita de los estudiantes.

5.4.5. Diario de Campo

El diario de campo es un instrumento que se nutre de la relación teoría–práctica, llevando a cabo un registro sobre los acontecimientos observados durante la aplicación de la secuencia didáctica (Martínez, 2007). Este instrumento fue de gran utilidad para recoger información de cada intervención pedagógica en las etapas de reflexión diagnóstica y acción, con la finalidad de analizar las conductas y sucesos de los estudiantes frente a las actividades y el material didáctico que se empleaba dentro del aula (ver Anexo 2). De igual forma, este instrumento nos permitió anotar aquellas reflexiones sobre el avance del proyecto de investigación y realizar los ajustes pertinentes tanto en la secuencia didáctica como en la planeación, según las necesidades e intereses de los estudiantes.

5.4.6. Análisis de Productos

Las tareas y trabajos elaborados por los estudiantes durante la intervención pedagógica son productos fundamentales para analizar y evaluar el proceso de sus producciones escritas y así

mismo determinar la efectividad de la secuencia didáctica. Por lo tanto, estos productos pueden ser tomados en cuenta como instrumentos para la recolección de datos durante la etapa de observación, pues como lo indica Anzola (2017) “el desarrollo de los mismos permite hacer uso de los conceptos planteados durante la implementación del ambiente de aprendizaje” (p. 66). Estos productos fueron llevados a cabo durante la implementación de la secuencia didáctica a lo largo de cuatro meses dando inicio en el mes de mayo del 2022.

5.4.7. Prueba Final

Para la prueba final se empleó la misma prueba diagnóstica (ver Anexo 4) en la etapa de reflexión, que tenía el objetivo de evaluar la funcionalidad de la propuesta de intervención, la cual se vería reflejada en la progresión de la habilidad escrita en los estudiantes al comparar la misma prueba en dos tiempos; antes de la implementación de la secuencia didáctica y después de esta. Asimismo, para esta nueva etapa se incluye la encuesta de apreciación cualitativa (Anexo 7), pero esta vez con la finalidad de obtener la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de la secuencia didáctica, pues la práctica reflexiva indica si la acción tuvo el resultado esperado o si por el contrario, se debe realizar modificaciones para lograr resolver las problemáticas del proyecto (Canese, 2019).

5.5. Diseño de la Secuencia Didáctica

Para la elaboración de la secuencia didáctica fue necesario la implementación de la encuesta de caracterización con la cual se buscaba conocer, como ya se mencionó anteriormente, la percepción de los estudiantes sobre la escritura tanto en L1 como en L2 y su familiarización con el cómic, a tal efecto de orientar la selección de los cómics a ser utilizados como input

durante la intervención. En esa misma línea, se aplicó la prueba diagnóstica junto con la encuesta de apreciación para ajustar el nivel de inglés requerido por los estudiantes con base a los resultados de la prueba y las respuestas arrojadas en la encuesta. Del mismo modo, la docente encargada del curso nos aportó los documentos institucionales que establecen los contenidos y las competencias comunicativas para grado décimo, sugeridos por el Ministerio de Educación de Colombia, entre los cuales están; “*English, Please! 2*” (*Edición Fast Track*), de grado 10 (MEN, 2016) y en la Guía 22 de los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: Inglés (MEN, 2006).

En ese sentido, la secuencia didáctica se proyectó para cuatro planeaciones fundamentadas en el enfoque ABT. Por lo que cada planeación aplicada constaba de 3 pasos que consistían en activar el conocimiento previo (*pre-task*), interactuar como actores sociales para la realización de alguna actividad (*while-task*) y compartir la producción escrita para ejecutar su debido análisis (*post-task*). En la práctica, una planeación podía desarrollarse en más de una clase, lo que conllevaba a tener como máximo cinco sesiones por planeación.

La primera planeación consta de la introducción del cómic a la clase, mientras que las demás fueron integradas con los contenidos del libro *English, Please! 2* del módulo 1 *Teen culture*. La segunda y tercera abordaban la lección 1 y lección 2 de la unidad 1 *Having Fun*. En la cuarta y última sesión se trabajó con la unidad 2 *Teen Power* con la lección 5 que propone el tema del tiempo pasado simple, razón por la cual se optó por integrarla, ya que es un tema esencial para la narración.

Tabla 4

Propuesta de la Secuencia Didáctica.

Institución Educativa Técnica Comercial Las Américas				
Grado: 10-1	Calendario: A	Año lectivo: 2022	Carácter: Público	
Nivel Escolar: Secundaria		Nivel de la Lengua: A1+ (Básico)		Nº Estudiantes: 38
Área: Inglés	Periodo: Primero	Horas Sem: 2	Total de horas: 20	
Objetivo General: Identificar las características básicas que componen un cómic y sus respectivas partes.				

UNIDAD 1 Having Fun				
Objetivo General: Producir textos descriptivos cortos e ilustrados a través del arte secuencial.				
Sesión 1: Introducing the Comic			Fecha: 04/05/2022 - 25/05/2022	
Objetivos: - Reconocer la diferencia entre cómic e ilustración. - Identificar los elementos y partes básicas de un cómic. - Aplicar los elementos del cómic a través de un texto descriptivo.				
Recursos: flashcards, board, markers and photocopies.				
Tiempo	Funciones	Vocabulario/Léxico	Gramática	Actividad Escrita
4 hora	Introducing myself as a superhero or supervillain.	Comic strip elements vocabulary: speech balloons, onomatopoeia, panels, captions and graphic language. Vocabulary about superpowers.	Simple present Wh questions	To design a two-panel comic strip individually introducing a superhero or supervillain of their own creation.

Para ilustrar la integración de nuestro propio diseño con el material *English, Please! 2*, la tabla 4 a continuación muestra la selección y propuesta de objetivos y contenidos que se hizo de la Unidad 1 del libro y nuestras propias propuestas.

Una vez que se hizo ese proceso de selección se procedió a hacer las planeaciones independientes. En la primera planeación, las actividades se enfocaban en presentar el cómic como género narrativo e indicar las características básicas que lo componen. Para esto, la primera actividad fue una contextualización sobre los cómics y presentación de nuevo vocabulario. Durante el *while task*, hubo una breve discusión sobre el tema que comprendía el cómic a tratar, ya que se les había propuesto a los estudiantes organizar una serie de viñetas que se encontraban en desorden, pero para facilitar su comprensión y así mismo el desarrollo de la misma actividad, debían tener en cuenta los elementos del comic (el ícono, la viñeta, los globos de diálogos, etc.). Finalmente, después de un espacio de socialización de la actividad anterior, los estudiantes realizaron como producto final un diseño de su propio personaje (superhéroe o supervillano) en donde tuvieron que incorporar aspectos que definieran la identidad del personaje.

A continuación, en la Tabla 5 se presenta la planeación de la sesión 1, la cual fue brevemente descrita con anterioridad. Las demás planeaciones se muestran en los Anexos 8, 9 y 10.

Tabla 5.

Planeación 1

Institución Educativa Técnica Comercial Las Américas			
Grado: 10-1	Calendario: A	Año lectivo: 2022	Carácter: Público
Nivel Escolar: Secundaria		Nivel de la Lengua: A1+ (Básico)	Nº Estudiantes: 38
Área: Inglés	Periodo: Primero	Horas Sem: 2	Total de horas: 20
Objetivo General: Identificar las características básicas que componen un cómic y sus respectivas partes.			

Planeación de Clases #1		Temática: Introducing the comic.	
Objetivos: - Diferenciar entre cómic e ilustración. - Identificar los elementos básicos de un cómic. - Diseñar, describir y crear un personaje de cómic..			
Recursos: flashcards, board, markers and photocopies.			
Pre-task			
Tiempo	Tarea	Interacción	Materiales
10min	Los profesores enseñarán distintos formatos de cómics, algunas ilustraciones con el estilo clásico del cómic e imágenes de libros ilustrados de forma aleatoria mientras pregunta “ <i>Is this a comic?</i> ”, con el fin de reconocer el conocimiento previo que los estudiantes tienen con respecto a las características del cómic.	Toda la clase	- Distintos formatos de cómic; libro de comic, comic de revista, comic de periódico, etc.. - Otros tipos de ilustraciones desde cualquier formato.
15min	Posteriormente, se realizará un cuadro en el tablero que tendrá como título <i>Characteristics of Comics</i> . Los profesores escogerán una ilustración y un cómic de la	Toda la clase	- Tablero y marcadores.

	actividad anterior y preguntará “<i>What are the difference between this (an illustration) and this (a comic)?</i>”. Cada información que los estudiantes arrojen, será anotada en el tablero hasta completarlo entre estudiantes y profesora.		
15min	Para ampliar la definición de los elementos del cómic, los estudiantes recibirán un documento explicativo con cada uno de los conceptos y se revisarán los términos desconocidos.	Toda la clase	- Material 1: <i>Elements of Comics</i> https://drive.google.com/file/d/1YtibN2cRGREp6M6HwFtEMOL3Rv284Fae/view?usp=sharing
15min	Al revisar las características y los elementos del cómic, cada estudiante recibirá un taller en donde tratarán de indicar los elementos anteriormente mencionados en el cómic de <i>The Amazing Spider-Man</i> de Stan Lee.	Actividad individual	- Material 2: <i>Elements of a Comic in The Amazing Spider-man</i> https://drive.google.com/file/d/1Og2iJ2TUlhj5evLrnjOV-5M105s8lodk/view?usp=sharing
15min	Al terminar la actividad, se revisarán las respuestas y se hablará un poco sobre el cómic trabajado. Los profesores le preguntaran a los estudiantes sobre el personajes (<i>Who is the character?</i>), el escenario (<i>Where does it happen?</i>), el diálogo (<i>What are they talking about?</i>) y la trama (<i>What is the topic?</i>).	Toda la clase	
15min	Seguidamente, nos centraremos en el personaje, para hablar de sus superpoderes con la finalidad de aprender el vocabulario sobre superpoderes en inglés.	Toda la clase	- Material 3: flashcards: https://www.mes-english.com/flashcards/supers.php
15min	Para reforzar el vocabulario de los superpoderes, se les pedirá a los estudiantes que formen un	Toda la clase	

	semicírculo y se escogerán dos estudiantes al azar. La actividad consiste en pegar cada <i>flashcard</i> en el tablero para que los dos estudiantes escogidos salgan rápidamente en busca del superpoder que los profesores mencionan. El primer estudiante que encuentre la carta correcta será el ganador.		
Task			
25min	En grupos de cinco estudiantes recibirán otro cómic sobre <i>The Batman</i> de Bob Kane y Bill Finger que estará recortada en desorden y los estudiantes tratarán de identificar su orden de acuerdo al texto y la estructura narrativa de las ilustraciones. Con el propósito de lograr responder a las siguientes preguntas que estarán anotadas en el tablero: <i>Who are the characters?</i> <i>Where does it happen?</i> <i>What is the topic of the comic?</i> <i>What kind of superpower does the character have?</i> Durante la actividad, los estudiantes podrán preguntar sobre vocabulario desconocido que se irá anotando en el tablero para ser la apertura de la siguiente actividad.	Actividad en grupos de a cinco estudiantes.	- Material 4: <i>The Batman</i> https://drive.google.com/file/d/1etedNcEV-GChHCL8zjVheHdydqIRYOL5/view?usp=sharing - Tablero y marcadores.
20min	En los mismos grupos, se les repartirá a cada estudiante un documento que tendrán que llenar con los términos desconocidos en el cómic que leyeron.	Actividad individual	- Material 5: <i>Word Power</i> https://drive.google.com/file/d/1ftZuuDs1kRfk2s4YiqfYbUpKfXPUV5rZ/view?usp=sharing
Post-Task			
10min	Al finalizar con la actividad	Toda la clase	

25min	anterior, se socializarán las respuestas y se dará <i>feedback</i>, para luego preguntarles a los estudiantes, <i>what is your favorite superpower?</i> y <i>what would be your rol (a supervillain or superhero)?</i> Para concluir la clase, los estudiantes tendrán la oportunidad de crear un personaje al cual deberán darle un nombre, un rol (superhéroe o supervillano), un poder y un traje especial que defina su identidad y mejor uso de sus habilidades.	Actividad individual	- Material 6: <i>Design your Character!</i> https://drive.google.com/file/d/1LCKtSum9r0gQXUVeem0i0BHOOnQeJm4Ab/view?usp=sharing
-------	---	----------------------	---

En promedio el desarrollo de cada planeación tomó entre tres a cinco clases. Es necesario recordar que para la implementación se contaba con tres horas académicas semanales distribuidas en un bloque de dos horas los días miércoles y un bloque de una hora el día viernes.

5.6. Análisis de Datos

Como ya se ha ido mencionando previamente, esta investigación tiene un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, por lo que fue necesario tener en cuenta diferentes técnicas para proceder con el respectivo análisis de datos. Por un lado, en el enfoque cuantitativo que comprende los resultados numéricos de las pruebas diagnóstica y final, se llevó a cabo a partir de las calificaciones obtenidas en ambas pruebas usando la rúbrica de evaluación. Cada autor del presente trabajo calificó todos los textos producidos por los estudiantes de manera independiente. Luego, se compararon los resultados y se buscó el modo de asignar las mismas calificaciones por consenso. Las calificaciones fueron registradas y tabuladas en Microsoft Excel y de allí se

calcularon las estadísticas descriptivas de las calificaciones por parámetros de la rúbrica y por la calificación total. Esta misma aplicación se utilizó para hacer la comparación del desempeño de los estudiantes en ambos tiempos de la prueba por medio de gráficos y del estadístico de comparación de medias T de estudiante.

Similarmente al estudio cualitativo, los datos de las encuestas dirigidas a los participantes fueron aplicadas y representadas en gráficas de barras y tortas de porcentaje arrojados por Google Forms. Las cuales pueden analizarse de manera cuantitativa y cualitativa debido a su naturaleza. Las opiniones y expresiones manifestadas por los participantes se codificaron según los patrones y conceptos claves que fueron agrupados en categorías determinadas según el tema de la pregunta y apartados de la encuesta. De este mismo modo se analiza el diario de campo del cual se presentan algunos fragmentos que soportan las afirmaciones derivadas de nuestro análisis como investigadores acerca de la implementación de la secuencia didáctica y así mismo, se muestran algunas de las producciones de los estudiantes para evidenciar el proceso realizado a través del proyecto como también la progresividad en el aprendizaje de los estudiantes.

5.7. Consentimiento Informado y Privacidad.

La mayoría de las investigaciones tienen por obligación legal y ética de informar tanto a los participantes como a las instituciones la finalidad de los proyectos. En este caso, nuestra investigación se realiza en una institución de educación oficial y nuestros participantes como menores de edad fueron informados en todo momento sobre la intención del estudio como también del tratamiento que se daría a sus datos personales. Es por ello que, se elaboró un formato de consentimiento informado (ver Anexo 11) que fue dialogado con la docente de curso,

inicialmente ante la toma de fotos y videos como parte de las evidencias de la investigación.

Además, tanto la docente de curso como la institución, a través de la coordinadora de la jornada diurna, expresaron a los autores de la investigación que, como política institucional, previamente al transcurso del año escolar, se requería a los padres de familia su firma para un consentimiento que permitiera a la institución recopilar información fotográfica o personal para fines académicos e institucionales. En resumen, se tomaron todas las previsiones para garantizar la protección de los datos de los estudiantes y que su desarrollo académico y personal no fuese afectado de ninguna manera por la implementación del presente estudio.

6. Resultados

Los resultados arrojados durante la aplicación del proyecto se organizan con base a las fases de la investigación, la cual combina la etapa de acción y observación en una sola fase, debido a la naturaleza de sus componentes. De modo similar, la etapa de planeación se omite en este apartado pues se expone en el capítulo anterior. Siendo así, el orden es el siguiente: fase de reflexión diagnóstica, fase de intervención-observación y fase de evaluación.

6.1. Fase de Reflexión Diagnóstica

En esta fase, se utilizaron tres herramientas diferentes; dos de ellas fueron la observación no participante y la encuesta, que nos permitieron identificar la problemática que dio origen a la presente investigación y a establecer el contexto en el que se desarrollaría. Posteriormente, se llevó a cabo la prueba diagnóstica (*pre-test*), que, junto con la encuesta, sirvió como punto de partida tanto para el diseño de la propuesta como para la condensación de la problemática.

En las observaciones iniciales, identificamos la metodología empleada por la docente y la actitud de los estudiantes frente a la clase de inglés. Específicamente se notó que los contenidos retomaban temas gramaticales de grados inferiores haciendo énfasis en la sintaxis, lo que generaba una falta de disposición por parte de algunos estudiantes:

Fragmento 1.

Registro de Observación no Participante #3 - 09/03/2022

	Posteriormente, la profesora les pide que realicen una oración interrogativa con el verbo “do” y “does”. Un estudiante se levanta con el cuaderno en la mano y escribe la siguiente oración: <i>Does Claire and Hanna like go movie?</i> La profesora aclara cuál fue el error del estudiante y luego realiza el siguiente ejemplo con el uso del “does”: <i>Does your sister like eating pizza?</i> Al terminar de aclarar la conjugación de este verbo, le hace la pregunta a un estudiante y este responde “Yes, I do”. La profesora repite la pregunta haciendo énfasis en la palabra “sister”. El estudiante cae en cuenta de su error y responde “Ah, yes, she does”.	Los estudiantes están retomando temas de 7mo grado según Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006)
7:10 am	Algunos estudiantes están usando audífonos en la clase y la profesora les llama la atención en la lengua materna.	

Aunque los estudiantes no tuvieran actitudes desafiantes, se notó que mientras la docente les asignaba algún taller o daba una explicación, algunos estudiantes realizaban actividades que no tenían relación con la clase, lo que evidenciaba el poco interés y la falta de motivación de los estudiantes. Por lo tanto, en el diseño de la secuencia didáctica se decidió incluir actividades y estrategias que permitieran solventar este tipo de sucesos.

Fragmento 2.

