



**LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CALI, A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE
CÓMICS**

JENNY ALEXANDRA GÓMEZ ALARCÓN

INGRID CONSUELO MUÑOZ ALDANA

EDWARD ANDRÉS SARRIA ÁLVAREZ

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

SANTIAGO DE CALI

2025

**LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CALI, A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE
CÓMICS**

JENNY ALEXANDRA GÓMEZ ALARCÓN

INGRID CONSUELO MUÑOZ ALDANA

EDWARD ANDRÉS SARRIA ÁLVAREZ

**Trabajo de grado presentado para optar al título de Maestría en Enseñanza de
Inglés como Lengua Extranjera.**

Director

Juan Manuel Aragón

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

SANTIAGO DE CALI

2025

Tabla de Contenido

1. Introducción	10
2. Justificación de la Sistematización	12
2.1 Sobre la práctica educativa ¿De qué se trata la práctica que se sistematiza?	12
2.1.1 Descripción de la práctica	12
2.1.2 Delimitación tiempo espacial	14
2.2 Caracterización de los actores de la práctica y sus roles	15
2.3 Identificación de la situación problema	15
2.4 ¿Por qué y para qué sistematizar esta práctica?	16
2.4.1 ¿Por qué sistematizar esta práctica?	16
2.4.2 ¿Para qué sistematizar esta práctica?	17
2.5 Pregunta de sistematización	18
3. Objetivos de la sistematización	19
3.1 Objetivos prácticos y de conocimiento planteados	19
3.1.1 Objetivos prácticos	19
3.1.2 Objetivos de conocimiento	19
4. Ejes de la sistematización	20
4.1 Eje 1. Enseñanza del Inglés en Educación Primaria	20
4.2 Eje 2. Competencia Comunicativa y Producción Textual	20
5. Antecedentes	21

	4
6. Marco Teórico	27
6.1. La enseñanza del inglés	27
6.2. Competencia Comunicativa	28
6.2.1. Competencia comunicativa oral	30
6.2.2. Competencia comunicativa y producción textual	31
6.3. Competencia lingüística y habilidades comunicativas	31
6.4. Habilidades del inglés	33
6.5. Habilidades de lectura.	34
6.5.1. Comprensión de lectura como habilidad receptora en el inglés	35
6.5.2. Niveles en la comprensión lectora	36
6.6. Habilidades de Producción Textual	37
6.6.1. Producción textual en inglés como lengua extranjera	38
6.6.2. El proceso de La Escritura	38
6.7. Las estrategias didácticas en el aula	40
6.7.1. Secuencia didáctica	41
6.7.2. El aprendizaje basado en tareas (ABT)	43
6.8. El cómic como una narrativa secuencial de imágenes con texto	45
6.8.1. Elementos del cómic	46
6.8.1.1. El Lenguaje Visual	47
6.8.1.2. El Lenguaje verbal	47
6.8.1.3. Los Signos Convencionales	47

	5
6.9. El cómic o historieta como herramienta pedagógica	48
6.9.1. El cómic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras	50
7. Diseño Metodológico	51
7.1 Diseño de la investigación	51
7.2 Estrategia de muestreo	53
7.3 Metodología	54
7.4 Instrumentos y procedimientos para la recolección de información	55
7.5 Procedimientos para el análisis de los datos	56
7.6 Descripción de la secuencia didáctica aplicada	57
7.7 Limitaciones	59
7.8 Consideraciones éticas	59
8. Sistematización y análisis de la experiencia de aprendizaje	61
8.1 Implementación de la práctica educativa	62
8.1.1. Percepciones de los estudiantes	62
8.1.2. Pruebas diagnóstica y final	64
8.1.3. Desarrollo de la secuencia didáctica con enfoque en aprendizaje basado en tareas	70
8.2. Reflexibilidad crítica	72
8.2.1 Reconstrucción crítica de la experiencia: proceso y contribuciones en el aula	72
8.2.1.1. Desempeños de los estudiantes: avances en la escritura en inglés	72
8.2.1.2. Aspectos motivacionales y percepción de la experiencia	75

8.2.1.3. Elementos pedagógicos clave y efectividad de la secuencia didáctica: ¿cómo funcionó el proceso?	78
8.2.2. Reflexión Teórica: la escritura de cómics y el aprendizaje basado en tareas	83
8.3 Interpretación: comprensión del proceso	85
9. Conclusiones y recomendaciones	89
9.1. Conclusiones	90
9.1.1. Conclusiones respecto a los objetivos planteados y la pregunta de investigación	90
9.1.2. Apreciación crítica de la sistematización	93
9.2. Recomendaciones	94
Referencias	97
Anexos	105

Lista de tablas

Tabla 1 Valoración de la prueba diagnóstica.	65
Tabla 2 Valoración de la prueba final.	68
Tabla 3 Resumen del desarrollo de la secuencia didáctica.	70
Tabla 4 Comparación en el desempeño de los estudiantes entre la prueba inicial y la prueba final.	73

Lista de figuras

Figura 1. Total de respuestas de los estudiantes a la encuesta de percepción inicial.	62
Figura 2. Total de respuestas de los estudiantes a la encuesta de percepción final.	64

Lista de anexos

Anexo A. Consentimiento informado del rector de la Institución Educativa.	105
Anexo B. Consentimiento informado para estudiantes participantes en la presente investigación.	106
Anexo C. Encuesta Inicial	107
Anexo D. Formato de prueba diagnóstica	108
Anexo E. Respuestas de cada estudiante a la encuesta inicial.	109
Anexo F. Encuesta Final.	110
Anexo G. Respuestas de cada estudiante a la encuesta final.	111
Anexo H. Rúbrica	112
Anexo I. Desempeños de cada estudiante a la prueba inicial.	114
Anexo J. Desempeños de cada estudiante a la prueba final.	115
Anexo K. Plantilla de preescritura	116
Anexo L. Fotografías de los textos producidos por los estudiantes.	117

1. Introducción

La presente sistematización se enfoca en describir el proceso mediante el cual la escritura de cómics contribuye al desarrollo de la escritura en inglés en estudiantes de quinto grado de una institución educativa de la ciudad de Cali. Con respecto a la situación problema, se tiene en cuenta que aprender a escribir en básica primaria es todo un reto, ya que en esta etapa escolar se pretende perfeccionar la escritura mediante la producción de textos en diferentes situaciones comunicativas y, si este proceso en lengua materna está lleno de matices, producir textos en lengua extranjera o L2 no es menos desafiante.

Dentro de esta sistematización se pretende argumentar el uso de algunas estrategias efectivas y motivadoras que permiten generar situaciones comunicativas para desarrollar habilidades lingüísticas para la escritura. Se destaca el uso del cómic en tanto se identificaron diferentes investigaciones que lo reconocen como una tipología textual integral y útil para la enseñanza del inglés como L2 aplicadas principalmente a estudiantes de secundaria, en contextos de educación pública y privada; esta propuesta aborda de manera alternativa a la población de primaria.

De esta manera, el presente documento cuenta con ocho apartados importantes. En los cinco primeros se explican los modelos y estrategias pedagógicas para el logro de las competencias planteadas, teniendo en cuenta los objetivos, la pregunta problema y la justificación. Para esto se tuvo como base trabajos de grado y artículos que justifican las dificultades en torno al aprendizaje del idioma inglés y las limitaciones en cuanto a la escritura y la producción textual. Posteriormente, en los tres últimos se describe y analiza la experiencia educativa llevada a cabo durante el mes de marzo 2025 enfocada en la escritura de comics por parte de estudiantes de grado quinto de una escuela pública urbana.

Cabe aclarar que el interés se centra en describir el proceso y las estrategias que contribuyeron al desarrollo de las habilidades de escritura en inglés, así como el enfoque

basado en tareas aplicado a la enseñanza de este idioma y su alineación con lo establecido en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, los desafíos identificados en la población y los aspectos de mejora en la implementación de la secuencia didáctica planteada. Con lo anterior, se espera dar respuesta a la pregunta problema que justifica esta sistematización: ¿Cómo fomentar la producción textual en inglés a través de la escritura de cómics en los estudiantes de una Institución Educativa pública de Cali?

2. Justificación de la Sistematización

2.1 Sobre la práctica educativa ¿De qué se trata la práctica que se sistematiza?

2.1.1 Descripción de la práctica

La enseñanza del idioma inglés en estudiantes entre los 10 y 12 años constituye una etapa fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas que serán decisivas en su trayectoria escolar y social. Sin embargo, en este nivel educativo es frecuente encontrar dificultades específicas en la producción escrita, atribuibles a factores como la desmotivación, la complejidad del proceso creativo o la inseguridad frente al error. Ante este panorama, el uso del cómic como estrategia didáctica se presenta como una alternativa metodológica que permite integrar el componente lúdico, narrativo y visual en el proceso de aprendizaje, facilitando así el desarrollo de competencias escritas en lengua extranjera de manera significativa.

La práctica que se sistematiza en este trabajo lleva por título “La producción textual en inglés en los estudiantes de una institución educativa de Cali, a través de la escritura de cómics”, y surge de la necesidad de generar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes puedan expresarse en inglés desde situaciones comunicativas auténticas. Esta propuesta se enmarca en el propósito de diseñar e implementar una secuencia didáctica que favorezca el desarrollo progresivo de habilidades escriturales en inglés, a través de la creación de cómics como tipo textual que articula imagen y palabra en función de un mensaje. El interés por sistematizar esta experiencia responde a la necesidad de comprender, desde una mirada crítica y reflexiva, los elementos pedagógicos que intervinieron en el proceso, así como su impacto en la motivación y en el desempeño de los estudiantes.

La secuencia didáctica se desarrolló en siete sesiones, cada una con una duración aproximada de 60 minutos. El proceso inició con una evaluación diagnóstica de escritura en inglés y una encuesta de conocimientos previos y motivación. A partir de estos insumos, se

diseñaron actividades graduales que incluyeron la lectura y análisis de cómics modelo, la planeación de guiones, la escritura colaborativa, la revisión entre pares, la corrección individual y, finalmente, la socialización de los productos terminados. Este enfoque permitió acompañar de manera integral a los estudiantes desde la exploración del género hasta la elaboración final de sus propios textos.

Durante la implementación, el docente asumió un rol mediador y orientador del proceso de producción textual, facilitando espacios de interacción, planteando preguntas orientadoras, aclarando dudas y promoviendo la reflexión en torno a lo aprendido. Asimismo, se encargó de organizar las actividades, seleccionar los textos modelo y aplicar los instrumentos diseñados previamente por el equipo investigador. Esta intervención docente fue fundamental para generar condiciones de confianza y apertura, necesarias para que los estudiantes asumieran el reto de escribir en una lengua extranjera.

La elección del cómic como tipología textual responde a su potencial pedagógico para articular la dimensión narrativa, visual y lingüística. Como lo señalan Gutiérrez (2006) y Cassany (2006), este formato favorece la expresión creativa, facilita la comprensión de estructuras narrativas básicas y permite trabajar aspectos discursivos esenciales como el uso del diálogo, la secuencia temporal y la coherencia textual. Además, al involucrar al estudiante en procesos de planificación, redacción y edición, se promueve un enfoque integral de la escritura.

Desde esta perspectiva, el cómic no solo representa un recurso didáctico accesible y motivador, sino que también responde a las necesidades de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. De acuerdo con Lengua (2015), su estructura visual segmentada reduce la carga cognitiva asociada a la escritura de textos extensos, lo cual favorece la participación activa y el desarrollo de competencias comunicativas en un contexto menos intimidante. Esta misma autora destaca el valor del cómic en la alfabetización visual y en la formación de

habilidades interpretativas, promoviendo en el aula una comprensión más amplia de los lenguajes multimodales.

En síntesis, la presente sistematización parte de una experiencia pedagógica situada que integra el uso del cómic como estrategia para fomentar la escritura en inglés en estudiantes de quinto de primaria. El enfoque metodológico, centrado en el estudiante y mediado por tareas auténticas, permitió abordar la escritura como un proceso complejo que involucra creatividad, pensamiento crítico y habilidades comunicativas. Esta práctica contribuye a visibilizar el valor del cómic en la enseñanza del inglés y a documentar una experiencia que puede ser replicable y enriquecedora para otros contextos educativos.

Objetivos de aprendizaje de la experiencia:

- Escribir diálogos y expresiones sencillas en inglés para crear un cómic de acuerdo con el nivel escolar grado quinto de primaria.
- Comprender diálogos sencillos en inglés que se encuentran en los cómics que lee.
- Utilizar el vocabulario y la estructura gramatical adecuados en inglés para la creación de un cómic de acuerdo con el nivel escolar.

2.1.2 Delimitación tiempo espacial

Lugar: La práctica educativa se llevó a cabo en una institución educativa oficial de la ciudad de Cali, Institución Educativa Maricé Sinisterra, la cual cuenta con tres sedes. Esta sistematización se hizo en la sede Fenalco Asturias, ubicada en el área urbana, comuna 12, en el barrio Fenalco Kennedy, estrato 3, Calle 49 # 25A-02.

Temporalidad: La práctica educativa se realizó durante el primer semestre del año 2025, con un grupo de estudiantes de quinto grado de educación básica, se desarrollaron 7 sesiones de 60 minutos cada una, durante los meses de marzo y abril de 2025.

2.2 Caracterización de los actores de la práctica y sus roles

Dentro de la práctica se identifican los siguientes actores: Estudiantes del grado quinto de primaria y su respectivo docente. La población participante en este estudio estuvo conformada por 22 estudiantes del quinto grado, de los cuales 11 son niños y 11 niñas, cuyas edades oscilan entre los 10 y 12 años.

En cuanto a su contexto socioeconómico, los estudiantes pertenecen mayoritariamente a los estratos 2 y 3. Algunos residen en viviendas propias, mientras que otros viven en arriendo. Todos ellos habitan en la comuna 12, específicamente en los barrios Fenalco Kennedy, Asturias, Rodeo y Nueva Floresta, sectores que reflejan una diversidad de condiciones sociales propias del contexto urbano popular de la ciudad. La lengua materna de todos los estudiantes es el español.

Algunos hogares presentan limitaciones en el acceso a recursos educativos como libros, conectividad a internet o acompañamiento familiar en procesos escolares, lo cual puede influir en la forma en que los estudiantes enfrentan el aprendizaje del inglés.

Los estudiantes de quinto grado, con edades entre 10 y 12 años, tienen una mayor madurez cognitiva y social en comparación con los anteriores grados de primaria; son capaces de manejar conceptos abstractos y de involucrarse en tareas más complejas y prolongadas. En esta etapa, se observa una transición hacia un aprendizaje más autodirigido; además, desarrollan habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, y son más conscientes de su rendimiento académico. Socialmente, las interacciones grupales y el sentido de pertenencia a un grupo se vuelven más relevantes, por lo que las actividades colaborativas son especialmente efectivas.

2.3 Identificación de la situación problema

La práctica educativa implementada surge a raíz de las dificultades observadas en los estudiantes de primaria para desarrollar competencias en escritura en inglés como lengua

extranjera. Estas dificultades se deben, en parte, a la carencia de estrategias pedagógicas motivadoras que conecten el aprendizaje del idioma con situaciones comunicativas auténticas y atractivas. La escritura en inglés es percibida como un reto debido a la complejidad del proceso y al temor de los estudiantes a cometer errores, lo que se ve exacerbado por un enfoque tradicional de enseñanza centrado en estructuras gramaticales.

Otro problema identificado es la falta de recursos y de formación docente adecuada para aplicar metodologías más comunicativas y creativas en la enseñanza del inglés en la educación pública. Esta situación requiere la implementación de estrategias que, además de enseñar el idioma, motiven a los estudiantes a participar activamente en el proceso de aprendizaje.

En este contexto, el cómic se presenta como una herramienta didáctica innovadora que combina elementos visuales y narrativos, facilitando el proceso de escritura en inglés al hacer el aprendizaje más accesible y lúdico. El uso del cómic permite a los estudiantes expresarse creativamente, favoreciendo su participación en el proceso de escritura sin la presión de enfrentarse a textos largos y complejos, lo que contribuye a mejorar sus habilidades de producción textual.

2.4 ¿Por qué y para qué sistematizar esta práctica?

2.4.1 *¿Por qué sistematizar esta práctica?*

La sistematización permite reconstruir, analizar y comprender una experiencia pedagógica para extraer aprendizajes transformadores. Según Jara (2018), sistematizar implica convertir la experiencia en conocimiento pedagógico contextualizado. En este caso, documentar y reflexionar sobre el uso del cómic como recurso para enseñar escritura en inglés, permite valorar críticamente su impacto, identificar logros, límites y posibilidades de réplica.

La sistematización es también un ejercicio de profesionalización docente: posiciona al maestro como investigador de su práctica, que indaga, ajusta y transforma en función del aprendizaje de sus estudiantes (Escobar, 2020; Romo, 2016). Así, esta sistematización permite reconstruir cómo una propuesta didáctica concreta se convierte en una estrategia pedagógica valiosa para otros contextos similares.

Desde un enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, es fundamental crear situaciones reales o simuladas en las que el uso del idioma tenga sentido. Estrategias como la escritura de cómics permiten justamente eso: dar voz al estudiante y hacerlo protagonista del proceso comunicativo (Richards & Rodgers, 2014). Asimismo, el aprendizaje basado en tareas, como lo sugieren Jerez y Garófalo (2012), ofrece un marco metodológico en el que las actividades se centran en productos concretos, como un cómic, que integran habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales de forma coherente y progresiva.

La secuencia didáctica implementada integra de forma estructurada las fases del proceso de escritura: planificación, redacción, revisión y edición (Bermúdez, 2018). Esto, a su vez, responde a una necesidad educativa concreta: fortalecer la producción escrita en inglés de estudiantes de primaria, desde una perspectiva creativa, inclusiva y con enfoque de proceso.

2.4.2 ¿Para qué sistematizar esta práctica?

El propósito principal de esta sistematización es generar conocimiento pedagógico a partir de una experiencia situada. Tal como lo plantea Cassany (2006), los docentes no solo deben aplicar estrategias, sino también construir saber pedagógico a partir de su práctica reflexiva. Sistematizar esta propuesta busca comprender a profundidad cómo una secuencia didáctica basada en cómics puede fomentar la escritura en inglés, y qué condiciones, recursos, acompañamientos y enfoques son más efectivos para lograrlo.

El propósito de esta sistematización es generar conocimiento pedagógico transferible que contribuya a la mejora de la enseñanza del inglés en educación básica, particularmente en contextos vulnerables. La experiencia documentada ofrece una ruta metodológica que puede ser replicada, adaptada y enriquecida por otros docentes interesados en el desarrollo de habilidades escritas desde un enfoque comunicativo.

Adicionalmente, sistematizar permite producir evidencia de cómo la integración del enfoque por tareas y los lenguajes multimodales fortalece el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y la producción textual en una L2. Este conocimiento puede alimentar procesos de formación docente, diseño curricular y prácticas pedagógicas innovadoras en el aula de inglés.

2.5 Pregunta de sistematización

La pregunta de sistematización se centra en cómo la implementación de una secuencia didáctica basada en la creación de cómics puede fomentar la escritura en inglés en los estudiantes de quinto grado de una institución educativa de Cali. La reflexión sobre esta práctica busca identificar los factores que contribuyen al desarrollo de las habilidades de escritura y cómo pueden ser optimizados en futuras intervenciones pedagógicas. La pregunta central que guía este análisis es: ¿Cómo fomentar la escritura en inglés en los estudiantes de una institución educativa de Cali, a través de la escritura de cómics?

3. Objetivos de la sistematización

Describir el proceso mediante el cual la escritura de cómics contribuye al desarrollo de la escritura en inglés en estudiantes de quinto grado de una institución educativa de Cali.

3.1 Objetivos prácticos y de conocimiento planteados

3.1.1 Objetivos prácticos

- Diseñar una secuencia didáctica que permita la construcción de cómics en inglés, con estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa de Cali.
- Discutir sobre las formas cómo se pueden desarrollar las habilidades de producción textual en inglés en contextos escolares.

3.1.2 Objetivos de conocimiento

- Explorar estrategias para fomentar la escritura en inglés en los estudiantes de quinto grado de una institución educativa de Cali, utilizando la creación de cómics como una herramienta didáctica, con el fin de mejorar sus habilidades lingüísticas.
- Evaluar la efectividad de una secuencia didáctica con enfoque basado en tareas para el desarrollo de habilidades de escritura de cómic en inglés en estudiantes de básica primaria.

4. Ejes de la sistematización

4.1 Eje 1. Enseñanza del Inglés en Educación Primaria

Subejos:

¿Cuáles son los enfoques relacionados con el método en la enseñanza de segundas lenguas?

¿Qué condiciones especiales se requieren para la enseñanza del inglés en grado quinto de educación básica primaria?

4.2 Eje 2. Competencia Comunicativa y Producción Textual

Subejos:

¿Cómo diseñar una secuencia didáctica que guíe a los estudiantes en la creación de cómics, desde la planificación, diseño, revisión y edición?

¿Cómo la narrativa textual y visual de los cómics permite a los estudiantes estructurar mejor sus ideas y textos en inglés?

5. Antecedentes

Inicialmente, se presentan los antecedentes con el fin de identificar otros estudios realizados dentro de la temática abordada. Por lo tanto, se consultaron siete estudios llevados a cabo a nivel nacional e internacional como aporte a la actual sistematización, teniendo en cuenta las metodologías aplicadas y resultados obtenidos como referentes adecuados.

Hurtado et al. (2024) desarrollaron su trabajo de grado “Exploring the Effectiveness of Comic Strips for Encouraging Writing Skills and Creative Writing Among Seventh-Graders in a Public School”, el cual tuvo como objetivo principal determinar la efectividad de las tiras cómicas en la promoción de habilidades de escritura en inglés, fomentando la autoexpresión y la creatividad de los estudiantes en un entorno de aprendizaje contextualizado.

Dentro de esta investigación se aplicó una metodología con enfoques cualitativos y cuantitativos, por medio de un diario del docente, diversas evaluaciones y observaciones en cinco sesiones de 2 horas, guiadas por el aprendizaje basado en tareas. Este enfoque permitió que los investigadores observaran el proceso de mejora en el desarrollo de habilidades de escritura creativa en un entorno práctico y colaborativo.

De acuerdo con las actividades llevadas a cabo, los autores identificaron que el uso de tiras cómicas aumentó la motivación y compromiso de los estudiantes con el proceso de escritura, ayudándolos a organizar sus ideas, usar vocabulario adecuado y estructuras gramaticales pertinentes en inglés. Además, se observó que los estudiantes desarrollaron mayor creatividad y cohesión en sus narrativas, superando dificultades previas en la expresión escrita.

Como recomendaciones se indica que el tipo de metodología aplicada resultaría aún más beneficiosa en estudiantes con mayor exposición al idioma inglés, dado que algunos alumnos enfrentaron dificultades con el vocabulario y la estructura lingüística.

Córdoba y Maturana (2022), presentan su estudio “El uso de la historieta como estrategia metodológica para fortalecer competencias comunicativas en el aprendizaje del inglés” llevado a cabo en institución educativa pública en Bello, Antioquia. Las autoras se plantearon implementar un modelo de intervención pedagógica basado en el uso de la historieta como recurso didáctico para mejorar las competencias comunicativas en inglés de estudiantes de décimo grado.

