



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 29 de Agosto de 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

María Alejandra Cabrera Cuéllar, con C.C. No. 1075303293,  
\_\_\_\_\_, con C.C. No. \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, con C.C. No. \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, con C.C. No. \_\_\_\_\_,

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o \_\_\_\_\_

titulado Estrategia teórica y metodológica para fortalecer los procesos de comprensión e  
interpretación de cómics en estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa

Liceo de Santa Librada.

presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de

Licenciada en lengua castellana;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

Vigilada Mineducación



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: \_\_\_\_\_

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: \_\_\_\_\_

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: \_\_\_\_\_

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: \_\_\_\_\_



**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** Estrategia teórica y metodológica para fortalecer los procesos de comprensión e interpretación de cómics en estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada.

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Cabrera Cuéllar	María Alejandra

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Mier Logato	Freddy Alberto

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Mier Logato	Freddy Alberto
Hernández Henríquez	María Mercedes

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** Licenciada en Lengua Castellana

**FACULTAD:** Educación

**PROGRAMA O POSGRADO:** Programa de Licenciatura en Lengua Castellana

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional [www.usco.edu.co](http://www.usco.edu.co), link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



**DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO**

<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>2 de 3</b>
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

**CIUDAD:** NEIVA      **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2022      **NÚMERO DE PÁGINAS:** 213

**TIPO DE ILUSTRACIONES** (Marcar con una X):

Diagramas\_\_\_ Fotografías\_X\_\_ Grabaciones en discos\_\_\_ Ilustraciones en general\_X\_\_ Grabados\_\_\_  
Láminas\_\_\_ Litografías\_\_\_ Mapas\_\_\_ Música impresa\_\_\_ Planos\_X\_\_ Retratos\_\_\_ Sin ilustraciones\_\_\_  
Tablas o Cuadros\_X\_

**SOFTWARE** requerido y/o especializado para la lectura del documento:

**MATERIAL ANEXO:**

**PREMIO O DISTINCIÓN** (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Cómico	Comic	6. _____	_____
2. Creatividad	Creativity	7. _____	_____
3. Comprensión	Comprehension	8. _____	_____
4. Interpretación	Interpretation	9. _____	_____
5. Lectura	Reading	10. _____	_____

**RESUMEN DEL CONTENIDO:** (Máximo 250 palabras)

El presente trabajo de investigación, realizado con los estudiantes del grado 701 de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada, jornada tarde, tiene como propósito principal fortalecer la comprensión e interpretación de cómics, puesto que es un formato de lectura que converge con el contexto visual de los estudiantes. Para ello, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en las teorías y metodologías expuestas en los procesos de comprensión lectora, en la interpretación de los elementos verbo-icónicos y en la producción del cómic. De esta manera, los estudiantes leyeron distintos formatos del tebeo, como lo son el webcómic, el *manhwa*, la historieta y la novela gráfica, como también la caracterización de la caricatura y el manga. De esta manera, los estudiantes adquieren experiencias significativas en su aprendizaje, las cuales se vieron reflejadas en la participación en clase, en la construcción de ideas a nivel crítico y en el análisis inferencial del contenido. Finalmente, se encontró un mejoramiento en la comprensión e interpretación del cómic en el lenguaje verbal y



no verbal. Además, la lectura de cómic fomentó y potenció la creatividad de los estudiantes en las producciones finales.

**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

The present research paper, carried out with the students of grade 701 at Institución Educativa Liceo de Santa Librada, half day afternoons, has as main purpose to strengthen the understanding and interpretation of comics, since it is a reading format that converges with the students' visual context. For this, a pedagogical intervention proposal was designed based on the theories and methodologies exposed in the processes of reading comprehension, in the interpretation of verb-iconic elements and in the production of the comic. In this way, the students read different formats of the comic book, such as the webcomic, the manhwa, the cartoon and the graphic novel, as well as the characterization of the cartoon and manga. In this way, students acquire significant experiences in their learning, which were reflected in the participation in class, in the construction of ideas at a critical level and in the inferential analysis of the content. Finally, an improvement was found in the understanding and interpretation of comics in verbal and non-verbal language. In addition, comic book reading promoted and enhanced the creativity of students in final productions.

**APROBACION DE LA TESIS**

Nombre Presidente Jurado: Ladys Jiménez Torres

Firma:

Nombre Jurado: María Mercedes Hernández Henríquez

Firma:

ESTRATEGIA TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA FORTALECER LOS  
PROCESOS DE COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN DE CÓMICS EN  
ESTUDIANTES DE GRADO 7° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO DE  
SANTA LIBRADA

Autora:  
MARÍA ALEJANDRA CABRERA CUÉLLAR

Asesor:  
FREDDY ALBERTO MIER LOGATO

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA  
NEIVA- HUILA  
2022

## AGRADECIMIENTOS

*Agradezco mucho a mi madre María Eva por disponer de su paciencia, comprensión y amor en todo el proceso. Por tenderme su mano siempre y nunca decepcionarse de mí. A mi hermano Juan David por creer en mí y brindarme su apoyo ante este trabajo que temía iniciar y el cual había dudado culminar. A mi padre David que está en el cielo y a la virgen María por ser mi fuerza espiritual ante los problemas que enfrenté durante la realización del trabajo.*

*Mi gratitud al maestro Jaime Ruiz del programa de licenciatura en artes, por ser la primera persona interesada en el inicio de este trabajo, quien me asesoró con entusiasmo, paciencia y valor en la primera parte de la realización del mismo. Igualmente, quien me brindó su conocimiento frente a las inseguridades que tenía y me otorgó mucha más confianza en mis habilidades.*

*Al profesor Jhonatan de la I.E Santa Librada, por disponer de su tiempo en las áreas de español e inglés para efectuar la investigación. A los profesores Freddy Mier Logato y María Mercedes Hernández de mi programa, gracias por acompañarme en la última parte del proceso.*