Registro de Observación no Participante #4 - 11/03/2022

	Algunos estudiantes se encontraban realizando distintas actividades, entre ellas una chica estaba dibujando en su cuaderno, mientras que otro grupo de estudiantes se escondían detrás de la espalda de sus compañeros de adelante para copiar lo que parecía ser la tarea de otra asignatura que no correspondía a inglés.	
8:40 am	Una vez la docente expresó “ <i>Time’s Up!</i> ”, justo después de que pasaran los 15 minutos, la chica que copiaba la tarea rápidamente escondió el cuaderno sobreponiendo el taller correspondiente al área de inglés encima del otro.	

Otro aspecto a resaltar en las observaciones hace referencia al componente escrito. En las clases observadas fue evidente la carencia de actividades enfocadas a dicho componente o de actividades que requieran mayor complejidad en su elaboración. La gran mayoría de actividades instruidas por la docente han consistido en la construcción de oraciones sin conectores o la conjugación de verbos a través de ejercicios que requieran completar cuadros con el pronombre o verbo adecuado. No se observaron actividades de verdadera redacción o producción de textos más allá del nivel de la oración o de completar oraciones con partes gramaticales específicas.

Fragmento 3.

Registro de Observación no Participante #3 - 09/03/2022

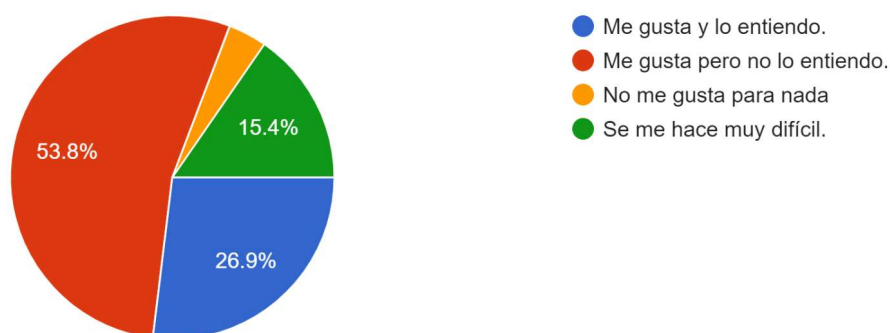
	En el tablero está la siguiente oración: “<i>She likes sending text messages</i>” La profesora utiliza esta oración para explicar el uso de la “s” para la conjugación de los verbos en presente simple de la tercera persona del singular y para aclarar el uso del “ing” después de un verbo infinitivo. Luego les recuerda que es un ejemplo similar al taller que realizaron. La profesora empieza a llamar aquellos estudiantes que llegaron tarde para acomodar su asistencia. La profesora escribe en el tablero los verbos “Do” y “Does”. Luego les pregunta a los estudiantes los pronombres con los que se usa cada uno. Una estudiante levanta la mano, pasa al tablero con su cuaderno y escribe lo siguiente “Do: I, you, they, we” seguidamente de “Does: she, he, it”.	La profesora hace uso de la lengua materna para explicar los temas. ¿La estudiante realmente conocía la conjugación del verbo o solamente copió lo que tenía en su cuaderno?
7:00 am		

De igual manera se aplica una encuesta a los estudiantes para conocer directamente su perspectiva sobre la L2, el componente escrito tanto en L1 como en L2 dentro y fuera del aula, y así mismo, dar paso a la introducción del cómic como componente académico. Esto con el fin de tener un mayor acercamiento con los participantes y determinar las actividades orientadas a los objetivos planteados de la investigación. Los resultados arrojados fueron los siguientes:

1. Los estudiantes expresaron tener interés en el idioma extranjero inglés, pero reconocen no ser lo suficientemente proficientes para comprender e interactuar con el idioma. Esto permite tener una idea de la disposición y el posible nivel de los estudiantes por el idioma.

Figura 4

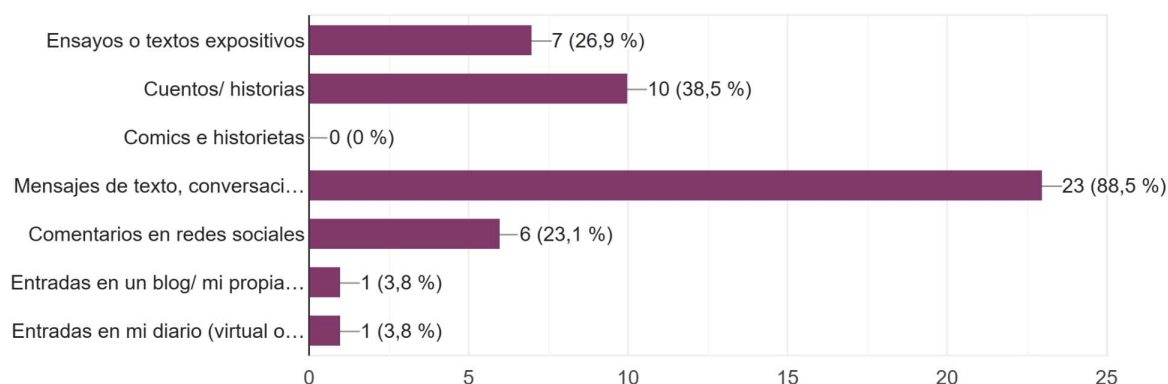
Percepción del Idioma Inglés.



2. Entre los textos que los estudiantes suelen escribir con frecuencia, no necesariamente en inglés, encontramos que el 88.5% de los estudiantes escriben mensajes de texto con más frecuencia. En segundo lugar, tenemos los cuentos e historietas con un 38.5%, lo que nos permitió inferir que la mayoría de los estudiantes no suelen redactar textos que requieran un mayor nivel de exigencia, y que son pocos los estudiantes que se familiarizan más con los tipos de textos narrativos.

Figura 5

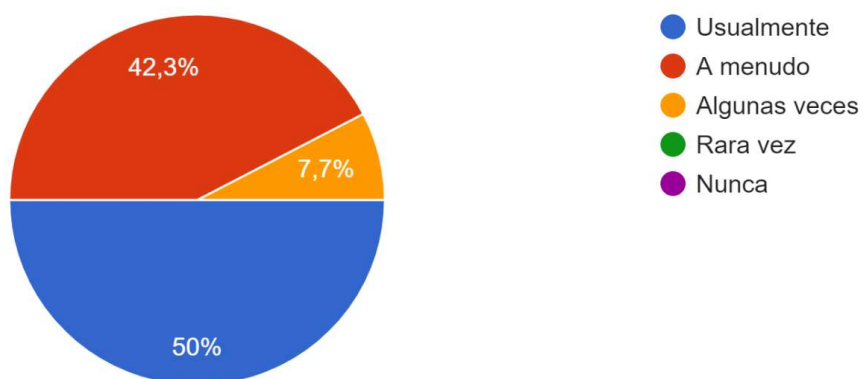
Tipos de Textos Elaborados en Inglés o Español.



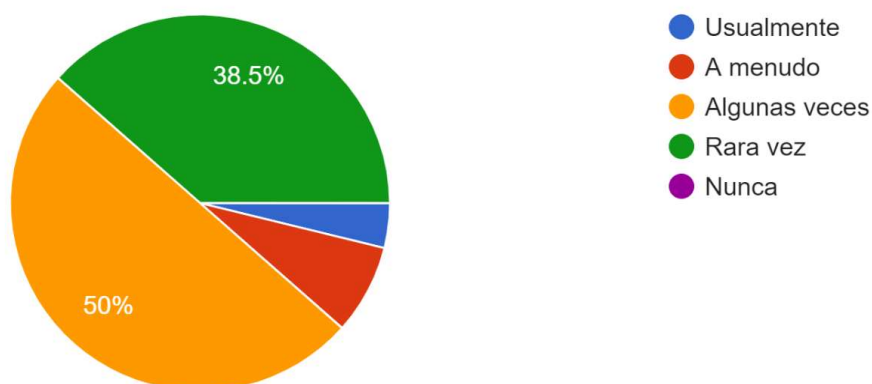
3. Al preguntarle a los estudiantes sobre la frecuencia con la que escriben tanto en L1 como en L2 para fines académicos o sociales, se encontró que un 50% de los estudiantes hacen uso frecuente de la L1 para realizar cualquier tipo de texto escrito, mientras que ese mismo porcentaje respondió que en algunas ocasiones utilizan la L2 para estos fines y un 38.5% restante afirmó rara vez hacer uso de ella. Con estos resultados se pudo evidenciar la poca profundización en el desarrollo de la habilidad y una de las razones para incidir más en ella.

Figura 6

Frecuencia de la Escritura en L1.



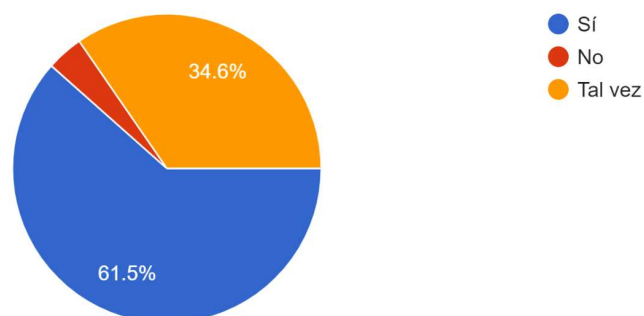
Frecuencia de la Escritura en L2.



4. En el momento en que se le pregunta a los estudiantes si el cómic puede utilizarse en el ámbito académico, específicamente como un material didáctico en el aprendizaje de una L2, el 61.5% aceptaba el material con dichos fines. Mientras que el 34.6% de los estudiantes tenían dudas de su aplicación y el 3,8% restante lo rechazaba para tal utilidad.

Figura 7

El Cómic como Material Didáctico.

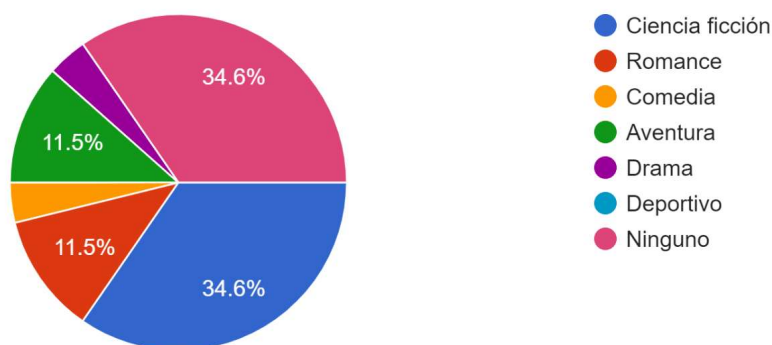


5. Las respuestas estuvieron divididas cuando se les preguntó a los estudiantes sobre los géneros de cómic de preferencia. Los dos mayores porcentajes de 34,6% corresponden a

ciencia ficción y a ningún género en específico. No obstante, se seleccionaron los cómics de la reconocida editorial estadounidense *DC Comics* por su gran contenido en dicho género, y lo que pretendía ser un incentivo para el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 8

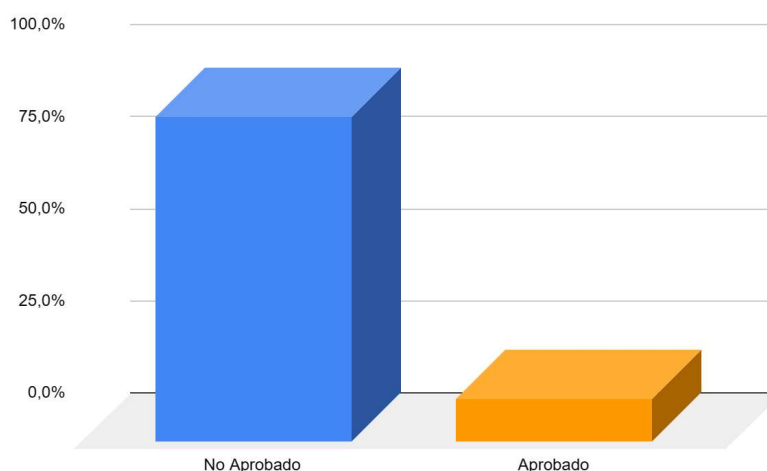
Preferencia de Géneros.



Además de analizar los resultados arrojados por la encuesta que mostraron la percepción de los estudiantes frente a las temáticas de la investigación. También se aplicó la prueba diagnóstica (*pre-test*) para identificar la competencia de los estudiantes en la habilidad de escritura en la L2 con el objetivo de adaptar la secuencia didáctica a dicho nivel. En la Tabla 6 se representan los resultados en porcentajes con respecto a las notas obtenidas durante la prueba que fue aplicada a 34 estudiantes para un nivel B1 sugerido por el MEN. Tal y como se evidencia en la tabla, el 88.3% de los estudiantes obtuvieron una calificación promedio entre 1.0 y 2.8, que representa a la gran mayoría de los estudiantes. En cambio, el 11.7% restante obtuvo calificaciones entre 3.0 y 3.4, siendo así los únicos en aprobar la prueba.

Figura 9.

Porcentaje Prueba Diagnóstica.

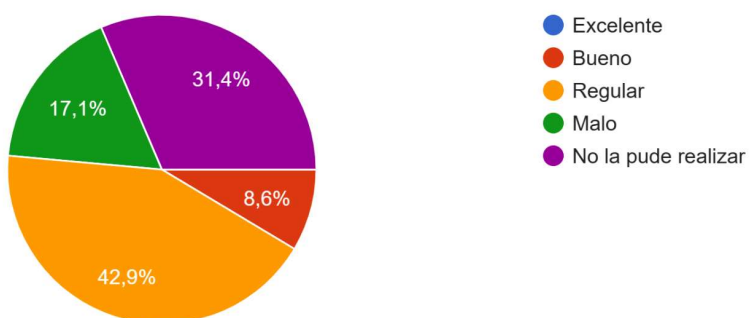


Con el objetivo de esclarecer los resultados de la prueba diagnóstica sobre la base de su total, la tabla 7 refleja que dentro del rango de calificación mínima (1.0) y máxima (5.0) el puntaje medio corresponde a 1.8, un puntaje que equivale al “no aprobado” de la prueba. Mientras que el puntaje máximo es de 3.4 y fue obtenido por solo uno de los 34 estudiantes. Con lo anterior, se concluye que los resultados no alcanzan los niveles propuestos por los programas nacionales de bilingüismo, lo cual quiere decir que no se cumple con el nivel de la lengua propuesto para grado décimo.

Tabla 7.*Resultados de la Prueba Diagnóstica*

Nº. Est.	34
Media	1,8
D. Est	0,77
Máx	3,4
Min	1

En la etapa diagnóstica también se aplicó una encuesta de apreciación de los estudiantes sobre su propio desempeño en esta prueba y sobre las razones que pudieron dificultar o afectar dicho desempeño. La figura 10 a continuación muestra cómo fue la autoevaluación de los estudiantes en la prueba diagnóstica.

Figura 10*Autoevaluación sobre el Desempeño en la Prueba Diagnóstica (final)*

La gráfica muestra que en la prueba diagnóstica más del 80% de los estudiantes se otorgó una calificación que oscila entre “regular” y “no la pude realizar”. Esto demuestra que la percepción de los estudiantes sobre su propia habilidad de escritura es que su habilidad es deficiente o insuficiente para realizar una tarea de este tipo. Su percepción es consistente con los resultados de la calificación de la prueba por parte de los investigadores. En el reporte de la fase de evaluación se presentará más información acerca de esta encuesta a manera de mostrar cómo la percepción de los estudiantes también cambió luego de la implementación de la secuencia didáctica.

6.2. Fase de Intervención-Observación

Para esta fase, en donde se evidencia la aplicación de la secuencia didáctica, se llevó a cabo el uso del diario de campo y las producciones realizadas por los participantes, con el fin de presentar su progreso a lo largo de la intervención y dar constancia de su impacto. En ese sentido, el estudio de las intervenciones y las producciones se organizan de tal manera como se presentan en el diseño de la secuencia didáctica; cuatro planeaciones que se dividen en tres tareas principales (*pre-task*, *while task* y *post-task*).

Por lo tanto, para la primera planeación correspondiente a presentar el cómic (*Introducing the Comic*); los estudiantes fueron involucrados a la brevedad ante este recurso didáctico tras la presentación de los principales elementos y algunos formatos que lo componen. Para poner esto en práctica, se realizó una actividad que consistía en señalar los elementos del cómic con un capítulo de *The Amazing Spider-Man*. Durante la revisión de esta primera actividad, se pudo notar la buena disposición por parte de los estudiantes y los comentarios motivadores que se

hacían entre ellos mismos, lo que creaba un ambiente óptimo en el aula que incidía en la participación.

Fragmento 4.

Diario de Campo #1 - 04/05/2022

explicación personalizada. Luego, se realizó la revisión en grupo, pero, esto era algo nuevo para los estudiante, que ellos mismo realizaran su revisión, pues decían “¿como así?, no va recoger”. Este tipo de evaluación parecía emocionar a los estudiantes, pues todos aplaudían cuando las respuestas eran correctas y se elogiaban cuando participaban.

Posteriormente, se dio inicio a la creación de un personaje con una identidad propia, es decir, los estudiantes debían darle un nombre, rol (superhéroe o supervillano), superpoderes y traje especial al personaje que diseñaron. Para ello, recibieron una copia que consta de un recuadro y cuatro preguntas referentes a la identidad del personaje. Para esta actividad se cedió 25 minutos ya que se tuvo en cuenta la labor dispendiosa del diseño del personaje.

Aparentemente, al tratarse de una actividad meramente personal y que ponía a liberar su creatividad en un idioma extranjero fue demandante, tanto que algunos solicitaron tiempo extra para culminar e incluso pulir la actividad. No obstante, entre los aciertos, algunos estudiantes expresaron su dificultad por dibujar, lo cual fue recopilado en el diario de campo.

Fragmento 5.

Diario de Campo #3 - 25/05/2022

Siendo las 8:20 se dio inicio a la última actividad, para ello se les pidió a los estudiantes que diseñaran su personaje y respondieran a las 5 preguntas del ejercicio. Al terminar con la explicación, un estudiante expresó *“me gustó la actividad hasta que dijo que había que dibujar”*. Pues, fue notorio que a muchos estudiantes les tomó más tiempo del estipulado en la planeación para realizar la parte de dibujar a su personaje con su supertraje.