Como metodología se aplicó un enfoque cualitativo y un tipo de estudio de Investigación Acción Participativa (IAP), se emplearon cuestionarios, observación participante y actividades de creación de viñetas en formato físico y digital. La muestra fue de 16 estudiantes de entre 14 y 17 años, quienes demostraron mejoras en sus habilidades de comunicación escrita en inglés y un aumento en la motivación para aprender el idioma.

Las autoras lograron encontrar resultados con el uso de la historieta, lo que facilitó una participación más activa y lúdica de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, este tipo de estrategia promueve un desarrollo significativo en las competencias comunicativas, en particular en la comprensión y producción escrita, y aumentó la confianza de los estudiantes para interactuar en inglés.

De esta manera, con el estudio se concluye que la historieta es una herramienta didáctica con potencial para aplicarse en otros niveles y áreas, especialmente en contextos educativos públicos con limitaciones de recursos.

Amrizal (2022), en su investigación “The Effect of Comic Strip as Instructional Method in Enhancing Students’ Writing Skills” pretendía evaluar el impacto de las tiras

cómicas como método de instrucción en la mejora de las habilidades de escritura descriptiva de estudiantes del programa de educación islámica en STAIN Mandailing Natal.

Por lo tanto, orientó su objetivo en analizar cómo el uso de tiras cómicas podía influir en la habilidad de los estudiantes para redactar textos descriptivos en inglés; para lo cual llevó a cabo una metodología de carácter experimental con dos grupos, uno experimental que trabajó con tiras cómicas y el otro como grupo control que no usó este recurso, y se les aplicaron pruebas antes y después del tratamiento.

De acuerdo con el análisis de los resultados que se realizó con el programa estadístico SPSS, el autor pudo identificar que el grupo que utilizó las tiras cómicas mostró una mejora considerable en sus habilidades de escritura descriptiva en comparación con el grupo control. De esta manera, se demostró que los estudiantes en el grupo experimental aumentaron significativamente sus puntuaciones de pre-test a post-test, alcanzando una media de 68.43 en la prueba final, mientras que el grupo control solo alcanzó una media de 32,05.

Amrizal (2022) concluye que el uso de tiras cómicas facilita la comprensión y el desarrollo de la escritura, ya que permite a los estudiantes organizar sus ideas de manera más estructurada y atractiva, reforzando sus habilidades gramaticales y de vocabulario en inglés; es decir, que el trabajo educativo con apoyo de medios visuales permite contar con herramientas efectivas para mejorar la producción escrita en estudiantes de idiomas.

Hernández (2022), en su trabajo de fin de máster “El uso de los cómics para el fomento de la lectura en lengua extranjera” presenta diversas propuestas de actividades implantables en aulas de Educación Secundaria Obligatoria, utilizando los cómics como herramienta principal. El objetivo de este estudio fue fomentar la atención del alumnado y mejorar sus resultados del mismo en cuanto a lectura.

Para el logro de su objetivo, el autor desarrolla una propuesta de actividades por medio del uso de cómics como herramienta de lectura en lengua extranjera dirigidas al tercer

nivel de la Educación Secundaria Obligatoria. Aunque esta propuesta no se pudo llevar a cabo, Hernández (2022) evidenció que es una herramienta sumamente útil en las aulas de secundaria, ya que permite trabajar diferentes aspectos con los estudiantes.

Se concluye que la propuesta didáctica puede generar resultados efectivos en el aprendizaje de la lectura y la escritura del idioma inglés, además es fácil de aplicar en cualquier instituto de secundaria, y permite el trabajo colaborativo entre los estudiantes al tener una metodología que llama su atención. Sin embargo, se identifican algunas limitaciones a tener en cuenta para su puesta en práctica, como el tiempo que se utiliza para las actividades y la cantidad de estudiantes, con el fin de contar con los resultados esperados y que no se pierda el enfoque.

Huertas (2020), desarrolló su tesis “Writing Comic Strips: A Situated Practice in an EFL Classroom” que tuvo como objetivo analizar cómo la creación de cómics sobre situaciones cotidianas fomenta la escritura en inglés como práctica situada en estudiantes de octavo grado en Bogotá, Colombia.

La autora llevó a cabo una metodología desde el enfoque de investigación-acción, con instrumentos de recolección de datos como notas de campo, cuestionarios y entrevistas. Los resultados mostraron que el uso de cómics motivó a los estudiantes a escribir en inglés, promoviendo una actitud positiva hacia la clase de inglés y aumentando su confianza en el uso del idioma. También se observó un avance en la habilidad para estructurar oraciones coherentes y expresar ideas personales en inglés, destacando la eficacia de los cómics como herramienta didáctica.

De acuerdo con los resultados identificados, la autora concluye que los cómics no solo apoyan el desarrollo de la escritura en inglés, sino que también permiten a los estudiantes conectar el aprendizaje con su vida diaria, haciéndolo más significativo y accesible. Huertas (2020) menciona que la práctica de escribir cómics resultó útil para involucrar a los

estudiantes en el proceso de escritura como un medio de expresión y autorreflexión, abordando la dificultad común de producir textos en una segunda lengua.

Casas (2019), en su trabajo “Construyendo universos infinitos en imágenes y palabras: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos tipo cómic, en lengua extranjera (inglés)” buscó analizar la efectividad de una secuencia didáctica basada en el enfoque comunicativo para mejorar la producción de textos en inglés en estudiantes de séptimo grado en la Institución Educativa Denzil Escolar, en La Guajira, Colombia.

Por lo tanto, aplicó una metodología con diseño cuasi experimental intragrupo (pretest y posttest) con 26 estudiantes con el fin de evaluar el desempeño en comunicación, superestructura, lingüística textual y lenguaje verbo icónico. Una vez aplicada esta metodología, la autora pudo evidenciar resultados en los estudiantes en cuanto a la mejora en las cuatro dimensiones relacionadas con la producción de los textos narrativos en inglés; así como reconocer la importancia de contar con actividades y prácticas que permita una enseñanza de la escritura del inglés desde un enfoque comunicativo. ¿Cuáles son? Nos puede servir para nuestro análisis

De esta manera, Casas (2019) concluye que una enseñanza del inglés enfocada en aspectos comunicativos permite a los estudiantes desarrollar habilidades para estructurar sus ideas y expresar sus pensamientos en una lengua extranjera de forma más efectiva, superando las limitaciones de los métodos tradicionales centrados solo en aspectos gramaticales.

García (2020), en su propuesta de intervención “El cómic como herramienta pedagógica para la adquisición del inglés en Educación Primaria” pretendía dar a conocer el cómic como posible herramienta pedagógica para la adquisición de la lengua extranjera inglesa dentro de la Educación Primaria. Por lo que planteó diferentes actividades con el fin

de fomentar el reading, el listening, el vocabulario y otras cualidades como la imaginación y creatividad del alumnado.

La autora considera que el cómic une el dibujo con la lectura y es así como forma un excelente medio de comunicación, que a la hora de utilizarlo en la enseñanza ayuda al alumnado a entender mejor el contexto y situación; por lo tanto, es importante tener en cuenta elementos básicos para una historieta, como: las viñetas, los encuadres, los ángulos de visión, los formatos, las formas de montaje, y el color.

Para esto, desarrolló una metodología basada en un conjunto de procedimientos, criterios, recursos, técnicas y normas prácticas para que los docentes pudieran utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje para conseguir los fines establecidos. De esta manera, se organizaron diferentes fases como preparación y motivación; experimentación, descubrimiento e información; adquisición y consolidación de los nuevos aprendizajes; y comunicación.

De acuerdo con esta propuesta, la autora concluye que los cómics, al igual que los cuentos, permiten una comprensión más fácil a través de sus historias y forma de narración, siendo más motivadoras y divertidas. Es por esto que considera que el cómic utilizado como herramienta pedagógica dentro del aula de inglés puede dar mucho juego a la hora de facilitar la comprensión de éste mismo y además estimular la imaginación.

6. Marco Teórico

A continuación, se hace referencia al desarrollo teórico involucrado en el presente trabajo de sistematización y que resulta concerniente a lo expuesto en el planteamiento del problema. Se expone en este apartado la revisión de las fuentes documentales que sustentan la temática abordada de acuerdo con los ejes definidos para la sistematización, como la enseñanza del inglés, competencia comunicativa, habilidades del inglés, habilidades de producción textual, estrategias didácticas en el aula y el cómic.

6.1. La enseñanza del inglés

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha sido una prioridad en los últimos años en Colombia, promovida por las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En documentos como los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006), se establece la necesidad de formar ciudadanos competentes comunicativamente en una segunda lengua, con énfasis en la producción oral y escrita. El desarrollo de la escritura en inglés ha cobrado importancia como una habilidad que no sólo permite expresar ideas, sino también desarrollar el pensamiento crítico y creativo.

La labor de enseñar el inglés como una segunda lengua incluye que se desarrollen las cuatro habilidades como el hablar, escuchar, leer y escribir, teniendo en cuenta una metodología que vaya más allá de memorizar reglas gramaticales, sino más que todo métodos de enseñanza que faciliten un aprendizaje significativo y que se dé una forma más natural, tal como se inicia con la lengua materna. Esta enseñanza ha transitado por diversos enfoques metodológicos que han evolucionado según las necesidades comunicativas de los aprendices y las demandas sociales; entre estos enfoques, el Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de Lenguas (Communicative Language Teaching, CLT) ha representado una ruptura significativa con métodos tradicionales.

Richards y Rodgers (2014), consideran que el enfoque comunicativo, ha dado lugar a nuevas y más actuales ramificaciones que se usan para enseñar inglés, esto con el fin de lograr una fluidez comunicativa en contextos reales, permitiendo a los estudiantes comunicarse desde su cotidianidad y poder relacionar sus experiencias con el uso de un nuevo vocabulario en inglés; al tener presente palabras de su contexto lograrían recordarlas mucho más y vincular con imágenes o situaciones que comprenden y reconocen.

Este enfoque también es apoyado por autores McQuillan y Tse (1998, como se citó en Escobar, 2020), quiénes lo presentan como un enfoque narrativo que se centra en historias interesantes y comprensibles, con las cuales el estudiante escucha y ve numerosas historias, logrando conocer diferentes palabras nuevas y conectarlas con una situación sin tener que acudir a saber simplemente el significado, sino que lo comprende desde la línea de la narración, es así cómo se aprende también desde la lengua materna. De esta manera, Escobar (2020) refiere que los estudiantes se vuelven capaces de producir el lenguaje espontáneamente, y es como comienzan a escribir y contar sus propias historias.

6.2. Competencia Comunicativa

En este caso particular, la competencia comunicativa puede definirse como la capacidad de usar la lengua con éxito y propiedad (Ortega, 2000, como se citó en Pérez y Trejo, 2012, p. 87). Por lo tanto, emplear adecuadamente y con éxito la lengua implica que las intenciones de las personas se materialicen en el acto comunicativo y que la expresión del mensaje refleje las exigencias del contexto.

Por lo tanto, dicha competencia es una noción que surge en la lingüística, pero también se encuentran relacionadas otras áreas que permiten un abordaje desde sus perspectivas, dando como resultado un concepto integral que se enmarca en las relaciones de las personas en cuanto al diálogo y comunicación.

Pasquali (1972, como se citó en Bermúdez y González, 2011) indica que la

competencia comunicativa es “proceso de interacción en el que dos o más sujetos se reconocen como iguales, comparten experiencias, actúan con sentido de comunidad en función de un diálogo orientado a la construcción de acuerdos”. Por lo tanto, este término se utiliza para referirse a la capacidad con la que cuenta una persona para comunicarse, expresarse de forma adecuada y que logre que el otro comprenda su mensaje, esta capacidad requiere del conocimiento de la lengua, pues es importante para definir si se puede utilizar dicha habilidad.

El contar con la competencia comunicativa depende de alguna manera de las relaciones que una persona presente con su entorno social, las experiencias vividas, motivaciones e intereses, ya que por medio de estas se establecen sus necesidades y la forma en la que se relaciona con los demás para cumplir con sus demandas.

Según Luzón y Soria (1999), el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas se caracteriza por su flexibilidad y su orientación hacia las necesidades de los estudiantes. Este enfoque, ampliamente aceptado por los profesionales de la enseñanza de idiomas, se centra en la competencia comunicativa y en la aplicación práctica del lenguaje en contextos reales. Además, promueve la interacción auténtica y significativa en el aula, facilitando el desarrollo de habilidades lingüísticas funcionales en los estudiantes.

La teoría del lenguaje orientado a la comunicación representa el punto de arranque de la aproximación comunicativa en la enseñanza de lenguas, por lo que la meta de la enseñanza del lenguaje es el desarrollo de la competencia comunicativa, lo que Hymes (1972) define como la capacidad de un hablante no sólo para producir oraciones gramaticalmente correctas, sino también para utilizarlas de manera apropiada en distintos contextos sociales.

Además, esta teoría tiene una fuerte influencia constructivista, por lo que uno de sus principios es que las actividades deben involucrar elementos comunicativos reales que logren promover el aprendizaje; otro principio es la importancia de las tareas, como una actividad

que permite la interacción y el uso del lenguaje para generar un aprendizaje significativo. Y un tercer elemento es el principio de significatividad, que afirma que el lenguaje cuando es significativo para el aprendiz apoya los procesos de aprendizaje (Romo, 2016).

En este sentido, la competencia comunicativa constituye un eje transversal en la enseñanza de lenguas, ya que permite comprender y producir mensajes pertinentes dentro de diversos contextos sociales (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980). Esta competencia no solo abarca el conocimiento de la lengua, sino también la capacidad para utilizarla de forma efectiva, tanto en la oralidad como en la escritura (Celce-Murcia, 2010, como se citó en Bermúdez y González, 2011). Por ello, resulta fundamental analizarla en dos dimensiones clave dentro del ámbito escolar: la competencia comunicativa oral, que favorece la expresión y comprensión en la interacción cara a cara (Pico, 2017), y la competencia comunicativa vinculada a la producción textual, que potencia la construcción de sentido a través del lenguaje escrito (Salazar, 2019).

6.2.1. Competencia comunicativa oral

El Ministerio de Educación Nacional propone que en la escuela se posibiliten los espacios para trabajar las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) necesarias para cada individuo, generando un equilibrio en los procesos. La competencia comunicativa oral, convoca a la elaboración de un discurso propio porque es donde se evidencia su productividad y estilos del mismo. (Bajtín 1982, como se citó en Pico, 2017).

Por lo tanto, la competencia comunicativa oral trae consigo una serie de detalles que la enriquecen, tales como la kinesia, es decir, aquellos movimientos corporales que complementan el discurso oral; la proxemia, que reconoce el espacio personal que utiliza el hablante cuando evoca su discurso y cómo respeta las distancias y las aproximaciones en el momento de su conversación; la entonación, acentuación y todos los signos paralingüísticos que recrean su escena discursiva (Pico, 2017). Todos estos elementos son retomados al

generar textos escritos especialmente cuando se trata del género del cómic.

6.2.2. Competencia comunicativa y producción textual

La competencia comunicativa es la habilidad de una persona para usar el lenguaje de forma efectiva y apropiada en distintos contextos. Este concepto, propuesto por Hymes (1972) y desarrollado más tarde por Canale y Swain (1980), ha ido evolucionando para abarcar diferentes aspectos del uso del idioma. Según Celce-Murcia (2010), se compone de cinco subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica e intercultural (Bermúdez y González, 2011).

La producción textual se refiere a la escritura como un acto cognitivo, lingüístico y comunicativo, éste involucra el pensamiento, el lenguaje y las ideas que se intentan comunicar. El texto escrito que se construye es el reflejo de diversas ideas que se evidencian en el papel o pantalla, como resultado de las interpretaciones, los argumentos y las preposiciones relacionadas con situaciones reales o imaginarias que suceden o pueden llegar a suceder, en diversos contextos (Salazar, 2019).

Esta producción textual requiere de ciertas condiciones como la coherencia u organización lógica que tienen las ideas en el texto; la cohesión referida al grado de conexión y articulación entre los componentes de un texto y la adecuación del discurso a una situación comunicativa determinada. El uso de textos escritos en lengua extranjera se limita al aula, pues el estudiante no tiene la posibilidad de usar dicha lengua en su entorno social - con un propósito comunicativo- propiciando desinterés hacia su aprendizaje (Salazar, 2019). En el apartado 6.6 se abordará este aspecto con mayor profundidad.

6.3. Competencia lingüística y habilidades comunicativas

La competencia lingüística es la base del dominio de una lengua, ya que implica el conocimiento y uso del sistema gramatical, léxico, fonológico y ortográfico del idioma. Según Chomsky (2006, como se citó en Bermúdez y González, 2011), esta competencia

representa la capacidad innata de los hablantes para generar y comprender estructuras lingüísticas bien formadas. No obstante, en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, la competencia lingüística se expande más allá de la gramática e integra el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales.

De acuerdo con Bachman y Palmer (2010, como se citó en Bermúdez y González, 2011), la competencia lingüística se interrelaciona con las cuatro habilidades comunicativas, como la comprensión auditiva (listening) que implica la habilidad para entender discursos orales en distintos contextos; la expresión oral (speaking) que es la capacidad para producir mensajes hablados de manera fluida y adecuada; la comprensión lectora (reading) que indica una habilidad para interpretar textos escritos y extraer información relevante; y la expresión escrita (writing) que es la capacidad para producir textos coherentes y cohesionados con una estructura clara.

En este sentido, la competencia lingüística no solo abarca el conocimiento del sistema lingüístico, sino también su aplicación efectiva en las habilidades receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir).

Como afirman Richards y Renandya (2002, como se citó en Ávila, 2015), el desarrollo de la competencia lingüística debe estar acompañado de una enseñanza comunicativa que integre todas las habilidades y que promueva un aprendizaje contextualizado del idioma. En el caso de la escritura en lengua extranjera, la competencia comunicativa cobra especial relevancia, ya que implica no sólo la construcción gramaticalmente correcta de textos, sino también la adecuación a distintos propósitos comunicativos.

Entonces, para escribir de manera efectiva en una segunda lengua, es importante desarrollar habilidades que ayuden a construir textos bien estructurados, expresar ideas con claridad y adaptarse a las expectativas del lector según el tipo de escrito. Por esto en el

idioma inglés es importante tener en cuenta la planificación, la revisión y la conciencia del contexto comunicativo, con el fin de que el estudiante pueda reflexionar sobre la historia y de esta forma logre escribir sobre dicha situación.

De la mano con las competencias lingüísticas y comunicativas mencionadas, se cuenta con una serie de actividades que permiten al estudiante el desarrollo de una comprensión y producción textual acorde a su nivel escolar, y más en el caso de una segunda lengua, en la que el poder detallar aún más los elementos de los textos será gran apoyo para la lectura y la escritura.

6.4. Habilidades del inglés

En cuanto al aprendizaje del inglés como segunda lengua, es importante el desarrollo de cuatro habilidades fundamentales, como la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. Para esto, se requiere que en el contexto educativo se tengan en cuenta factores como la motivación, el acceso a recursos didácticos y el uso de metodologías innovadoras (como el aprendizaje basado en tareas) influyen significativamente en el progreso del estudiante. Por ello, es esencial implementar estrategias didácticas que fomenten el desarrollo integral de estas competencias, adaptándose a las necesidades de los aprendices, lo cual se establece dentro de los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2016).

Con respecto a la escucha, se indica que el estudiante debería ser capaz de identificar a las personas que participan en una conversación; seguir la secuencia de un cuento corto apoyado en imágenes; entender la idea general de una historia contada cuando se apoya con movimientos, gestos y cambios de voz. En cuanto a la lectura se espera que el estudiante identifique palabras relacionadas entre sí sobre temas que le son familiares; reconozca palabras y frases cortas en inglés en libros, objetos, juguetes, propagandas y lugares de la escuela; relacione ilustraciones con oraciones simples; reconozca y siga instrucciones

sencillas, si están ilustradas; siga la secuencia de una historia sencilla. Y en la escritura, se pretende que el estudiante copie y transcriba palabras que comprende y que usa con frecuencia en el salón de clase; escriba el nombre de lugares y elementos que reconoce en una ilustración; responda brevemente a las preguntas “qué, quién, cuándo y dónde”, si se refieren a la familia, los amigos o el colegio; escriba información personal en formatos sencillos; demuestre conocimiento de las estructuras básicas del inglés, etc. Como lo propone el Ministerio de Educación Nacional (2016).

6.5. Habilidades de lectura.

Según Solé (1986, como se citó en Llorens, 2015), la lectura se entiende como “una interacción entre un lector y un texto, mediante el cual el lector intenta obtener la información textual pertinente para los propósitos que le han llevado a realizar la lectura”. Teniendo en cuenta lo anterior se reconoce entonces que en el proceso de lectura está conformado por elementos como el lector, el texto y el propósito de leer ese texto.

Este conjunto de elementos permite que se lleve a cabo un propósito durante la lectura y quien esté realizando este proceso pueda obtener la información necesaria y logre una comprensión de esta. Es importante la relación que existe entre la lectura y la comprensión lectora, dado que se unen en función de procesar una información nueva que se requiere detallarla, poner en contexto y generar interrelación con la propia experiencia o situaciones que se conozcan acerca del texto abordado.

A partir de estas experiencias hay una comprensión significativa, pues el estudiante o cualquier lector tiene ya un conocimiento previo y le es más fácil retomar estos apoyos; sin embargo, si es un tema nuevo, requiere de poder hacer una consulta más detallada o preguntas a otras personas sobre lo que no tiene claridad, y de esta forma enriquecer su vocabulario y discurso.

6.5.1. Comprensión de lectura como habilidad receptora en el inglés

Millán (2010) considera que la comprensión de lectura “se asocia con leer para aprender, establecer relaciones entre distintos elementos, formular inferencias y anticipar hechos”. Según lo planteado por la autora, la comprensión de lectura es un proceso que va más allá de la decodificación en la cual el estudiante asume más que todo un rol pasivo frente a la lectura, y no una interacción entre el lector y el texto como debe ser, es así como el leer es considerado como un proceso activo de construcción. (Ferreiro y Gómez, 1991, como se citó en Millán, 2010).

“La comprensión de la lectura se convierte en un aprendizaje significativo que estimula la generación de vínculos entre los elementos de un texto y los conocimientos del lector. Visto de esta manera, el proceso de la lectura es eminentemente dinámico” (Millán, 2010). Considerando lo planteado por la autora, la comprensión de lectura implica un proceso activo por parte del estudiante, en el que se desarrollen diferentes actividades dinámicas en las que el estudiante participe y que tengan gran sentido para él y sobre todo que se presente una interacción con su contexto escolar, el cual contribuye en su proceso general de la lectura y su comprensión.