*A BTS y a RM, por sus melodías y letras que fueron mi refugio ante mis pensamientos ansiosos, mis temores, mis alegrías y tristezas experimentadas antes y durante el desarrollo de este trabajo.*

*I purple you*

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación, realizado con los estudiantes del grado 701 de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada, jornada tarde, tiene como propósito principal fortalecer la comprensión e interpretación de cómics, puesto que es un formato de lectura que converge con el contexto visual de los estudiantes. Para ello, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en las teorías y metodologías expuestas en los procesos de comprensión lectora, en la interpretación de los elementos verbo-icónicos y en la producción del cómic. De esta manera, los estudiantes leyeron distintos formatos del tebeo, como lo son el webcómic, el *manhwa*, la historieta y la novela gráfica, como también la caracterización de la caricatura y el manga. De esta manera, los estudiantes adquieren experiencias significativas en su aprendizaje, las cuales se vieron reflejadas en la participación en clase, en la construcción de ideas a nivel crítico y en el análisis inferencial del contenido. Finalmente, se encontró un mejoramiento en la comprensión e interpretación del cómic en el lenguaje verbal y no verbal. Además, la lectura de cómic fomentó y potenció la creatividad de los estudiantes en las producciones finales.

## **TABLA DE CONTENIDO**

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>8</b>
1.- Planteamiento del problema.....	8
2.- Objetivos.....	9
3.- Antecedentes.....	9
3.1.- Antecedentes internacionales.....	9
3.2.- Antecedentes nacionales.....	13
3.3.- Antecedentes regionales.....	20
4.- Justificación.....	23
<b>CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO-CONCEPTUAL</b>	<b>25</b>
1.- Marco referencial.....	25
1.1.- Referentes legales.....	25
1.2.- Referentes institucionales.....	26
2.- Marco teórico-conceptual.....	27
2.1.- Cultura.....	27
2.2.- Identidad individual y colectiva.....	28
2.3.- Cultura visual.....	29
2.4.- Capital cultural: Escuela y espacio social.....	30
2.5.- Capital Visual: Sociedad de la imagen.....	34
2.6.- La imagen y su relación con la enseñanza.....	36
2.7.- Educación y sistema educativo (Generalidades y modelo pedagógico con sus respectivas didácticas y estrategias).....	37
2.8.- El constructivismo en sus vertientes.....	39
2.9.- Constructivismo, tecnología y cómics.....	42
2.10.- Aprendizaje significativo del tebeo.....	44

2.11.- Motivación y creatividad.....	45
2.12.- Campo de la lengua castellana (Competencia MEN)	
Lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias.....	47
2.13.- Las competencias básicas del lenguaje.....	49
2.14.- Procesos de construcción de sistemas de significación.....	51
2.15.- Conceptualización del proceso lector.....	52
2.16.- Niveles de comprensión lectora.....	58
2.17.- Tipología textual.....	60
2.18.- Interpretación y producción de textos.....	60
2.19.- La inclusión del cómic en la sociedad.....	64
2.20.- La narración gráfica del cómic.....	68
2.21.- El cómic y contexto.....	73
2.22.- Cómic y la enseñanza.....	75
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....</b>	<b>78</b>
1.- Tipo de investigación.....	78
2.- Enfoque de investigación.....	78
3.- Población y muestra.....	79
4.- Estrategia y fases de la investigación.....	79
5.- Cronograma de las actividades.....	85
6.- Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	85
7.- Matriz categorial.....	86
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>88</b>
1.- Actividades diagnósticas.....	88
2. Intervenciones.....	97
2.1.- Unidad 1.....	98
2.2.- Unidad 2.....	103

2.3.- Unidad 3.....	114
2.4.- Unidad 4.....	127
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>140</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>141</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>147</b>

## INTRODUCCIÓN

La influencia que tienen las imágenes en la actualidad, ha transformado la manera de comunicarnos y de ver el mundo, ya que, día a día intervienen múltiples estímulos visuales, a través de los cuales atribuimos significados dependiendo del contexto comunicativo. Un caso muy frecuente son los mensajes en las redes sociales, tanto de los chats como de los comentarios de los posts públicos, donde siempre intervienen la imagen y el texto en el mensaje. Así, por ejemplo, utilizamos *emojis*, *stickers*, memes, videos, *gifs*, como la forma de exponer y determinar la intención del mensaje.

Si bien estas formas de comunicación visual son rápidas y sencillas de captar, gracias a la situación que predomina en el momento y al conocimiento que poseemos del emisor, cuando se trata de lecturas más complejas como el tebeo, los estudiantes tienen más dificultades para comprender e interpretar el lenguaje icónico-verbal que da sentido a la narrativa representada. Más aún, si en el ámbito escolar continúa teniendo poca relevancia, y no se es visto como un recurso de lectura que los estudiantes puedan optar para leer durante todo el período académico. Teniendo en cuenta que las lecturas de los cómics pueden suponer un reto en la comprensión e interpretación de sus elementos, también es necesario entender que los docentes debemos brindar espacios que favorezcan el proceso de construcción del capital visual que poseen, para ayudarlos a asociarlos con el lenguaje icónico.

Desde este contexto surge la necesidad de diseñar y aplicar una propuesta pedagógica para fortalecer los procesos de comprensión e interpretación del cómic, en estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada, jornada tarde. El desarrollo de este trabajo partió desde 2018, donde se observó la gran ausencia del tebeo en las actividades de lectura y las dificultades manifestadas en los estudiantes que estaban cursando sexto grado. De modo que, durante todo el proceso del estudio se reflexiona y se definen las actividades, apropiadas a las experiencias y significados que construyen los estudiantes.