A pesar de que la consigna consistía en elaborar oraciones simples que dieran respuesta a la identidad del personaje, varios estudiantes contribuyeron con palabras aisladas y enlistadas que hacían parte del vocabulario visto en clases. También se observa que aunque algunos estudiantes no les llamaba la atención la representación gráfica del personaje, la gran mayoría logró expresar de forma clara las características del personaje tanto de forma escritural como ilustrada.

A continuación, se evidencian algunas de las producciones de los participantes que cumplieron con la consigna:

Producción N° 1



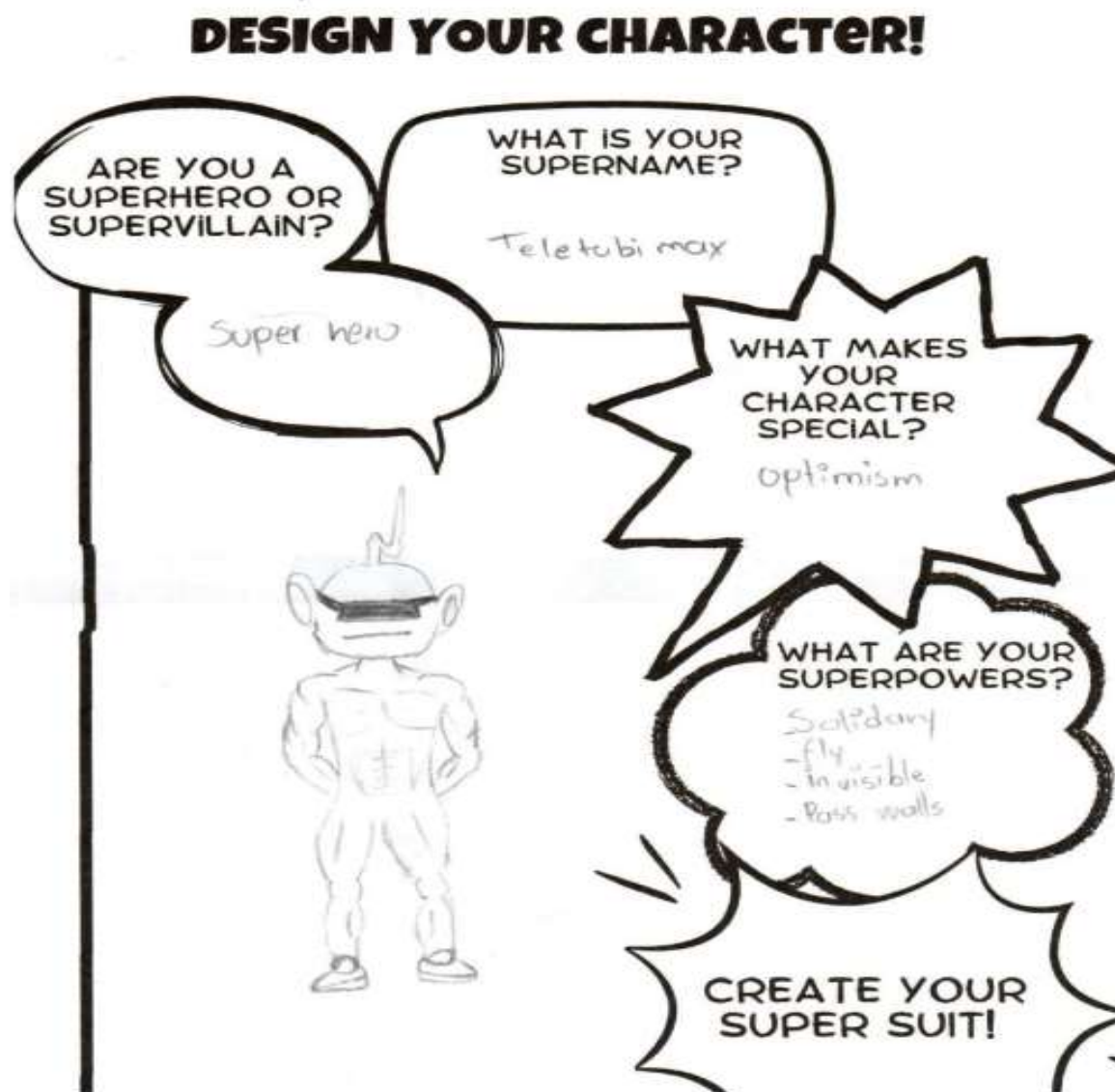
Producción N° 2



Tal y como podemos observar, algunas producciones representan para algunos estudiantes una alusión de sus preferencias y habilidades, al punto que notamos cualidades artísticas a flote. Ya en relación con las características de los personajes requeridas en inglés, se

pudo evidenciar errores gramaticales de conjugación, el uso innecesario del artículo “the” y algunas traducciones erróneas.

Producción N° 3



La evidencia número tres, un caso contrario, muestra un diseño simple, no sólo en relación con el esquema sino con la descripción del personaje. Asimismo, el estudiante evitó

crear oraciones complejas más optó por una lista de palabras relacionadas con su personalidad.

Aun así, el estudiante pudo sobrellevar la actividad y dar cumplimiento a la consigna.

En la segunda planeación se adaptó la temática de *Free Time* del libro *English, Please! 2*, en donde se dio cabida a la elaboración de actividades que consistían en el desarrollo de un texto descriptivo en formato cómic. En esta actividad los estudiantes especificaban los gustos y/o disgustos, además de las preferencias del personaje creado en la planeación anterior. Esto se hizo con la intención de familiarizar a los estudiantes con el formato en viñetas y poner en práctica los elementos del cómic.

Muchos estudiantes manifestaron gran gusto por la actividad, ya que les permitía expresarse no solo de manera lingüística sino también de manera artística, por la necesidad de representar gráficamente lo escrito. Sin embargo, este tipo de actividades consumen más tiempo de lo planeado por lo que se decidió posponer la entrega de la tarea para la siguiente clase. Solo tres estudiantes lograron completar la consigna y hacer entrega de ella en el tiempo estipulado.

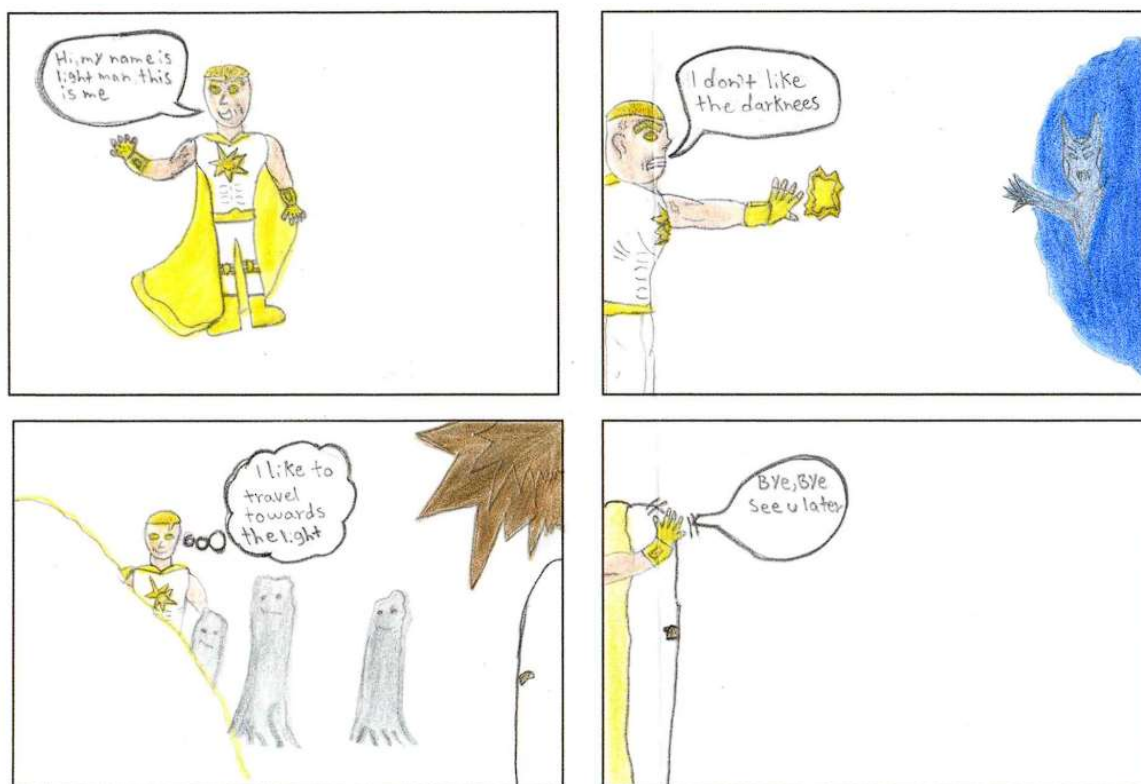
Fragmento 6.

Diario de Campo # 8 - 10/06/2022

La clase tuvo gran aceptación por parte de los estudiantes, pues las actividades de dibujo parece agradarles a muchos tanto que expresan todos sus dotes artísticos y toman más tiempo al pulir sus bocetos. Con esto se nota que como task el crear un cómic con todos los dibujos era algo ambicioso para terminarlo en 20 minutos aproximadamente, ya que cada viernes la clase se ve interrumpida con el horario del desayuno que suelen servir en horario de clases.
--

En las siguientes producciones se puede evidenciar el uso de algunos elementos del cómic, tales como los globos de diálogo y pensamiento, los íconos, el color y, desde luego, la viñeta. Estos elementos permiten ampliar el propósito comunicativo y dar cumplimiento con los parámetros establecidos de la actividad.

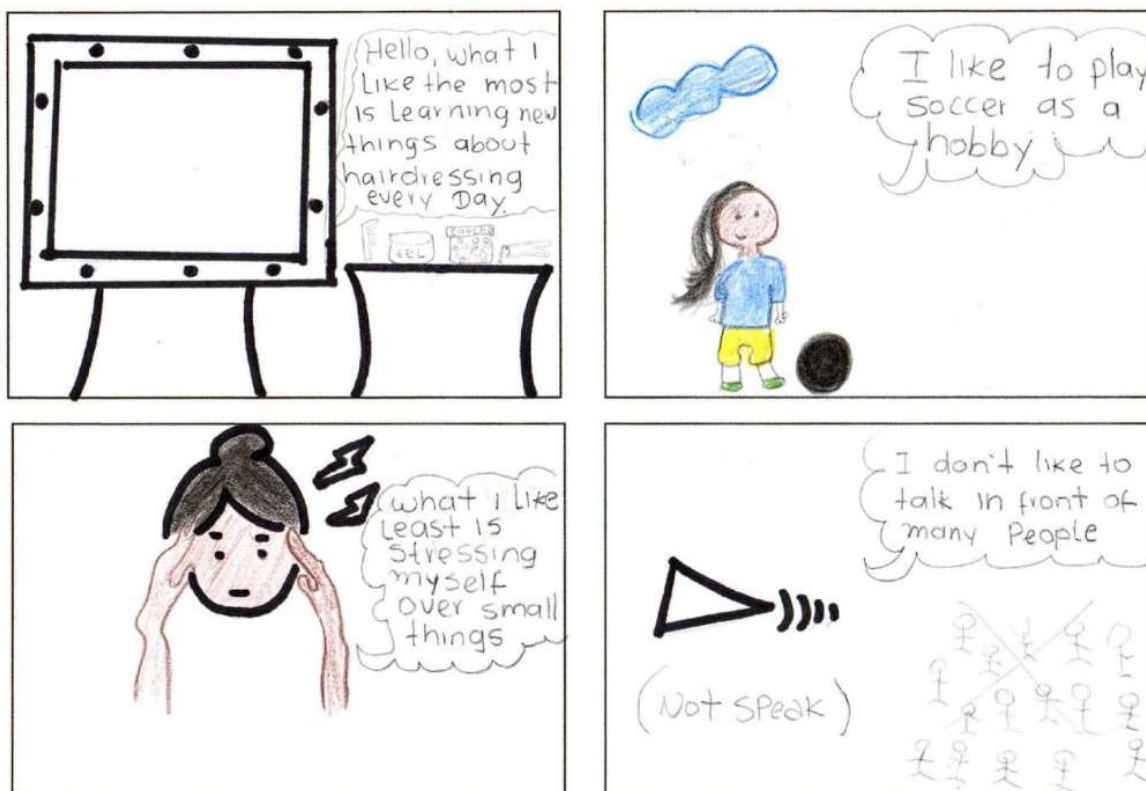
Producción N° 4



Uno de los trabajos entregados a tiempo fue la producción 4, que a pesar de no contar con el uso de conectores se puede apreciar una secuencia coherente compuesta por estructuras gramaticales sencillas escritas en primera persona. También hay un uso coloquial de la L2 cuando el estudiante abrevia la palabra *you* por *u* que puede ser consecuente con el enfoque del

TBA, ya que se tiene en cuenta la comunicación asertiva del estudiante sobre la parte formal de la lengua.

Producción N° 5



Por otro lado, la producción 5 fue uno de los trabajos terminados en casa, en donde se puede evidenciar oraciones un poco más elaboradas y el uso del vocabulario visto en clase. Al igual que la producción anterior, hay coherencia en el texto y una buena relación entre el código visual y lingüístico. Sin embargo, en esta producción no se muestra un cierre en la secuencia sino más bien una continuidad de sucesos descriptivos del personaje.

En general, la mayoría de los estudiantes cumplió con la entrega de esta actividad y en muchas producciones se pudo evidenciar que los estudiantes fueron capaces de expresar gustos y

disgustos en una L2, siguiendo un orden lineal de ideas y a través del personaje que ellos mismos diseñaron.

Para la tercera planeación, al igual que las anteriores, fue un complemento en la construcción de la identidad de los personajes. En este caso, se abordó la temática de la vestimenta con actividades que permitiera reforzar la descripción y comparación con el uso de los superlativos y comparativos. Para esto, una de las actividades consistía en describir el vestuario de un personaje escogido al azar, por lo que se les pidió a los estudiantes formar grupos de cuatro integrantes que también serían escogidos al azar por los autores. En ese momento se identificaron discrepancias en relación con la convivencia escolar, lo cual fue anexado y constatado en uno de los fragmentos del diario de campo.

Fragmento 7.

Diario de Campo # 9 - 15/06/2022

Al pasar a la siguiente actividad y tratar de formar los grupos, hubo discrepancia por parte de los estudiantes a los que se les pidió que trabajaran con otros grupos distintos a los que suelen escoger para mejorar el dinamismo de la clase.

No obstante, la motivación no menguó, ya que al realizar actividades dinámicas que conllevan el movimiento o la competición, se genera un buen ambiente en el curso y permiten obtener una mejor recepción por parte de los estudiantes. Esto fue evidenciado en las anotaciones del diario de la misma sesión.

Fragmento 8.

Diario de Campo # 9 - 15/06/2022

Igualmente, los estudiantes seguían entusiasmados al momento de dar la explicación de la actividad y recibir la imagen de su personaje. Muchos de ellos se vieron muy atentos a los ítems que los profesores mencionaron.

De este modo, la sesión terminó al sonar el timbre y cada estudiante demostró su motivación durante la clase al expresar un “ah” de desánimo después de escuchar el cambio de asignatura.

Por tal motivo, en las reflexiones realizadas en el diario de campo se menciona la aplicación de actividades dinámicas, preferiblemente al inicio de cada sesión y para reforzar los conocimientos aprendidos en clase, ya que esto llama la atención de los estudiantes y propicia la participación.

Ahora bien, en las producciones realizadas de la actividad anterior, se le hace exigencia a los estudiantes de incorporar un título y hacer usos de algunos conectores lógicos de adición, tales como “*and*”, “*also*” o “*in addition*”. La mayoría de los estudiantes cumplió con esta consigna y dentro de las producciones encontramos oraciones un poco más elaboradas, además del uso pertinente de los adjetivos vistos en clase. Esto nos permite evidenciar un progreso en la escritura de los estudiantes, aunque aún persisten algunos errores de puntuación y gramaticales con relación a la conjugación del tiempo presente simple.

Producción N° 6



GAMBIT

Gambit has a band on his head, he also has a trench coat on, he has gloves on his hands. He wears a red shirt, a blue strap, pants black with blue, and blue boots. He has short hair with red hair, robust and a fixed gaze, muscular body.

Producción N° 7



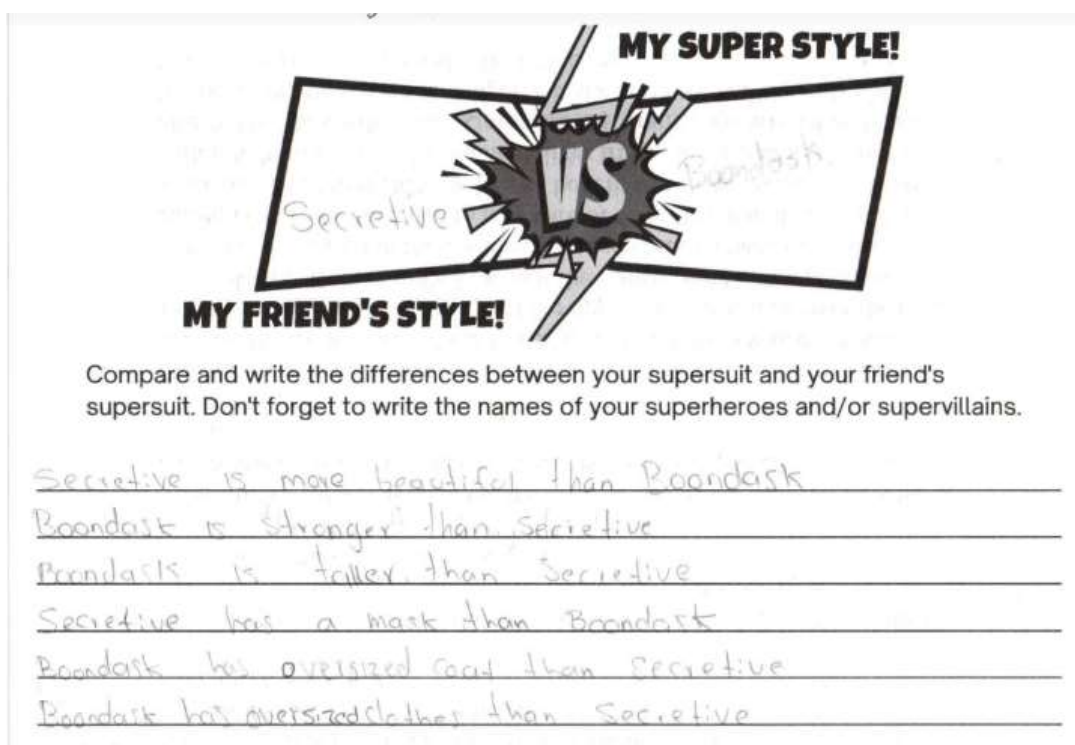
RAVEN'S
COSTUME

Our superhero has short hair and it is purple, also she has purple layer, all her clothes is purple, has a bodysuit, belt, also she has boots, and all her clothes is beautiful.