Duque et al. (2010) consideran que pueden presentarse varios niveles de comprensión textual: literal e inferencial. El nivel literal se concibe como “un nivel fundamental, ya que si no se parte del texto otros grados de comprensión no serían posibles” (Duque et al., 2010). Este nivel de lectura es importante de alguna manera, debido a que es la base para reconocer las principales características del texto leído o escuchado por cualquier persona, sin embargo, el quedarse únicamente en una lectura literal no le permitirían al lector ir más allá de lo que dice el texto, esto es, poner en juego su imaginación y sobrepasar lo que le cuenta el texto. Por otro lado, tal como lo plantean Cerrillo et al. (2002, como se citó en Duque et al., 2010) en el nivel inferencial “el leer lleva consigo la interacción del sujeto con el texto para

construir su significado, siendo una tarea plenamente activa en la que el lector aporta al texto su propio conocimiento y en función de las variables socioculturales hará una lectura distinta”.

El anterior planteamiento permite reconocer que la comprensión de lectura en un nivel inferencial propone que el lector relacione lo que conoce y su experiencia, con la historia que encuentra en los textos, teniendo en cuenta aspectos de su imaginación, que no son tan explícitos en la lectura pero que puede recrear gracias a la relación que hace entre la esta y su realidad. Por lo tanto, es importante reconocer las habilidades que se pueden fomentar en los lectores con el nivel de comprensión inferencial, tales como, un pensamiento crítico y autónomo que facilita la interacción entre el lector y su entorno (Duque et al., 2010).

6.5.2. Niveles en la comprensión lectora

En la comprensión lectora se presentan principalmente tres niveles que dan cuenta de si al lector le ha quedado claridad acerca del texto abordado. Lo adecuado es que en cada uno de estos niveles vaya avanzando conforme la edad del lector y el grado de escolaridad.

El nivel básico es el literal, en el cual en este caso el estudiante identifica los aspectos mencionados en el texto y puede dar respuestas de acuerdo a lo que ha leído, utilizando información que se encuentra en la lectura. Seguidamente, se encuentra el nivel inferencial, correspondiente a lo que el lector puede deducir una vez ha desarrollado la lectura, y la información del texto la relaciona con sus experiencias y presaberes. Finalmente, se cuenta con el nivel crítico, en este el lector está en la capacidad de analizar la información a partir del texto, puede opinar sobre estas y tener una postura crítica, opinando con respecto al tema.

En el nivel inferencial hay una especial importancia, pues quien lee, va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento. Por esto, el papel del docente es enseñar a los estudiantes a predecir resultados, deducir enseñanzas y mensajes, proponer títulos para un texto, plantear ideas sobre el contenido, recomponer un texto

variando hechos o lugares, inferir el significado de palabras, deducir el tema de un texto, elaborar resúmenes, prever un final diferente, inferir secuencias lógicas, interpretar el lenguaje figurativo, elaborar organizadores gráficos, etc. (Pinzas, 2007, como se citó en Pasella y Polo, 2016).

Es necesario señalar que, para contar con un nivel adecuado en la comprensión inferencial se requiere haber desarrollado un adecuado nivel literal, pues este es la base para continuar al siguiente y poder tener los elementos primarios del texto (Pinzas, 2007, como se citó en Pasella y Polo, 2016).

6.6. Habilidades de Producción Textual

Con esta investigación se pretende producir textos escritos en lengua extranjera mediante el cómic y para lograrlo se deben reconocer las cuatro fases del proceso de producción textual, según lo planteado por Reyes (2019) y Cassany (2006): planeación, redacción, revisión y edición.

- La planeación se refiere a la búsqueda y selección de ideas que se desean comunicar a través del escrito; es el momento de la creación, de la organización textual, los propósitos e intención que se refleja en la siguiente fase.
- La redacción, en esta fase las ideas se entretajan en proposiciones articuladas de forma coherente y lógica, mediante conectores y recursos lingüísticos. La adecuación a la audiencia, la coherencia, el estilo y la intención comunicativa son el resultado de esta fase.
- La revisión y edición es la instancia en la cual se corrige y se mejora el escrito, mediante la re-lectura y la re-escritura el autor toma conciencia de los errores lingüísticos y conceptuales. Una vez hechos los ajustes se presenta a los lectores el texto, que refleja entonces una clara intención comunicativa.

6.6.1. Producción textual en inglés como lengua extranjera

Particularmente, la producción textual en una segunda lengua implica procesos cognitivos y lingüísticos que incluyen la planificación, la redacción y la revisión del texto. El modelo propuesto por Flower y Hayes (1981, como se citó en Reyes, 2019) explica cómo los escritores generan ideas, las organizan y las transforman en texto. De esta manera, se presentan diferentes enfoques para la enseñanza de la escritura en inglés:

- *Enfoque producto:* Se centra en la estructura del texto y la corrección gramatical.
- *Enfoque proceso:* Prioriza la planificación, la escritura y la revisión del texto.
- *Enfoque comunicativo:* Enfatiza la función comunicativa del texto y su impacto en el lector.

No obstante, dentro de este aprendizaje también se presentan desafíos en la escritura en inglés para hablantes de español:

- Interferencia lingüística (falsos cognados, diferencias en estructuras gramaticales).
- Dificultades en la organización de ideas y cohesión textual.
- Limitaciones en vocabulario y precisión léxica.

6.6.2. El proceso de La Escritura

Bermúdez (2018), indica que la escritura es una de las habilidades comunicativas con más aplicaciones en la vida diaria, por eso es de gran relevancia que se imparta desde los primeros grados de escolaridad y además que sea enseñada por medio de secuencias didácticas que se desarrollen en el propio contexto del estudiante (p. 15). Este es uno de los principales procesos en la formación escolar de los estudiantes, dado que inicia en los primeros grados y se requiere de su perfeccionamiento hasta alcanzar un nivel en el que sus ideas logren una coherencia y explicación de lo que piensan o desean a través de un texto.

Por lo tanto, retomando a Camps (1997, como se citó en Bermúdez, 2018), “un escritor no es quien *inventa* individualmente su texto, por el contrario, este escrito representa

la interacción que ha tenido con otras voces” (p. 26). Es decir que, la actividad de escribir conlleva toda una relación de experiencia, de organización de ideas y poder plasmar los pensamientos de forma detallada para que otro lo comprenda e imagine lo que quien escribe está compartiendo de alguna manera.

Con respecto al proceso de la escritura específicamente en inglés, se conoce que puede presentar igualmente habilidades o dificultades como en la lengua materna, ya que como lo indican Jiménez y O’Shanahan (2010), “las habilidades académicas que se adquieren con éxito en la primera lengua se transfieren a una segunda lengua”. Lo anterior confirma que aprender una segunda lengua puede complementar el aprendizaje de la primera, aunque si se presentan dificultades importantes estas también podrían transferirse a la segunda lengua, ya que más que el idioma las debilidades se relacionan con los procesos cognitivos necesarios para dicho aprendizaje.

Teniendo en cuenta que este trabajo se centra en el idioma inglés, es importante considerar algunos aspectos para la enseñanza de esta segunda lengua; por lo que Scott y Ytreberg (1990, como se citó en Escobar, 2020) proponen algunas herramientas para este proceso, indicando que las palabras no son suficientes, jugar con el idioma, se debe utilizar claves de expresión facial y movimientos, tener variedad en el aula, organizar rutinas de trabajo, cooperación y no competencia, enseñar la gramática, y evaluar el progreso y realizar autoevaluación.

Con la aplicación de estas herramientas se podría garantizar un avance en los estudiantes, dando importancia a la planeación de una clase más dinámica, en la que se utilicen diferentes elementos, imágenes y juegos que permitan una comprensión del vocabulario sin quedarse netamente en la traducción, sino por medio de la asimilación y relación con el contexto. Así mismo, el poner en práctica actividades como rimas, canciones, e historias, hace que los niños experimenten con las palabras y los sonidos, así como en un

primer momento lo hicieron con la lengua materna Scott y Ytreberg (1990, como se citó en Escobar, 2020).

6.7. Las estrategias didácticas en el aula

Mancilla y Beltrán (2013, como se citó en Orellana, 2017), definen a la estrategia didáctica “como la estructura de actividad en la que se hacen reales los objetivos y contenidos” (p.29). Esta estructura implica un proceso que nace desde un punto de partida, que son los contenidos de información, puede ser nueva o alguna información previa que las personas participantes ya posean sobre el tema; y de ahí, hasta el punto en que se espera llegar; es decir, hacer real el objetivo, el cumplimiento de lo que se desea alcanzar cuando se propone el desarrollo de una estrategia.

De esta manera, las estrategias didácticas son acciones que mediante la planificación de actividades planteadas por el docente facilitan el crecimiento personal del estudiante y mejoran los procesos de aprendizaje, por lo que es importante entonces que estas estrategias sean diseñadas con un objetivo acorde a la población, pensando en sus características y en cómo se puede aportar al proceso que se espera alcanzar.

Díaz y Hernández (2007, como se citó en Esmeral y Herazo, 2018) definen este concepto como un conjunto de “procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos”. Lo mencionado por los autores se relaciona con el rol del docente, el cual se considera fundamental dado que es quien apoya a los estudiantes y genera actividades que potencializan habilidades, promoviendo el aprendizaje significativo.

Todos los docentes tienen estrategias puntuales para abordar sus intervenciones en clase. Algunos están vinculados con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, otros con los ritmos y en muchas ocasiones, se aterrizan de acuerdo con las necesidades que se evidencian en el aula de clase.

Asegurar que solo existe una real estrategia didáctica para la población, es un juicio de valor descontextualizado y poco asertivo en el ejercicio docente, pues, se sabe que para las clases es necesario que las estrategias didácticas planeadas respondan a ciertas cuestiones como las que son estipuladas por Tobón (2006, como se citó en Vásquez, 2010), quien expresa: las estrategias didácticas, ¿en qué consisten?, ¿cuándo y cómo hacer uso de estas?, ¿qué se espera de las estrategias?, ¿qué beneficios ofrecen y recomendaciones? ya que, con este horizonte, se ajustan a las intenciones o propósitos de los objetos de aprendizaje y los estudiantes para que se evidencie un proceso de enseñanza-aprendizaje que realmente convoque a las competencias que son convocadas en nuestro sistema educativo.

De igual manera, las estrategias son una forma de organizar la actividad de enseñanza-aprendizaje en la clase; por lo que las diversas propuestas que se llevan al aula, deben cumplir con las funciones educativas planteadas a alcanzar. No es pertinente desarrollar actividades que no convoquen a un saber hacer o a cosas que no van a aplicar los estudiantes en su cotidianidad, pues, el tiempo de la escuela es valioso, la interacción verbal también y no hay espacio para la improvisación por parte del maestro.

Hay que reconocer que los docentes siempre deben plantearse estrategias de organización de los conocimientos que faciliten la adquisición de estos. Pueden existir momentos de interdisciplinariedad y transversalidad, pero esto no quiere decir que sean la verdad absoluta o que todos los grupos aprendan de la misma manera. Las estrategias didácticas que llevé a cabo en el aula hace una hora, puede ser que, en la próxima hora, ya no sean significativas, todo porque es necesario aprender a leer los contextos.

6.7.1. Secuencia didáctica

Una secuencia didáctica es un conjunto estructurado de actividades de enseñanza y aprendizaje organizadas de manera progresiva con el objetivo de desarrollar competencias en los estudiantes. Las secuencias didácticas facilitan el aprendizaje significativo al establecer

una conexión entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos conceptos a través de estrategias pedagógicas bien diseñadas (Ramírez y Cardona, 2010).

Según Zabala (2000), una secuencia didáctica debe incluir los siguientes elementos esenciales:

- *Planteamiento de los objetivos de aprendizaje:* determinar qué se espera que los estudiantes logren.
- *Diseño de actividades estructuradas:* secuenciación de ejercicios y tareas que promuevan la construcción del conocimiento.
- *Evaluación del aprendizaje:* métodos para valorar el progreso y logro de los objetivos.

En el contexto de la enseñanza del inglés, las secuencias didácticas permiten organizar estrategias didácticas innovadoras, como el uso del cómic para la producción textual, favoreciendo la motivación y el compromiso de los estudiantes (Tejedor e Izquierdo, 2017).

El enfoque por tareas es una metodología que prioriza el aprendizaje a través de actividades significativas y contextualizadas, donde los estudiantes desarrollan competencias comunicativas mediante el uso práctico del idioma. En este contexto, la secuencia didáctica resulta una herramienta clave, ya que permite estructurar de manera progresiva el aprendizaje en torno a tareas auténticas, favoreciendo la adquisición del inglés de manera funcional y situada (Tejedor e Izquierdo, 2017).

El diseño de una secuencia didáctica dentro del enfoque por tareas facilita que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje, promoviendo la interacción, el uso del lenguaje en situaciones reales y el desarrollo de habilidades cognitivas y creativas. A través de actividades secuenciadas, los estudiantes pueden avanzar gradualmente desde tareas más simples hasta aquellas de mayor complejidad, lo que favorece la internalización

del idioma y la consolidación de competencias lingüísticas y comunicativas (Tejedor e Izquierdo, 2017).

6.7.2. *El aprendizaje basado en tareas (ABT)*

El Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) o en inglés Task-Based Learning (TBL), es una metodología centrada en la realización de actividades comunicativas significativas que buscan el logro de un producto final más que la simple práctica de estructuras lingüísticas aisladas (Jerez & Garófalo, 2012). Esta propuesta pedagógica transforma la enseñanza centrada en el docente en una enseñanza centrada en el estudiante, quien asume un rol activo frente a los problemas o desafíos propios de una disciplina, apropiándose así del conocimiento y de su aplicación a contextos reales.

Por lo tanto, para llevar a cabo este modelo en una clase o asignatura, el docente deberá guiar a sus estudiantes sobre un trabajo o tarea final que deben resolver en diferentes pasos y aplicando los contenidos del curso, así pondrán en práctica sus habilidades y capacidades de acuerdo con la asignatura.

El cómic, en este contexto, funciona como una tarea de producción escrita que exige a los estudiantes planear, estructurar y redactar una historia con una finalidad comunicativa. Esto se relaciona directamente con la categoría “creatividad y resolución de la tarea” del análisis del producto. En este caso, las tareas deben tener un resultado claro y estar relacionadas con el mundo real, lo que permite una mayor implicación de los estudiantes. En este caso, la producción de un cómic no solo tiene un fin lingüístico, sino también creativo y expresivo (Jerez y Garófalo, 2012).

Recalcando que las tareas son el medio para la comprensión de conceptos, y no el fin en sí mismas es importante tener en cuenta el grado de complejidad que exija a los estudiantes aplicar lo aprendido en clase, guiados por el docente en su rol de orientador (Jerez & Garófalo, 2012). Esto se logra gracias a que el ABT se estructura generalmente en tres

fases: la pre-tarea, la tarea y la post-tarea. Durante la tarea, los estudiantes deben resolver un problema, crear un producto o completar una actividad significativa utilizando el idioma como herramienta principal; favoreciendo el aprendizaje activo, la negociación del significado y el uso auténtico del lenguaje.

Autores como Nunan (2004) y Willis (1996) han definido la “tarea” como una actividad que involucra al estudiante en procesos de comprensión, manipulación, producción o interacción en el idioma meta, con la atención centrada en el significado. Según Nunan (2004), una tarea debe contar con una estructura completa, es decir, un inicio, un desarrollo y una conclusión. Willis (1996) agrega que es esencial que las tareas expongan a los estudiantes al lenguaje espontáneo, brindándoles oportunidades de usarlo de manera significativa y de “mejorar” su producción lingüística para eventos formales.

En la práctica, el ABT se apoya en componentes clave como los objetivos (comunicativos, afectivos o cognitivos), el input (datos orales, escritos o visuales), los procedimientos (acciones que los estudiantes realizan con el input) y los tipos de tareas (cognitivas, lingüísticas, afectivas, entre otras) (Nunan, 2004). Autores como Pattison y Richards han clasificado las tareas en actividades como preguntas y respuestas, juegos de rol, debates, resolución de problemas y toma de decisiones.

Willis y Willis (2011) proponen una tipología de siete tareas: listado, ordenar y clasificar, emparejar, comparar, resolución de problemas, proyectos y tareas creativas, y compartir experiencias personales. Estas tareas fomentan habilidades comunicativas y cognitivas mediante la interacción real.

En este contexto, el uso del cómic como tarea escrita permite a los estudiantes planear, estructurar y redactar una historia con un propósito comunicativo, integrando tanto habilidades lingüísticas como creatividad y expresión (Jerez & Garófalo, 2012). Esta forma

de tarea se relaciona con categorías de análisis como “creatividad y resolución de la tarea”, y fortalece la conexión entre el aprendizaje y el mundo real.

El enfoque basado en tareas también ha demostrado ser eficaz en contextos vulnerables, al permitir que los estudiantes enfrenten situaciones reales mediante actividades que estimulan la producción lingüística significativa (Vela-Saavedra et al., 2022). En estos entornos, el ABT representa una herramienta poderosa de inclusión y participación.

Según Ellis (2003), una tarea debe cumplir cuatro criterios fundamentales: estar centrada en el significado, implicar una brecha de información, permitir libertad lingüística al estudiante, y tener un propósito comunicativo claro. Así mismo, se distingue entre “tareas” y “actividades”: mientras que las primeras se enfocan en la comunicación efectiva, las segundas se centran en la precisión lingüística.

Para determinar si una actividad es una tarea, se deben considerar preguntas como: ¿despierta interés en los alumnos?, ¿está centrada en el significado?, ¿posee un resultado final?, ¿está relacionada con el mundo real? (Estaire & Zanon, 1994). Esta reflexión permite al docente diseñar tareas con un propósito pedagógico claro y significativo.

Finalmente, es importante destacar que el docente cumple un papel de facilitador a lo largo de las fases del ABT: introduce el tema en la pre-tarea, guía y monitorea durante el ciclo de la tarea, y fomenta la reflexión en la post-tarea (Willis, 1996). La combinación de tareas variadas y realistas fortalece la competencia comunicativa de los estudiantes y su motivación hacia el aprendizaje del idioma.

6.8. El cómic como una narrativa secuencial de imágenes con texto

Como un tipo de texto, el cómic puede considerarse una forma de narrativa visual que se compone de una serie de imágenes que presentan una secuencia y van construyendo una historia a través de ciertos elementos gráficos y textos cortos que tienen una conexión. Este tipo de texto logra transmitir ideas, contar historias o expresar situaciones cotidianas y

complejas de forma clara y accesible, y su forma de presentarse puede percibirse más corto y cómodo de leer, así como de comprender al contar con los apoyos visuales; por lo que se convierte en un formato atractivo y dinámico, especialmente adecuado para entornos educativos en los que es importante que el estudiante se sienta atraído y motivado por una actividad (Hernández, 2022).

De esta manera, el cómic es un tipo de narración que ofrece una experiencia más atractiva para los estudiantes, pues presenta elementos verbales en menor cantidad y se centra en lo visual que llama mucho más la atención y a su vez permite facilidad en la comprensión. Trabajar con lecturas de cómics favorece en la construcción del sentido entre un texto y una imagen que invitan al estudiante a retener información relevante apoyado tanto en lo verbal como en lo visual, teniendo en cuenta también que al observar las representaciones gráficas se complementa su imaginación, pues hay una combinación entre lo que presenta el cómic, el texto de las viñetas y los presaberes del estudiante que a través de inferencias comprende lo que se pretende en la historieta.

Por lo tanto, el cómic tiene una intención narrativa concreta, en la cual cada elemento visual se entrelaza con el siguiente y va dando forma a un mensaje o historia en la que priman las imágenes, por medio de esta conexión para el lector es mucho más fácil comprender el texto y puede percibir que no tan extenso, pues es lo que precisamente temen la mayoría de estudiantes, mucho más si se trata de una lectura en un idioma diferente a su lengua materna. Es así como se considera que el cómic no solo entretiene, sino que también comunica, educa y despierta la imaginación, lo que lo convierte en un recurso didáctico (Hernández, 2022).

6.8.1. Elementos del cómic

Gutiérrez (2006) proporciona una valiosa estructura para comprender los elementos esenciales que componen el lenguaje del cómic y que deben ser dominados por los alumnos en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés. Estos elementos se

dividen en tres categorías principales: el lenguaje visual, el lenguaje verbal y los signos convencionales.

6.8.1.1. El Lenguaje Visual. Gutiérrez (2006) identifica varios componentes fundamentales del lenguaje visual en la creación de una historieta. Entre estos elementos destacan las viñetas, que son las unidades mínimas de narración, condensando el espacio y tiempo de la acción. La colocación estratégica de las viñetas enseña a los alumnos a distribuir el espacio del papel de manera efectiva. Otros elementos cruciales incluyen los encuadres, que limitan el espacio donde se desarrolla la acción, los ángulos de visión que ofrecen perspectivas diversas, los formatos que determinan las formas de los encuadres, las formas de montaje que aportan continuidad a la narración visual, y el color, cuya elección estética influye en la representación de la realidad.

6.8.1.2. El Lenguaje verbal. En cuanto al lenguaje verbal, Gutiérrez (2006) destaca la importancia del guión como una pieza fundamental para contar la historia. El guión, representado en el texto, cumple funciones vitales al incluir diálogos y pensamientos de los personajes, dar voz al narrador mediante cartelas y cartuchos, y evocar sonidos de la realidad a través de onomatopeyas. El uso de bocadillos, cartelas y cartuchos facilita la inserción del texto en la historieta, y se emplean letras mayúsculas o de imprenta para garantizar una lectura fácil y sin distracciones de la imagen. Además, se resalta la flexibilidad tipográfica para expresar énfasis o matices emocionales.

6.8.1.3. Los Signos Convencionales. Gutiérrez (2006) aborda los signos convencionales, elementos clave para transmitir los sentimientos e ideas de los personajes. Aquí, se destacan las metáforas visuales, que expresan ideas a través de imágenes mentales cotidianas, y las líneas cinéticas, específicas del cómic, que aportan la ilusión de movimiento mediante el uso de grafismos, curvas y líneas de dirección.

Estos elementos, como las metáforas visuales y las líneas cinéticas, son esenciales

para comunicar aspectos psicológicos y estados anímicos de los personajes en la narrativa visual.

6.9. El cómic o historieta como herramienta pedagógica

A lo largo de la historia, se ha demostrado la gran necesidad humana de comunicarse a través de dibujos. Con la invención de la imprenta en 1446, comenzó la reproducción de ilustraciones, y con la llegada de la litografía en 1789, se hizo posible la producción masiva de imágenes (Stricker, 1885, como se citó en Córdoba y Maturana, 2022).

Según el Diccionario de la Real Academia Española -RAE- (2014), la palabra “cómic” –en Castellano historieta- proviene del Inglés (es un anglicismo asentado y aceptable), y hace referencia tanto a una serie o secuencia de viñetas con desarrollo narrativo, como a un libro o revista que contiene estas viñetas. A su vez, define “viñeta” como “cada uno de los recuadros de una serie en la que con dibujos y texto se compone una historieta” (párr. 1). El término deriva del sustantivo “historia” con el sufijo “eta”, que se utiliza para formar diminutivos, despectivos u otras palabras de valor afectivo, a partir de adjetivos y sustantivos (Córdoba y Maturana, 2022).

En términos generales, los cómics combinan dos tipos de lenguaje: el visual o icónico y el verbal, lo que las convierte en una herramienta útil para la enseñanza. Son leídas y disfrutadas por personas de todas las edades, géneros y culturas en todo el mundo, sin importar su contexto social o racial. A pesar de su popularidad, su potencial didáctico sigue estando poco explotado, especialmente en la enseñanza del inglés.