La presente investigación se compone de cuatro capítulos, distribuidos de la siguiente forma: el capítulo I da lugar al planteamiento del problema, donde se identifica y delimita el contexto del estudio, se plantean los objetivos propuestos, los antecedentes y la justificación. En el capítulo II veremos el marco referencial, que constituye el referente legal, el referente institucional y el marco teórico, que integra los distintos conceptos e ideas que definen el proceso del aprendizaje significativo, esenciales para el enfoque de esta investigación. El capítulo III corresponde al diseño metodológico, al tipo y enfoque de la investigación, a la matriz categorial relacionada con los niveles de comprensión e interpretación de cómics, además de las características que conforman el estudio, presentes en el universo poblacional y en las técnicas e instrumentos de recolección de datos. El capítulo IV hace referencia al análisis y discusión de los resultados, dentro de la cual se observan las reflexiones pedagógicas de la estrategia aplicada, así como las conclusiones y recomendaciones finales.

## Capítulo I

### PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

#### 1. Planteamiento del problema

Hoy en día, los estudiantes se enfrentan a mucha información. Tienen cierta libertad de buscar contenidos de su interés, más atractivo de lo que aprenden en clase. Las redes sociales, los videojuegos, las plataformas de *streaming*, los *influencers*, entre otros, son los contenidos que más conocen los estudiantes. Para ellos, la lectura gira en torno al contenido que consumen en la web. De ahí que estas actividades sean cotidianas en los estudiantes, y generen interés porque hacen parte de la cultura visual a la que pertenecen.

En la observación diagnóstica de este trabajo, realizada durante la “Práctica Pedagógica I” en el primer semestre de 2018 a los estudiantes del grado 601<sup>1</sup>, de la IE Liceo de Santa Librada de Neiva, jornada tarde, se pudo identificar que la lectura se transfiguró en una actividad exclusiva para el aula; es decir, que los estudiantes únicamente leen textos monomodales de manera obligatoria dentro del recinto educativo mencionado. Esto se debe a que los docentes no se interesan en efectuar otros formatos de lectura que sean correspondientes a la coyuntura de los estudiantes y a sus saberes previos. De ahí que los jóvenes no contemplan la lectura de obras literarias u otros tipos de lectura como una actividad significativa, desligada de la escuela.

En el aula, leer implica memorizar los hechos para responder correctamente a la evaluación, y allí los estudiantes se dedican a leer únicamente textos monomodales, por lo que el cómic queda figurado tanto de accesorio del contenido del texto, como una actividad adicional. Esto quiere decir que las imágenes más presentes en el aula hacen parte de un cuento o poema instaurado a modo de apoyo visual del texto, sin ninguna implicación importante para la comprensión del mensaje que la imagen representa. De manera que los estudiantes se ven obligados a memorizar todo lo que leen, para obtener una buena nota y después olvidan con facilidad lo que han memorizado, precisamente porque no desarrollan experiencias significativas con el texto, con lo cual las prácticas lectoras se convierten en un acumulado de insatisfacciones. Al mismo tiempo, los estudiantes se ven obligados a estudiar con problemas que afectan la motivación. En vista de que viven situaciones difíciles diariamente, como el maltrato, el *bullying*, el abuso verbal, etc. Por lo cual, consideran la lectura como una actividad que no se aproxima a su realidad y tampoco encuentran ninguna aplicación válida para sus vidas.

#### ***Sistematización y planteamiento del problema***

Ante la anterior situación planteada podemos inquirir: ¿Cuál es el estado de las competencias de comprensión lectora e interpretación de cómics que poseen los estudiantes del 7º grado de la IE Liceo de Santa Librada de Neiva? ¿De qué manera se pueden fortalecer los procesos de comprensión de lectura de cómics?

---

<sup>1</sup> En 2019 este grupo de estudiantes se encuentra en el grado 701 en la jornada tarde.

¿Cómo verificar la eficacia de una estrategia didáctica que contribuya a los procesos de comprensión y producción de cómics en los estudiantes? En resumen: ¿Cómo fortalecer los procesos de comprensión e interpretación de cómics en los estudiantes de séptimo grado de la IE Liceo de Santa Librada de Neiva?

## **2. Objetivos**

### ***Objetivo general***

- Proponer una estrategia teórica y metodológica para fortalecer los procesos de comprensión e interpretación de cómics en los estudiantes de séptimo grado de la IE Liceo de Santa Librada de Neiva.

### ***Objetivos específicos***

- Identificar el estado de las competencias de comprensión e interpretación de cómics que poseen los estudiantes del 7º grado de la IE Liceo de Santa Librada.
- Proponer a través de una estrategia didáctica los recursos teóricos y metodológicos para mejorar los procesos de comprensión e interpretación de cómics.
- Analizar la eficacia de la estrategia didáctica aplicada a los estudiantes del grado 7ª.

## **3. Antecedentes**

Las siguientes catorce investigaciones expuestas que se han realizado a nivel internacional, nacional y regional, aportaron a la construcción y desarrollo de este trabajo. En la búsqueda de estos estudios, se encontraron varias investigaciones que abordaron el cómic en otras áreas del conocimiento y con enfoques diversos. Principalmente centradas a reforzar y fomentar la lectura y escritura en clase, con propuestas metodológicas y didácticas variadas. Pese a que los trabajos ligados a la comprensión de los cómics como formato de lectura en el aula, son escasos, se opta por autores que aportan contenidos importantes acerca del cómic como herramienta pedagógica, relacionadas al desarrollo de la escritura, la comprensión lectora, al fomento de la lectura y la escritura desde diferentes perspectivas teóricas.