En los productos elaborados al final de la tercera planeación, la consigna requería que los estudiantes compararan la apariencia física y vestimenta de sus personajes con la del personaje creado por otro compañero. Para esto, debían hacer uso de los superlativos y comparativos más el vocabulario visto en clase. Por lo tanto, las producciones se presentaron como oraciones aisladas que cumplieran con el propósito comunicativo y con el buen uso de adjetivos, tiempos verbales y estructuras gramaticales sencillas.

Lo anterior se puede apreciar en las siguientes producciones que, a pesar de ser oraciones cortas y aisladas por la falta de conectores, en general se demuestra una comprensión en el tema y un dominio asertivo de la lengua.

Producción N° 8



MY SUPER STYLE!

VS

MY FRIEND'S STYLE!

Compare and write the differences between your supersuit and your friend's supersuit. Don't forget to write the names of your superheroes and/or supervillains.

Secretive is more beautiful than Boondark

Boondark is stronger than Secretive

Boondark is taller than Secretive

Secretive has a mask than Boondark

Boondark has oversized coat than Secretive

Boondark has oversized clothes than Secretive

Producción N° 9



Compare and write the differences between your supersuit and your friend's supersuit. Don't forget to write the names of your superheroes and/or supervillains.

wonder woman is much smaller than super minds, super minds hair is longer than wonder woman.
super minds has a mask and wonder woman has a headband. what they have in common is super
strength. super minds can read and can be invisible, wonder woman is fast, has fighting skills, can
talk to animals.

En la Producción N° 9 , se aprecia nuevamente el uso de oraciones simples que son separadas por comas, pero que aun así responden a la consigna. Sin embargo, el número de descripciones incrementa, lo cual demuestra que gradualmente los estudiantes se acostumbran a tareas de escritura que promueven la aplicación del vocabulario aprendido en clase y una gramática simple, pero con el uso apropiado de adjetivos, tiempos verbales, pese a la presencia esporádica de errores.

En esta cuarta y última planeación que atiende a las particularidades del texto narrativo; resulta esencial presentar ante la clase el tiempo pasado simple, ya que muchos estudiantes no sabían hacer uso de este tiempo verbal, por lo que se estuvo reforzando el tema con la lectura de una página del cómic *The Justice League*.

Teniendo como base la lectura, en grupos de cuatro estudiantes escogerían una problemática ficticia o real para crear un cómic de cuatro viñetas, en donde los personajes serían los mismo que estuvieron caracterizando durante toda la secuencia didáctica. Para esta actividad se les indica a los estudiantes que todos los integrantes del grupo pueden participar en la historia considerando las cualidades de su personaje.

La mayoría de los estudiantes entregó su producción sin colorear, ya que el tiempo no fue un aliado en ese instante y se quería evitar que terminaran sus narraciones en casa. Pero eso no obstruyó el hecho de que se presentaran varias producciones resaltables tanto a nivel lingüístico como artístico, así como se evidencia a continuación.

Producción N° 10



Producción N° 11



Producción N° 12



En cada una de las producciones es visible la integración de los personajes elaborados por los participantes, de los cuales tuvieron presente las características tanto físicas como personales que les fueron desarrollando en las planeaciones anteriores. Esto demuestra la intención de los estudiantes de ser consistentes con la elaboración de un personaje.

Además, relacionaron de forma coherente lo escrito con lo ilustrado e implementaron de forma apropiada los elementos del cómic, lo que le permite al lector una mejor contextualización e interpretación del texto y establecer mejor sus ideas.

De igual modo, se puede notar el uso del título en las producciones N° 10 y 11, con lo que se puede identificar que algunos estudiantes comprenden la necesidad de mostrar una perspectiva global del contenido que redactan. Así mismo se destaca el uso de conectores lógicos, no solo de adición sino también secuenciales para llevar a cabo una transición coherente en la narración que, a pesar de los errores gramaticales, hay una clara comprensión de lo que intentan narrar los estudiantes.

Entonces durante el análisis del desarrollo de la secuencia didáctica se puede constatar que los estudiantes fueron mejorando gradualmente en su proceso escrito con la implementación de los conectores, el uso de títulos y la disminución de los errores gramaticales constatados a través de las producciones y los fragmentos de diarios de campo. De igual forma, se puede notar como iba incrementando la extensión de los textos producidos por los estudiantes, ya que poco a poco se les iba exigiendo más en la escritura para acostumbrarlos a actividades extensas y con un grado mayor de exigencia.

6.3. Fase de Evaluación

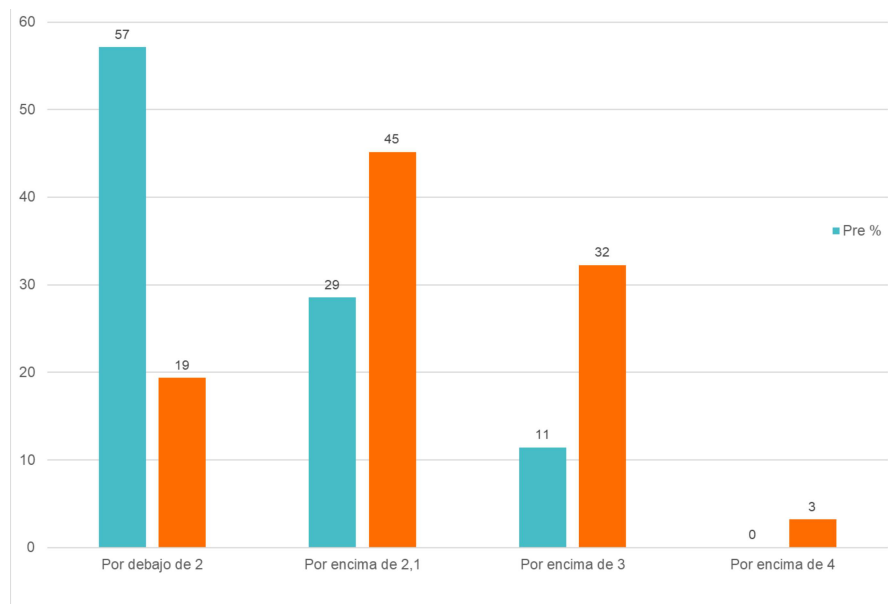
Para determinar si la aplicación del proyecto tuvo el impacto esperado, se emplea la comparación entre dos momentos importantes; la prueba diagnóstica y la prueba final, las cuales compartían las mismas características y condiciones, tan solo cambió la temporalidad de su aplicación. El contraste de ambos momentos se refleja a través de estadísticas descriptivas que simplifican y dan evidencia sobre la eficacia de la propuesta de forma razonable.

Para constatar los datos de las estadísticas, también se agregan algunos fragmentos de las producciones diagnósticas y finales para comparar su evolución. De igual manera, se recogen las opiniones e impresiones de los estudiantes a través de encuestas de apreciación aplicadas justo después de cada prueba, las cuales se sintetizan y representan en gráficas de barras y circulares. Este apartado se realiza con el fin de agregar un valor extra al incluir la percepción de los estudiantes sobre su propio proceso en la parte escrita en L2, al igual que la calidad y efectividad de la secuencia en el mejoramiento de su habilidad escrita a través del cómic.

En primer lugar, la figura 10 muestra cómo se distribuyen los participantes en rangos según su desempeño en ambas temporalidades. La prueba diagnóstica se presenta de color azul, mientras la prueba final de color naranja.

Figura 11

Comparación Porcentual de Resultados.



Con ayuda de la figura 10, se logra ilustrar en un diagrama de barras el desempeño. En un primer momento, se evidencia que en la prueba diagnóstica el 57% de los estudiantes obtuvieron notas por debajo de 2.0 y solo el 11% alcanzó un puntaje por encima de la calificación aprobatoria. En el segundo caso, hay un incremento en los resultados, en donde su punto máximo se registra con el 45% de los participantes con notas por encima de 2.1 que a diferencia de la prueba diagnóstica sólo el 29% de los estudiantes alcanzó a obtener. También se destaca que el porcentaje de estudiantes con calificaciones por debajo de dos se redujo de manera importante (de 57% a 19%). Por lo tanto, se puede evidenciar que una mayoría de estudiantes no solo mejoraron sus resultados en la segunda prueba, sino que el 3% de ellos alcanzaron un puntaje por encima de 4.0, mientras que en la prueba inicial no se registró ningún porcentaje en este puntaje.

Además de comparar ambas pruebas según la distribución porcentual de los estudiantes según rangos de desempeño, se puede hacer una comparación global haciendo uso de herramientas de estadística descriptiva. Para este fin se presenta a continuación la tabla 8 y la figura 12.

Tabla 8

Comparación de Resultados de las Pruebas.

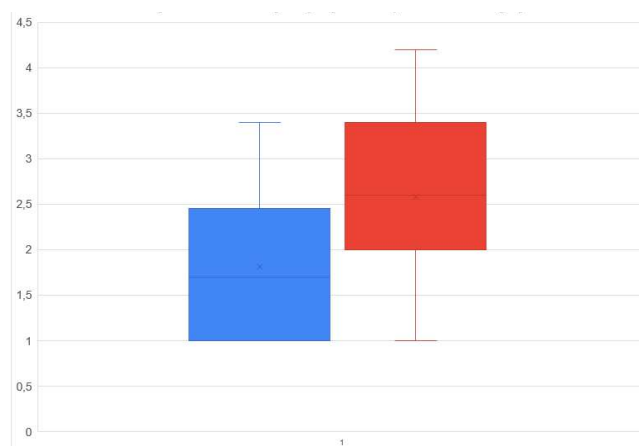
Prueba	Diagnóstica	Final
Media	1,8	2,6
Desviación. Estándar	0,77	0,8
Máximo	3,4	4,2
Mínimo	1	1,0

La tabla 8 muestra la variación que se presenta entre la prueba diagnóstica y la prueba final. Entre sus primeros apartados, la media tuvo un incremento en la prueba final ubicándose con un 2.6 sobre el 1.8 de la prueba inicial. La desviación estándar no tuvo grandes cambios salvo el incremento de 0.03 punto completando 0.8 en la prueba final, lo cual sugiere que el desempeño en la prueba final fue levemente más heterogéneo que en la prueba diagnóstica. El puntaje máximo tuvo un incremento exponencial superando 3.4 de la prueba inicial con un 4.2 de la prueba final. Y el puntaje mínimo se mantuvo con un 1.0. Por lo anterior, es válido afirmar que hubo una mejora en el desempeño de los estudiantes al comparar los resultados globales entre ambas pruebas, esto también se constata mediante una gráfica de barras en la siguiente figura. La figura 12 a continuación muestra de manera más visual los resultados presentados en

la tabla 8. Como se puede observar en el gráfico de cuadros y bigotes, el desempeño en la prueba final (representado por la figura roja) muestra un rango más amplio (a razón de un puntaje máxima más alto alcanzado), una media de desempeño más alta que la de la prueba diagnóstica (figura azul), indicadores en sí mismos de una mejoría en el desempeño. El desempeño de la mayoría de los estudiantes en la prueba diagnóstica se encuentra entre 1 y 2,4 (una desviación estándar por encima y una desviación estándar por encima de la media) mientras que en la prueba final la mayoría de los estudiantes tuvo puntajes comprendidos entre 2 y 3,4.

Figura 13

Comparación del Desempeño Promedio y Desviación Estándar del Grupo.



Además de esta comparación gráfica, se aplicó una prueba de comprobación de hipótesis, en este caso la Prueba T de student. Esta prueba permite comparar las medias de dos variables y establecer si hay o no diferencia estadísticamente significativa. Para la prueba T la hipótesis nula implica la igualdad de un parámetro en las dos muestras (ausencia de diferencia o efecto). Al correr la prueba T para las dos variables (puntajes en la prueba diagnóstica y puntaje en la evaluación final) se encontró que sí hay diferencia estadísticamente significativa entre las dos

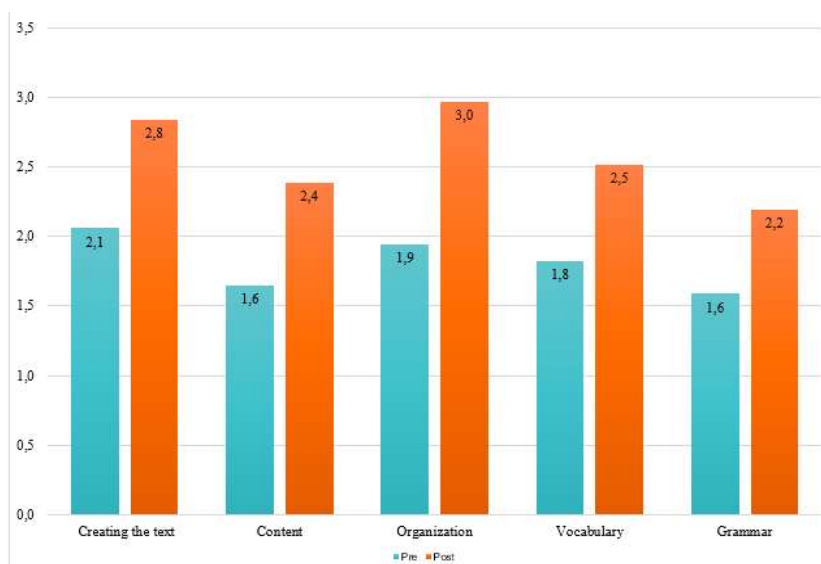
variables y que esta diferencia es significativa al 95% de confiabilidad ($t= 3,2471$, $p=0.0014$).

Dado que el valor de significancia es menor que 0.05 se rechaza la hipótesis nula y se confirma desigualdad en el parámetro. En otras palabras, el desempeño de los estudiantes en general fue diferente y superior en la evaluación final al compararlo con el desempeño en la prueba diagnóstica.

En relación con el desempeño por categorías enunciadas en la rúbrica de evaluación, se presenta la figura 13 que muestra el rendimiento de cada estudiante durante ambas pruebas. Las categorías que se consideraron fueron: crear el texto (*creating the text*), contenido (*content*), organización (*organization*), vocabulario (*vocabulary*) y gramática (*grammar*).

Figura 14

Comparación de desempeño según categorías de la rúbrica de evaluación.



En el análisis de la figura 12 se observa claramente que en todos los parámetros de la rúbrica hubo una mejoría (aumento en la media) en el desempeño de los estudiantes siendo la categoría de organización en la que el incremento en la media fue mayor (de una media de 1.9 en

la prueba diagnóstica a una media de 3.0 en la prueba final). Esta categoría se evaluó en términos del número de oraciones que se usaron para dar forma a la estructura interna de los textos narrativos, es decir, inicio, desarrollo y final. Durante las pruebas diagnósticas, se notó que la mayoría de los estudiantes no lograba desarrollar adecuadamente la idea principal de sus textos, y solo escribían entre una o dos oraciones al inicio. En la prueba final, los estudiantes lograron aumentar el número de oraciones, y algunos de ellos lograron tener un inicio y desarrollo claros en sus producciones, aunque solo en algunas ocasiones lograban concluir adecuadamente sus textos.

Otra categoría que experimentó un incremento de 0.8 décimas en la prueba final fue la categoría de contenido. Esta categoría evaluaba la claridad de las ideas y el tema, así como el uso de conectores y oraciones que daban soporte a la idea principal. Desde la prueba diagnóstica se observó una tendencia a crear oraciones con un hilo de cohesión débil, pero se mantuvo una cierta coherencia. Sin embargo, en la prueba final se observó un aumento en el uso de oraciones que seguían un orden lógico de ideas y se enlazaban con otras oraciones a través del uso preciso de conectores lógicos.

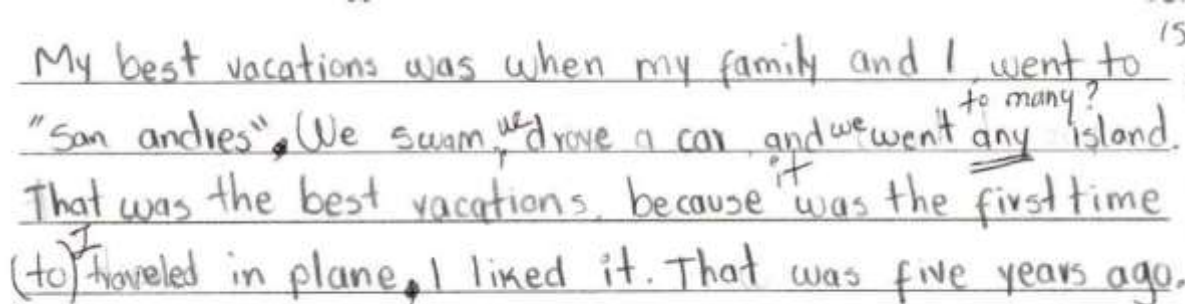
Lo anterior también sustenta el crecimiento que tuvo la tercera y cuarta categoría que obtuvieron el mismo total de 0.7 décimas. En estas categorías se evaluaban el número total de palabras en el texto y el uso efectivo de vocabulario, lo cual se ha podido reflejar en la mayoría de las producciones de la prueba final que muestran textos más elaborados y un mejor manejo del vocabulario.