Se podría decir que, aunque a muchas personas les gusta leer historietas, no suelen crearlas debido a las dificultades que esto implica, como la falta de habilidades para dibujar o la dificultad de construir una narración coherente. Sin embargo, hoy en día, estas barreras pueden superarse gracias a herramientas digitales accesibles en la web y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).

Con el uso de historietas se puede ofrecer a los alumnos materiales de lectura fáciles de entender y contextualizados, y motivarlos a explorar materiales de lectura más exigentes como novelas gráficas, revistas, periódicos y libros. Sin embargo, pese a su fácil asimilación, no ha sido aprovechada suficientemente como recurso didáctico en procesos de enseñanza, aunque se ha comprobado que puede ser un material de alto impacto educativo (Córdoba y Maturana, 2022).

Por su parte, Mora y Carranza (2011) indican que “el cómic o historieta se muestra como una serie de imágenes que conforman un relato con el objetivo de transmitir mensajes” (p. 48). Este recurso combina entonces elementos visuales y textuales para crear una narrativa estructurada, lo que de alguna manera permite representar situaciones, emociones e ideas de manera clara y dinámica.

Mora y Carranza (2011) explican que el cómic “tiene sus orígenes en Estados Unidos, su propagación y publicación ha trascendido por décadas a través de medios de comunicación masiva como el periódico; además que su función principal es entretener e incentivar al lector a hacer una crítica de la realidad que lo rodea” (p. 46).

Los cómics han demostrado ser una herramienta efectiva en distintos entornos educativos, tanto en instituciones públicas como en privadas, sin que las diferencias en la cantidad de horas de exposición al inglés representen una barrera significativa. Esto se debe a que combinan imágenes y texto, lo que facilita la comprensión del idioma y hace que el aprendizaje sea más atractivo para los estudiantes (Mora y Carranza, 2011).

Además, su formato narrativo ayuda a contextualizar el vocabulario y las estructuras gramaticales en situaciones reales, favoreciendo la adquisición del lenguaje de manera más natural e intuitiva. Gracias a su carácter visual y dinámico, los cómics pueden adaptarse a diversos niveles de competencia en inglés, permitiendo que los estudiantes refuercen su comprensión lectora y amplíen su vocabulario de forma amena y motivadora (Mora y

Carranza, 2011).

Adicionalmente, según la perspectiva de Eisner (2007, como se citó en Bermeo, 2021), los cómics se consideran un arte secuencial que posibilita la expresión de la creatividad, fusionando elementos literarios y artísticos para narrar historias de manera única. Desde esta óptica, los cómics se constituyen como una forma de expresión artística y narrativa que va más allá de la simple combinación de imágenes y texto.

6.9.1. El cómic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras

García (2013) destaca que el cómic ofrece la posibilidad de trabajar diversos contenidos, tales como fonético-fonológicos, lingüísticos o gramaticales, léxico-semánticos, funcionales y comunicativos, así como aspectos culturales y estratégicos. Además, subraya que esta herramienta permite abordar las cinco destrezas fundamentales en el aprendizaje de un idioma: comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral y expresión escrita.

La autora resalta la autenticidad del cómic al ser considerado un material no manipulado ni adaptado. Se enfatiza que el cómic actúa como un recurso dinamizador, comunicativo y familiar para el alumnado, proporcionando atractivas posibilidades de producción gracias a las nuevas tecnologías, de manera sencilla y rápida.

Además, se destaca que el cómic favorece el trabajo cooperativo en el aula, estimula el componente lúdico en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del juego, y resulta particularmente atractivo para el alumnado joven.

Un aspecto notable que merece destacarse es la presencia del lenguaje no verbal en el cómic, el cual contribuye de manera significativa al aprendizaje de la lengua extranjera (Jiménez, 2020). Desde esta perspectiva, la combinación de imágenes, texto, efectos sonoros y otros elementos ayuda a definir lo que está implícito en la narración, facilitando a los estudiantes la comprensión del idioma, especialmente cuando su nivel lingüístico podría

limitar la comprensión directa.

Este enfoque multimodal del cómic proporciona un medio enriquecedor que va más allá de la comunicación puramente verbal, permitiendo una comprensión más completa y contextualizada del idioma objetivo (Jiménez, 2020).

7. Diseño Metodológico

En este capítulo se presenta la ruta metodológica diseñada para alcanzar el objetivo de investigación que consiste en describir el proceso mediante el cual la escritura de cómics contribuye al desarrollo de la escritura en inglés, en una clase de quinto de primaria de una escuela pública de Cali. Está estructurado en cinco secciones diferentes.

La primera sección aborda el diseño de la investigación, donde se detallan los métodos y enfoques utilizados para abordar las preguntas de investigación planteadas. La segunda sección se centra en la estrategia de muestreo, describiendo quiénes fueron los participantes, su contexto y cómo fueron seleccionados. Posteriormente, se listan los pasos para llevar a cabo la sistematización y en la cuarta sección se mencionan los procedimientos para la recolección de la información, seguido de la quinta sección donde se describe cómo se desarrolló el análisis de los datos.

Importante en este capítulo la descripción de la secuencia didáctica aplicada que se aborda en la sección 7.6 y finalmente en las secciones 7.7 y 7.8 se tienen en cuenta las limitaciones y las consideraciones éticas, destacando cómo se protegió la integridad y los derechos de los participantes. Para terminar, se presenta un resumen del proceso que puntualiza en los hallazgos clave y ofrece reflexiones sobre el trabajo realizado.

7.1 Diseño de la investigación

La filosofía de investigación que se ha adoptado para este estudio es el pragmatismo, que pone énfasis en la utilidad práctica de los hallazgos, dado que los resultados resultan

útiles en materia de procesos educativos se ha enmarcado dentro del enfoque cualitativo, ya que busca comprender la experiencia de implementación de una secuencia didáctica para la producción escrita en inglés a través del cómic (Diago y Páramo, 2023).

Según Creswell & Poth (2021), la investigación cualitativa permite interpretar fenómenos educativos desde una perspectiva holística, centrándose en el significado que los participantes atribuyen a sus experiencias.

En este sentido, el estudio se orienta hacia una investigación interpretativa, reconociendo que no pretende medir variables cuantificables, sino explorar y analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la vivencia de los estudiantes y el docente. Precisando un poco más este estudio se determina como una sistematización de experiencias en el marco de la investigación educativa.

La sistematización de experiencias es un método de investigación cualitativa que busca organizar, analizar e interpretar una práctica educativa para generar aprendizajes y mejorar futuras implementaciones (Jara, 2020). A diferencia de una simple descripción de lo ocurrido, la sistematización permite una reflexión crítica sobre el proceso y el impacto de la intervención en los estudiantes.

Según Vasilachis de Gialdino (2020), la sistematización de experiencias en educación permite analizar los procesos pedagógicos de manera reflexiva al tiempo que se pueden comprender las transformaciones en los participantes a partir de la intervención educativa, es decir que puede dar cuenta del proceso de enseñanza – aprendizaje y su nivel de efectividad. Por otro lado, la sistematización permite identificar buenas prácticas y desafíos en la implementación de estrategias didácticas contribuyendo al conocimiento pedagógico y didáctico al generar aprendizajes aplicables en otros contextos.

Es importante resaltar que la sistematización se desarrolla a partir de una reflexión crítica del docente-investigador sobre lo que funcionó, los desafíos y los cambios observados,

organizando y analizando los resultados de la implementación de una estrategia didáctica para mejorar su aplicación futura y compartir hallazgos con la comunidad educativa.

En este sentido, la presente sistematización busca responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo fomentar la escritura en inglés en los estudiantes de una institución educativa de Cali, a través de la escritura de cómics? A diferencia de la investigación tradicional, que puede centrarse en la recolección de datos externos, esta sistematización se enfoca en la reflexión desde dentro de la experiencia, valorizando el conocimiento práctico y contextual de los actores involucrados esencial para la transformación educativa.

Además, la sistematización de experiencias se complementa con la evaluación y la investigación. Mientras la evaluación se centra en medir y valorar los resultados, la sistematización aporta una interpretación crítica del proceso que posibilitó dichos resultados. Por su parte, la investigación aporta conocimientos vinculados a las experiencias particulares, enriqueciendo la comprensión y orientación de las prácticas educativas.

En resumen, dentro de la sistematización de experiencias, este estudio puede considerarse un estudio de caso único (Stake, 2020), ya que se enfoca en un grupo específico de estudiantes de quinto grado en una institución pública de Cali. El estudio de caso permite examinar detalladamente una situación particular, proporcionando un análisis profundo de los factores que influyen en el desarrollo de la experiencia.

7.2 Estrategia de muestreo

En esta investigación se contó con la participación de 22 estudiantes del grado quinto de primaria de la sede Fenalco Asturias de la IEO Maricé Sinisterra de la ciudad de Cali, de los cuales 11 son niños y 11 niñas, cuyas edades oscilan entre los 10 y 12 años. Su lengua materna es el español y su nivel de inglés es muy básico debido a la poca exposición al idioma en grados anteriores, con conocimientos de vocabulario básico (colores, números, familia, animales, objetos del salón y saludos). Sus habilidades de escritura en lengua

materna son adecuadas para el grado en el que se encuentran: conocen algunas tipologías textuales, escriben textos cortos y manejan algunas reglas gramaticales y ortográficas.

En cuanto al contexto social, La institución educativa Maricé Sinisterra es una institución pública ubicada en el barrio Fenalco Kennedy de la comuna 12 de la ciudad de Cali. Los estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 2 y 3. Esta institución cuenta con 422 estudiantes en primaria y 350 estudiantes en secundaria.

El enfoque pedagógico de la institución es constructivista el cual se ve reflejado en prácticas como el trabajo colaborativo, la producción de diferentes tipos de texto y el fomento del pensamiento crítico. La asignatura de inglés en básica primaria cuenta con una intensidad horaria de 2 sesiones semanales de 50 minutos cada una, los profesores de esta asignatura son los docentes titulares de la básica primaria que no cuentan con la formación en la enseñanza de la segunda lengua.

7.3 Metodología

Esta investigación se desarrolló teniendo en cuenta los siguientes pasos metodológicos cuyo propósito es alcanzar los objetivos planteados.

Paso 1 - consideraciones éticas: solicitud de permisos al directivo de la institución (ver Anexo A. Solicitud de permiso al rector de la institución), envío de los consentimientos informados a los acudientes de los estudiantes, para autorizar su participación en esta investigación (ver Anexo B. Consentimiento de participación).

Paso 2 - diagnóstico inicial: se aplica una encuesta donde se indaga sobre la motivación de los estudiantes respecto a la escritura de un cómic. Las preguntas son de tipo cerrado con cuatro opciones de respuesta (ver Anexo C. Encuesta inicial). Posteriormente se propone a los estudiantes una consigna de escritura del tipo de texto a trabajar (cómic) compuesto por seis viñetas (ver Anexo D. Prueba diagnóstica). Finalmente se hace una lluvia de ideas sobre el contexto temático de interés de los estudiantes para la creación de los textos.

Paso 3 - diseño de la secuencia didáctica: la secuencia didáctica tiene como fin la elaboración de un cómic en inglés con la intención de publicarlos en el mural del día del idioma (abril 2025), utilizando el vocabulario específico de los temas que escogieron los estudiantes (medioambiente). Tanto el vocabulario como el conocimiento gramatical de segunda lengua se fue desarrollando en cada sesión. Esta secuencia contempla 7 sesiones a lo largo del primer periodo académico del año lectivo 2025.

Paso 4 – Implementación: esta etapa permite que se lleve a la práctica la secuencia didáctica planeada por los investigadores donde se tuvieron en cuenta los aportes de los estudiantes obtenidos en el paso 2. El producto realizado al final de cada sesión se toma como instrumento para esta fase de implementación, evidenciando el avance en las habilidades de escritura.

Paso 5 - evaluación del proceso: a los estudiantes se les aplica una encuesta de satisfacción frente al producto final de la escritura del cómic en sus diferentes sesiones. Las preguntas fueron de tipo cerrado con cuatro opciones de respuesta (ver Anexo F. Encuesta final).

Paso 6 - análisis de los datos: los datos fueron analizados de la siguiente manera: las encuestas fueron tabuladas de acuerdo con las respuestas de los estudiantes (ver Anexo E y 7), los escritos de los estudiantes fueron clasificados de acuerdo con los niveles de desempeño determinados previamente en una rúbrica (ver Anexo H. Rúbrica), la información recopilada fue contrastada entre sí para evaluar la efectividad del cómic para el desarrollo de habilidades de la escritura en inglés.

7.4 Instrumentos y procedimientos para la recolección de información

Los datos fueron generados de la siguiente manera:

- Aplicación de una evaluación diagnóstica a partir de un ejercicio de escritura de un cómic, aplicado a todos los estudiantes que participaron en el estudio.

- Aplicación de dos encuestas: una al inicio y una al finalizar el proceso de investigación para conocer su percepción sobre la actividad y su impacto en su aprendizaje.
- Aplicación de una rúbrica de evaluación al finalizar el proceso de intervención a partir de un ejercicio de escritura de un cómic, aplicado a todos los estudiantes que participaron en el estudio.
- Diario de campo del docente registrado en audio sobre el desarrollo de la secuencia didáctica, reacciones de los estudiantes y ajustes en la estrategia.

7.5 Procedimientos para el análisis de los datos

El análisis de datos se realiza a través de categorización y codificación de información (Saldaña, 2021), permitiendo identificar temas clave como motivación, creatividad, estructura del texto y uso del idioma inglés. En primer lugar, se tabularon las respuestas de las encuestas, lo que permitió una visión general de las percepciones de los estudiantes en relación con la actividad de escritura del cómic. Además, los escritos de los estudiantes fueron clasificados según los niveles de desempeño establecidos previamente en una rúbrica, lo que facilitó la evaluación de la calidad y el progreso en sus habilidades de escritura en inglés.

Posteriormente, se llevó a cabo una comparación entre las respuestas de las encuestas y los niveles de desempeño de los estudiantes en sus escritos, con el fin de determinar la relación entre la satisfacción percibida y el rendimiento real en la producción escrita. Este análisis integral permitió evaluar la efectividad del cómic como herramienta pedagógica para el desarrollo de habilidades de escritura en inglés y proporcionó información valiosa para comprender mejor el impacto de la intervención en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

7.6 Descripción de la secuencia didáctica aplicada

El objetivo general de la secuencia didáctica fue desarrollar la producción escrita en inglés de los estudiantes de quinto grado a través de la creación de un cómic, promoviendo la creatividad, la estructuración textual y el uso adecuado del idioma. Para lograrlo se determinaron 7 sesiones de 60 minutos cada una y se utilizaron los siguientes recursos:

- Ejemplos de cómics en inglés.
- Plantillas de preescritura (ver Anexo K).
- Hojas en blanco y lápices de colores.
- Diccionarios y listas de vocabulario.
- Rúbricas de evaluación.

Las actividades de cada sesión se explican a continuación:

Sesión 1 - Aplicación de la encuesta inicial y evaluación diagnóstica: El objetivo es identificar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el género del cómic y evaluar su nivel de producción escrita en inglés. Para lograrlo se aplica un cuestionario para conocer la familiaridad de los estudiantes con los cómics, su experiencia previa en la escritura de historias y su actitud frente a la escritura en inglés. Luego se les pide que escriban un breve texto en inglés sobre un tema libre para analizar su nivel de escritura en términos de vocabulario, gramática, coherencia y cohesión. Finalmente se hace una lluvia de ideas sobre temas de interés y se reflexiona sobre la importancia de la escritura en inglés a través de un medio creativo como el cómic.

Sesión 2 - Exploración del cómic como género: El objetivo de esta sesión es comprender las características y elementos esenciales del cómic en inglés. Para lograrlo primero se presentan diferentes ejemplos de cómics cortos y se analizan sus elementos principales: viñetas, bocadillos, onomatopeyas, personajes y narración. Luego se les pide a los estudiantes que identifiquen la estructura narrativa (inicio, desarrollo y desenlace) en los

ejemplos revisados para reflexionar sobre cómo los elementos visuales y lingüísticos trabajan juntos en la creación de una historia. Finalmente se propone un vocabulario básico sobre los temas escogidos por los estudiantes. Esta sesión se desarrolla por estaciones y los estudiantes se organizan en parejas

Sesión 3 - Creación del guion del cómic: El objetivo de esta sesión es desarrollar la estructura narrativa de un cómic a través de la escritura del guion en inglés. Para lograrlo se repasa el vocabulario en inglés para construir oraciones afirmativas y negativas. Luego se les guía en la planeación del texto básico en inglés utilizando un formato de preescritura, asegurándose de que haya una progresión lógica en la historia. Finalmente, los estudiantes intercambian sus guiones y se dan retroalimentación sobre claridad, coherencia y uso del idioma.

Sesión 4 - Diseño de viñetas y escritura en inglés: El objetivo de esta sesión es transformar el guion en un cómic visual con viñetas y diálogos en inglés. Para lograrlo los estudiantes dibujan un borrador de sus viñetas siguiendo su guion, se incluyen los diálogos en los bocadillos y las narraciones en inglés dentro de las viñetas y se termina con la socialización de los avances con los compañeros para recibir sugerencias.

Sesión 5 - Revisión de los cómics y coevaluación: el objetivo de esta sesión es evaluar y mejorar la producción escrita a través de la coevaluación. Para lograrlo cada pareja entrega su trabajo a otra pareja, quienes lo revisan usando una rúbrica de evaluación que ha sido explicada por el docente previamente. El docente y los estudiantes identifican aciertos y aspectos por mejorar en cada historia, el uso del inglés y la presentación visual. Los estudiantes anotan los cambios sugeridos y reflexionan sobre cómo mejorar su trabajo.

Sesión 6 - Corrección de los cómics: el objetivo de esta sesión es realizar ajustes finales a los cómics y establecer acuerdos para su publicación o exposición. Para lograrlo cada pareja revisa su cómic con base en la retroalimentación recibida y hace los cambios

necesarios, cuando consideran que ya están listos se discuten opciones para compartir los trabajos en el mural del día del idioma. Finalmente se realiza una conversación grupal sobre el aprendizaje adquirido en el proceso y se aplica la encuesta final.

Sesión 7 – Encuesta final y acuerdos de publicación: el objetivo de esta sesión es aplicar la encuesta final para recoger percepciones sobre la experiencia y establecer acuerdos para la exposición o publicación interna de los cómics.

7.7 Limitaciones

Una de las limitaciones de este estudio radica en la concentración de participantes en una sola sede de una institución educativa, lo que limita la representatividad de los hallazgos en ese contexto específico. Aunque se contó con la participación de 22 estudiantes de 5° de primaria, esta limitación podría influir en la generalización de los resultados a otras poblaciones estudiantiles con características diferentes.

Otra limitación importante se relaciona con el tiempo y la duración del estudio. La implementación de la secuencia didáctica se llevó a cabo durante un periodo específico del año lectivo 2025, lo que podría haber limitado la capacidad de capturar la variabilidad a lo largo del tiempo. Además, el seguimiento se restringió a un único período académico, lo que impidió evaluar el impacto a largo plazo del enfoque pedagógico adoptado y la durabilidad de las habilidades desarrolladas por los estudiantes.

7.8 Consideraciones éticas

En este aspecto de las consideraciones éticas, en primer lugar, se busca proteger la propiedad intelectual de los diferentes autores al citarlos de manera adecuada, insumo importante para el sustento teórico del proyecto. También se resalta, el uso de consentimientos informados que incluyen la autorización del directivo docente de la IE Maricé Sinisterra para realizar esta investigación, las autorizaciones de los acudientes para que los estudiantes participen en este proyecto (informándoles objetivo de la investigación y

forma en que se usan los datos recolectados); y finalmente, las consideraciones éticas también buscan garantizar que los resultados de la investigación no sean manipulados y resulten ser muy veraces para el propósito planteado.

En conclusión, la metodología de investigación empleada en esta investigación se fundamenta en la investigación cualitativa, particularmente un estudio de caso de sistematización educativa que permite estudiar un proceso educativo, identificar problemáticas, proponer ciertos pasos para su intervención e investigar el resultado al finalizar el proceso. También se puede caracterizar este estudio con un enfoque pragmático en la medida en que los resultados se pueden usar en otros contextos educativos. Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron encuestas (al inicio y al final de la investigación), evaluación diagnóstica, implementación de una secuencia didáctica y la evaluación al final del proceso.

8. Sistematización y análisis de la experiencia de aprendizaje

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación llevada a cabo. Se ha dividido la información en tres partes. En la primera parte se presentan los datos arrojados por los instrumentos utilizados para recopilar la información que coinciden con el desarrollo de la secuencia didáctica aplicada; en la segunda parte se analizan estos datos en dos categorías: reflexión sobre la práctica misma (efectividad de la secuencia didáctica en el aula) y reflexión sobre los elementos didácticos y pedagógicos de la propuesta para el logro de los objetivos de aprendizaje. La tercera y última parte se refiere a la interpretación que se hace de la práctica educativa sistematizada en el contexto social y cultural en que se desarrolló.

En esta investigación, la recolección y análisis de datos se hizo utilizando la metodología de sistematización de práctica educativa por considerarla como la más pertinente para abordar la pregunta y los objetivos de investigación ya que están planteados para analizar descriptivamente la realidad educativa que se estudió en torno al desarrollo de habilidades de escritura en inglés en grado quinto de primaria:

- Pregunta: ¿cómo fomentar la escritura en inglés en los estudiantes de una institución educativa de Cali, a través de la escritura de cómics?
- Objetivos: Describir el proceso mediante el cual la escritura de cómics contribuye al desarrollo de la escritura en inglés en estudiantes de quinto grado de una institución educativa de Cali. - Explorar estrategias para fomentar la escritura en inglés en los estudiantes de quinto grado de una institución educativa de Cali, utilizando la creación de cómics como una herramienta pedagógica, con el fin de mejorar sus habilidades lingüísticas. - Evaluar la efectividad de una secuencia didáctica con enfoque basado en tareas para el desarrollo de habilidades de escritura de cómic en inglés en estudiantes de básica primaria.

- El procedimiento consistió en la aplicación de dos instrumentos de evaluación (diagnóstica y final), el desarrollo de siete sesiones de intervención siguiendo una secuencia didáctica con enfoque basado en tareas, dos encuestas de percepción (al inicio y al final) y el diario de campo de los docentes investigadores.

8.1 Implementación de la práctica educativa

A continuación, se presentan los datos recopilados a través de los procedimientos e instrumentos mencionados anteriormente. Se han agrupado en encuestas de percepción por parte de los estudiantes, pruebas diagnóstica y final, y desarrollo de la secuencia didáctica (basado en el diario de campo).

8.1.1. Percepciones de los estudiantes

Las respuestas de los estudiantes ante las encuestas al inicio y al final del proceso se han registrado de forma consolidada en las figuras 1 y 2 que se presentan a continuación, las respuestas individuales se presentan en las tablas de los anexos E y G.