### ***Antecedentes internacionales***

En la Universidad de Murcia, la tesis doctoral de Garré (2015), presenta como problema un distanciamiento que existe entre la información masiva que ofrece la sociedad y las prácticas pedagógicas tradicionales, que afectan el desarrollo de las habilidades lingüísticas del estudiante. En este estudio, el autor opta por los textos multimodales<sup>2</sup> como un dispositivo relevante en el fomento de

---

<sup>2</sup> Se entiende como texto multimodal los cómics, videojuegos multimedia, blogs o vídeos.

la lectura y en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. El *objetivo general* de esta tesis es:

Constatar que los textos multimodales pueden desempeñar un papel relevante en el fomento de la lectura, siendo efectivos para la creación de situaciones comunicativas entre los agentes educativos, desarrollando así las habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir, escuchar y conversar) del alumnado. (Garré, 2015, p. 26)

Asimismo, los *objetivos específicos* de la investigación son:

1) Señalar las diferencias entre el uso de formatos analógicos tradicionales como el libro y otros formatos multimodales como son los cómics, videojuegos multimedia, blogs o vídeos. Es decir, cómo influyen los medios utilizados para la comunicación en la forma de crear el mensaje y en su forma final.

2) Analizar si la variable género se ve afectada por el uso del cómic, de los videojuegos y las tecnologías de la información y la comunicación. Este objetivo se plantea con la finalidad de conocer si estos nuevos formatos influyen del mismo modo en la actitud y motivación de las niñas que en la de los niños.

3) Comprobar, mediante los trabajos realizados entre el alumnado y la observación de las situaciones de comunicación que se generen, el efecto del uso de textos multimodales en el desarrollo de habilidades lingüísticas (habla, escucha, conversación, lectura y escritura). (Garré, 2015, p. 26)

En cuanto a la *metodología*, se desarrolla en los grados sexto y quinto de primaria en un colegio público. La recolección de datos es de carácter abierto, debido a la relación directa del investigador con las experiencias vividas y manifiestas. Atendiendo a las problemáticas observadas, emplea la lectura de *La isla del Tesoro*, en formatos atrayentes como el cómic, los videojuegos y las películas ligadas al texto. Finalmente, en los resultados de este trabajo, el autor afirma que:

La incidencia de la utilización de textos multimodales desempeña un papel relevante en el fomento de la lectura, siendo efectivos para la creación de situaciones comunicativas entre los agentes educativos, desarrollando así las habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir, escuchar y conversar) del alumnado. (Garré, 2015 p. 437)

La investigación de Garré (2015) presenta un importante valor hacia los textos multimodales para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Alternando entre el libro *La isla del tesoro* y otros formatos como el cine, el teatro y el cómic. Además, es de mucha ayuda la amplia y puntual herramienta de análisis efectuada en los estudiantes de primaria, para medir las habilidades lingüísticas.

Esta investigación es importante para el trabajo que se propone, porque ejecuta varios formatos textuales de interés para los estudiantes actuales. Tiene en cuenta lo que les atrae a los jóvenes y toma el producto de consumo para aplicarlo junto con lo tradicional. Demuestra un equilibrio sin excluir ninguno. Así, por ejemplo, realiza actividades de escritura, con el apoyo del procesador de textos, alternando la escritura digital y tradicional. Por lo tanto, reafirma que todos los formatos de lectura son importantes y pueden funcionar para llevar al aula como herramienta de lectura. En este sentido el proyecto que se plantea

retomará las actividades de escritura, y la herramienta de análisis para medir los avances de las competencias comunicativas.

En la Universidad Católica Andrés Bello, tenemos el trabajo de grado de Baudet (2001). Este estudio plantea mejorar algunos problemas del sistema educativo venezolano en la enseñanza de la historia de Venezuela, como lo es el desarraigo y el desinterés de los niños y jóvenes venezolanos con respecto a su historia. En consecuencia, aplica la historieta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que es una herramienta didáctica flexible a cualquier temática de las áreas de clase.

El objetivo general de este trabajo es “Determinar la utilidad pedagógica de la historieta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de sus características” (Baudet, 2001, p. 86). En los objetivos específicos están:

- 1) Establecer una fundamentación teórica sobre la historieta como medio de comunicación.
- 2) Determinar las potencialidades de la historieta como medio que facilita el proceso de aprendizaje, a partir de sus características como medio de comunicación.
- 3) Explicar otras actividades que se pueden desarrollar con la historieta dentro del aula escolar.
- 4) Diseñar una historieta piloto acerca de algunos hechos históricos venezolanos, que sirva como propuesta y cuyo objetivo sea el de servir como medio de difusión y divulgación del conocimiento de la historia de Venezuela (Baudet, 2001, p. 86).

La metodología de este proyecto se enmarca en un estudio transversal, basada en una investigación aplicada, que busca modificar una realidad inmediata, y analiza cómo la historieta contribuye a conocer la historia de Venezuela en un contexto de desarraigo y desconocimiento histórico (Baudet, 2001, p. 89). Las conclusiones de esta investigación, aportan estrategias e ideas en la aplicación de la historieta en el ámbito escolar. Remarca la utilidad de este medio en la motivación de los niños, en el desarrollo del lenguaje de la comunicación y en la creación de historietas como medio de expresión. Permitiéndole entender la decodificación de los mensajes y posicionarlos de manera crítica frente a contextos específicos de la sociedad. Este estudio es fundamental para comprender la utilidad de la historieta dentro del aula escolar. Subraya la importancia del dominio del docente con este recurso, puesto que los estudiantes deben conocer el lenguaje de las historietas para realizar una lectura significativa. Como señala Baudet (2001): “Que el desconocimiento que se tiene de la misma se convierta en entendimiento y conciencia de las bondades que representa su uso como medio de comunicación en cualquier ámbito de la sociedad” (p. 196).