Por último, se puede decir que la categoría de gramática tuvo la menor variación entre la prueba inicial y la prueba final, con una diferencia de 0.6 puntos. En el análisis de las producciones de la prueba diagnóstica, el número de errores gramaticales fue considerablemente alto, ya que se encontraban errores con la conjugación del tiempo pasado, errores con la escritura de algunas palabras, mal uso de preposiciones, mal uso de los pronombres personales, errores sintácticos, así como confusión con los conectores o conjunciones. Este tipo de errores dificultaban un poco la comprensión del contenido del texto y la intención del autor. Sin embargo, en la prueba final, aunque persistían los errores gramaticales no eran los mismos que presentaron en la primera prueba, lo que permitió una mejor comprensión del mensaje del autor.

En las siguientes producciones se puede ejemplificar cada una de las categorías expuestas y el contrastan entre ambas pruebas para dar mayor fiabilidad del proceso escrito:

Producción N°13

Prueba Diagnóstica Estudiante 1:



My best vacations was when my family and I went to ¹⁵
 "San andres". We swam, ^{we} drove a car and we went ^{to many?} any island.
 That was the best vacations, because ^{it} was the first time
 (to) ^I traveled in plane, I liked it. That was five years ago.

Producción N°14

Prueba Final Estudiante 1:

My best vacations were 5 year ago, I and my family went to San Andres, we stood in a big house, every person had their rooms, On the first day, we arrived at night, then we only ate and slept, On the second day, we went to the beach, we enjoyed much the sea, I was very happy. We had a tourist program, then in the next days we visited the places more beautiful of San andres's Island.

My others best vacations were 3 months ago, also with my family, we went to Cartagena, we went there because was my birthday, and that was my gift, we went to places very beautifuls and famous, I knew much, and enjoyed much the beach, I stood there one week, also ate much fish.

I love my family, I love travel with they, they are very nice.

En ambos textos, el estudiante se refiere al mismo evento, su visita a San Andrés con su familia hace cinco años. En ambos textos se observan desaciertos sintácticos y ortográficos, pero en el primer texto son más frecuentes y serios a pesar de la corta extensión del texto producido. En la prueba final, sin embargo, se observa mayor extensión, mayor cantidad de información, más detalles del evento narrado y una mejor organización y secuencia de las ideas. El estudiante incluso narra las actividades realizadas organizadas por día (orden cronológico). En la prueba final, el estudiante no solo narra sus vacaciones en San Andrés, sino que incluye también información acerca de una visita a Cartagena, haciendo referencia a sus dos mejores vacaciones. En resumen, a pesar de los desaciertos gramaticales que hay en las producciones de este

estudiante, se puede detallar la creatividad y la estructura del texto, con lo cual se puede observar un incremento de la extensión del mismo, como también una mejor narración de la historia en la prueba final.

Producción N°15

Prueba Diagnóstica Estudiante 2:

was and when it happend.
My best vaccation was when I went

Producción N°16

Prueba Final Estudiante 2:

My vacations went to Buenaventura, went 12 July,
I went with my big brother, I went to past
birthday, I ate a fish, I wore black and gold
shirt and black pants.

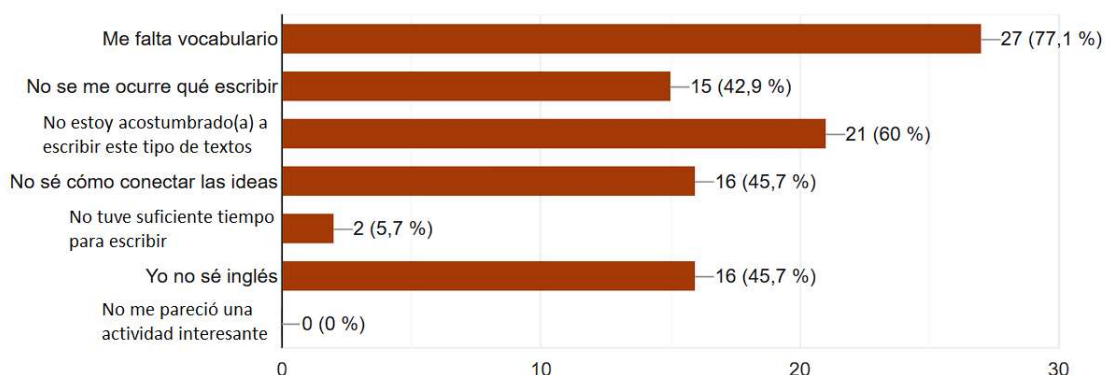
En la producción del estudiante 2, se observa que en la primera prueba es difícil comprender el texto debido a que está incompleto y no contiene ni siquiera una oración completa. Se presupone que el estudiante tiene grandes carencias en cuanto al vocabulario. Sin embargo, en la prueba final se puede ver una mejora en cuanto a la composición del texto. En este caso, el estudiante utiliza oraciones simples con un uso correcto del tiempo pasado y emplea un vocabulario relacionado con trajes y comida, aunque no sea extenso, no se considera

monótono. Es importante destacar que, en general, se puede ver la aplicación de los temas y el vocabulario presentados a través de la secuencia didáctica, lo que permitió la creación de oraciones cortas, pero con sentido.

Además de recolectar evidencias del desempeño de los estudiantes en lo que respecta a la escritura en inglés antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, también se recolectaron datos acerca de sus percepciones con respecto a esta habilidad en ambas pruebas, al igual que la opinión sobre la calidad y efectividad de la secuencia didáctica para el mejoramiento de su habilidad solo en la evaluación final. La figura 10 mostró cómo los estudiantes autoevaluaron su desempeño en la prueba diagnóstica y se apreciaba que 31,4% de los estudiantes reportaron no ser capaces de realizar la tarea asignada, el 17,1% reportó que su desempeño en esta tarea fue “malo” y el 42,9 reportó que su desempeño fue regular. En la prueba diagnóstica se les preguntó a los participantes las principales dificultades que tuvieron durante la prueba, y se condensaron esos resultados en la siguiente figura.

Figura 15

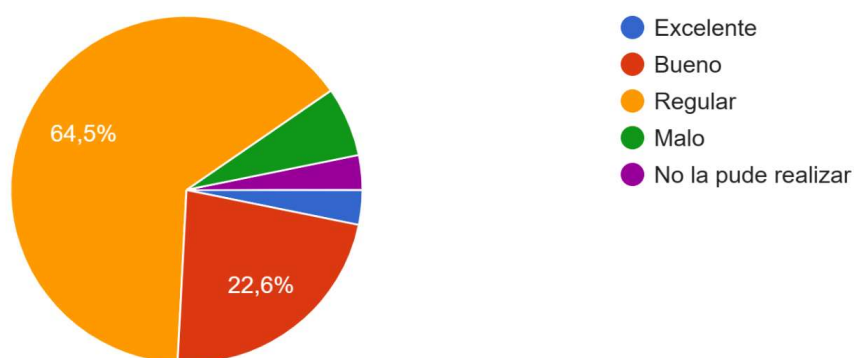
Principales Dificultades en la Prueba Diagnóstica



Entre las razones más frecuentemente reportadas por los estudiantes, se encuentran las carencias en conocimiento léxico en el idioma, la falta de práctica y la poca confianza en sus habilidades en el idioma. Para la prueba final, nuevamente se les preguntó a los estudiantes su percepción sobre el desempeño que tuvieron en esta prueba. Los resultados obtenidos fueron representados en la figura 16.

Figura 16

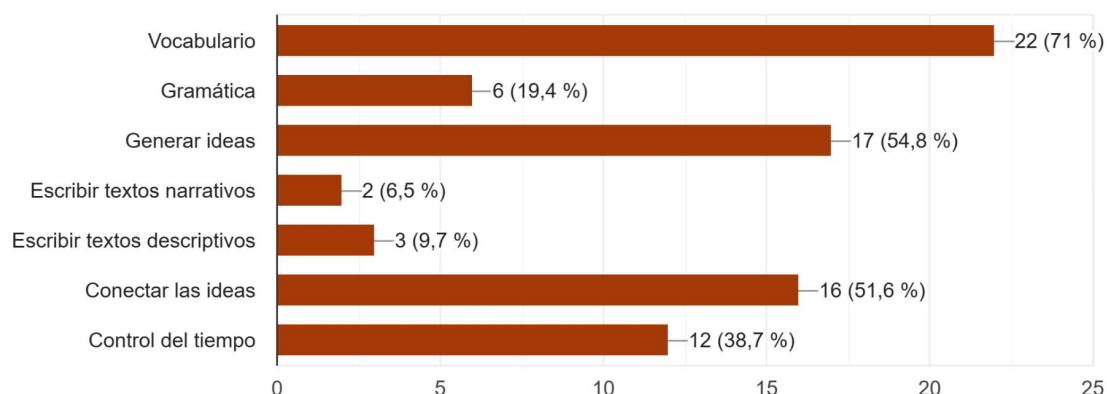
Autoevaluación sobre el Desempeño en la Prueba Final



En comparación con los análisis de la figura 10, que representa la autoevaluación de los participantes en la prueba diagnóstica, es válido afirmar que los estudiantes se sintieron más confiados al momento de escribir en esta prueba, ya que el 80% de ellos se otorgó una calificación entre "regular" y "excelente". En vista de estos resultados, se les preguntó a los estudiantes sobre las habilidades que sintieron que habían fortalecido durante el proceso de intervención, y sus respuestas se sintetizaron en la figura 17.

Figura 17

Habilidades Fortalecidas en la Prueba Final



Como se puede observar, los estudiantes afirmaron haber mejorado su vocabulario y el proceso creativo que conlleva el generar ideas y unir las a través del uso apropiado de conectores, aspectos que en la evaluación diagnóstica los estudiantes habían identificado como fuentes de problemas o dificultad para realizar la tarea. Es decir, en la prueba diagnóstica 77% de los estudiantes reportaron que la falta de vocabulario era una de las principales razones para no realizar la tarea de escritura o por la cual su desempeño había sido “malo” o “regular” y en la evaluación final un 71% de los estudiantes (aproximadamente el mismo porcentaje) reportó que la implementación de la secuencia didáctica había fortalecido su vocabulario. Incluso se observa como la secuencia didáctica permitió a los estudiantes fortalecer otros elementos del proceso de escritura como, por ejemplo, el manejo del tiempo (38.7%).

Según los comentarios de los estudiantes, la intervención no solo se limitó a impactar en el componente escrito sino también a generar mayor confianza y motivación en el área de inglés al momento de escribir en una L2.

Fragmento 9.

Encuesta de Apreciación Prueba Final

Agrega aquí cualquier otro fortalecimiento que consideras haber alcanzado:

El poder equivocarme sin miedo.

Fragmento 10.

Encuesta de Apreciación Prueba Final

Agrega aquí cualquier otro fortalecimiento que consideras haber alcanzado:

Se abrió mi mente y veo a ingles como una asignatura mejor

Uno de los elementos importantes para el aprendizaje de una lengua es el cometer errores. Los errores son parte natural del aprendizaje y además generan la oportunidad para que los estudiantes puedan recibir realimentación que les permita notar los vacíos en su interlenguaje o en su competencia lingüística en desarrollo (Brown y Abeywickrama, 2019). En este sentido, el comentario del estudiante es sumamente positivo, ya que señala que aprendió que podía equivocarse sin miedo. Esta pérdida del temor a equivocarse será un elemento importante para su aprendizaje de la lengua en el futuro y no solo para el componente escrito. Igualmente, varios autores reconocen la importancia del aspecto actitudinal en el aprendizaje de lenguas (Brown y Abeywickrama, 2019, Dörnyei, 2005). Los temores, las experiencias negativas o la reticencia a la clase generan valoraciones negativas que pueden impedir el aprendizaje de la lengua. Que el estudiante comente que la intervención didáctica “abrió su mente” y cambió su apreciación sobre la clase de inglés es un aspecto favorable para el aprendizaje.

Finalmente, se les preguntó a los estudiantes sobre su opinión en relación al uso de cómics como recurso didáctico para fortalecer el componente de escritura en ILE. A partir de este apartado, se recolectaron las ventajas y desventajas que los participantes observaron durante la intervención y se ilustraron a través de las gráficas de las figuras 18 y 19.

Figura 18.

Ventajas del Uso del Cómic

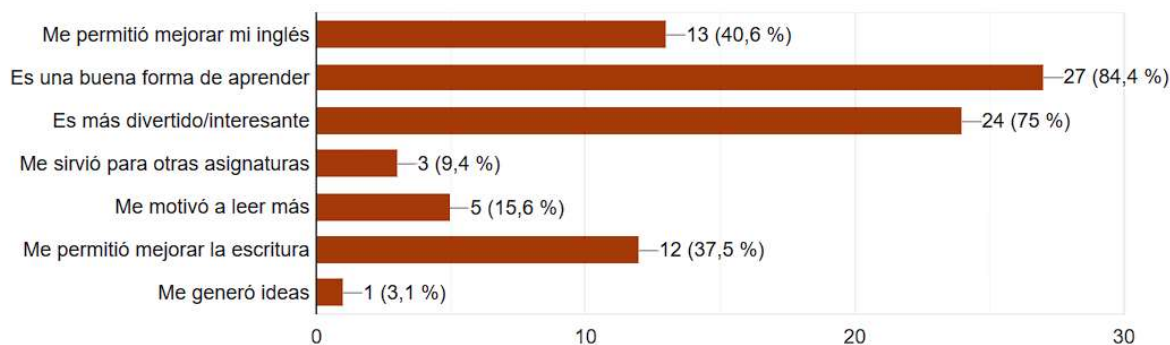
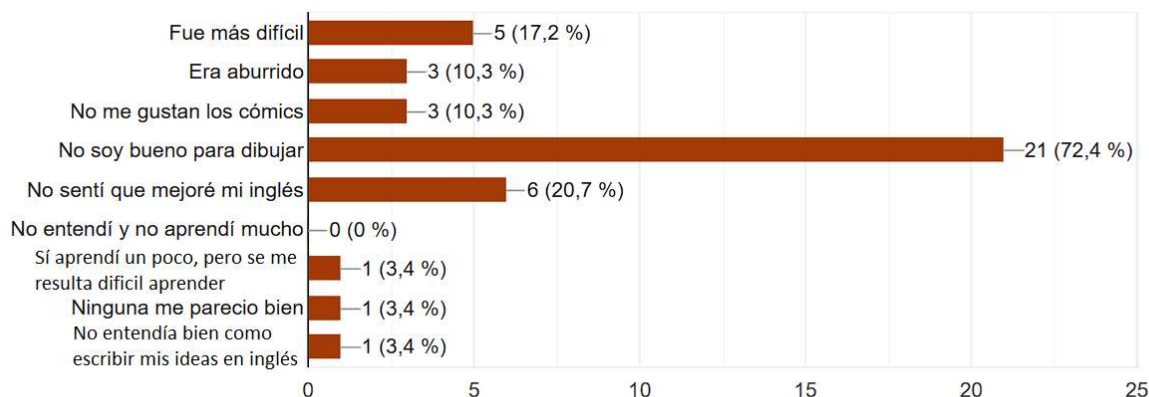


Figura 19.

Desventajas del Uso del Cómic



Basándonos en las gráficas anteriores, podemos inferir que los estudiantes tuvieron una gran aceptación hacia el uso de cómics como recurso didáctico. Esto se debe a que este recurso contribuyó en el adquirir y desarrollar diferentes capacidades para fortalecer su aprendizaje, no solo en el avance de la competencia escrita en L2 sino también en la posibilidad de comunicarse a través de un medio multimodal, así como también fue un factor motivante para ver las clases de inglés desde otra perspectiva. Sin embargo, también es válido mencionar que la gran mayoría de estudiantes estuvo de acuerdo en que una de las mayores desventajas en la aplicación del cómic como recurso es la representación gráfica de lo lingüístico, ya que muchos estudiantes manifestaban que no contaban con las habilidades para dibujar y muchas veces les tomaba más tiempo del esperado para terminar una actividad.

En resumen, tanto las evidencias cualitativas como las cuantitativas muestran que hubo una mejoría en la habilidad de escritura de textos narrativos de los estudiantes. De ser un grupo que, antes de la intervención, no era capaz de escribir acerca de sus mejores o peores vacaciones, o que produjo textos muy cortos, con poca coherencia o articulación o con muchos errores de léxico y gramática, estos estudiantes pasaron a ser un grupo con las habilidades para crear sus propios personajes de cómics, darles características y poderes, e involucrarlos en una historia breve. Al final de la intervención, se observó la capacidad de escribir textos más completos y en los que había mayor conexión y relación entre las ideas aun cuando los errores lingüísticos persistían, había una capacidad de narrar y comunicar ideas. Además, se observaron otros beneficios actitudinales y motivacionales asociados con el cómic como recurso didáctico.

8. Conclusiones

En este apartado, consolidamos las conclusiones y las limitaciones del proyecto basándonos en la información recolectada previamente y durante la aplicación de la secuencia didáctica que se ha venido reportando a lo largo de este informe de investigación.

En primer lugar, los resultados muestran que hubo una mejora en las habilidades de escritura de textos narrativos en inglés por parte de los estudiantes. Esto nos permite afirmar que el cómic como tipo de texto multimodal puede ser efectivo como recurso didáctico en la clase de L2 con estudiantes de educación secundaria. El uso del cómic como recurso didáctico puede romper los paradigmas de los estudiantes frente a la escritura, especialmente en un idioma extranjero. El hecho de que sea un recurso más cercano a los medios con los que los adolescentes están familiarizados, puede ayudar a superar las barreras en la escritura. Permitiendo así abordar con facilidad los niveles de complejidad que conllevan la elaboración de un texto. Esto fue debido a la reiteración y práctica de los temas expuestos en la secuencia didáctica.

Aunque consideramos que se logró dar un acercamiento a la lectura y a la escritura mediante el uso de personajes, tramas y colores, estrategias comúnmente utilizadas en la enseñanza primaria, pero que aun siendo temas de grados inferiores pueden resolver grandes dificultades. Como señala Chacón (2015), la enseñanza de la lectura con imágenes es necesaria en todos los grados escolares. Creemos que, dentro de los formatos multimodales, no se trata solo del uso de herramientas tecnológicas como videos, juegos o aplicaciones, sino también de herramientas como la música, la danza, el dibujo, la escritura o la actuación. Por lo tanto, es

importante explorar recursos que permitan transmitir mensajes a través de diferentes medios para llegar a diferentes receptores y responder a sus particularidades.