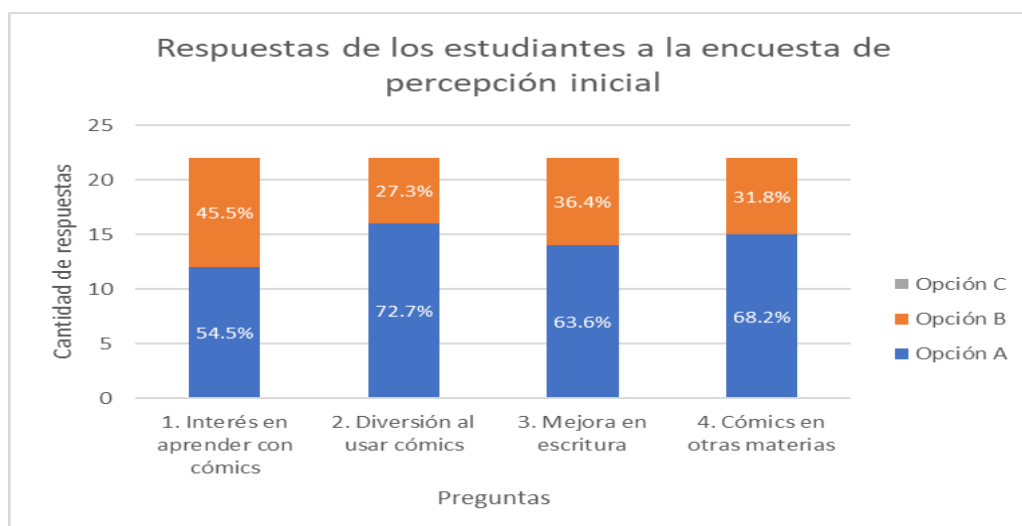


Figura 1

Total de respuestas de los estudiantes a la encuesta de percepción inicial.

Con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes frente al uso de cómics como recurso didáctico, se aplicó una encuesta diagnóstica que incluyó cuatro preguntas

relacionadas con el interés, la diversión, la utilidad en la mejora de la escritura y la posibilidad de aplicar esta herramienta en otras asignaturas. Las respuestas se agruparon en tres opciones: A (afirmativa), B (intermedia) y C (negativa), aunque en la figura sólo se evidencian las opciones A y B, lo cual sugiere que no se presentaron respuestas en la opción C o su frecuencia fue irrelevante.

En la primera pregunta, referente al interés en aprender con cómics, el 54.5% de los estudiantes respondió afirmativamente (Opción A), mientras que el 45.5% se mostró en una postura intermedia (Opción B).

Respecto a la diversión al usar cómics, se evidenció una alta valoración, con un 72.7% de respuestas positivas, lo cual sugiere que esta estrategia didáctica resulta altamente motivadora para los estudiantes.

En cuanto a la mejora en la escritura, el 63.6% consideró que el uso de cómics puede favorecer esta habilidad, mientras que el 36.4% mostró una actitud menos convencida.

Por último, ante la posibilidad de utilizar cómics en otras materias, el 68.2% de los estudiantes respondió de manera afirmativa, reflejando una buena disposición a integrar esta herramienta en diferentes áreas del conocimiento.

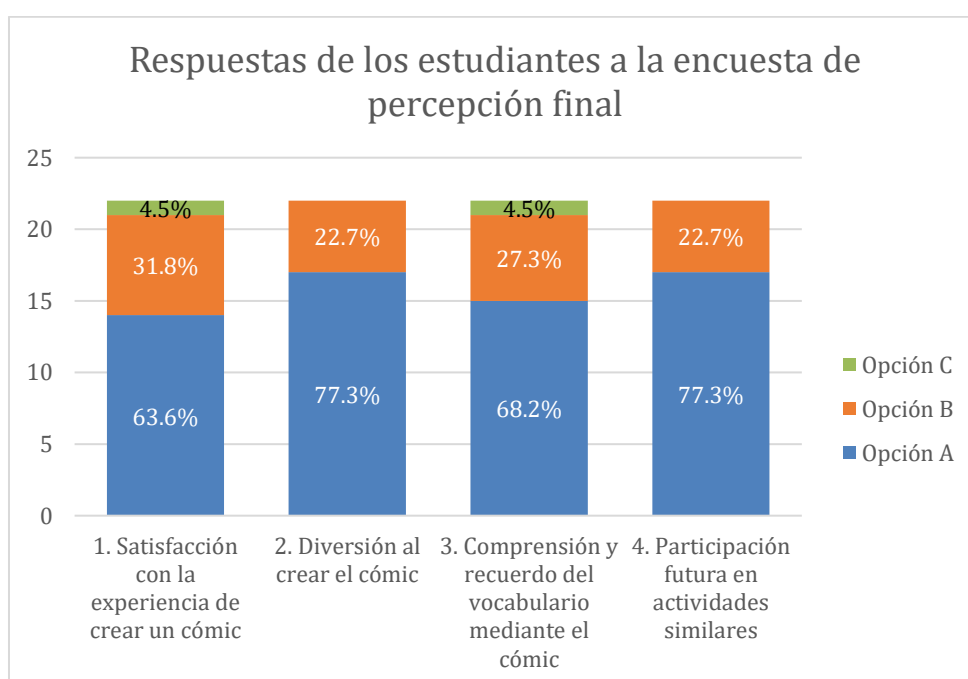


Figura 2

Total de respuestas de los estudiantes a la encuesta de percepción final.

Con el fin de valorar el impacto de la implementación de la secuencia didáctica basada en la creación de cómics, se aplicó una encuesta de percepción final a los estudiantes. Esta encuesta evaluó cuatro aspectos clave: satisfacción con la experiencia, diversión durante el proceso, comprensión y retención del vocabulario, y disposición a participar en actividades similares. Las respuestas se clasificaron en tres niveles: Opción A (positiva), Opción B (intermedia) y Opción C (negativa).

En cuanto a la satisfacción con la experiencia de crear un cómic, el 63.6% de los estudiantes respondió de forma afirmativa, mientras que el 31.8% mostró una actitud intermedia, y solo un 4.5% manifestó una valoración negativa.

La diversión al crear el cómic alcanzó un 77.3% de respuestas positivas, consolidándose como uno de los aspectos más valorados. Este dato refuerza el papel motivador del cómic como herramienta didáctica y su potencial para generar experiencias de aprendizaje significativas.

En relación con la comprensión y recuerdo del vocabulario aprendido mediante el cómic, el 68.2% de los estudiantes indicó que esta estrategia facilitó la adquisición léxica, mientras que el 27.3% expresó una opinión intermedia y un 4.5% no percibió beneficios significativos.

Finalmente, ante la afirmación sobre la participación futura en actividades similares, el 77.3% de los estudiantes respondió afirmativamente.

8.1.2. Pruebas diagnóstica y final

La prueba diagnóstica corresponde a una plantilla con viñetas que los estudiantes debían completar escribiendo las expresiones en inglés que ellos consideraban que podía

darles sentido. El resultado de esta prueba se contrastó con una rúbrica (Anexo H) y las valoraciones se registraron en la tabla del Anexo I.

A continuación, se presentan estos resultados de manera consolidada en la tabla 1 donde se observan los niveles Alto, Medio y Bajo representados en sus respectivas iniciales, el número de estudiantes que obtuvieron dicho nivel y el porcentaje equivalente.

Tabla 1

Valoración de la prueba diagnóstica.

	CATEGORÍA	A	M	B	Total	%A	%M	%B
Situación Comunicativa	Intención mensaje	0	11	11	22	0.00%	50.00%	50.00%
	Lenguaje lector	1	13	8	22	4.55%	59.09%	36.36%
	Propósito comunicativo	1	8	13	22	4.55%	36.36%	59.09%
Estructura Narrativa	Inicio	0	11	11	22	0.00%	50.00%	50.00%
	Conflicto	0	1	21	22	0.00%	4.55%	95.45%
	Final/Transf.	0	1	21	22	0.00%	4.55%	95.45%
Lenguaje y visuales	Secuencia	0	11	11	22	0.00%	50.00%	50.00%
	Espacio-tiempo	0	1	21	22	0.00%	4.55%	95.45%
	Globos	0	0	22	22	0.00%	0.00%	100.00%
	Onomatopeyas	0	0	22	22	0.00%	0.00%	100.00%
Creatividad y resolución de la tarea	Originalidad y esfuerzo	1	12	9	22	4.55%	54.55%	40.91%

En cuanto a la situación comunicativa se evaluaron tres aspectos fundamentales: la intención del mensaje, el lenguaje dirigido al lector y el propósito comunicativo de la historia. Los resultados evidencian que la mayoría de estudiantes (18 de 22) no lograron establecer una voz narrativa clara, ni a través de un narrador explícito ni mediante elementos gráficos

(como cartelas). En su lugar, se emplearon estructuras conversacionales básicas, carentes de contexto o intención narrativa. Solamente tres estudiantes mostraron algún grado de intención comunicativa y coherencia mínima en el intercambio de información.

En cuanto al lenguaje utilizado para el lector, los estudiantes en su mayoría emplearon palabras básicas en inglés, aunque con errores frecuentes en la gramática y la ortografía. Sin embargo, este uso fue suficiente para inferir una intención comunicativa parcial. A pesar de ello, seis estudiantes presentaron un uso muy limitado del inglés o mezclas con el español, dificultando la comprensión del mensaje.

Respecto al propósito comunicativo, se identificó que solo dos estudiantes intentaron construir una pequeña historia o relación entre los personajes; en los demás casos, se evidenciaron interacciones fragmentadas que no perseguían una finalidad clara como contar, sensibilizar o resolver una situación, quedando en nivel bajo según la rúbrica.

En cuanto a la estructura narrativa se analizó la organización del contenido en términos de inicio, conflicto y desenlace. En este aspecto, se observó que el 90% de los estudiantes presentó únicamente una estructura de diálogo sin elementos narrativos propiamente dichos. El inicio, cuando se presentaba, consistía en una simple introducción de nombres (“Hello, my name is...”), sin contextualización ni establecimiento de personajes con intención. El conflicto o situación que genera un cambio, como elemento clave en una historia, estuvo ausente en prácticamente todos los trabajos. Los diálogos carecieron de un problema o reto que movilizara a los personajes, lo cual limitó significativamente la posibilidad de desarrollar una narrativa con transformación. Finalmente, el desenlace tampoco estuvo presente de manera estructurada. Solo en dos casos se evidenció algún tipo de cierre o cambio en la interacción.

La categoría de lenguaje y visuales se centró en evaluar la coherencia de la secuencia visual, la ubicación espacio-temporal, el uso de globos de diálogo y las onomatopeyas. En

términos generales, los estudiantes lograron una secuencia lógica básica en la presentación de los diálogos, lo que indica un conocimiento incipiente sobre la organización visual de un cómic. Sin embargo, dicha secuencia se limitó a la linealidad de las respuestas y no desarrolló transiciones o progresiones visuales significativas.

La relación espacio-tiempo fue otro de los aspectos con menor desarrollo. Solo en cinco producciones se mencionaron lugares como “park”, “school” o referencias de nacionalidad, pero sin una construcción clara del entorno o del momento en que ocurría la historia. En su mayoría, los escenarios fueron implícitos o inexistentes, lo cual afectó la ambientación narrativa.

En cuanto al uso de globos, debe aclararse que la plantilla utilizada para la prueba diagnóstica ya incluía los espacios asignados para los diálogos, por lo que los estudiantes no tuvieron la posibilidad de decidir su distribución ni diseñar la parte visual de estos elementos. En ese sentido, no se puede hablar de un uso autónomo o creativo de los globos, sino de un ejercicio de escritura enmarcado en una estructura dada. Por esta razón, este aspecto no fue valorado como un criterio de desempeño individual, sino como una herramienta de apoyo para orientar la producción textual. En cuanto a las onomatopeyas, no se observaron intentos de incluirlas, lo que sugiere desconocimiento de este recurso específico del lenguaje del cómic o bien, limitaciones propias de la consigna planteada.

La última categoría evaluada corresponde a la creatividad y la resolución de la tarea. Esta dimensión mostró resultados variados. Si bien algunos estudiantes como Johan, Rachel y Thaily demostraron intención comunicativa en sus textos e incluyeron respuestas que evidencian cierto esfuerzo creativo dentro de los márgenes de la plantilla, la mayoría de las producciones fueron breves, repetitivas o con escasa variación léxica. Es importante señalar que, debido al formato fijo de la plantilla proporcionada, no se evaluó el diseño visual ni la elaboración libre de dibujos, lo que restringe parcialmente la manifestación de la creatividad

en términos gráficos. Por tanto, el análisis se centró en la calidad y coherencia del texto escrito, donde se observaron limitaciones tanto en el uso del idioma como en el desarrollo de ideas originales.

Esta prueba diagnóstica permitió identificar que la mayoría de los estudiantes se encuentran en niveles bajos o medios en todas las categorías de la rúbrica. Esto implica que aún no dominan las convenciones narrativas básicas del cómic, ni el uso del inglés como medio para comunicar ideas completas y estructuradas. La ausencia de una voz narrativa, de conflictos o propósitos claros, y el uso limitado de recursos visuales, evidencian la necesidad de fortalecer el desarrollo de la escritura desde una perspectiva multimodal y significativa.

La prueba final consiste en el cómic que los estudiantes crearon. De acuerdo con la misma rúbrica usada en la prueba diagnóstica se hizo la valoración y el resultado se muestra en la tabla 2 donde se observan los niveles Alto, Medio y Bajo representados en sus respectivas iniciales, el número de estudiantes que obtuvieron dicho nivel y el porcentaje equivalente.

Tabla 2

Valoración de la prueba final.

Categoría	Subcategoría	A	M	B	Total	Alto (A)	Medio (M)	Bajo (B)
Situación Comunicativa	Intención del mensaje	15	6	1	22	68.2%	27.3%	4.5%
	Lenguaje para el lector	10	8	4	22	45.5%	36.4%	18.2%
	Propósito comunicativo	10	10	2	22	45.5%	45.5%	9.1%
Estructura Narrativa	Inicio de la historia	12	8	2	22	54.5%	36.4%	9.1%
	Conflicto o situación	6	11	5	22	27.3%	50.0%	22.7%
	Final con transformación	8	8	6	22	36.4%	36.4%	27.3%
Lenguaje y Visuales	Coherencia visual	8	9	5	22	36.4%	40.9%	22.7%
	Relación espacio-tiempo	9	7	6	22	40.9%	31.8%	27.3%

	Globos (bocadillos)	12	8	2	22	54.5%	36.4%	9.1%
	Onomatopeyas	8	7	7	22	36.4%	31.8%	31.8%
Creatividad y resolución	Originalidad y esfuerzo	10	7	5	22	45.5%	31.8%	22.7%

Intención del mensaje es la subcategoría con el mayor desempeño en nivel alto (68.2%), lo que indica que la mayoría de los estudiantes logró comunicar con claridad el mensaje principal de su cómic. El uso de globos (bocadillos) también es muy destacado, con 54.5% en nivel Alto, mostrando que los estudiantes manejan adecuadamente algunos de los elementos gráficos del lenguaje. El inicio de la historia es un aspecto que también representa una fortaleza (54.5% Alto), lo que sugiere que muchos estudiantes saben cómo comenzar una narración de manera clara y contextual.

Varias subcategorías presentan un alto porcentaje en el nivel Medio, como conflicto o situación problema (50.0%) y propósito comunicativo (45.5% Alto y 45.5% Medio). Esto indica que los estudiantes tienen muchas ideas, pero algunas veces les falta claridad, profundidad o desarrollo de éstas. En la relación espacio-tiempo, hay un equilibrio entre los tres niveles, lo que puede indicar que no todos logran representar de forma efectiva el paso del tiempo o la ubicación de escenas.

La subcategoría con más oportunidad de mejora es la de uso de onomatopeyas con 31.8% Bajo, y solamente un 36.4% logró nivel Alto. Esto puede deberse a que los estudiantes, no lo consideran un recurso importante. El Final con transformación también muestra dificultades: solo un 36.4% en Alto, y 27.3% en Bajo, lo que sugiere que a muchos estudiantes les cuesta dar a sus historias una conclusión significativa o cierre con aprendizaje. El lenguaje para el lector tiene un 18.2% en Bajo, lo que podría apuntar a problemas de adecuación del lenguaje o tono al público. En algunos cómics se usa poco vocabulario en inglés adecuado para narrar la historia.

8.1.3. Desarrollo de la secuencia didáctica con enfoque en aprendizaje basado en tareas

La experiencia educativa implementada consistió en la elaboración de un cómic en inglés sobre alguna problemática ambiental para exponer en el mural del colegio en el marco del día del idioma. A continuación, se presenta la tabla 3 que resume el desarrollo de cada sesión de acuerdo con el registro que hizo el docente después de cada sesión.

Tabla 3

Resumen del desarrollo de la secuencia didáctica.

Sesiones	Consigna	Dificultades presentadas	Modificaciones a la planeación	Resultado
Sesión 1 - aplicación de la encuesta inicial y evaluación diagnóstica	Contestar las preguntas en el link indicado. Escribir en inglés los diálogos de cada viñeta, de acuerdo con la imagen de la plantilla.	En la producción escrita, se observaron limitaciones en el uso del inglés debido al poco vocabulario que los estudiantes manejan, lo que dificultó la expresión de ideas completas y estructuras narrativas claras.	Se ofreció más acompañamiento durante la escritura para guiar la comprensión de la tarea.	Se obtuvo un panorama general del nivel de inglés escrito, que evidenció un predominio de estructuras simples y dificultad para construir historias con coherencia.
Sesión 2 - exploración del cómic como género	Organizados en parejas, leer el cómic de cada estación (5 estaciones). Organizados en grupo grande responder oralmente y en español ¿qué encontraron en cada texto?	Algunos grupos no lograban identificar el mensaje o la intención comunicativa del cómic, ya que desconocían muchas palabras del texto, lo cual afectaba su comprensión global.	Se brindaron estrategias para la comprensión sin necesidad de conocer todo el vocabulario, como la relación entre el texto y las imágenes y la inferencia a partir del contexto visual.	Los estudiantes comprendieron mejor los elementos del cómic y participaron activamente en la reflexión grupal.

Sesión 3 - creación del guión del cómic	Organizados en parejas, realizan la preescritura del cómic usando la plantilla entregada.	Varias parejas tuvieron dificultad para planear una historia con inicio, conflicto y desenlace. En algunos casos, las ideas eran vagas o se limitaban a intercambios de saludo.	Se ofreció una guía estructurada con preguntas clave para ayudar a formular la historia: ¿quiénes son los personajes?, ¿qué sucede?, ¿cómo termina?	La mayoría de estudiantes logró producir una historia con estructura básica. Aumentó el uso de vocabulario aprendido y el reconocimiento de la estructura narrativa.
Sesión 4 - diseño de viñetas y escritura en inglés	Organizados en parejas empiezan a diseñar el cómic realizando las viñetas que necesiten.	Algunas parejas centraron su atención solo en los dibujos y dejaron los textos incompletos o en español.	Se reforzó la idea de que el texto debía acompañar y enriquecer la imagen. Se brindaron ejemplos de frases útiles en inglés.	Los estudiantes comenzaron a integrar texto e imagen con mayor conciencia comunicativa. Algunos lograron elaborar viñetas completas y claras.
Sesión 5 - Revisión de los cómics y coevaluación	Organizados en parejas se intercambian los cómics realizados y se evalúan de acuerdo con la rúbrica entregada.	Algunos estudiantes no comprendían completamente los criterios de la rúbrica o evaluaban de forma poco crítica.	Se revisó la rúbrica en grupo y se ejemplificó cómo hacer una retroalimentación útil y respetuosa.	La coevaluación generó mayor reflexión sobre el trabajo propio y ajeno. Se observaron correcciones pertinentes en varios cómics.
Sesión 6 - Corrección de los cómics y acuerdos de publicación	Cada pareja explica su valoración del cómic correspondiente y los autores usan las observaciones de sus compañeros para hacer las correcciones necesarias.	Algunos estudiantes mostraban resistencia a modificar su trabajo original. En otros casos, no sabían cómo mejorar los errores señalados.	Se acompañó a las parejas en la interpretación de las sugerencias y se reforzaron aspectos puntuales del uso del inglés escrito.	Las versiones finales mostraron mejoras en vocabulario, coherencia visual y estructura del mensaje.

Sesión 7 - Encuesta final y acuerdos de publicación	Aplicación de encuesta final para recoger percepciones sobre la experiencia. Acuerdos para la exposición o publicación interna de los cómics.	Algunos estudiantes se mostraban tímidos o con dudas frente a compartir sus trabajos públicamente.	Se generó un espacio de diálogo para que los estudiantes decidieran cómo querían mostrar sus trabajos (exposición en aula, cartelera, día del idioma, etc.).	La mayoría se sintieron orgullosos de su producto final. La encuesta reveló una valoración positiva de la experiencia y deseos de seguir escribiendo en inglés.
--	---	---	---	--

8.2. Reflexibilidad crítica

Este capítulo presenta la sistematización de la experiencia de diseño e implementación de una secuencia didáctica basada en la escritura de cómics para contribuir al desarrollo de la escritura en inglés en estudiantes de quinto grado. El análisis se centra en dos ejes fundamentales: la reconstrucción crítica de la práctica pedagógica en el aula y la reflexión sobre la efectividad de la secuencia didáctica aplicada en contraste con los elementos teóricos del aprendizaje basado en tareas y el desarrollo de habilidades de escritura en inglés. El objetivo es desentrañar el "cómo" y el "por qué" de los resultados obtenidos, identificando las contribuciones, desafíos y lecciones aprendidas de esta experiencia educativa.

8.2.1 Reconstrucción crítica de la experiencia: proceso y contribuciones en el aula

Este apartado detalla el proceso vivido durante la implementación de la secuencia didáctica, analizando las interacciones, las producciones de los estudiantes y los factores que influyeron en el desarrollo de la escritura en inglés. Se triangula la información proveniente de las pruebas diagnóstica y final, las encuestas inicial y final, y el diario de campo, para ofrecer una visión compleja y multifacética de la experiencia educativa.

8.2.1.1. Desempeños de los estudiantes: avances en la escritura en inglés. El tratamiento de los datos descrito anteriormente dio como resultado la organización de estas

cuatro categorías planteadas en la rúbrica para determinar los avances en cada proceso contrastando la prueba diagnóstica y la prueba final. En la tabla 4 se muestra este resultado comparativo:

Tabla 4

Comparación en el desempeño de los estudiantes entre la prueba inicial y la prueba final.

Categoría	Subcategoría	%Inicial	% Final	Δ A	Observación
Situación comunicativa	Intención del mensaje	0.0%	68.2%	▲ 68.2	Gran mejora en identificar al narrador y la intención.
	Lenguaje para el lector	4.5%	45.5%	▲ 41.0	Mejora notable en el uso de lenguaje comprensible.
	Propósito comunicativo	4.5%	45.5%	▲ 41.0	Ahora las historias muestran más propósito claro.
Estructura narrativa	Inicio de historia	0.0%	54.5%	▲ 54.5	Se presentan personajes e ideas con más claridad.
	Conflicto o situación	0.0%	27.3%	▲ 27.3	Mejora, aunque persiste dificultad en plantear conflictos.
	Final con transformación	0.0%	36.4%	▲ 36.4	Mejora al mostrar cambios en los personajes.
Lenguaje y visuales	Coherencia visual	0.0%	36.4%	▲ 36.4	Hay una mejor secuencia lógica en las viñetas.
	Relación espacio-tiempo	0.0%	40.9%	▲ 40.9	Mejora importante en representar lugar y tiempo.
	Globos (bocadillos)	9.1%	54.5%	▲ 45.4	Mayor uso y claridad en los globos de diálogo.
	Onomatopeyas	0.0%	36.4%	▲ 36.4	Se incorporan sonidos apropiados, antes ausentes.