En la Universidad de Zaragoza, encontramos la tesis de maestría de Galán (2020) que introduce actividades innovadoras, pero también sencillas y tradicionales, acordes con las características de los centros para promover la lectura por placer, fomentar el pensamiento crítico que forman ciudadanos con madurez y con libertad en sus opiniones (Galán, 2020, p. 6).

Este trabajo pretende establecer metodologías y actividades de “La banda del cómic” para propiciar encuentros de lectura y animar a la misma. Por tal razón, en la propuesta surgen cinco objetivos generales:

- Animar a la lectura, desarrollar el hábito lector de los alumnos y estimular su voluntad propia para leer en su tiempo libre como fuente de placer y de entretenimiento.
- Fomentar la motivación del alumnado mediante la realización de actividades prácticas en el aula.
- Presentar un nuevo formato de lectura al alumnado, incorporando el uso de las TIC y las redes sociales al ámbito de la lectura.
- Crear un espacio de lectura en clase.
- Potenciar el uso y la dinamización de la biblioteca del centro”. (Galán, 2020, p. 32)

Galán (2020) presenta los siguientes objetivos específicos:

1. Promover el interés y el gusto por la lectura de una manera innovadora y moderna, mejorando sus habilidades lectoras.
2. Lograr una mejora de la comprensión lectora como destreza interdisciplinar esencial para el aprendizaje.
3. Conocer y comprender los rasgos característicos del cómic.
4. Fomentar la responsabilidad, la interacción, el compromiso y la relación entre los alumnos a través del trabajo cooperativo. (p. 32)

A su vez, este estudio incorpora distintas metodologías, adaptadas a cada situación de las actividades, puesto que se adaptan y se ajustan a los gustos e inquietudes de los estudiantes. Estas estrategias son: el aprendizaje significativo, el trabajo cooperativo, la gamificación y el enfoque de recepción (Galán, 2020, p. 33).

Los resultados de esta investigación, destacan el cómic como un medio atractivo a la juventud, porque ayuda a comprender mejor la lectura. Más aún cuando se introduce una interacción significativa entre el material de clase con diversas plataformas digitales, ya que permite explorar y aprender de forma divertida. Otro rasgo importante, es que, al aplicarse de forma adecuada, puede disminuir el rechazo de los alumnos por la lectura y aumentar sus hábitos lectores, aunque se requiere de un esfuerzo constante de todo el centro educativo, de los estudiantes y padres de familia (Galán, 2020, p. 56).

En la Universidad Nacional de Trujillo, Sánchez (2021) muestra que los estudiantes tienen dificultades para escribir textos narrativos, con fallas gramaticales y ortográficas, deficiencia en uso de conectores, en la planeación y reflexión del texto que escriben, entre otros. Por otra parte, los docentes de primaria, según el autor, no resuelven estos problemas y sólo brindan información teórica con actividades de dictado, etc., que refuerza el rol pasivo del estudiante. Esta investigación propone en el objetivo general: “Determinar la efectividad del cómic como estrategia en la producción de textos narrativos en estudiantes de 4º grado de primaria de la I.E. N° 80660 Cayanchal, Otuzco” (Sánchez, 2021, p. 11).

En cuanto a la metodología, emplea un conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje dirigidas por el docente, según las capacidades a desarrollar y al contenido del cómic. Por consiguiente, basado en el Ministerio de Educación del Perú, esta investigación incorpora las siguientes estrategias de enseñanza: a) Generación de expectativas. b) Activación de saberes previos. c)

Presentación de modelos y d) Juego de roles. Hay que mencionar, además, que utiliza el tangram como estrategia para trabajar la competencia escrita de diversos tipos de textos narrativos (Sánchez, 2021, p. 34). Para concluir, los resultados de este estudio fundamentan la importancia de la producción de textos, porque promueve el desarrollo del conocimiento y la formación personal. Estas estrategias didácticas sustentan la asequibilidad y versatilidad del cómic en la construcción de diversos tipos de textos, puesto que estimula la creatividad e implementa un lenguaje sencillo, que, debidamente organizado, se convierte en una herramienta significativa.

Castañeda (2016) ofrece una reflexión sobre las posibilidades que el cómic puede aportar al docente y realiza una breve contextualización de su origen y difusión. La autora precisa tres empleos del cómic en función de la frecuencia de uso: “el cómic como recurso en sí mismo (una unidad propia), el cómic como manual, o el cómic como recurso complementario o motivador” (p. 3).

*La primera función* hace referencia a la creación del cómic en el aula, donde los alumnos tienen que aprender el lenguaje verbal y visual. La calidad del trabajo con los estudiantes dependerá de los objetivos y las herramientas de elaboración. *En la segunda opción*, algunos autores como Leontaridi y Peramos (2011), señalan que no existe un método específico del mercado editorial que plantee pautas específicas del cómic en el aula para cualquier área. No obstante, la autora menciona que los docentes pueden crear su propio material, ya que las posibilidades del cómic son muchísimas para cualquier contexto. *La última función* expone el cómic como un elemento motivador a la par de los contenidos de clase, sólo si hay una disposición del estudiante y que el docente esté verdaderamente implicado con el formato. En conclusión, la autora considera que no se busca reemplazar los textos clásicos por el cómic, sino sembrar en el estudiante otros momentos de lectura. Esto permite comprobar que el cómic también estimula la adquisición de la competencia cultural y la educación en valores.