Al contrastar los resultados del presente estudio con estudios previos relacionados encontramos coincidencias. El uso del cómic como recurso para promover mejoras en habilidades de lectura y escritura en ILE fue comprobado en los estudios de Megawati y Anugerahwati (2012), Tri (2017), Izquierdo y Tejedor (2017), Anzola (2017) y Huertas (2020). A pesar de diferentes abordajes didácticos y diseños de investigación, el presente estudio se suma a los anteriormente citados al encontrar un aprovechamiento ventajoso del cómic en el aula de inglés. Por otra parte, nuestro estudio es consistente con otras investigaciones que han utilizado diferentes estrategias no muy convencionales para mejorar y promover la escritura en lengua extranjera como el estudio de Camacho y Muñoz (2020) y González (2015).

Si bien los resultados generales del proyecto demuestran que el uso del cómic como recurso didáctico puede tener un impacto positivo en los géneros frecuentados por los estudiantes, este por sí solo no es sinónimo de éxito. Se trata más bien de la metodología empleada con el recurso ya que, al inicio de las intervenciones, las reacciones de los estudiantes no eran las esperadas y se modificó el proceder. Además, considerando los documentos institucionales, observamos que, a pesar de haber tenido éxito en promover la participación de los estudiantes, los resultados no reflejan el nivel de la lengua que se propone para el grado décimo, pero sí un indicio de cambio en relación a esto.

En segundo lugar, además de destacar el cómic como recurso didáctico, hay que destacar también el enfoque ABT como eje metodológico de la secuencia didáctica. Esta metodología fue

altamente valorada por los estudiantes. Al tratarse de adolescentes, se promovió la colaboración y el trabajo en equipo que les permitió interactuar con sus compañeros y aprender de ellos. Esto tuvo un gran impacto, ya que la gran mayoría de los estudiantes respondió positivamente a esta metodología. Además, se promovió progresivamente la participación de todos los estudiantes, dejando los errores para una posterior discusión. De esta manera, se incentivó a los estudiantes a superar sus temores tradicionales frente al error y con el avance de las intervenciones fue posible fomentar la confianza y motivación en los estudiantes. Además, a través de esta metodología se fue guiando a los estudiantes a progresivamente generar sus propios significados a través de la lengua y otros recursos semióticos (como sus propios dibujos y otros modos propios del cómic) en lugar de los ejercicios repetitivos y mecánicos tan predominantes en las clases de lenguas extranjeras que enfatizan la gramática y descuidan o ignoran el componente semántico-pragmático.

No obstante, es necesario reconocer algunas limitaciones propias e inherentes al proceso investigativo. En relación con las actividades de escritura propuestas en la planeación, reconocemos que algunas estaban más orientadas hacia la descripción en lugar de la narración, pero esto se debe a los contenidos del DBA que incluyen ambos géneros como parte de los saberes y habilidades que los estudiantes deben adquirir al finalizar el grado décimo. Además, recordamos que, dentro de la narración, el uso de otros tipos textuales es frecuente, especialmente para describir sucesos, personajes, paisajes y acontecimientos.

También es necesario señalar que, si bien los resultados apuntan a importantes ventajas del uso del cómic como recurso didáctico, en la encuesta de apreciación final, algunos participantes expusieron su desacuerdo con los materiales y estrategias implementadas. Por

ejemplo, el hecho que no todos los estudiantes sientan aprecio por dibujar y que las actividades a veces resultan monótonas. A ello podemos mencionar que, ciertamente se tuvo en cuenta las opiniones de los estudiantes en el diseño de la secuencia didáctica, pero si bien al crear actividades y proyectos bajo una sola modalidad, tema o recurso puede no ser del interés general del público; asimismo comprendemos que responder a cada una de los gustos de los estudiantes puede generar un reto, pero en general las actividades seleccionadas cambiaron la motivación de los estudiantes frente al inglés como también su percepción sobre el idioma. Igualmente, agregamos que es sugerible para incluir los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, se debe crear ambientes y estrategias que se adecuen a las diferentes necesidades para desarrollar las habilidades, como también para promover la motivación. Asimismo, es importante mencionar que esta propuesta no es la solución completa para resolver los problemas de escritura en inglés, sino una alternativa o recurso que puede ayudar a romper el hielo entre los jóvenes y la escritura en formatos tradicionales.

Al tratarse de un proyecto que se desarrolló en una IEO, su desarrollo se vio afectado por las variables y acontecimientos que regularmente afectan el desarrollo de las clases en el sector público, a saber, la falta de tiempo, la pérdida de clases y las interrupciones de las actividades. Si bien, existen diferentes proyectos que buscan mejorar la calidad educativa como también ofrecer bienestar a sus estudiantes, no obstante, aun así se nota que gran parte de estas intenciones interfieren con el desarrollo normal de las clases. Los docentes del sector público están en una constante carrera para abordar los contenidos de cada área y que muchas veces el tiempo juega en su contra. Esta realidad también nos afectó en la implementación de la secuencia didáctica. En nuestro caso, diversas actividades culturales, deportivas e incluso institucionales

tomaban horas e incluso semanas para luego tratar de abordar la planeación de manera apresurada por el recorte de tiempo. Es importante tener en cuenta estas limitaciones a la hora de planificar y ejecutar proyectos similares en el futuro.

Para cerrar, nos gustaría proponer posibilidades de investigación a ser estudiadas en el futuro. Por ejemplo, el presente estudio y varios de los reseñados en los antecedentes han propuesto el uso del cómic para el desarrollo de la escritura. ¿Cuál sería el impacto del uso de este recurso para el desarrollo de otras habilidades como la producción oral? El presente estudio se concentró en estudiantes de grado 10°, y los estudios reseñados en los antecedentes muestran el uso de este recurso también en secundario y a nivel universitario. De allí que podría plantearse desarrollar una investigación similar con estudiantes de grados inferiores (6° o 7°) o incluso de primaria quienes por ser de una edad más temprana pueden estar más familiarizados o interesados con este tipo de texto multimodal, pero que en contra parte, suelen tener una competencia lingüística y comunicativa más limitada. Por último, la implementación de nuestra secuencia didáctica cubrió 28 horas en un periodo académico. A pesar del corto tiempo se observaron mejorías importantes. Sería interesante en el futuro poder conducir estudios con más tiempo de implementación y poder medir su impacto en un mayor plazo de tiempo como también promover las investigaciones en el sector educativo oficial.

Referencias

- Acosta, J. y Moncayo, M. (2020). *El cómic como herramienta didáctica en el aprendizaje del idioma inglés*. [Trabajo de pregrado, Universidad Central del Ecuador].
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22751>
- Alexopoulou, A. (2011). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 5(9), 102–113.
<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/158>
- Anzola, D. (2017). *Fortaleciendo la producción escrita en inglés de los estudiantes de grado séptimo del Colegio Enrique Olaya Herrera a través de la producción de cómic digital con base en el Task Based Approach*. [Trabajo de pregrado, Universidad de La Sabana].
<http://hdl.handle.net/10818/33359>
- Álvarez, J. A. (2016). Social networking sites for language learning: Examining learning theories in nested semiotic spaces. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 66-84.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-68.sns1>
- Álvarez Valencia, J.A. (2018). Visiones de lengua y enseñanza de lengua extranjera: una perspectiva desde la multimodalidad. In M. Machado (Ed.), *Reflexões, perspectivas e práticas no estágio supervisionado em letras* (pp.56-72). Cáceres, MG: Editora Unemat.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y Técnicas de Investigación Social I* (49th ed.). Random House Mondadori.

- Araya, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior. *Revista Educación*, 38(1), 69-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030587004>
- Aristizábal, A y Velásquez, A. (2016). *Diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de historias cortas para estudiantes del grado décimo de un colegio bilingüe de Cali*. [Trabajo de pregrado, Universidad del Valle]. <http://hdl.handle.net/10893/9475>
- Aedo, P., y Castro, A. (2021) Didáctica multimodal fundada en consiliencia científica para el desarrollo intelectual en la formación de profesores. *Revista de estudios y experiencias en educación*, vol. 20, núm. 43, 477-496.
<https://www.redalyc.org/journal/2431/243168246026/html/>
- Alonso, E. (2019). Planificación de unidades didácticas. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2. En Muñoz-Basols, Gironzetti. E y Lacorte. M. (eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 67-79). Routledge.
- Ariza, M., Silva, E. y Zipa, J. (2020). *El texto narrativo como recurso didáctico y pedagógico para fortalecer el proceso de comprensión lectora y producción textual, en niños del grado tercero en la Institución Educativa Distrital Jairo Aníbal Niño, en Bogotá, D. C.* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia].
<https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/20523>
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents.

- Brown, H.D. and Abeywickrama, P. (2019). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. Routledge : A Guide for Practitioners*. Routledge.
- Baz, A. A., & García, M. P. L. (2011). Taller sobre los pasos a seguir para la elaboración de un texto y su posterior corrección. Santiago-Guervós, F.J., Bongaerts, H. Sánchez Iglesias, J. y Seseña Gómez, M. (Eds.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 957-968). Centro Virtual Cervantes.
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/12/la-escritura-paso-a-paso.pdf>
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994 (Colombia). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Conde, E. (2017). *El Uso del Cómic en el Aula Bilingüe como Herramienta para el Desarrollo de las Competencias Clave*. [Trabajo de pregrado, Universidad de Valladolid].
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26256>
- Corpas, M. y Madrid, D. (2007). Desarrollo de la producción escrita en inglés al término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarum*, 8, 169-191.
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero8/10-M%20%20DOLORES%20CORPAS.pdf

- Camacho, J., y Muñoz, Á. (2020). *Secuencia Didáctica Para Mejorar La Producción De Textos Narrativos En Inglés Desde Un Enfoque De Aprendizaje Basado En Tareas En Estudiantes De Grado 10º*. [Trabajo de pregrado. Universidad del Valle]
- Campos, G., y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*. 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Canese, V. (2019). La investigación-acción como herramienta para la práctica reflexiva en la Educación Superior. *Anuario Académico(Lenguas)* 25, 163-169.
<https://ojs.uep.edu.py/index.php/anuarioacademico/article/view/114>
- Cuñarro, L y Finol, J. (2013). Semiótica del Cómic: Códigos y Convenciones. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica* 22 (13), 267-290.
<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:signa-2013-22-6060/Documento.pdf>
- Chacón, A. (2015). La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares. *Revista Enunciación*, 20(2), 190-206.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a02>
- Cancino, J. (2017). *Textos narrativos*. Fundación Universitaria del Área Andina. Fondo editorial Areandino. <https://core.ac.uk/download/pdf/326424265.pdf>
- Colmenares, E., A. M., y Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus Revista de Educación*, 14(27),96-114.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Dueñas, A., y León, M. (2018). *Usos del cómic como estrategia pedagógica entre 2000 y 2015*.

[Monografía, Universidad Cooperativa de Colombia]

<http://hdl.handle.net/20.500.12494/6603>

Eisner, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma editorial.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Fragoso, J. A. (2018). Secuencia didáctica y adecuación curricular. En Sánchez Contreras, A.

(Editor). *Memorias CONISEN 2018. Línea Temática 1. Innovación académica en las escuelas normales*. Tecnológico Nacional de México.

http://conisen.mx/memorias2018/linea_1.html

Fraile, F. M. E. (1993). Evaluación y aprendizaje del francés-lengua extranjera. *Rvta*.

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N° 18, 241-253.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117805>

González, J. A. (2015). *Mejoramiento De La Producción Escrita En Inglés De Grado Sexto B a Partir De La Implementación De Un Taller De Escritura Creativa*. [Trabajo de pregrado,

Universidad Libre] <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8370>

Guapacha, M, y Chaves, O. (2023). EFL Writing Studies in Colombia Between 1990 and 2020:

A Qualitative Research Synthesis. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 247–267. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.94798>

Gubern, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona.

Gutiérrez, D. y Mayora, C. (2021). Variables predictoras del desempeño escolar en exámenes estandarizados de inglés: Evidencias desde el examen de Estado en Colombia. *Revista*

Virtual Universidad Católica del Norte, (62), 33-62.

<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n62a3>

Gavaldón, G., Gerbolés, A., y Saez, F. (2020). Aprender a comunicar con imágenes. Uso del cómic en la educación superior como vehículo para el desarrollo de competencias multimodales. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (89), 142-166. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi89.3801>

Govea, L. (2009). La lectura en la producción de textos argumentativos en inglés como lengua extranjera. *Revista Omnia*, 15(3), 117-129.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73712297008>

Harmer, J. (2007). *How to teach writing*. Pearson Education India

Haquin, D.M. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista electrónica diálogos educativos*, 22; 3-14.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3931351.pdf>

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill educación.

Huertas, T. (2020). *Writing comic strips: a situated practice in an EFL classroom*. [Trabajo de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12135>

Izquierdo, A. y Tejedor, J. (2017). *El cómic como herramienta didáctica en los procesos de lectoescritura de los estudiantes de nivel elemental (A1) de Inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. [Trabajo de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/38051>.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford University Press:

Lomax, P. (Ed.). (1990). Managing staff development in schools: An action research approach. *BERA dialogues*(Vol. 3). Multilingual Matters.

<https://archive.org/details/managingstaffdev0000unse/page/n7/mode/2up>

Martínez, J. (2020). Enfoque Basado en Tareas para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. *Revista Varela*, 20(56), 204-217.

<http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/download/23/89?inline=1>

Martínez, L. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Revista perfiles libertadores 4 (80)*, 73-80.

<https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>

Martínez, M. (18 de agosto de 2011). El lenguaje de la imagen: el cómic. *Cultivando la Mirada*.
Obtenido de

<http://cultivandolamirada.blogspot.com/2011/05/el-lenguaje-de-la-imagen-elcomic.html>

Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-138.

<https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/construccion-y-uso-de-rubricas-de-evaluacion.pdf>

Mayora, C., y Gutiérrez, D. (2019). Análisis del currículo del área de inglés en escuelas oficiales de Cali. *Revista Lenguaje*, 47(2S), 685-707.

<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/7519/11206>

- Megawati, F. and Anugerahwati, M. (2012) Comic Strips: A Study on the Teaching of Writing Narrative Texts to Indonesian EFL Students. *TEFLIN Journal*, 23 (2).
DOI:10.15639/TEFLINJOURNAL.V23I2/183-205
- Miravalles, L. (1999). La utilización del cómic en la enseñanza. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (13), 171-174.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=229987>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Inglés Grados 6° a 11°*. Bogotá, Colombia. <https://santillanaplus.com.co/pdf/DBA-ingles-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés* [Cartilla 22]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *English, Please! 2*. Bogotá: Imprenta Nacional.
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/ep_sbook/student_ep2.pdf
- Moreno, K. (2017). *La secuencia didáctica como estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales en el grado 8–2 de la Institución Etnoeducativa Vicente Borrero Costa*. [Tesis de Maestría. Universidad Icesi].
https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/83472/1/T00854.pdf
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa - Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- McAllister, M.P., Sewell, Jr., E. H., & Gordon, I. (2001). *Comics and Ideology*. Peter Lang.

McCloud, S (1995). *Entender el cómic: el arte invisible*. (Abulí, Enrique Trad.). Astiberri.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa: una introducción conceptual*.

Pearson Education.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Prentice Hall

International (UK) Ltd.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press.

Ossa, F. (2019). *Cómics, La aventura infinita*. Planeta Colombiana S.A.

Pérez, N. (2019). *La secuencia didáctica como estrategia metodológica para el desarrollo integral de los niños en el grado preescolar*. [Tesis de pregrado. Universidad de San Buenaventura].

<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/d46d56ab-06ba-45c4-995b-9ffcdc67674b>

Porras, J. (2012) Enseñar a escribir en lengua extranjera: una propuesta para la formación docente. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 24. p 263-290.

<http://hdl.handle.net/11162/178429>

Rey, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación. *RESLA*, 26, 177-195.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597570>

Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Fundación Universitaria Católica del Norte.

<https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2019/01/manual-de-redaccion-mayo-05-2011.pdf>

- Silva, S. A. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(21). <https://doi.org/10.55777/rea.v11i21.1088>
- Sulistyawati, E., & Venirand, Y. (2021). The Implementation of Comic Strips to Improve Students' Writing Skills of the 11th Grade Students of Sman 4 Yogyakarta. *Language Learning in the New Era*, 7, 42-50.
<https://e-conf.usd.ac.id/index.php/lltc/lltc2020/paper/viewFile/662/120>
- Tri, V. (2017). Improving Student's Ability in Writing Narrative Text through Textless Comic at Smpn 20 Bandar Lampung. *UNILA Journal of English Teaching*, vol. 6, no. 4, 1-7.
<https://www.neliti.com/publications/194432/improving-students-ability-in-writing-narrative-text-through-textless-comic-at-s>
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., y Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (Vol. 1). Pearson Education.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge University Press.
- Velasco, M. y Tabares, L. F. (2015). *La comprensión de textos narrativos : implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo*. [Tesis de maestría. Universidad Tecnológica de Pereira].
<https://repositorio.utp.edu.co/items/cb73ec32-c4d6-4db2-bc11-a449b5f34d5b>
- Vilches, G. (2019). El cómic: ¿un arte secuencial? Una crítica al concepto de secuencia y la clasificación de las transiciones entre viñetas de Scott McCloud. *Revista Neuróptica. Estudios sobre el cómic*. 203 - 217.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7358034.pdf>

Wen, J. (2019) A Study on Creating a Successful Classroom Learning Community via Action Research. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 387-396.

<https://doi.org/10.4236/jss.2019.710033>

Yusti, C. (2022). *Uso pedagógico y didáctico del simulador CADE-SIMU en la enseñanza del área de electricidad*. [Tesis de especialización. Fundación Universitaria Los

Libertadores].

https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/5269/Yusti_Carlos_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anexos

Anexo 1: Registro de Observación no Participante

REGISTRO DE OBSERVACIÓN INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA COMERCIAL LAS AMÉRICAS

NÚMERO DE REGISTRO: 1

FECHA: 09/03/2022

MUNICIPIO: Santiago de Cali

ACTIVIDAD OBSERVADA: Clase de Inglés del grado 10-1

TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 60 minutos.