Creatividad y resolución de la tarea	Originalidad y esfuerzo	4.5%	45.5%	▲ 41.0	Mucho más esfuerzo y creatividad en los productos.
---	----------------------------	------	-------	-----------	---

Respecto a los desempeños asociados a la situación comunicativa (intención del mensaje, lenguaje para el lector, y propósito comunicativo) se observa que en el producto final ocurre una mejora significativa en todas las subcategorías. Al inicio, ningún estudiante lograba un nivel alto; al final, más del 45% lo consigue en cada aspecto. Se evidencia mayor claridad narrativa, destinatario definido (uso de vocabulario en inglés) y propósito comunicativo. Llama la atención que el uso del vocabulario en inglés mejoró significativamente (40.5%), lo cual es un indicio de la efectividad de la secuencia didáctica aplicada y una evidencia de la efectividad del uso del cómic para el desarrollo de habilidades de escritura en inglés.

La segunda categoría hace referencia a la estructura narrativa (inicio de la historia, conflicto y final con transformación). Aunque siguen siendo los elementos con más dificultad (especialmente el conflicto), todos mejoraron considerablemente. El inicio y final con transformación pasaron de 0% a más del 30% en nivel alto, mostrando evolución en la estructura del relato y siendo oportunidad de mejora para futuras producciones ya que forma parte de la solidez en el discurso que va construyendo el estudiante en la medida en que se exponga a situaciones de escritura similares.

La tercera categoría se refiere al uso del lenguaje y elementos visuales en sinergia para generar sentido (coherencia visual, relación espacio – tiempo, globos y onomatopeyas). La coherencia visual y espacio-tiempo mejoraron de 0% a más del 36%. Esta mejora se evidencia en que los globos y onomatopeyas presentan un uso mucho más adecuado, incorporando más herramientas propias del cómic.

La cuarta categoría se refiere a la creatividad y resolución de la tarea, es decir si se observa originalidad y esfuerzo en la creación del cómic. Se registró un aumento sustancial

en la creatividad y el esfuerzo invertido por los estudiantes en la creación de sus cómics. Al inicio, pocos cómics reflejaban una idea creativa y un trabajo dedicado, pero en la producción final, se observó un mayor nivel de implicación personal, originalidad y cuidado en la elaboración de los cómics. Esto sugiere que los estudiantes lograron conectar de manera más efectiva con la tarea y expresar sus ideas de forma más creativa de acuerdo con la narrativa que querían mostrar en la problemática ambiental que cada grupo había escogido.

En síntesis, la implementación de la secuencia didáctica fue altamente efectiva en el desarrollo de las habilidades evaluadas, demostrando un progreso notable desde la prueba diagnóstica hasta la final. Estos resultados crearon un contexto ideal para la escritura en inglés, especialmente para estudiantes sin exposición previa a la creación textual en un segundo idioma.

8.2.1.2. Aspectos motivacionales y percepción de la experiencia. Las encuestas realizadas al inicio y al final del proceso indican la percepción de los estudiantes respecto a la tarea de escritura del cómic en inglés sobre una problemática ambiental elegida. Aunque las encuestas no contienen las mismas preguntas exactamente, su generalidad da cuenta de cuánta motivación se tenía al inicio del proceso y si se logra mantener hasta el final. Esto en contraste con los avances y aprendizajes logrados por estudiantes de acuerdo con el análisis del punto anterior.

Los resultados de esta primera pregunta (¿Qué tan interesado estarías en aprender inglés a través de la creación de cómics?) revelan una percepción positiva hacia el uso del cómic como herramienta pedagógica en la clase de inglés. Más de la mitad de los estudiantes (54,5 %) se mostraron “muy interesados” en aprender inglés mediante la creación de cómics, mientras que el 45,5 % manifestó estar “moderadamente interesado”. La ausencia total de respuestas negativas indica una actitud inicial favorable que podría traducirse en una mayor disposición a participar activamente en las actividades propuestas. Este dato es clave al

considerar el cómic como un texto estratégico que facilita la apropiación de la lengua extranjera desde un enfoque motivador y significativo.

En la segunda pregunta (¿Qué tan divertido crees que sería aprender inglés usando cómics?) el 72,7 % de los encuestados consideró que aprender inglés usando cómics sería “muy divertido”, y el 27,3 % lo percibió como “más o menos divertido”. Esta percepción generalizada de disfrute refuerza el potencial del cómic como recurso didáctico lúdico, capaz de generar ambientes de aprendizaje positivos, especialmente en estudiantes de primaria. La dimensión emocional del aprendizaje, reflejada aquí en la idea de diversión, se convierte en un factor facilitador del proceso educativo, ya que permite que el estudiante se acerque al idioma con mayor confianza y entusiasmo.

En relación con el impacto percibido en la producción escrita (¿Crees que los cómics te ayudarían a mejorar tu producción escrita en inglés?), el 63,6 % de los estudiantes considera que los cómics les ayudarían “definitivamente” a mejorar su escritura en inglés, mientras que un 36,4 % respondió “tal vez”. Es relevante resaltar que ninguna respuesta fue negativa, lo cual sugiere una apertura total a explorar nuevas estrategias de producción textual en la segunda lengua. El uso del cómic se percibe como una herramienta accesible, que permite estructurar ideas de forma más sencilla y expresarse con mayor claridad. Esta percepción refuerza la pertinencia de implementar actividades de escritura a través de cómics como medio para fortalecer habilidades lingüísticas en inglés.

Finalmente, cuando se les preguntó si les gustaría crear sus propios cómics en clases diferentes a la de inglés, el 68,2 % expresó que “sí, me encantaría”, y un 31,8 % dijo “no estoy seguro”. Nadie rechazó la posibilidad, lo cual indica una apertura general al uso del cómic como estrategia transversal en el ámbito escolar. Estos datos sugieren que el recurso no solo es bien recibido en el contexto de la enseñanza del inglés, sino que también podría tener aplicaciones en otras áreas del currículo como la educación ambiental. La posibilidad de

utilizar los cómics como herramienta de aprendizaje en diferentes asignaturas amplía su potencial pedagógico y promueve un enfoque integral y creativo del proceso educativo.

En conjunto, estos resultados justifican la implementación de una secuencia didáctica centrada en la creación de cómics como una estrategia efectiva para el fortalecimiento de la producción escrita en inglés, respondiendo a las características, intereses y necesidades de los estudiantes.

En este punto, más que evaluar los resultados finales, se busca comprender cómo la experiencia de crear cómics en inglés fue vivida por los estudiantes, a partir de su percepción al cierre del proceso. Este análisis permite no solo identificar logros y dificultades, sino también reflexionar críticamente sobre las decisiones tomadas en el diseño e implementación de la experiencia educativa. Desde el enfoque de sistematización, esta información resulta clave para reinterpretar la práctica pedagógica, valorar sus alcances y proyectar ajustes significativos para futuras intervenciones similares.

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre la experiencia educativa, los resultados de la encuesta final permiten realizar una lectura reflexiva que trasciende el dato cuantitativo y da lugar a la comprensión crítica del proceso vivido. Ante la pregunta sobre el grado de satisfacción con la creación de un cómic usando vocabulario sencillo en inglés, un 63,6 % manifestó estar “muy satisfecho” y un 31,8 % “moderadamente satisfecho”, lo que evidencia que la propuesta logró conectar con los intereses, capacidades y expectativas del grupo. Esta respuesta sugiere que el diseño metodológico fue adecuado, ya que generó un ambiente propicio para la participación activa, la apropiación del contenido y el desarrollo de competencias en un contexto significativo.

En relación con el componente lúdico de la experiencia, la pregunta sobre qué tan divertida fue la actividad de crear un cómic en inglés fue respondida como “muy divertida” por el 77,3 % de los estudiantes, mientras que el 22,7 % la consideró “más o menos

divertida”; ningún estudiante expresó haberla percibido como poco atractiva. Este resultado permite interpretar que la dimensión emocional del aprendizaje tuvo un rol central, y que la creatividad, la narrativa visual y el trabajo expresivo contribuyeron a que el uso del inglés fuera percibido como una experiencia agradable. La reflexión sobre este punto resalta la importancia de integrar recursos didácticos que favorezcan la participación espontánea y el disfrute, lo que a su vez fortalece el vínculo con el aprendizaje.

En cuanto al impacto percibido en el aprendizaje del vocabulario, el 68,2 % de los estudiantes consideró que la creación del cómic definitivamente les ayudó a comprender y recordar mejor las palabras en inglés utilizadas, y un 27,3 % respondió “tal vez”. Esta percepción, aunque subjetiva, indica que el uso del lenguaje en contextos comunicativos significativos, mediados por la imagen y la narrativa, facilitó procesos de comprensión y retención. Desde la sistematización, esta evidencia permite valorar el aporte del cómic como estrategia didáctica no solo en lo motivacional, sino también en términos de adquisición de contenido lingüístico.

Finalmente, frente a la pregunta sobre el deseo de participar en futuras actividades similares, un 77,3 % afirmó que le “encantaría” repetir la experiencia, mientras que el 22,7 % se mostró “no seguro”, sin que se registraran respuestas negativas. Este dato no solo refleja la aceptación de la estrategia pedagógica, sino que también permite proyectar su aplicabilidad en otras áreas o momentos del proceso formativo. La disposición a repetir la experiencia evidencia que la actividad fue significativa y dejó una huella positiva en los estudiantes, lo cual, desde la perspectiva de la sistematización, se constituye en un hallazgo relevante para el fortalecimiento de prácticas pedagógicas innovadoras y centradas en el estudiante.

8.2.1.3. Elementos pedagógicos clave y efectividad de la secuencia didáctica:

¿cómo funcionó el proceso? La sistematización permitió identificar los elementos pedagógicos que influyeron directamente en los resultados y la efectividad de la secuencia

didáctica, explicando cómo el proceso contribuyó a los avances observados. Los resultados obtenidos tras la implementación de la secuencia didáctica evidencian una efectividad notable en el desarrollo de las habilidades de producción escrita en inglés de los estudiantes de quinto grado, quienes previamente no tenían experiencia en esta área. Se observa un progreso significativo en todas las categorías evaluadas, lo que sugiere que la estrategia pedagógica fue adecuada para introducir la escritura en inglés a través del atractivo y estructurado género del cómic.

En las categorías analizadas como la situación comunicativa, la estructura narrativa, lenguaje y visuales, creatividad y resolución de la tarea, se observó una mejora sustancial respecto a la prueba final. Igualmente se identifica un mayor compromiso personal con la actividad y una exploración más creativa de sus ideas a través del formato del cómic que se mantuvo desde la aplicación de la encuesta inicial.

La activación de conocimientos previos y diagnóstico inicial fue pertinente ya que comenzar con una encuesta sobre familiaridad con los cómics y una evaluación diagnóstica es crucial. Esto permitió conocer el punto de partida de los estudiantes en cuanto a su relación con el género y su nivel de escritura en inglés, lo cual es fundamental para adaptar la enseñanza.

La sesión dedicada a explorar las características y elementos del cómic en inglés fue una excelente manera de introducir el género de forma graduada y estructurada. Analizar ejemplos y enfocarse en la relación entre lo visual y lo lingüístico sentó una base sólida para su propia creación. La organización por estaciones y en parejas fomenta la interacción y el aprendizaje activo.

El apoyo en la planificación y el vocabulario en inglés fue determinante. Proporcionar vocabulario básico relacionado con los temas elegidos y guiar la planeación del guion con un formato de preescritura ofreció un andamiaje importante para estudiantes sin experiencia

previa en la escritura en inglés. El repaso de estructuras gramaticales básicas (oraciones afirmativas y negativas) también fue un apoyo clave. El uso del inglés como segunda lengua fue significativo para los estudiantes en la medida en que lograron usar expresiones y vocabulario que ya conocían a nivel gramatical. Al principio se mostraron dubitativos e inseguros pero una vez identificaron el uso del idioma en el contexto visual del cómic resolvieron diferentes caminos para generar sentido de acuerdo con el propósito comunicativo del texto y la temática ambiental que seleccionaba cada grupo.

Un hallazgo importante fue observar cómo los estudiantes pasaron de escribir sin intención comunicativa clara, a construir mensajes con sentido que integran texto e imagen para expresar una idea concreta. Al inicio querían escribir “lo que fuera”, sin una estructura o propósito. Sin embargo, gracias a la orientación del docente respecto a las actividades de planeación y el análisis de modelos, lograron organizar sus ideas y desarrollar sus cómics con una narrativa coherente. Esta transformación evidenció no solo el aprendizaje del idioma, sino también el fortalecimiento de habilidades metacognitivas.

La sesión dedicada al diseño de viñetas y la escritura de los diálogos y narraciones en inglés permitió a los estudiantes experimentar cómo ambos elementos se complementan en el cómic, reforzando la comprensión del género y la aplicación del idioma.

La actividad de intercambio de guiones para la retroalimentación entre pares, fue valiosa para que los estudiantes aprendieran unos de otros y tomaran conciencia de la claridad y coherencia de sus ideas. Así mismo la sesión de coevaluación con una rúbrica proporcionó criterios claros para la revisión y promovió la reflexión sobre los aciertos y aspectos a mejorar. Esto es fundamental para el desarrollo de habilidades de escritura.

Como docente, fue necesario ajustar las expectativas. Inicialmente, se aspiraba a obtener textos más pulidos y gramaticalmente correctos, pero pronto se comprendió que lo más valioso era que los estudiantes pudieran comunicar un mensaje. Este cambio permitió

enfocarse en la función comunicativa del lenguaje, lo cual motivó a los estudiantes a expresarse con mayor libertad y confianza, sin el temor a cometer errores. El rol docente evolucionó hacia un acompañamiento constante, centrado en brindar apoyo emocional, refuerzo positivo y guía pedagógica.

La discusión sobre la publicación y la conversación grupal sobre el aprendizaje brindaron un cierre significativo a la secuencia, permitiendo a los estudiantes ver el resultado de su trabajo y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. La aplicación de la encuesta final permitió medir el cambio en su actitud y conocimientos.

Entre los posibles desafíos y consideraciones se destaca el nivel inicial de inglés de los estudiantes, quienes nunca habían escrito en este idioma. La tarea de crear un cómic completo en inglés representó un reto significativo, ya que la cantidad de vocabulario y estructuras gramaticales requeridas pudo resultar abrumadora para algunos. Esta situación se evidenció en la escasez de vocabulario, lo que llevó a varios estudiantes a intentar escribir partes del texto en español, usar el traductor, usar el diccionario y los apuntes que tenían en el cuaderno de inglés.

Sin embargo, este comportamiento podía haberse previsto debido a la carencia de bases lingüísticas consolidadas en grados anteriores, donde no se había promovido una intención comunicativa en inglés. A pesar de ello, los estudiantes buscaron formas de expresar sus ideas con los recursos que tenían a su alcance, demostrando creatividad, perseverancia y una clara disposición para comunicarse, incluso con un repertorio limitado.

Similar cuidado se requiere al plantear un equilibrio entre lo visual y lo lingüístico, para asegurar que los estudiantes no se centraran demasiado en el dibujo en detrimento del contenido escrito en inglés fue requerida una guía constante por parte del docente en este sentido, planteando preguntas a los estudiantes sobre el sentido de lo que querían transmitir.

Como en toda experiencia educativa es importante tener en cuenta la variedad en los niveles de aprendizaje. Fue evidente que los estudiantes iban avanzando a ritmos diferentes por tal motivo fue importante ofrecer apoyo diferenciado para aquellos que necesitan más ayuda. Algunos empezaban con un guion claro, otros se inspiraron a partir de sus propios dibujos, mientras que otros no sabían como desarrollar una idea inicial.

Si bien la coevaluación es valiosa, es importante también tener en cuenta la evaluación individual del progreso de cada estudiante a lo largo de la secuencia, tal vez con más tiempo se puede lograr una mayor retroalimentación, mejores aprendizajes de la escritura en inglés y texto de mayor calidad.

Para futuras implementaciones, se sugiere incluir más sesiones de lectura de cómics ya elaborados, tanto en inglés como en español, que permitan una mayor familiarización con el formato y sus convenciones. Esto fortalecería la comprensión del género desde etapas tempranas del proceso. La experiencia evidenció el alto impacto de los cómics como recurso visual y narrativo para motivar a estudiantes con bajo nivel de inglés, así como el valor de un enfoque centrado en el estudiante, que prioriza la autoexpresión y el lenguaje funcional como eje del aprendizaje.

En síntesis, la presente sistematización permitió comprender cómo una propuesta pedagógica basada en la creación de cómics en inglés, cuidadosamente diseñada y situada en el contexto escolar real, puede generar aprendizajes significativos en estudiantes sin experiencia previa en producción escrita en lengua extranjera. La efectividad de la secuencia didáctica no se limitó al cumplimiento de productos esperados, sino que se evidenció en el compromiso, la apropiación y el desarrollo progresivo de habilidades comunicativas en contextos reales y motivadores. A través del análisis crítico de las decisiones pedagógicas, de los registros de la práctica y de las voces de los estudiantes, se consolida una mirada amplia

sobre el valor de propuestas centradas en el estudiante, que reconocen el error como parte del proceso y promueven el lenguaje como herramienta de expresión y sentido.

8.2.2. Reflexión Teórica: la escritura de cómics y el aprendizaje basado en tareas

Esta sección profundiza en cómo la experiencia sistematizada se alinea y refuerza los postulados del modelo de Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) y las teorías sobre el desarrollo de habilidades de escritura en inglés.

El ABT demostró ser una estrategia válida y pertinente para el desarrollo de habilidades de escritura en inglés, ya que parte de situaciones comunicativas concretas que motivan al estudiante a usar el lenguaje con un propósito claro. En este proceso, se evidenció que los niños respondieron positivamente cuando la consigna de la tarea estaba bien definida y contextualizada, permitiéndoles planear, escribir y revisar sus textos con mayor intención.

Al trabajar en torno a una tarea significativa, como la creación de un cómic, los estudiantes pudieron conectar sus ideas con expresiones reales del idioma, y aunque presentaron dificultades lingüísticas, lograron avanzar en la construcción de mensajes con sentido. Esto permitió que el aprendizaje fuera más funcional, y que el desarrollo de la escritura estuviera guiado por la necesidad de comunicar, no solo por la repetición de estructuras gramaticales.

El desarrollo de la secuencia evidenció que las fases propuestas por Jerez y Garófalo (2010) dentro del modelo de Aprendizaje Basado en Tareas ofrecieron un marco estructurado que facilitó el aprendizaje progresivo. La fase de pre-tarea permitió activar conocimientos previos, generar expectativas y preparar a los estudiantes para la escritura. Durante la tarea, el trabajo cooperativo y guiado les brindó confianza para construir sus guiones. Finalmente, en la post-tarea, la reflexión y la corrección impulsaron mejoras visibles en la escritura. Este recorrido evitó que los estudiantes se sintieran desorientados, ya que siempre supieron qué hacer y por qué hacerlo.

Una de las transformaciones más relevantes en este proceso fue en la manera de entender la enseñanza. Aplicar el modelo ABT implicó que el rol del docente transitara del control de una clase tradicional a permitir que los estudiantes fueran protagonistas de su aprendizaje. Esto exigió del docente una postura más observadora, flexible y atenta a las decisiones que los estudiantes tomaban durante la elaboración de sus textos. Se pasó de una enseñanza centrada en contenidos lingüísticos a una que valoraba el proceso, la creatividad y el propósito comunicativo de cada tarea.

Tener una tarea final visible, como el cómic, ayudó a que el proceso tuviera sentido para los estudiantes desde el principio. No se trataba de ejercicios aislados, sino de pasos encadenados hacia un producto concreto, comprensible y valorado por sus pares. Esta característica reforzó el compromiso con cada etapa, ya que cada actividad previa se entendía como preparación para algo mayor. En este sentido, el modelo ABT permitió articular diferentes habilidades (planificación, escritura, revisión y evaluación) en torno a un objetivo común y significativo.

Esta experiencia también dejó claro que el modelo ABT exige una planificación detallada y tiempo suficiente para acompañar los procesos individuales. Aunque se lograron avances importantes, habría sido beneficioso disponer de más sesiones para reforzar el vocabulario funcional y las estrategias de revisión textual. En futuras implementaciones, se considera necesario incorporar más andamiajes lingüísticos durante la fase de pre-tarea, de manera que todos los estudiantes puedan abordar la tarea final con mayor seguridad y autonomía. Así, se consolidará no sólo la producción escrita, sino también la confianza en el uso del idioma como herramienta de expresión personal y social. Como plantea Nunan (2004), una tarea debe implicar el uso del lenguaje con un propósito auténtico y brindar oportunidades para la negociación del significado. En este sentido, la creación de cómics

permitió a los estudiantes producir textos con sentido comunicativo y relacionar el idioma con situaciones cercanas a su mundo, fortaleciendo así su competencia comunicativa.

8.3 Interpretación: comprensión del proceso

La implementación de la escritura de cómics como estrategia didáctica para fomentar la producción textual en inglés permitió interpretar de manera profunda cómo convergen los roles del docente, de los estudiantes y de la institución en un proceso educativo creativo, participativo y contextualizado.

La experiencia sistematizada, documentada en el análisis de la producción de cómics en inglés por estudiantes de 5° grado, demuestra que incluso en condiciones escolares que podrían considerarse limitantes, como una escuela pública que atiende estudiantes pertenecientes a estratos 2 y 3, y con docentes que posiblemente enfrentan desafíos en el dominio del idioma inglés, es posible implementar estrategias pedagógicas efectivas para desarrollar habilidades complejas en los estudiantes.

La sistematización del proceso de implementación permitió identificar con mayor claridad los elementos pedagógicos, metodológicos y contextuales que favorecieron la mejora de la escritura en inglés en estudiantes de primaria. Más allá de evidenciar que el uso del cómic contribuye al desarrollo de esta habilidad, la experiencia permitió comprender cómo se articuló el engranaje pedagógico que posibilitó dicho avance. La secuencia didáctica, estructurada bajo los principios del Aprendizaje Basado en Tareas (Jerez y Garófalo, 2012) y del enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 2014), integró actividades progresivas, materiales accesibles y un entorno emocionalmente seguro para propiciar el uso significativo del inglés.

Entre las estrategias más propicias se destacan aquellas que ofrecieron andamiaje inicial sin limitar la creatividad, como el uso de plantillas para guiones, la lectura colectiva de cómics modelo, el modelamiento docente y las actividades por estaciones. Estas prácticas

facilitaron la participación activa, redujeron la ansiedad lingüística y promovieron la apropiación del idioma de manera visual y contextual. El uso de vocabulario vinculado al tema del medioambiente, elegido por los propios estudiantes, aportó no solo riqueza léxica sino también conexión afectiva y comunicativa con los textos producidos. De esta manera, la escritura no fue percibida como una tarea escolar más, sino como un medio expresivo personal y social.