### ***Antecedentes nacionales***

En la Universidad Pedagógica Nacional, Delgadillo (2016) muestra que en Primaria la lectura y la escritura se desarrollan a nivel literal e inferencial y existe un mínimo esfuerzo en mejorar los niveles de lectura crítica. Su investigación tiene como objetivo general: “Describir los procesos que inciden en la lectura crítica de los estudiantes del grado 602 del IED Aníbal Fernández de Soto, a partir de la lectura de cómics”. Los objetivos específicos que propone Delgadillo (2016) son:

1. Identificar el nivel de lectura crítica de los estudiantes a partir de un diagnóstico, diseñar una propuesta de intervención pedagógica basada en la lectura de diversos cómics que contribuya en los procesos de comprensión de lectura crítica de los estudiantes, identificar los elementos del cómic que contribuyen en el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes a partir del análisis de los mismos y caracterizar los procesos de la lectura crítica, desde el análisis de los trabajos de los estudiantes.
2. Diseñar una propuesta de intervención pedagógica basada en la lectura de diversos cómics que contribuya en los procesos de comprensión de lectura crítica de los estudiantes.

3. Identificar los elementos del cómic que contribuyen en el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes a partir del análisis de los mismos”.
4. Caracterizar los procesos de la lectura crítica, desde el análisis de los trabajos de los estudiantes. (p. 22)

La metodología de esta investigación es de tipo descriptivo-exploratoria ya que busca describir cómo algunos fenómenos influyen en los procesos de comprensión de lectura, a partir del uso del cómic como recurso didáctico. Esta investigación sigue el enfoque investigación-acción, pues su propósito es “contribuir a mejorar una situación educativa -en el caso de esta investigación, lectura crítica- a partir de implementar una propuesta de intervención pedagógica, basada en el uso del cómic” (Delgadillo, 2011, p. 26).

Los resultados de esta investigación reflejan que el cómic favorece los procesos de comprensión de lectura, puesto que la imagen y el texto requieren de una exigencia distinta a la hora de leer. Así mismo, las actividades de lectura individual, grupal, debates y otros medios ayudaron a generar interés y participación en los estudiantes durante las actividades. Esta investigación es oportuna para el trabajo que se propone, porque evidencia el amplio conocimiento cultural y contextual que genera el cómic. Asimismo, constata que es una herramienta importante y diferente para reforzar los niveles de comprensión de lectura, generar el trabajo en grupo y el pensamiento crítico en cada lectura. De ahí que las técnicas e instrumentos para la recolección de datos conducirán a enriquecer la elaboración y análisis de este trabajo.

En la Pontificia Universidad Javeriana, el trabajo de grado de Rojas et al. (2013) nos muestra que el mal uso de las TIC, en cierta medida, afecta el desarrollo de la lectura y la escritura en los estudiantes, pues el uso diario de los aparatos tecnológicos facilita leer textos sin ninguna construcción correcta de las palabras, es decir, los estudiantes minimizan las palabras y reemplazan textos con íconos.

El *objetivo general* de este trabajo es “Diseñar e implementar un Taller Literario como estrategia pedagógica en el grado 8° del Colegio De Formación Integral Mundo Nuevo que contribuya en el desarrollo del proceso de lectura y escritura”. (Rojas et al, 2013, p. 4). Asimismo, los *objetivos específicos* de la investigación son:

1. Identificar las competencias educativas en lenguaje promovidas por el Ministerio de Educación Nacional y la articulación en el PEI de la Institución.
2. Analizar las tendencias teóricas de la interpretación didáctica y pedagogía de la literatura, la escritura y la lectura.
3. Proponer actividades pedagógicas y didácticas en la configuración del Taller Literario y la construcción de un libro álbum como resultado del proceso. (Rojas et al, 2013, p. 5)

En cuanto a la *metodología*, es una investigación cualitativa que propone tres pasos generales para su desarrollo: 1) Exploratorio: permite al investigador estar en contacto con el objeto de estudio 2); Focalización: se construye la investigación y se obtiene el eje principal y 3) Profundización: análisis conceptual y teórico de los avances. Se desarrolla a partir de los fundamentos de la Investigación Acción Participativa (IAP), es decir, se insertan cambios y se

proponen posibilidades por medio de la reflexión y la participación constante de la población a investigar. Después, realiza una contextualización de las competencias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional y el plan de estudio del Colegio Formación Integral Mundo Nuevo, grado 8°. Presenta un análisis de las teorías en las competencias de escritura y lectura. Ejecuta encuestas y construye actividades de lectura y escritura para la elaboración final de un Libro Álbum Literario.

Finalmente, en los resultados de este trabajo se evidencia que los talleres literarios con poesía, cuentos, cómics, Libro Álbumes y el uso adecuado de las TIC, promueven y motivan la lectura y la escritura. Además, genera una relación más cercana entre el estudiante y el profesor. Esta investigación es tomada como un punto de referencia para la investigación, ya que las actividades realizadas en el taller literario son interesantes y pertinentes. En específico, la sesión 3 “*Comprensión y producción del cómic*”, afianza la propuesta final de la estrategia didáctica, que está direccionada a la elaboración final de un cómic autobiográfico, la cual ayudará a estimular la lectura y la escritura creativa. Así, el trabajo nos señala la importancia de añadir las TIC a modo de herramienta de apoyo para obtener resultados más significativos.

El trabajo de Jojoa (2018) evidencia que los estudiantes no han adquirido niveles más sobresalientes en la comprensión lectora, como lo son: inferencial y crítico; además, sólo realizan un nivel de comprensión literal básico. Lo anterior también es el resultado de prácticas de lectura insuficientes, que sólo apuntan a lecturas lineales, actividades convencionales y carentes de motivación. Por lo tanto, los estudiantes expresan poco interés en leer y comprender un texto (Jojoa, 2018, p. 19).