NOMBRES DE LOS OBSERVADORES: Juliana Rodríguez & Andrés Yatacue

HORA	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN E INTERROGANTES
6:50 am	Al entrar al salón los estudiantes se encuentran sentados. La profesora nos pide presentarnos y luego busca dónde ubicarnos. Logramos sentarnos en la segunda fila de izquierda a derecha en los dos últimos puestos. La profesora hace uso de un amplificador de sonido para no forzar su voz. Esto le permite que todos los estudiantes logren escucharla sin inconveniente. En el tablero está la siguiente oración: “<i>She likes sending text messages</i>” La profesora utiliza esta oración para explicar el uso de la “s” para la conjugación de los verbos en presente simple de la tercera persona del singular y para aclarar el uso del “ing” después de un verbo infinitivo. Luego les recuerda que es un ejemplo similar al taller que realizaron. La profesora empieza a llamar aquellos estudiantes que llegaron tarde para acomodar su asistencia.	Durante el proceso, los estudiantes se encuentran atentos a nuestra visita. Nos damos cuenta que el amplificador fue un recurso que la misma profesora adquirió para un mejor desarrollo de sus clases. La profesora hace uso de la lengua materna para explicar los temas.

7:00 am	La profesora escribe en el tablero los verbos “Do” y “Does”. Luego les pregunta a los estudiantes los pronombres con los que se usa cada uno. Una estudiante levanta la mano, pasa al tablero con su cuaderno y escribe lo siguiente “Do: I, you, they, we” seguidamente de “Does: she, he, it”. Posteriormente, la profesora les pide que realicen una oración interrogativa con el verbo “do” y “does”. Un estudiante se levanta con el cuaderno en la mano y escribe la siguiente oración: <i>Does Claire and Hanna like go movie?</i> La profesora aclara cuál fue el error del estudiante y luego realiza el siguiente ejemplo con el uso del “does”: <i>Does your sister like eating pizza?</i> Al terminar de aclarar la conjugación de este verbo, le hace la pregunta a un estudiante y este responde “Yes, I do”. La profe repite la pregunta haciendo énfasis en la palabra “sister”. El estudiante cae en cuenta de su error y responde “Ah, yes, she does”.	¿La estudiante realmente conocía la conjugación del verbo o solamente copió lo que tenía en su cuaderno? Los estudiantes están retomando temas de 7mo semestre según Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006)
7:10 am	Algunos estudiantes están usando audífonos en la clase y la profesora les llama la atención en la lengua materna. La profesora le pregunta a todos los estudiantes <i>¿qué son los adjetivos en español?</i> Algunos estudiantes responden en español el uso de los adjetivos. Luego la profesora les pregunta <i>¿cuáles adjetivos conocen en inglés?</i> Y pide que salgan a el tablero a escribir los que recuerden.	Hay poca participación de los estudiantes en esta actividad, puede deberse a la falta de vocabulario o a la falta de motivación.
7:15 am	La profesora pregunta por qué nuestra presencia los ha intimidado ya que son menos participativos. La profesora escribe en el tablero otros adjetivos muy comunes en inglés y realiza dos ejemplos. Seguidamente, les pide a los estudiantes que realicen una oración utilizando uno de los adjetivos que escribió en el tablero. Un estudiante se para y escriben en el tablero “<i>Today is hot</i>”. La profesora lo felicita y luego realiza otro ejemplo para explicar el uso de los comparativos y superlativos en inglés. Para ello escribe la siguiente frase: “<i>My cellphone is more</i>	Evidentemente, algunos estudiantes se cohiben a la participación debido a nuestra presencia. Hay 8 grupos en total.

	<i>expensive than yours</i> ". Al terminar de escribir y explicar brevemente los comparativos y superlativos, la profesora les dice a los estudiantes que armen grupos de 4 o 5 para terminar el taller de repaso.	
7:30 am	La profesora les pide a los estudiantes que socialicen las respuestas y pasen al tablero para que se corrija uno de los puntos del taller. Al tablero salen 3 estudiantes con sus cuadernos y talleres resueltos. Una de las estudiantes se equivocó en una de las respuestas. La profesora pregunta a los estudiantes cuál es el error y una estudiante responde correctamente. La profesora le pide que salga al tablero pero ella se niega porque no sabe cómo escribir la palabra.	Algunos estudiantes presentan dificultades en el <i>spelling</i>.
7:40 am	La profesora les da 15min para que los estudiantes empiecen a resolver las actividades faltantes del taller de repaso.	
7:56 am.	Los estudiantes se encuentran desarrollando la actividad 12 de las copias del libro guía. La profesora realiza un acompañamiento a cada grupo. No está permitido que los estudiantes utilicen herramientas tecnológicas como los teléfonos, en cambio utilizan diccionarios.	
8:30am	Al final, se entregan los talleres al sonar el timbre que marca un cambio de clase. Y con ello, la docente se dispone a recoger sus implementos, como también los cuadernos de los estudiantes y se retira del salón.	

Anexo 2: Registro de Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO

Fecha: 04/05/2022

Número del plan de clase: #1

Institución: I.E.T.C Las Americas

Grado y nivel: 10-1 (A1+)

Tema: Introducing the comic.

Número de estudiantes presentes: 34

Practicantes: Juliana Rodríguez y Andrés Yatacue

Desarrollo de la Clase (Descripción de Evento)	Reflexión sobre el desarrollo de la Clase	Aspectos a Intervenir/Mejorar por parte del Practicante
Objetivos de aprendizaje: 1. Diferenciar entre cómic e ilustración. 2. Identificar los elementos básicos de un cómic. 3. Aplicar los elementos del cómic a través de un texto descriptivo. Actividades desarrolladas: Para dar inicio a la sección. La profesora aprendiz presentó distintos formatos de cómics a toda la clase, algunas ilustraciones con el estilo clásico del cómic e imágenes de libros ilustrados de forma aleatoria mientras se preguntaba “Is this a comic?”, con el fin de identificar el conocimiento previo que los estudiantes tienen con respecto a las	La clase comenzó a las 6:40 como tal, pues aún si el horario de inicio es a las 6:30, muchos estudiantes no habían llegado a tiempo, por lo cual se les dio unos minutos de espera. Sin embargo, cuando la intervención dio inicio aún seguían llegando estudiantes. Para la primera sesión, Juliana Rodríguez tenía la dirección de la clase, y para ello comenzó con la presentación del cómic. Al principio, eran pocos los estudiantes que participaban y muchos no prestaban atención pero mostraban algo de interés a las explicaciones. En la parte trasera algunos estudiantes estaban conversando, copiando tareas o revisando el teléfono, a ello la profesora de curso hizo control, pues como practicantes no se hizo control de estas anomalías. Durante las actividades algunos	#1. Se espera utilizar herramientas para grabación, ya que, en la primera intervención, uno de los practicantes se encargó de la cámara por motivos de recursos. Entonces, se planea que la grabación no impida el apoyo que representan ambos practicantes. #2. Puede haber un mejor desplazamiento en medio del salón por parte de los practicantes. Así algunos estudiantes podrán dirigir su mirada a distintos puntos del salón, no solo en dirección al tablero. Por otro lado, los practicantes podrán establecer un poco más de orden al pasar por aquellos lugares donde hay mayor distracción por parte de los estudiantes. #3. Se espera también no dar cabida a las preguntas al azar, ya que, no son respondidas y es posible que solo unos pocos

características del cómic. Posteriormente, se escribió como título <i>Characteristics of Comics</i> en el tablero. De ahí se escogió un libro ilustrado y un cómic de la actividad anterior y se preguntó “<i>What are the difference between this (an illustration) and this (a comic)?</i>”. Cada información que los estudiantes arrojaron, fue anotada en el tablero hasta completarlo entre estudiantes y profesora. Para ampliar la definición de los elementos del cómic, se les dio a cada estudiante un documento explicativo con la definición de cada elemento. Al revisarlo, cada estudiante recibió un taller en donde ponían en práctica lo aprendido, usando el cómic de <i>The Amazing Spider-Man</i> de Stan Lee. Al terminar la actividad, se revisaron las respuestas y se habló un poco sobre el cómic trabajado. La profesora preguntó a los estudiantes sobre el personajes (<i>Who is the character?</i>), el escenario (<i>Where does it happen?</i>), y el tema (<i>What is it about?</i>) Seguidamente, se habló del personaje principal del cómic anterior, para llegar al tema de sus superpoderes	estudiantes se animaron a participar pero siempre temerosos y en voz baja. Aunque hicieron su intervención en español, la practicante logró traducirlo y así mismo escribir en el tablero las características principales del cómic. Cuando se les entregó el Material 1: <i>Elements of Comics</i>, se les explicó sobre las partes del cómic en L2, sin embargo, nuevamente, los estudiantes de la parte trasera se distrían mucho, tanto que la docente se levantó para hacerles llamado de atención, mientras el resto parecía prestar atención. Lo curioso es que para la actividad del Material 2: <i>Elements of a Comic in The Amazing Spider-man</i>, la mayoría de los estudiantes parecían haber entendido las partes del cómic, pues la mayoría acabó rápidamente. Ambos practicantes realizaban revisión y acompañamiento a los estudiantes cuando había duda, uno que otro estudiante de la parte trasera no había entendido por completo, entonces se les dio explicación personalizada. Luego, se realizó la revisión en grupo, pero, esto era algo nuevo para los estudiante, que ellos mismo realizaran su revisión, pues decían “<i>¿como así?, no va recoger</i>”. Este tipo de evaluación parecía emocionar a los estudiantes, pues todos aplaudían cuando las respuestas eran correctas y se elogiaban cuando participaban. Cuando se prosiguió con el Material 3: <i>flashcards</i> a las 7:34 am, los	respondan. Por lo tanto, se desea incentivar la oralidad o participación de más estudiantes pero se deben evaluar las estrategias. #4. Para incentivar más la participación en otros estudiantes con este tipo de actividades, es mejor escoger los estudiantes al azar en vez de pedirle a los mismos estudiantes que escojan un representante por grupo. Y por otro lado, sería bueno saber redistribuir los grupos para que haya mejor convivencia. #5. Es necesario brindar conocimiento previo acerca de los personajes que se tratarán en el cómic, ya que al ser un personaje tan reconocido como lo es Batman, muchos estudiantes desconocían su historia. Fue por esto que la mayoría de los grupos lograron identificar la concordancia solo entre los dos primeros paneles y los dos antepenúltimos, pero hubo confusión en el orden estructural del texto debido a que los estudiantes tendían a considerar que Bruce Wayne joven era otro personaje diferente al Bruce Wayne mayor.
--	---	---

y así aprender vocabulario sobre superpoderes en inglés con la ayuda de <i>flashcards</i>. Para reforzar el vocabulario de los superpoderes, se les pidió a los estudiantes que se dividieran en grupos de dos según el número de filas, se escogieron dos estudiantes al azar. La actividad consistió en pegar cada <i>flashcard</i> en el tablero para que los dos estudiantes escogidos salieran rápidamente en busca del superpoder que los profesores mencionaron. Los primeros estudiantes que lograban lo mencionado obtenían puntos para su grupo. Al finalizar la actividad anterior, se les pidió a los estudiantes que hicieran grupos de cinco estudiantes máximo seis, luego recibieron otro cómic sobre <i>The Batman</i> de Bob Kane y Bill Finger que estaban recortados en desorden y los estudiantes trataron de identificar su orden de acuerdo al texto y la estructura narrativa de las ilustraciones.	estudiantes tuvieron una mejor reacción, tanto por las <i>flashcards</i> y por la actividad que se llevó a cabo con ellas. No se realizó el semicírculo, pero el salón se dividió en dos grupos, cada uno conformado de 3 filas. Aunque hubo algo de bulla, fue divertido ver cómo los estudiantes se divirtieron y como se ayudaban a escoger la ficha correcta. La actividad basada en el Material 4: <i>The Batman</i>, se realizó a las 7:45am, fue el cierre de la primera intervención. Con ello se logró identificar la convivencia que existe en el grupo, pues para el desarrollo de la actividad se pidió formar grupos de 5, y difícilmente lo hicieron por rivalidades que existen en el salón. Por eso nos preguntamos: ¿será efectivo formar grupos al azar? con la intención de fomentar una mejor convivencia entre ellos. Además, para esta actividad, varios estudiantes quedaron sin grupo porque no se toleraban. Por otro lado, los estudiantes debían identificar el orden del cómic con base al texto y la estructura narrativa de las ilustraciones, sin embargo, la mayoría estaba adivinando, pocos estaban leyendo y algunos grupos buscaban constantemente el apoyo de los practicantes. Por eso, sería recomendable identificar a los estudiantes con mejor nivel en el idioma para distribuirlo en cada grupo de trabajo y que ayuden a sus compañeros con lectura, vocabulario y gramática.	
--	--	--

	Es importante resaltar que durante todo el desarrollo de la clase, los profesores solo usaron L2 incluso cuando los estudiantes solicitaban apoyo para el desarrollo de una actividad específica. Lo que nos permite inferir que los estudiantes logran comprender gran parte de las indicaciones y explicaciones que se les da en inglés.	
--	---	--

Anexo 3: Encuesta de Caracterización.

Encuesta de Caracterización

Nuestros nombres son Juliana Rodríguez y Andrés Fernando Yatacue, somos estudiante de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Este semestre los estaremos acompañando en las clases de inglés como parte del desarrollo de nuestra práctica docente. La presente encuesta es para conocer mejor sus intereses y percepciones acerca de dos temas: el uso de los cómics en la clase y la escritura. Sus respuestas nos ayudarán a planear clases con base a sus percepciones en la selección de materiales y actividades. No hay respuestas correctas ni incorrectas y cabe resaltar que la información recogida es de carácter confidencial y será utilizada solo por los encuestadores. Les agradecemos su honestidad al responder.

 rodriguez.juliana@correounivalle.edu.co (no compartidos) 
[Cambiar de cuenta](#)

***Obligatorio**

Nombre Completo *

Tu respuesta

Edad *

Tu respuesta

¿Cómo te sientes respecto al inglés? *

☐ Me gusta y lo entiendo.

☐ Me gusta pero no lo entiendo.

☐ No me gusta para nada

☐ Se me hace muy difícil.

Para ver la encuesta completa puede dar [click aquí](#) o escribiendo el siguiente enlace:

<https://forms.gle/KkZ4ANWvJJcyHdVn7>

Anexo 5: Rúbrica de Evaluación.

Aspect	Category				
	1	2	3	4	5
Creating the Text	Not creating the text.	0 - 35 words.	36 - 55 words.	56 - 95 words.	96 - 150 words.
Content	Impossible to assess. Task not completed or only an incomplete sentence.	Students do not focus on the theme and topics, a limited number of ideas are relevant to the topics, sentences are not clear and consistent. Sentences also contain very limited details related to the main idea and limited or even no cause and effect signal words.	Students repeat the same sentences and several irrelevant ideas. Sentences contain few supporting details to the ideas. Sentences contain a few cause and effect signal words.	Commonly, there is a clear idea and theme. Most of the students' sentences are relevant to the topics. Sentences contain some supporting details to the idea and two or more cause and effect signal words.	All ideas in sentences are relevant to the topic. Sentences contain a lot of supporting details to the main idea. Sentences contain three or more cause and effect signal words.
Organization	Text is incomplete; it does not contain a narrative structure.	Students' writing and ideas are disorganized, lack logical sequencing. There is no coherence between the first sentence and the last sentence. The composition does not contain a narrative structure.	Loosely organized, somehow there is no correlation and coherence between the first and the last sentence. There is a generic structure of narrative text.	Fairly well organized and generally organized. There is an overall unity of ideas. The composition contains a narrative structure.	Well organized and perfectly coherent, the unity of sentences and ideas lead the readers to the conclusion about the topics. The composition contains a complete narrative structure.
Vocabulary	Impossible to assess. Task not completed or only an incomplete sentence.	Many ineffective choices of words and a lot of misuse of vocabulary and word form.	Less effective choice of words, some misuse of vocabulary and word form.	Effective choice of words, few misuses of vocabulary, and words form.	Very effective choice of words, no misuse of vocabulary and word form.
Grammar	Frequent syntactic mistakes that make meaning unclear.	Dominated by errors of punctuation, spellings, and no control of the structure. So many grammatical mistakes seldom make meaning unclear.	Many errors and fair control of the structure. Sentences have errors of spelling, punctuation, and grammar that sometimes make meaning unclear.	Few errors and good controls of structures. Sentences have few mistakes in spelling, punctuation, and grammar. The readers can understand the sentences.	No errors and full control of structures. There are no spelling and punctuation errors.

Anexo 6: Encuesta de Apreciación (etapa diagnóstica).

1. ¿Cómo evaluarías tu desempeño en esta actividad? Señala con una **X** la casilla correspondiente.

Excelente	Bueno	Regular	Mal	No la pude realizar

2. Si respondiste entre *regular* y *no la pude realizar*, ¿cuáles fueron las principales dificultades que tuviste? Puedes seleccionar tantas opciones como corresponda.

- Me falta vocabulario. ____
- No se me ocurre qué escribir. ____
- No estoy acostumbrado(a) a escribir este tipo de textos. ____
- No sé cómo conectar las ideas. ____
- No tuve suficiente tiempo para escribir. ____
- Yo no sé inglés. ____
- No me pareció una actividad interesante. ____

Agrega aquí cualquier otra dificultad que hayas tenido:

Anexo 7: Encuesta de Apreciación (Evaluación final).

1. ¿Cómo evaluarías tu desempeño ahora en esta actividad? Señala con una **X** la casilla correspondiente.

Excelente	Bueno	Regular	Mal	No la pude realizar

2. ¿Consideras que hubo alguna mejora en comparación a la primera actividad escrita que hiciste al comienzo de la intervención? Marca con una **X** la casilla correspondiente.

SÍ _____ NO _____

3. Si tu respuesta anterior fue *SÍ*, ¿cuáles fueron las habilidades que fortaleciste durante el proceso de intervención? Puedes seleccionar tantas opciones como corresponda.