Adicionalmente, se observó que la progresión de las tareas —de lo oral a lo escrito— fue clave para el desarrollo de la competencia comunicativa. Las primeras sesiones enfocadas en la observación, la planificación y la producción oral prepararon el terreno para la elaboración escrita, siempre mediada por la conexión entre imagen y palabra, elemento central en la escritura de cómics (Mora y Carranza, 2011). La retroalimentación constante, así como las actividades de coevaluación con criterios compartidos, favorecieron la revisión crítica, la autonomía y la metacognición, aspectos fundamentales en la consolidación de habilidades escritas (Flower y Hayes, 1981, citados en Reyes, 2019).

Desde el punto de vista docente, esta experiencia representó una reconfiguración del rol tradicional. En lugar de priorizar la corrección gramatical o la transmisión de contenidos, el maestro adoptó una postura de mediador del aprendizaje, promoviendo espacios de experimentación, diálogo, ajuste constante y reflexión conjunta con los estudiantes (Willis, 1996). Esta transformación implicó también una disposición a observar, escuchar y adaptar la intervención pedagógica según las respuestas del grupo, comprendiendo que enseñar inglés en contextos reales requiere más flexibilidad y sensibilidad que prescripción.

Una de las transformaciones más significativas que se evidenció a lo largo de esta experiencia educativa fue la del rol del docente, que pasó de ser un transmisor tradicional de contenidos a convertirse en un mediador pedagógico activo, reflexivo y adaptativo.

En la fase de planeación surgieron las siguientes preguntas: “¿cómo enseño a escribir en inglés si no domino la L2?” “¿cómo motivo a mis estudiantes a escribir en L2 si nunca la habían hecho? ¿qué tipología textual sería más adecuada si los estudiantes no están acostumbrados a escribir en su lengua materna? ¿qué estrategia pedagógica funcionaría mejor para lograr que los estudiantes aprendieran? ¿qué les gustaría escribir a los estudiantes? ¿cómo impactaría esta experiencia en los niños, sus familias y la institución? ¿qué contextos (temas) motivarían a nuestros estudiantes a escribir en L2? ¿cómo organizo a mis estudiantes para que sientan más motivados durante las actividades?”. Desde este punto hasta la culminación del proceso, el maestro desempeñó una función estratégica en la construcción de ambientes de aprendizaje significativos, guiados por el enfoque comunicativo y el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT).

En este sentido, en la etapa inicial, la planeación requirió que el docente diseñara actividades auténticas, contextualizadas y motivadoras, en las que el uso del inglés no se limitara a ejercicios mecánicos o estructurales, sino que respondiera a un propósito comunicativo real: contar una historia mediante un cómic. Esto implicó anticipar dificultades, seleccionar recursos visuales y elaborar modelos de texto que sirvieran de andamiaje para los estudiantes.

Durante la ejecución de la secuencia, el docente asumió una postura flexible, centrada en el acompañamiento constante y en la mediación dinámica. Esto se reflejó en la capacidad para ajustar la instrucción en tiempo real frente a las necesidades emergentes del grupo, como las dificultades con el vocabulario o la planificación narrativa. El papel del maestro fue esencial para generar confianza, atender la diversidad de ritmos de aprendizaje y facilitar espacios de diálogo y coevaluación.

El proceso también transformó la manera en que el docente entendía y aplicaba la evaluación. En lugar de centrarse únicamente en el producto final, se enfatizó el proceso

formativo, valorando las revisiones, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la producción escrita. Así, el maestro no solo evaluó, sino que enseñó a evaluar, promoviendo la metacognición y la conciencia comunicativa en los estudiantes.

Esta transformación del rol docente también implicó una posición crítica frente al currículo tradicional, ya que la propuesta integró el cómic como un texto multimodal y creativo que habitualmente no está presente en los manuales escolares convencionales. Al hacerlo, el maestro se convirtió en diseñador de experiencias educativas que respondieran al contexto sociocultural de los estudiantes, reconociendo sus intereses, saberes previos y formas expresivas. Al mismo tiempo que se enseñaba a sus estudiantes el docente también se encontraba en un proceso de aprendizaje propio de L2 y su didáctica.

En suma, esta experiencia evidenció que el docente no es un mero ejecutor de planes de clase, sino un actor reflexivo y transformador, capaz de resignificar su práctica desde una perspectiva crítica e innovadora. Esta reconfiguración no solo favoreció el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sino que también fortaleció vínculos de confianza, promovió la creatividad y potenció la agencia estudiantil como eje central del proceso educativo.

A nivel institucional, la experiencia generó cambios significativos. Se amplió la concepción del inglés como lengua viva y comunicativa, y no solo como asignatura gramatical. Se valoró el cómic como recurso legítimo para el desarrollo textual, y se fortalecieron prácticas como la planificación por secuencias, la evaluación formativa, el uso de recursos visuales y la integración de proyectos colaborativos. Estos aprendizajes no solo enriquecen el área de inglés, sino que ofrecen referentes pedagógicos replicables en otras áreas y grados, fortaleciendo así una cultura institucional más innovadora, inclusiva y centrada en el estudiante.

Esta sistematización muestra que el fomento de la escritura en inglés en estudiantes de primaria no depende exclusivamente del uso de una estrategia específica, sino de la

articulación consciente de metodologías activas, ambientes de aprendizaje estimulantes y una transformación reflexiva del quehacer docente. Lo vivido y aprendido en este proceso constituye una base valiosa para seguir construyendo una escuela pública que potencia el lenguaje como herramienta de comunicación, creatividad y ciudadanía.

9. Conclusiones y recomendaciones

Con el desarrollo de la presente sistematización, se logró el objetivo general, el cual se centró en describir el proceso mediante el cual la escritura de cómics contribuye al desarrollo de la escritura en inglés en estudiantes de grado quinto de una institución educativa de Cali. De acuerdo con las actividades aplicadas con los estudiantes se evidencian limitaciones presentadas a lo largo de la investigación, por lo que se plantean algunas recomendaciones y se reconocen algunas proyecciones de líneas de investigación en la enseñanza de inglés en educación primaria.

En el capítulo anterior se detalló cómo, a partir de los datos arrojados por las pruebas diagnóstica y final, las encuestas al inicio y al final del proceso, el diario de campo y su posterior análisis, se identificaron cuatro categorías de mejora en el desempeño de los estudiantes (situación comunicativa, estructura narrativa, lenguaje y visuales y creatividad y resolución de la tarea) que, además, se contrastaban con el marco teórico para responder a la pregunta de sistematización. Dando como resultado tres niveles de reflexión sobre la práctica educativa: desempeños de los estudiantes, aspectos motivacionales y efectividad de la secuencia didáctica.

En resumen, se puede decir que la secuencia didáctica con enfoque basado en tareas cuyo objetivo era la creación de comics mostró un alto grado de efectividad en el desarrollo de las habilidades de escritura en inglés en los estudiantes que participaron en la experiencia. La tipología textual cómic mostró un gran potencial para desarrollar motivación en los

estudiantes respecto a la escritura en inglés y el resultado se evidenció en la calidad de los textos finales en comparación con los iniciales. Todo esto a través de un proceso que transformó el rol de los maestros y de los estudiantes.

9.1. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones puntuales a las que se llegaron al terminar esta sistematización. Primero se demuestran las conclusiones respecto a los objetivos y la pregunta de investigación, posteriormente se expone una apreciación crítica del proceso de sistematización como tal y finalmente se identifican futuras investigaciones que puedan derivarse de este trabajo.

9.1.1. Conclusiones respecto a los objetivos planteados y la pregunta de investigación

La presente sistematización permitió cumplir con el objetivo general planteado, el cual consistía en describir el proceso mediante el cual la escritura de cómics contribuye al desarrollo de la escritura en inglés en estudiantes de grado quinto de una institución educativa de Cali. Este propósito fue alcanzado a través del análisis crítico y reflexivo del diseño, la implementación y la vivencia pedagógica de una secuencia didáctica centrada en el uso del cómic como estrategia didáctica. A lo largo del proceso, se logró reconstruir de manera detallada cómo se articularon las decisiones metodológicas, los materiales propuestos, las dinámicas de aula y el acompañamiento docente para propiciar condiciones favorables al desarrollo de la producción escrita en lengua extranjera. El uso de instrumentos como el diario de campo, las producciones estudiantiles y las encuestas inicial y final permitió comprender el proceso más allá de los productos, reconociendo los factores que hicieron posible el aprendizaje. Así, se dio cuenta no solo de los avances de los estudiantes, sino del entramado pedagógico que los posibilitó, en coherencia con el enfoque de sistematización adoptado.

Respecto al objetivo “explorar estrategias para fomentar la escritura en inglés en los estudiantes de grado quinto de una institución educativa de Cali, utilizando la creación de cómics como una herramienta pedagógica, con el fin de mejorar sus habilidades lingüísticas”, se logró en el momento en que se analizaron los datos en contraste con el marco teórico donde se resalta el enfoque basado en tareas y su relación con el enfoque comunicativo de la enseñanza del inglés como segunda lengua. La experiencia reveló que la creación de cómics es una estrategia poderosa y multifacética para fomentar la escritura en inglés. Las estrategias implementadas, como la integración de lo visual y lo textual, el trabajo colaborativo, la temática relevante (medio ambiente) y el enfoque en la comunicación significativa, resultaron ser claves para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Se observó que el uso del cómic les permitió experimentar con el vocabulario y las estructuras gramaticales de manera contextualizada, reduciendo la ansiedad y promoviendo la fluidez y la creatividad en la producción escrita.

El logro del objetivo “evaluar la efectividad de una secuencia didáctica para el desarrollo de habilidades de escritura de cómic en inglés en estudiantes de básica primaria” se identifica en términos cercanos a los del objetivo anterior. La secuencia didáctica con enfoque basado en tareas se constituyó en una herramienta de gran valor pedagógico en el contexto de la institución educativa donde se realizó la sistematización ya que está ubicada en un sector de estratos sociales bajos de la ciudad donde el uso del inglés carece de sentido y las prácticas educativas tradicionales se limitan a ejercicios gramaticales.

En el objetivo “discutir sobre las formas como se pueden desarrollar las habilidades de producción textual en inglés en contextos escolares”, la sistematización de esta experiencia ofrece una base sólida para discutir que el desarrollo de habilidades de producción textual en inglés en contextos escolares es más efectivo cuando se trasciende el enfoque tradicional y se adoptan metodologías activas y centradas en el estudiante. Se concluye que el uso de tareas

auténticas y significativas, como la creación de cómics, permite a los estudiantes no solo adquirir conocimientos lingüísticos, sino también desarrollar la competencia comunicativa integral, al tener que negociar el significado y expresar sus ideas con un propósito real. Esto implica un cambio de paradigma hacia una enseñanza que priorice la motivación, la creatividad y la interacción en el aula de inglés.

En cuanto al objetivo "diseñar una secuencia didáctica que permita la construcción de cómics en inglés, con estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa de Cali", el diseño de la secuencia didáctica propuesta demostró ser pertinente y adaptable al contexto de los estudiantes. Su estructura, fundamentada en un enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas, permitió una progresión gradual desde la familiarización con el género hasta la producción autónoma de cómics. Este diseño fue fundamental para guiar el proceso de escritura de los estudiantes, proporcionando el andamiaje necesario para que pudieran desarrollar sus ideas y expresarlas en inglés, incluso con un nivel inicial limitado.

Como respuesta a la pregunta ¿cómo fomentar la escritura en inglés en los estudiantes de una institución educativa de Cali, a través de la escritura de cómics?, fue respondida en función de las condiciones didácticas que facilitaron el proceso: la combinación de texto e imagen, la libertad para expresar ideas propias, el acompañamiento entre pares y la mediación docente centrada en el proceso y no únicamente en el resultado. Estas estrategias ayudaron a disminuir la ansiedad frente al error, fortalecer la confianza y mejorar la organización de ideas en inglés. Además, la sistematización reveló que es posible adaptar enfoques como el ABT a contextos de educación primaria en instituciones públicas, siempre que se considere el entorno sociocultural de los estudiantes y se diseñen actividades contextualizadas y accesibles.

9.1.2. Apreciación crítica de la sistematización

En esta sistematización se ha abordado un problema educativo que surge de la práctica de enseñanza del inglés como segunda lengua en grado 5° de primaria donde se cuestionó la eficacia de enfoques tradicionales basados en aspectos gramaticales de la lengua. Partiendo de esta idea empieza a cobrar importancia lo planteado en este trabajo, puesto que la investigación cualitativa puede determinar la pertinencia de propuestas pedagógicas desde un enfoque diferente, en este caso, el enfoque comunicativo y las distintas perspectivas para abordarlo en el aula.

Este proceso se realizó en tres momentos de triangulación de datos, lo cual asegura la validez interna de la investigación: el primer momento tuvo en cuenta los desempeños de los estudiantes reflejados en los instrumentos de prueba diagnóstica y prueba final; en el segundo momento se cruzó la información anterior, el diario de campo y las encuestas de percepción de los estudiantes; en el tercer momento se analizan los datos anteriores a la luz de las teorías sobre la manera como se estructuran las habilidades de escritura en inglés como segunda lengua.

Por otro lado, esta sistematización presenta pruebas de la pertinencia y eficacia de una secuencia didáctica que podría ser útil en otras instituciones con características similares, incluso para cualquier docente que desee innovar dando un enfoque comunicativo a sus clases de primera y/o segunda lengua, teniendo en cuenta que el papel del docente se configura como eje articulador entre la reflexión pedagógica y la transformación de las metodologías de la enseñanza del inglés como segunda lengua. La experiencia parte del cuestionamiento que le propio docente se plantea sobre la eficacia en enfoques centrados en la gramática, lo que da lugar a una búsqueda crítica de alternativas pedagógicas más pertinentes para su contexto posicionando al docente como investigador de su propia práctica capaz de generar conocimiento a partir de ella.

Entre las debilidades de este estudio, dado su carácter cualitativo, su contenido no pretende generalizar respecto a la enseñanza del inglés, el uso del cómic en el aula, un modelo instruccional o método de enseñanza. Así mismo, los resultados de este estudio no se deben interpretar como una generalidad para toda la población de 5° de primaria, estos resultados corresponden a la dinámica de grupo establecida entre los estudiantes seleccionados particularmente, así que cualquier estudio similar a este deberá hacer las adaptaciones del caso.

Finalmente, se enfatiza en que esta sistematización demuestra que una secuencia didáctica basada en el enfoque por tareas que usa el cómic como recurso didáctico, efectivamente ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades para la escritura en segunda lengua. De lo anterior se derivan otras preguntas que se lograrían resolver con los mismos datos aquí presentados, tales como:

- ¿Cuáles son los desempeños que se requieren desarrollar en estudiantes de 5° para que aprendan a escribir en inglés?
- ¿Cómo se pueden valorar y/o interpretar los desempeños de estudiantes de 5° respecto al uso de la lengua en dicho grado?
- ¿Qué elementos se deberían considerar para el diseño de una secuencia didáctica que ayude a los estudiantes a usar la segunda lengua desde un enfoque comunicativo?

9.2. Recomendaciones

A partir de los resultados de esta sistematización se destacan tres recomendaciones en torno al problema de investigación resuelto. La primera tiene que ver con la equidad en la calidad de la educación pública para todos los sectores (urbanos y rurales), se recomienda otorgar mayor importancia a la enseñanza de lengua en contextos comunicativos lo cual genera pensamiento crítico y habilidades de lectura de la realidad. La segunda se plantea como prerrequisito de la anterior: la formación de maestros en segunda lengua y su enseñanza

para los grados de la educación primaria. La tercera recomendación debería surgir como consecuencia de las dos anteriores: replantear las estrategias de enseñanza de lengua en educación primaria.

Por último, esta sistematización demuestra que la reflexión crítica sobre la práctica docente es fundamental para la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La recopilación y análisis de datos permitió identificar áreas de oportunidad y fortalecer estrategias pedagógicas que pueden replicarse en otros contextos educativos similares.

La sistematización de experiencias en la enseñanza del inglés no solo permite documentar y analizar la efectividad de estrategias didácticas innovadoras, sino que también posibilita la generación de conocimiento pedagógico contextualizado. A través de este proceso, los docentes pueden identificar qué métodos y enfoques funcionan mejor en sus entornos educativos específicos y realizar ajustes para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Además, la sistematización fomenta la reflexión crítica sobre la práctica docente, promoviendo una enseñanza más consciente y basada en la evidencia. En el caso del uso del cómic como herramienta para la producción textual en inglés, este análisis permitió determinar su impacto en la motivación, creatividad y habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Las siguientes son otras preguntas que sería conveniente resolver después de esta sistematización:

- ¿Qué otras tipologías textuales podrían usarse en la enseñanza del inglés en el contexto escolar?
- ¿Cómo se modifican los roles de estudiantes y maestros en ambientes de aprendizaje desde un enfoque basado en tareas?

- ¿Qué ventajas o desventajas a nivel cognitivo se podrían encontrar en el aprendizaje de la escritura en inglés usando textos multimodales?

Referencias

- Amrizal, A. (2022). The Effect of Comic Strip as Instructional Method in Enhancing Students' Writing Skills. *Journal of Education and Teaching (JET)*, 3(2), 195-202.
<https://jet.or.id/index.php/jet/article/view/182/53>
- Ávila, J. (2015). Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (21), 1-171.
<https://www.redalyc.org/pdf/921/92152429010.pdf>
- Bermeo, V. (2021). *El cómic: una estrategia didáctica para fortalecer la experiencia literaria* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio Pedagógica.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16655/El%20comic%20una%20estrategia%20didactica.pdf>
- Bermúdez, C. (2018). *Diseño de una secuencia didáctica para la producción escrita en niños de primer grado* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio UNAL.
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/77583/66879337.2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95 – 110.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Casas, I. (2019). *Construyendo universos infinitos en imágenes y palabras: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos tipo cómic, en lengua extranjera (inglés)* [Tesis de posgrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP.

<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/7dc48390-8d87-4d2d-9bb9-9d4537725d11/content>

Córdoba, H. y Maturana, Y. (2022). El uso de la historieta como estrategia metodológica para fortalecer competencias comunicativas en el aprendizaje del inglés. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 167-182.

<https://www.redalyc.org/journal/5739/573971933013/573971933013.pdf>

Correa, M.; Orozco, B. y Hurtado, R. (2002). Relación contractual narrador-narratario en la escritura de textos narrativos: un estudio con niños de 8-10 años. Universidad del Valle, Cali.

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2021). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Diago, J. y Páramo, P. (2023). Perspectivas educativas e investigativas del pragmatismo en sociedades democráticas. *Praxis & Saber*, 14(36), pp. 15-30.

<https://www.redalyc.org/journal/4772/477278723002/html/>

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Vol. 2). México: McGraw-Hill.

Duque, C.; Vera, A. y Hernández, A. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 6, 35-44.

Escobar, N. (2020). “Once upon a time...” *Análisis documental sobre el uso del storytelling en la enseñanza de inglés en niños de primaria* [Tesis de posgrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repository Pedagógica.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12623/Once%20upon%20a%20time.pdf?sequence=5>

- Esmeral, M. y Herazo, E. (2018). *Efecto de estrategias pedagógicas mediadas por los códigos QR para el fortalecimiento de la atención sostenida* [Tesis de pregrado, Universidad de la Costa]. Repositorio CUC.
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2950/1002023274%20-%201140859275.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, D. (2020). *El cómic como herramienta pedagógica para la adquisición del inglés en Educación Primaria. Proyecto de propuesta de intervención* [Tesis de posgrado, Universidad de La Laguna]. Riull ULL.
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/20115/El%20comic%20como%20herramienta%20pedagogica%20para%20la%20adquisicion%20del%20ingles%20en%20Educacion%20Primaria..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, I. (2013). *El cómic como recurso didáctico en el aula de español como lengua extranjera* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. Educación FP y Deportes.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:995b00c3-4cd8-4165-9b49-3df4e0f8bd07/2014-bv-15-02migarciamartinez-pdf.pdf>
- Gutiérrez, T. (2006). El cómic en los adolescentes. Estudio y práctica en el aula. Una propuesta de evaluación. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 29-56.
<https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551274002.pdf>
- Hernández, C. (2022). *El uso de los comics para el fomento de la lectura en lengua extranjera* [Tesis de posgrado, Universidad de La Laguna]. Riull ULL.
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/31718/EL%20USO%20DE%20LOS%20COMICS%20PARA%20EL%20FOMENTO%20DE%20LA%20LECTURA%20EN%20LENGUA%20EXTRANJERA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics. Eds. Pride, JB y J. Holmes*, 269-293

- Huertas, T. (2020). *Writing comic strips: A situated practice in an EFL classroom* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Pedagógica.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12135>
- Hurtado, D., Sánchez, V. y Osorio, M. (2024). *Exploring the Effectiveness of Comic Strips for Encouraging Writing Skills and Creative Writing Among Seventh-Graders in a Public School* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/136009aa-89eb-43be-808e-ed3e292701c9/content>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
<https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Jerez, Y. y Garófalo, A. (2012). Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las Telecomunicaciones. RIELAC, 33(3), 1-7.
<http://scielo.sld.cu/pdf/eac/v33n3/eac01312.pdf>
- Jiménez, E. (2020). Comunicación verbal y no verbal en el cómic como recurso didáctico en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Revista Inclusiones*, 7(3), 29-37.
<https://revistainclusiones.org/pdf20/2%20VOL%207%20NUM%20JULIOSEPTIEMBRE2020REVINCLUSI.pdf>
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2010). Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: un estudio de revisión en Canadá y EE.UU. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 179-202. <https://rieoei.org/RIE/article/view/616/1160>
- Lengua, S. (2015). *El cómic: una oportunidad de motivación y aprendizaje en las clases de inglés como L2* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repository

Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17094/LenguaSalinasSaraPaola2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Llorens, R. (2015). La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos. [Tesis de postgrado, Universidad Internacional de La Rioja] Reunir UNIR.

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3411/LLORENS%20ESTEVE%20C%20RUBEN.pdf?sequence=1>

Luzón, J. y Soria, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. RIED, 2(2), 40-58. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2077/1952>

McCloud, S., & Martin, M. (1993). *Understanding comics: The invisible art* (Vol. 106). Northampton, MA: Kitchen sink press.