El objetivo principal de esta investigación es: “Utilizar la caricatura como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en el grado 4-A en el Colegio Comfamiliar de Nariño Siglo XXI de la ciudad de San Juan de Pasto, Departamento de Nariño” (Jojoa, 2018, p. 21). En sus objetivos específicos plantea:

1. Identificar el nivel de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 4-A, a través de un diagnóstico.
2. Examinar las diversas actividades académicas sobre la comprensión lectora que realizan los docentes del grado 4-A.
3. Analizar los procesos que realizan los estudiantes para fortalecer la comprensión lectora utilizando la caricatura.
4. Proponer una estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora mediante el uso de la caricatura. (p.21)

La metodología de este estudio se enmarca en el paradigma mixto, pues implica un proceso de recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos. Así pues, plantea una integración y discusión conjunta a la realidad de los participantes. El enfoque es histórico hermenéutico, ya que:

La hermenéutica parte de reconocer como principio la posibilidad de interpretar cualquier texto, en una de dos formas principalmente. La primera, como una interpretación literal y la segunda, como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto. (Jojoa, 2018, p. 59)

En la estrategia empleada, los resultados son satisfactorios y significativos para el aprendizaje escolar de los estudiantes. Comprobó el buen desempeño en los niveles de comprensión lectora, la participación activa y propositiva de los estudiantes, como también de la colaboración autónoma en el desarrollo de los talleres. En conclusión, la caricatura impulsó la capacidad de formular inferencias y redactar opiniones acordes a la temática. En este trabajo existe un valor motivacional y positivo en la utilización de la caricatura, pues, aunque esta se diferencia de los tebeos, demuestra que la cultura visual de los niños y niñas, puede ser de ayuda para fortalecer y desarrollar la autonomía de los estudiantes, expresar opiniones que les permitan reconocer y replantear sus propias creencias.

Marchena y Gámez (2021) presentan los diferentes indicadores evaluados en los procesos de lectura y escritura, por lo que, los puntajes no determinan un aumento significativo en la aplicación de distintas pruebas. Estas cifras inconsistentes representan un interés en la investigación para fortalecer la lectura y escritura en clase. De ahí que sugiere el cómic como una estrategia pedagógica dirigida a niños y niñas de tercer grado de primaria, que pueda motivar a los estudiantes en la lectura y la producción textual, con contenidos que se relacionen a las diversas necesidades o saberes, para así consolidar estas competencias comunicativas en una etapa tan crucial.

El objetivo general de la investigación es: “Fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora y la producción de textos a través del comic como estrategia pedagógica en los estudiantes de tercer grado B de la Institución Educativa Comercial Francisco Javier Cisneros” (Marchena y Gámez, 2021, p. 24). Los objetivos específicos buscan:

1. Caracterizar los niveles de desempeño en comprensión lectora y producción de textos en los estudiantes de tercero grado B de la Institución Educativa Comercial Javier Francisco Cisneros.
2. Diseñar una estrategia pedagógica basada en comic para el desarrollo de la comprensión lectora y producción de textos.
3. Implementar una estrategia pedagógica basada en el Comic enfocada al desarrollo de la comprensión lectora y la producción textual en estudiantes de tercero B grado de la Institución Educativa Comercial Javier Francisco Cisneros.
4. Propiciar reflexiones sobre los impactos en los procesos lectoescritores de los estudiantes de tercero grado B a través de una mesa de trabajo. (Marchena y Gámez, 2021, p. 24)

El tipo de investigación es cualitativo, lo que significa el análisis de datos con una interpretación inductiva. El paradigma es sociocrítico con el enfoque de la investigación acción. El desarrollo del trabajo se da bajo un corte transversal y descriptivo, durante los dos años que dura el estudio. Los resultados de la propuesta se realizan de forma exitosa, porque promueven el interés de los estudiantes y fortalece la comprensión lectora y la producción de textos. Asimismo, contribuye a mejorar la participación en clase y la fluidez en la lectura. En cuanto a la escritura, los estudiantes se muestran entusiastas a la hora de escribir, con mejoras en la intencionalidad del texto y la ortografía. Esta secuencia didáctica, expresa el poder del cómic en las diversas capacidades y habilidades de los estudiantes. Estos aspectos son clave en este trabajo, porque evidencia la

mejora en las relaciones interpersonales entre compañeros de clase y destaca los elementos motivacionales en el plan de estudio, como el fomento a las lecturas de contenidos autóctonos y a la formación de individuos integrales.

El trabajo de Bermeo (2021), plantea que, en los contextos escolares, el interés por la lectura literaria, el desarrollo de la lectura crítica y otros sistemas simbólicos, se ven limitados en la práctica. Lo que reduce a los estudiantes a un nivel de lectura literal de texto y a no poseer una visión más crítica y reflexiva. Con base en lo anterior, la lectura literaria se incorpora en las aulas de clase de manera superficial y no desarrolla experiencias significativas entre el texto y el lector crítico. Por tal razón, este trabajo implementa estrategias pedagógicas para construir espacios de reflexión y diálogo entre el lector y el texto, a través del cual, los estudiantes se interesen por leer y establezcan hábitos del mismo.

El objetivo general de este trabajo es: “Construir una propuesta de innovación didáctica apoyada en el cómic para fortalecer la formación literaria y la experiencia estética en estudiantes de ciclo IV” (Bermeo, 2021, p. 18). Sus objetivos específicos son:

1. Diseñar una secuencia didáctica, apoyada en el cómic, que potencie la formación y la experiencia literaria en estudiantes del ciclo IV.
2. Desarrollar un entorno de adecuación pedagógica que dinamice la secuencia didáctica y promueva la formación y la experiencia literarias en estudiantes del ciclo IV.
3. Validar la secuencia didáctica con un grupo de expertos para evaluar su impacto y pertinencia en un espacio educativo. (Bermeo, 2021, p. 18)