- Vocabulario. _____
- Gramática. _____
- Generar ideas. _____
- Escribir textos narrativos. _____
- Escribir textos descriptivos. _____
- Conectar las ideas. _____
- Control del tiempo. _____

Agrega aquí cualquier otro fortalecimiento que consideras haber alcanzado:

4. ¿Cuál fue tu actividad favorita durante las clases de este periodo? ¿por qué?

5. ¿Es diferente la forma en que percibes ahora la clase de inglés? Explica tu respuesta.

6. ¿Qué opinión tienes con respecto al uso de cómics en las clases durante estas sesiones?

7. ¿Cuáles de las siguientes opciones consideras que reflejan ventajas de la actividad de crear tu propio cómic? Puedes seleccionar tantas opciones como corresponda.

Me permitió mejorar mi inglés _____

Es una buena forma de aprender _____

Es más divertido/interesante _____

Me sirvió para otras asignaturas _____

Me motivó a leer más _____

Me permitió mejorar la escritura _____

Otra: _____

8. ¿Cuáles de las siguientes opciones consideras que reflejan desventajas de la actividad de crear tu propio cómic? Puedes seleccionar tantas opciones como corresponda.

Fue más difícil _____

Era aburrido _____

No me gustan los cómics _____

No soy bueno para dibujar _____

No sentí que mejoré mi inglés _____

No entendí y no aprendí mucho _____

Otra: _____

9. ¿Algún otro comentario o sugerencia?

Anexo 8: Planeación N° 2

Sección 2 - Planeación de Clases #2		Temática: Free Time	
Objetivos: - Analizar información acerca del deporte y los hobbies - Realizar un texto descriptivo en formato de tira cómica.			
Recursos: Flashcards, board, markers and photocopies.			
Pre-task			
Tiempo	Tarea	Interacción	Materiales
15min	Al comenzar la clase, se espera hacer una pequeña recapitulación de la intervención 1, sobre las características y los elementos del cómic. Para esto 10 estudiantes serán quienes expresen la información y uno realizará un resumen oral. Éstos serán guiados por las preguntas: <i>What is a comic?</i> <i>What are its characteristics?</i> <i>Does any sequence of images represent a comic?</i> Se utilizará el Material 1: <i>Elements of Comics</i> .	Toda la clase	- Material 1: <i>Elements of Comics</i> https://drive.google.com/file/d/1YtibN2cRGREp6M6HwFtEMOL3Rv284Fae/view?usp=sharing
15min	Posteriormente, se realizan las siguientes preguntas reflexivas: <i>How are your characters? Are all of them the good guy? or Are all of them the bad guy?</i> De este modo, se introducirán los personajes del cómic, luego, se les pide que definan (oralmente) su concepto de “superhero” y “villain”, para, posteriormente, dirigir la clase las siguientes preguntas reflexivas: <i>What does a villain do? What do villain/ superhero like or dislike?</i>	Toda la clase	

15min	En grupos de cinco (5) estudiantes, se reparten papelitos sobre distintos nombres de <i>hobbies & sports</i> para que los estudiantes interpreten las acciones ante la clase. El resto de estudiantes deben adivinar la acción, no importa que lo digan en español. Luego los practicantes anotarán las acciones para así crear una lista de <i>hobbies and sports</i> . Antes de finalizar, se realiza un breve repaso.	Actividad individual	- Material 2.1: <i>Imágenes de hobbies and sports</i> https://docs.google.com/document/d/1RLYqtJKPC0qmGpNNsKhaw3VlaHor0-ycHo7j9j3OjqU/edit?usp=sharing
10min	Ahora, para expresar gustos e intereses se debe explicar la fórmula para expresarse de manera afirmativa, negativa y crear preguntas. La fórmulas utilizadas son: <i>I like, I don't like</i> , y para pregunta: <i>Do you like?</i>	Toda la clase	- Material 2.2: <i>I like, I don't like</i> https://docs.google.com/document/d/17cxs_HXJjUZXtOvCnvrigBXPO6QIsLDysAf8twWjUnQ/edit?usp=sharing
10 min	Posteriormente, se reparte el Material 3: <i>I like, I don't like</i> , un taller sobre los gustos y disgustos. Se espera aplicar y reflexionar sobre el conocimiento creado en clase.	Actividad individual	
20 min	Continuando, se pregunta a los estudiantes si todos los héroes son buenos, si todos los villanos son malos. O, si todos los héroes tienen buenas intenciones y los malos lo contrario. Para responder a estas preguntas, se realizará una lectura (Material 5). A través de adjetivos y características, se introduce al personaje y los estudiantes deberán adivinar quien es, así: <i>It is a woman...She has red hair/ ginger... she is a botanical</i>	Actividad en grupos de 5	- Material 2.3: <i>Corto cuento (nivel A2)</i> . https://docs.google.com/document/d/18mswKojAPv3thAEhHE3QvOBxyEqpZ3TtdQ5mkMokKSk/edit?usp=sharing

	<i>scientist... her best friend is Harley Quinn.</i> Previa a la descripción del personaje, se reparte el texto y se guía la lectura en tres (3) momentos: 1) Prelectura: los estudiantes deberán buscar vocabulario (resaltar o subrayar), tema, datos generales (ciudad, parque etc) 2) Estrategias de comprensión (explicación). 3) Lectura 1: se realiza la lectura guiada por los practicantes mientras los estudiantes relacionan e identifican palabras y su pronunciación. 4) Para interpretación sobre la personalidad de Poison Ivy, los estudiantes deben identificar los pasatiempos, deporte e intereses de Pamela Isley y marcar las actividades que sugiera la lectura en el Material 6. Marcación Poison Ivy. 5) Lectura 2: se realiza la lectura guiada por los practicantes para reafirmar la comprensión de los estudiantes.		
Task			
25min	En los grupos de trabajo, se leerá el Material 8: tira cómica sobre Poison Ivy. En ella los estudiantes completarán los cuadros de	Actividad grupos de 4	- Material 2.5: <i>Tira cómica de Poison Ivy.</i> https://drive.google.com/file/d/1JwMh1jfUvKuMnG

	diálogo relacionados con los gustos de Pamela Isley de acuerdo a la información que sugieren las imágenes. En los mismos grupos, se les asigna una nueva tarea para completar la identidad de sus personajes. Esta vez, dibujarán y crearán un cómic de tres viñetas con donde se exprese la identidad, los gustos y preferencias de sus personajes.	Actividad grupos de 4	XL-DD7YWkMk88j3bCm/view - Material 2.6: <i>Viñetas del task</i>. https://drive.google.com/file/d/1kcnK37o06iiQTNXqhNvdhqX1Gv9WcyKG/view?usp=sharing
Post-Task			
15min	Al finalizar con la actividad anterior, se comparten los cómics para que cada miembro del grupo pueda leerlo, hacer preguntas y dar opiniones.	Toda la clase	- Producción de cada estudiante

Anexo 9: Planeación N° 3

Sección 3 - Planeación de Clases #3		Temática: My Superstyle	
Objetivos: - Describir distintas vestimentas de superhéroes o villanos. - Realizar un texto descriptivo comparativo.			
Recursos: flashcards, photocopies, whiteboard and markets.			
Pre-task			
Tiempo	Tarea	Interacción	Materiales
15min	Para empezar la clase, se revisará el vocabulario de la ropa y las partes del cuerpo a través de un juego de Bingo. Cada pareja recibirá una tarjeta de bingo con la imágen de distintas prendas de vestir y partes del cuerpo. Los profesores harán mención de cualquier ítem en el bingo al azar y se jugará hasta que se saquen los 5 primeros grupos ganadores del juego.	Actividad en parejas	- Material 3.1: <i>Bingo</i> https://drive.google.com/file/d/1H0sPIfvngmILtBAIa51X7-Fo4K1We1wd/view?usp=sharing - Tablero y marcadores
15min	Posteriormente, los estudiantes recibirán una carta por grupo de la imagen de un superhéroe o un supervillano. Los estudiantes deberán estar atentos cuando los profesores hagan mención de un ítem o característica física que su supervillano o superhéroe esté usando e inmediatamente alzar la carta de su personaje y gritar “ <i>Stop</i> ” si este corresponde con lo mencionado.	Actividad en grupos de 4 estudiantes.	- Material 3.2: <i>Ten cards of superhero/supervillain outfits</i> https://drive.google.com/file/d/1kDiZ-9AxZi917WLaQAvOQyOsVQunIzqM/view?usp=sharing
15min	Seguidamente, se dibujará un cuadro en el tablero que llevará como título “ <i>adjectives to</i>	Actividad en grupos de 4 estudiantes.	- Tablero y marcadores.

	<i>describe...</i> ” Ese mismo cuadro se dividirá en dos; <i>physical characteristics</i> and <i>clothing</i>. Por lo tanto, se les pedirá a los estudiantes que describan la vestimenta y las características físicas del personaje que les tocó. Cada adjetivo que los estudiantes mencionen será anotado en el tablero.		
20min	Al revisar los adjetivos que describen la ropa, cada pareja recibirá un taller en donde tratarán de completar una tabla sobre los adjetivos anteriormente mencionados y convertirán cada adjetivo en su forma comparativa y superlativa	Actividad en parejas	- Material 3.3: <i>Comparatives and Superlatives</i> https://drive.google.com/file/d/19iHTIeFWrCqB2UTdJ1D6SuaToPAxW6QK/view?usp=sharing
15min	Tomando de guía el ejercicio anterior, se dará una breve explicación sobre cómo realizar oraciones usando los comparativos y superlativos en inglés a modo de recordatorio.	Toda la clase.	- Tablero y marcadores.
20min	Se les pedirá a los estudiantes que escojan un nombre para su grupo. Seguidamente, se pondrán en el tablero dos cartas de superhéroe o supervillano al azar y se escogerán dos grupos para participar. Solo un estudiante por grupo deberá salir al tablero a escribir una oración sobre la vestimenta o las características físicas de los personajes usando comparativos o superlativos. El grupo que complete la oración y lo escriba bien, será el grupo que se llevará un punto.	Actividad en grupos de 4 estudiantes	- Material 3.2: <i>Ten cards of superhero/supervillain outfits</i> https://drive.google.com/file/d/1kDiZ-9AxZi917WLaQAvOOyOsVQun1zqM/view?usp=sharing
Task			

10min	Para introducir la siguiente actividad, se les preguntará a los estudiantes si ellos conocen la apariencia física y la vestimenta de Spider-Man y se anotará en el tablero cada una de las palabras claves que los estudiantes mencionen. Con el fin de compararlo con alguno de los superhéroes de cada grupo.	Toda la clase	
45min	Seguidamente, a cada estudiante se le otorgará un texto de 1964 llamado <i>Spidey 's Costume</i> para completar, en donde se describe la vestimenta del Hombre Araña por partes. Por lo tanto los estudiantes deberán leer el texto y analizar las palabras claves y ya vistas durante la clase para completar la descripción. Además, se analizará la forma en que se describe el vestuario de Spiderman y se estudiará el vocabulario desconocido con el material <i>Word Power</i> .	Actividad en parejas	- Material 3.4: <i>Spidey's Costume</i> https://drive.google.com/file/d/1hAwDtzbtVdPJAidWPh8DGeXaV51yh2g/view?usp=sharing <i>Texto original:</i> https://www.nytimes.com/2020/10/22/style/costume-drama-the-highs-and-lows-of-superhero-uniforms.html - Material 5: <i>Word Power</i> https://drive.google.com/file/d/1ftZuuDs1kRfk2s4YiqfYbUpKfXPUV5rZ/view?usp=sharing
30min	Al repasar el vocabulario del texto anterior y analizar la forma en que se describe el atuendo del Hombre Araña, los estudiantes recibirán un taller con la imagen del personaje que les tocó en el Pre-task, en donde tendrán como objetivo describir la vestimenta, los accesorios y la parte física de sus personaje.	Actividad en grupos de 4 estudiantes	- Material 3.5: <i>Supercostume</i> https://drive.google.com/file/d/1F47UdT0MXlKKNNmB7-7rynI5hOmQnhzt/view?usp=sharing
15min	Cuando cada grupo haya finalizado con la descripción de su personaje, se recogerá cada uno de los trabajos para distribuirlos en grupos diferentes para que entre los mismos estudiantes, observen,	Actividad en grupos de 4 estudiantes	- Material 3.5: <i>Supercostume</i>

	analicen y, solo si es necesario, corrijan las descripciones de sus compañeros.		
Post-Task			
40min	Para finalizar la sección, los estudiantes realizarán un texto descriptivo en donde anotarán las diferencias entre el traje de su personaje y las características físicas con el de su compañero, haciendo uso de los superlativos y/o comparativos.	Actividad en parejas	- Material 3.6: <i>My Superstyle</i> https://drive.google.com/file/d/1-wAIND4kCF8Lf6raqaUwhNRYUrylcZVr/view?usp=sharing

Anexo 10: Planeación N° 4

Sección 4 - Planeación de Clases #4		Temática: Changing the World	
Objetivos: - Describir y narrar acciones en el tiempo pasado. - Realizar un texto narrativo en formato de tira cómica.			
Recursos: flashcards, photocopies, whiteboard and markets.			
Pre-task			
Tiempo	Tarea	Interacción	Materiales
10 min	Con el objetivo de incentivar los conocimientos adquiridos en clase previamente a las vacaciones, se realizará un pequeño taller de recapitulación. Así mismo, se realizará su respectiva socialización para explicar y cubrir las posibles dudas.	Actividad individual	Material 4.0  RECAP WORKSHOP
20min	Seguidamente, se les pedirá a los estudiantes que se organicen en grupos de 5 integrantes. Cada grupo escogerá un nombre que se anotará en el tablero para tener en cuenta los puntos por grupos. Los profesores se encargarán de escoger un integrante por cada grupo para que la gran mayoría participe. Los estudiantes escogidos pasarán al tablero y se les colocará una diadema de Hedbanz con una ficha en la que habrá un verbo en inglés ilustrado. Su grupo deberá realizar las mímicas necesarias para que su compañero logre adivinar el verbo en inglés en el	Actividad en grupos de 5 estudiantes	- Material 4.1: Hedbanz de verbos https://drive.google.com/file/d/19AOcQ7oNp0WiYwGL5vbSKPmoXXhO4OzR/view?usp=sharing

	Los profesores sacarán dos cartas al azar y cada grupo deberá escoger un integrante que salga al tablero y realice una oración que corresponda con las cartas que los profesores seleccionaron.		
Task			
30min	Ahora, se presentará un cómic, empero, antes de empezar con la lectura, se les preguntará a los estudiantes <i>who are the 11 members of The Justice League? what kind of superpowers do they have? y what do they do?</i> A partir de esas preguntas, los estudiantes leerán el cómic <i>JL Secret Origins</i> , escrito por Alex Ross y Paul Dini, en donde identificarán The Simple Past y responderán a las preguntas del taller.	Actividad en parejas	- Material 4.4 <i>The Justice League Comic</i> https://drive.google.com/file/d/1NXGC7b-cl_2tAHuNe_JkZvqZh8hdhTDQ/view?usp=sharing - Material 4.5 <i>Reading Comprehension</i> https://drive.google.com/file/d/13SndFZar08HTJgd1WnN9Vu_-L4OTms2k/view?usp=sharing
5min	Seguidamente, para reforzar el vocabulario del cómic anterior, se entregará el <i>Word Power</i> y los estudiantes podrán terminarlo en sus casas.	Actividad individual	- Material 5: <i>Word Power</i> https://drive.google.com/file/d/1fiZuuDs1kRfk2s4YiqfYbUpKfXPUV5rZ/view?usp=sharing
Post-Task			
45min	Los estudiantes se reunirán en grupos de 4, mezclando estudiantes que hayan escogido como rol ser héroes y supervillanos en el <i>Post-Task</i> de la Sección 1. Con el fin de crear un cómic de 4 paneles que tenga como tema <i>Changing the World</i> . Como guía se presenta un cómic de modelo, donde se destaca el uso de los anteriores	Actividad en grupos de 4 estudiantes	- Material 6: <i>Comic Strip</i> https://drive.google.com/file/d/1kcK37o06iiQTNXqhNvdhQX1Gv9WcyKG/view?usp=sharing

	temas de clase usados en las antiguas producciones. Así, para esta actividad los estudiantes crearán libremente el cómic con ayuda de sus compañeros.		
--	---	--	--

Anexo 11: Consentimiento Informado.

Consentimiento Informado

Yo _____ profesor(a) de la IE _____ e identificado(a) con la CC número _____ declaro que he sido informado(a) e invitado(a) a participar en el proyecto de grado, y como facilitador para las prácticas profesionales de los estudiantes Juliana Rodríguez y Andrés Fernando Yatacué, los cuales se realizan como requisito para la obtención del título de Licenciado en Lenguas Extranjeras (Inglés - Francés) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de Universidad del Valle, como también para que los practicantes identifiquen y propongan proyectos que beneficien a la comunidad de Santiago de Cali .

Siendo así, se comprende que el estudio tendrá diferentes secciones como encuestas, observación de clase e intervenciones en el aula de clases, los cuales se llevarán a cabo en horarios que competen con mi labor. Así mismo, se me ha informado que los datos registrados serán confidenciales, y que tanto los nombres de los participantes como cualquier elemento multimedia que evidencie el proceso, serán tratados bajo el anonimato y confidencialidad, esto quiere decir que en el tratamiento de los resultados como en la publicación de los mismos, la identidad de los participantes no será expuesta ni cualquier dato de información personal. Además, reconozco que mi participación en este proyecto es voluntaria y que no hay retribución económica por la colaboración en este estudio. Al mismo tiempo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin consecuencias negativas para mí.

Con lo anterior, acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Juliana Rodríguez y Andrés Fernando Yatacué, Estudiantes de la Lic. Lenguas extranjeras inglés-francés, a través del correo electrónico: rodriguez.juliana@correounivalle.edu.co o andres.yatacue@correounivalle.edu.co, o con el director de trabajo de grado, Carlos Mayora Pernía, carlos.mayora@correounivalle.edu.co.

Adaptado del formato de confidencialidad de la Universidad del Desarrollo, Chile : <https://www.udd.cl/wp-content/uploads/2019/08/Consentimiento-Informado.pdf>