Millán, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 109-133.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf

Mora, H. y Carranza, C. (2011). *El cómic como herramienta pedagógica en la escuela básica primaria* [Tesis de pregrado, Universidad Libre]. <https://core.ac.uk/download/pdf/198441273.pdf>

Orellana, C. (2017). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *E-Ciencias de la Información*, 7(1), 134-154. <https://www.redalyc.org/journal/4768/476855013008/html/>

- Orozco, M. (2003). El análisis de tareas: cómo utilizarlo en la enseñanza de la matemática en primaria. *Revista EMA*, 5(2), 139-151. Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura.
- Pasella, M. y Polo, B. (2016). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de estrategias didácticas mediadas por las TIC [Tesis de postgrado, Universidad de La Costa - CUC]. Repositorio CUC.
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/4637/FORTALECIMIENTO%20DE%20LA%20COMPRESION%20LECTORA%20MEDIADA%20POR%20LA%20TICS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, H. y Trejo, M. (2012). La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas. *Atenas*, 3(19), 84-93. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048955007.pdf>
- Pico, L. (2017). *Mi Palabra cuenta: Desarrollo de la competencia comunicativa oral en primera infancia* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Udistrital.
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6811/PicomoraJohannaleidy2017.pdf;jsessionid=05A6E8ACF612A3D39316CBAACEADE3DF?sequence=1>
- Ramírez, D. y Cardona, A. (2010). Aprendizaje significativo a través de secuencias didácticas de planeación, ejecución y evaluación en el programa de Psicología. *International Journal of Psychological Research*, 3(2), 93-108.
<https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023506011.pdf>
- Reyes, Y. (2019). *El modelo de Flower y Hayes: una herramienta para mejorar la composición escrita de los textos narrativos a nivel de super y microestructuras* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/e08a1ac3-fe7f-44b5-832f-ea411d448c88/content>

- Richards, J. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/approaches-and-methods-in-language-teaching/340332E115A61DCBC3408E034FC706FC>
- Romo, F. (2016). *Un estudio cognitivista de las preposiciones espaciales del español y su aplicación a la enseñanza de E/LE* [Tesis de posgrado, Universidad Autónoma de Barcelona]. TDX. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/384719/frs1de1.pdf?sequence=1>
- Salazar, R. (2019). La comprensión y producción textual en estudiantes del primer ciclo. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 8(1), 51-63. <https://www.redalyc.org/journal/5217/521758809013/html/>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216(3), 25-27.
- Stake, R. E. (2020). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Tejedor, J. e Izquierdo, A. (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 [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Apid Space Javeriana. <https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/f01e6c15-ae93-45cd-8812-1ee76333bd63/content>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2020). *Strategies of qualitative research*. Routledge.
- Vásquez, F. (Ed.). (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Kimpres. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>

Vilá, M. (2005). *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*.

Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=7539>

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Intrinsic Books Ltd.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (7ª edición). Graó. <https://desfor.infd.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

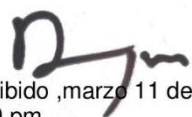
Anexos

Anexo A

Consentimiento informado del rector de la Institución Educativa

Santiago de Cali, 10 de Marzo 2025

Danilo Paz Moreno
Rector
Institución Educativa Maricé Sinisterra
Cali


Recibido ,marzo 11 de 2025
2:30 pm

Estimado Rector:

Espero que este mensaje le encuentre bien. Me dirijo a usted con el propósito de solicitar su autorización para llevar a cabo un proyecto de investigación en nuestra institución educativa.

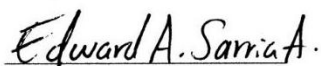
El proyecto de investigación, titulado "La Producción Textual en Inglés a través de la Escritura de Cómic en Estudiantes de Grado 5º", tiene como objetivo principal investigar y analizar cómo fomentar la producción escrita en inglés mediante la creación de cómic, específicamente en estudiantes de quinto grado de nuestra escuela.

El proyecto será realizado bajo mi supervisión y se llevará a cabo de acuerdo con los más altos estándares éticos y académicos. Se implementarán medidas para garantizar la confidencialidad y el bienestar de los estudiantes participantes. Además, los resultados obtenidos serán utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Para llevar a cabo este proyecto, requerimos su permiso para acceder a los recursos y espacios necesarios en la institución, así como para coordinar con el personal docente y administrativo que pueda colaborar en la ejecución del mismo. También solicitamos su apoyo para comunicar esta iniciativa a los padres de familia y obtener su consentimiento para la participación de los estudiantes en la investigación.

Agradecemos de antemano su atención y colaboración en este asunto. Quedo a su disposición para proporcionar cualquier información adicional que pueda requerir y para discutir cualquier aspecto relacionado con el proyecto.

Atentamente,



Edward Andrés Sarria Álvarez
Docente grado quinto
Sede Fenalco Asturias
I. E. Maricé Sinisterra

Anexo B

Consentimiento informado para estudiantes participantes en la presente investigación

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN

La Producción Textual en Inglés a través de la Escritura de Cómics en Estudiantes de Grado 5° del Colegio Maricé Sinisterra de Cali.

Fecha: _____

Yo, (Nombre del padre/madre/tutor legal del estudiante), en calidad de padre/madre/tutor legal del estudiante (Nombre del estudiante), doy mi consentimiento para que mi hijo(a) participe en el proceso de investigación titulado "La Producción Textual en Inglés a través de la Escritura de Cómics en Estudiantes de Grado 5° del Colegio Maricé Sinisterra de Cali", llevado a cabo por Edward Sarria, Ingrid Muñoz y Jenny Gómez.

Entiendo que el propósito de esta investigación es fomentar la producción escrita en inglés a través de la escritura de cómics en los estudiantes de grado 5° del colegio Maricé Sinisterra de Cali.

Se tomarán los siguientes datos del estudiante: se realizará una evaluación diagnóstica a partir de un ejercicio de escritura de un cómic, se aplicarán dos encuestas (una al inicio y otra al finalizar el proceso de investigación), y se llevará a cabo una evaluación al finalizar el proceso de intervención a partir de un ejercicio de escritura de un cómic.

Entiendo que la información proporcionada por mi hijo(a) será utilizada con fines académicos, tratada con total confidencialidad y protegida contra divulgación no autorizada, cambios o daños. Estoy de acuerdo con que mi hijo(a) participe voluntariamente en este estudio y entiendo que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento sin consecuencias negativas para mi hijo(a) o para mí.

Firma del padre/madre/tutor legal: _____

Nombre del padre/madre/tutor legal: _____

Firma del investigador/a: _____

Nombre del investigador/a: _____

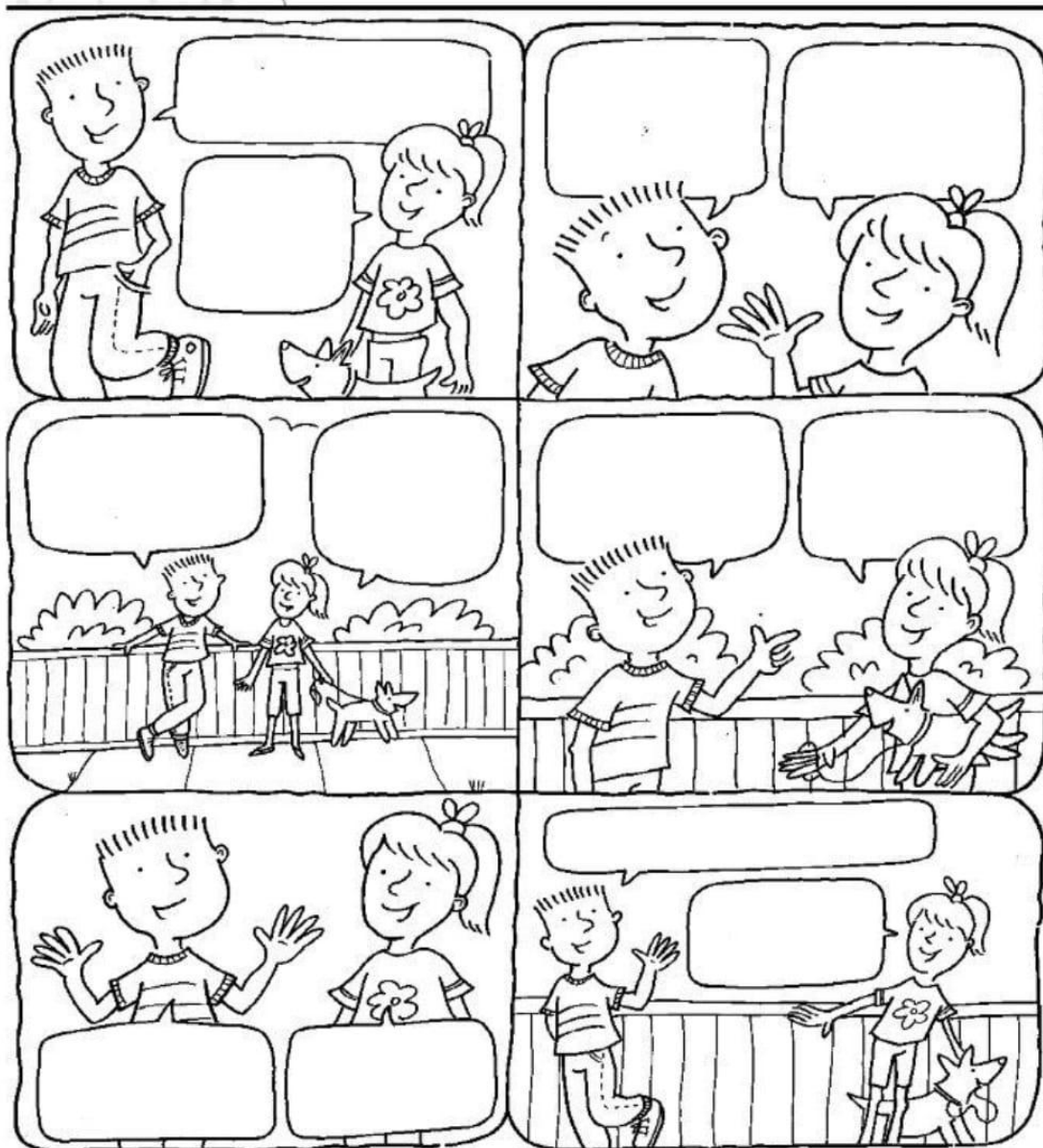
Anexo C

Encuesta Inicial

1. ¿Qué tan interesado estarías en aprender inglés a través de la creación de cómics?
 - a) Muy interesado
 - b) Moderadamente interesado
 - c) No interesado
2. ¿Qué tan divertido crees que sería aprender inglés usando cómics?
 - a) Muy divertido
 - b) Más o menos divertido
 - c) No divertido
3. ¿Crees que los cómics te ayudarían a mejorar tu producción escrita en inglés?
 - a) Sí, definitivamente
 - b) Tal vez
 - c) No creo
4. ¿Te gustaría crear tus propios cómics en clases diferentes a la de inglés como parte de tus actividades escolares?
 - a) Sí, me encantaría
 - b) No estoy seguro
 - c) No, preferiría hacer otra cosa

Anexo D

Formato de prueba diagnóstica



Anexo E

Respuestas de cada estudiante a la encuesta inicial

Est. N°	Pregunta			
	1	2	3	4
1	a	a	a	a
2	a	b	b	a
3	a	a	a	a
4	b	a	b	b
5	b	a	a	a
6	a	b	a	b
7	a	a	a	a
8	a	a	a	a
9	b	a	b	a
10	b	a	b	b
11	a	a	a	b
12	a	b	b	b
13	b	a	a	b
14	b	a	a	a
15	a	a	b	a
16	b	a	a	a
17	a	a	a	a
18	b	b	a	a
19	b	b	b	b
20	a	a	a	a
21	a	a	b	a
22	b	b	a	a

Anexo F

Encuesta Final

1. ¿Qué tan satisfecho estás con la experiencia de crear un cómic usando vocabulario sencillo en inglés?
 - a) Muy satisfecho
 - b) Moderadamente satisfecho
 - c) No satisfecho
2. ¿Qué tan divertido encontraste la actividad de crear un cómic con vocabulario en inglés?
 - a) Muy divertido
 - b) Más o menos divertido
 - c) No divertido
3. ¿Piensas que la creación del cómic te ayudó a comprender y recordar mejor el vocabulario en inglés utilizado?
 - a) Sí, definitivamente
 - b) Tal vez
 - c) No creo
4. ¿Te gustaría participar en más actividades de creación de cómics usando vocabulario sencillo en inglés en el futuro?
 - a) Sí, me encantaría
 - b) No estoy seguro
 - c) No, preferiría hacer otra cosa

Anexo G

Respuestas de cada estudiante a la encuesta final

Est. N°	Pregunta			
	1	2	3	4
1	a	a	a	a
2	a	b	a	a
3	a	a	b	a
4	b	a	a	a
5	a	a	a	a
6	b	a	a	b
7	c	b	c	b
8	a	a	a	a
9	b	b	b	b
10	b	a	a	a
11	a	a	a	a
12	a	b	b	a
13	b	a	a	b
14	a	a	b	a
15	a	a	a	a
16	a	a	a	a
17	a	a	a	a
18	a	b	a	a
19	b	a	b	a
20	a	a	a	a
21	a	a	b	a
22	b	a	a	b

Anexo H

Rúbrica

Categoría	Subcategoría	Nivel Alto	Nivel Medio	Nivel Bajo
Situación comunicativa	Intención del mensaje (voz del narrador)	Se entiende claramente quién cuenta la historia. Se usan cartelas o imágenes con intención narrativa.	Se entiende a veces quién cuenta la historia, pero hay confusión.	No se entiende quién cuenta la historia ni hay narración clara.
	Lenguaje para el lector (destinatario)	Usa palabras básicas en inglés o símbolos adecuados para comunicar el mensaje al lector.	Usa pocas palabras o símbolos, a veces difíciles de entender.	No usa inglés ni símbolos comprensibles para el lector.
	Propósito comunicativo	La historia tiene un propósito claro (emocionar, contar algo, resolver algo) usando imágenes y palabras.	La historia tiene un propósito, pero se entiende solo en partes.	No hay un propósito claro o no se entiende la historia.
Estructura narrativa	Inicio de la historia (presentación)	Presenta personajes e ideas iniciales claramente.	Presenta personajes, pero de forma poco clara o incompleta.	No se presentan personajes ni ideas claras al inicio.
	Conflicto o situación	Se muestra claramente un problema o situación que cambia lo que quiere el personaje.	El conflicto es poco claro o no cambia mucho la historia.	No hay un conflicto visible ni cambio en la historia.
	Final con transformación	El personaje cambia o aprende algo al final de la historia.	Hay un final, pero no hay transformación del personaje.	No hay final claro ni cambio en el personaje.
Lenguaje y visuales	Coherencia visual	Las viñetas siguen un orden lógico que	El orden es confuso en	No hay orden claro y no se

	(secuencia lógica)	permite entender la historia.	algunas partes, pero se entiende.	entiende la historia.
	Relación espacio-tiempo	Se entiende dónde y cuándo ocurre la historia en varias viñetas.	Se entiende el lugar o el tiempo solo en algunas partes.	No se entiende ni el lugar ni el tiempo de la historia.
	Globos (bocadillos)	Usa globos para mostrar lo que dicen o piensan los personajes, de forma clara.	Usa globos, pero no siempre están bien ubicados o son confusos.	No usa globos o no se entienden.
	Onomatopeyas	Usa sonidos en inglés para enriquecer las escenas (ej. “Boom”, “Wow”).	Usa sonidos, pero no en inglés o no se relacionan bien con la escena.	No usa sonidos cuando son necesarios.
Creatividad y resolución de la tarea	Originalidad y esfuerzo	La historia es creativa y se nota esfuerzo en los dibujos y texto.	La historia tiene elementos creativos, aunque con poco detalle.	No hay creatividad o parece hecha sin interés.

Anexo I

Desempeños de cada estudiante a la prueba inicial

[illegible]

Anexo J

Desempeños de cada estudiante a la prueba final.

N°	Intención mensaje	Lenguaje lector	Propósito comunicativo	Inicio	Conflicto	Final/Transf.	Secuencia	Espacio- tiempo	Globos	Onomatopeyas	Originalidad
1	M	M	M	A	M	M	A	A	M	B	A
2	A	A	M	A	A	M	A	A	A	B	A
3	A	M	M	A	B	B	M	M	B	B	A
4	A	A	A	A	A	A	A	M	M	B	A
5	M	M	M	A	M	B	M	B	M	B	M
6	A	M	A	A	A	A	A	A	M	B	A
7 7	M	M	M	M	B	B	M	B	M	M	M
8	A	M	M	A	M	M	A	M	A	B	A
9	A	A	A	A	A	A	A	M	M	B	A
10	A	M	A	A	A	A	A	M	M	B	A
11	A	M	A	A	A	A	A	M	M	A	A

Anexo K

Plantilla de preescritura



Comic Writing Plan

What is your comic about?

Beginning

What happens at the beginning?

Who are the main characters?

Where is it set?

Characters

Take some notes on how your main characters will look, act, and feel.

Conflict

What is the story's conflict?

How do the characters feel?

Ending

How does the story end?

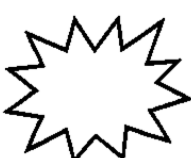
Will it have a happy ending?
Is there a plot twist?

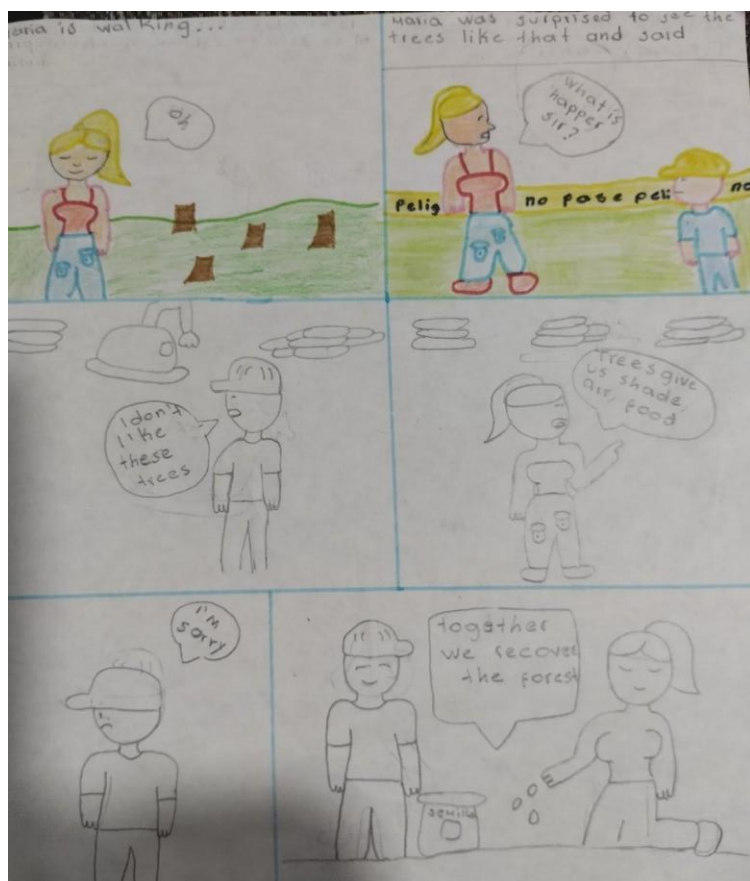
How do the characters feel?

Sound Effects, Thoughts, and Speech Bubbles

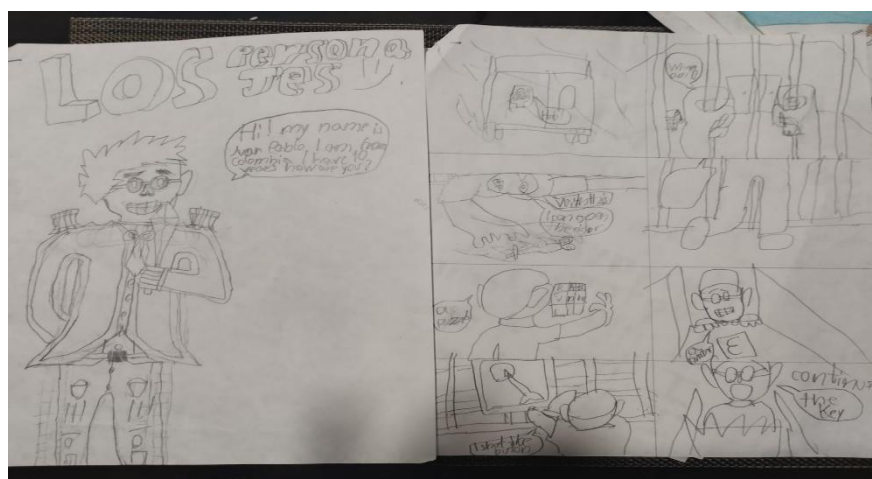
Write down what kind of sound effects, thoughts, and speech bubbles you will use for your characters and comic.



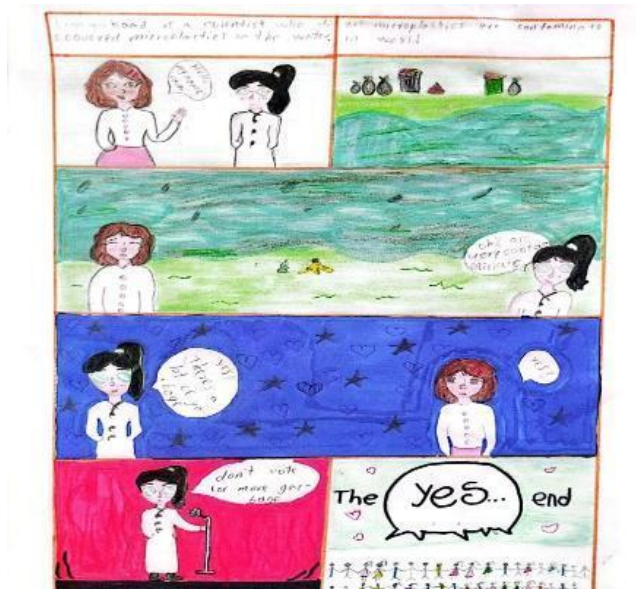



CÓMIC ESPADA JUAN PABLO



CÓMIC MICROPLÁSTICOS



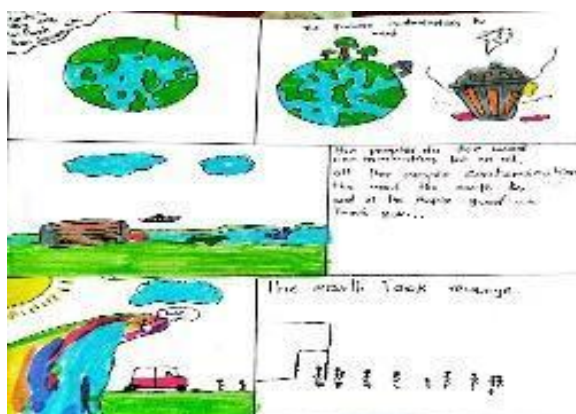
CALI VS AMERICA



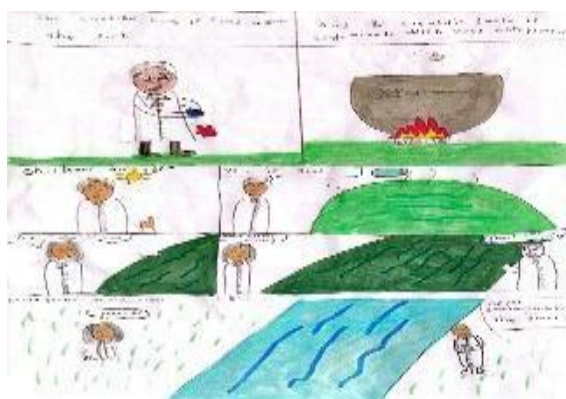
CÓMIC ARBOL MAGICO



CÓMIC PLANETA



10. CIENTÍFICO



11. BASURA TIBURON