El diseño metodológico responde a un enfoque de innovación pedagógica y didáctica de índole constructivista, direccionado en el aprendizaje significativo. Así pues, genera distintas estrategias que tienen en cuenta las experiencias y aprendizajes preliminares de los estudiantes. Esta propuesta está constituida en tres fases: sensibilización literaria (reconocimiento y saberes previos de los estudiantes), experiencia literaria (presentación de nuevos saberes construidos por los estudiantes) y experiencia artística y literaria (consolidación de producciones creativas). Los hallazgos expuestos consolidan el cómic en la formación literaria, como una herramienta que promueve la lectura de obras literarias y otros sistemas simbólicos que se ajustan a las necesidades del aula. Igualmente, los estudiantes se sienten motivados al interactuar con diversos tipos de contenidos. De esta manera, la ejecución de la propuesta amplía la mirada a nuevas prácticas de lecturas y suman importancia en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y docentes. Esta investigación dinamiza las actividades con las herramientas TIC, durante los contextos generados por la pandemia mundial del COVID-19. Así pues, expone diversos beneficios en los procesos de formación literaria a través del cómic, destacando el arte secuencial como un valor didáctico que promueve momentos significativos y enriquece la lectura crítica y reflexiva de los estudiantes.

Barón (2018) evidencia una problemática social donde no se incluye al 100% del aprendizaje en los niños con discapacidad, en vista de que el acceso a la educación de un alumno con discapacidad es restringido, hay poca preparación docente y los institutos especializados de enseñanza son costosos. Lo que conlleva a dificultades en la comprensión de los contenidos exigidos por el plan de

asignatura o MEN. En este sentido, los estudiantes tienen poco interés en la lectura y problemas en la comprensión de textos. Por tal motivo, implementan una estrategia didáctica que “despierte el interés en la lectura, que sea más visual, dinámica, que le permita desarrollar la capacidad de interpretación, análisis y facilite el nivel de comprensión lectora de nivel literal en un inicio, a nivel inferencial” (Barón, 2018, p. 23).

El objetivo general de esta investigación es: “Fortalecer la comprensión lectora de los niños y niñas mediante el texto icónico del grado quinto en proceso de inclusión del Instituto Técnico Guaimaral, sede Alma Luz Vega Rangel” (Barón, 2018, p. 24). Los objetivos específicos consisten en:

1. Diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto en proceso de inclusión del instituto técnico Guaimaral Sede Alma Luz Vega Rangel.
2. Diseñar e implementar acciones pedagógicas basadas en el texto icónico verbal para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes en proceso de inclusión del grado quinto del instituto técnico Guaimaral Sede Alma Luz Vega Rangel.
3. Evaluar los resultados obtenidos con la propuesta pedagógica “Leo y comprendo con textos icónicos verbales” y sus estrategias en el grado quinto con estudiantes en proceso de inclusión. (p.26)

Metodológicamente esta investigación corresponde al paradigma cualitativo centrado en la investigación-acción, que busca identificar, reflexionar y solucionar las problemáticas presentes en las prácticas pedagógicas. En consecuencia, este trabajo parte de un proceso de inclusión en estudiantes de grado quinto e involucra a padres de familia. Mediante la aplicación del texto icónico verbal, se logra desarrollar la creatividad, el interés en las lecturas y la participación activa de los estudiantes, puesto que los contenidos nuevos se relacionan con sus presaberes. Como resultado, hay un avance gradual en la comprensión lectora, la fluidez en la lectura y la producción de textos cortos con coherencia. En este estudio es importante subrayar el impacto que tienen las imágenes en los estudiantes con necesidades educativas especiales, puesto que es un medio más llamativo que facilita el proceso de comprensión lectora en concordancia con la interpretación en lengua de señas colombiana y en el vocabulario LSC.

Gómez (2018) nos muestra que las dificultades que presentan los estudiantes en el área de español, están relacionadas con la dificultad de leer y extraer las ideas del texto. En los resultados obtenidos de la aplicación diagnóstica, los estudiantes tienen falencias en todos los niveles de lectura, especialmente el nivel de lectura crítico-intertextual. Lo anterior es fruto de una malla curricular que se enfoca en temáticas que no son de interés del estudiante ni de su realidad inmediata; asimismo, son lecturas propuestas a un nivel literal y pocas veces inferencial.

El objetivo general de este trabajo es: “Establecer el efecto de la novela gráfica, como recurso didáctico, en el fortalecimiento de los procesos de comprensión de lectura en el curso 1103 jornada tarde del colegio CEDID Guillermo Cano Isaza” (Gómez, 2018, p. 19). Los objetivos específicos son:

1. Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado 1103 del CEDID Guillermo Cano Isaza a partir de un diagnóstico.
2. Evaluar la evolución de los procesos de comprensión de lectura de los jóvenes del grado 1103 del CEDID Guillermo Cano Isaza a lo largo de la intervención pedagógica.
3. Reconocer los elementos de la novela gráfica que contribuyen en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los jóvenes del grado 1103 del CEDID Guillermo Cano Isaza. (Gómez, 2018, p. 19)

En cuanto a la metodología, es una investigación acción-participativa de enfoque cualitativo, fundamental en la comprensión y análisis de los problemas que afectan a los estudiantes y docentes. Así pues, interviene el formato de la novela gráfica como una herramienta didáctica, implicada en las tres etapas de intervención: la imagen, entre viñetas y la novela gráfica: una manera distinta de leer. De esta forma, los métodos de recolección de datos son de tipo descriptivo en las diferentes categorías conceptuales integradas en el estudio. Los resultados obtenidos de esta investigación exponen la forma en que la novela gráfica contribuye a los procesos de comprensión de lectura. Al igual que la influencia que compone este tipo de textos como: los colores, las viñetas, diálogos entre otros, con el cual los estudiantes identifican y relacionan las historias con el mundo real. Al ser la novela gráfica un tipo de lectura más compleja en comparación con la historieta, los estudiantes se verán influenciados con el contenido y los contextos en el que se desenvuelven sus personajes. Es decir, aprenden en situaciones específicas, los aspectos históricos, políticos y culturales influyentes dentro del contenido de la novela y su realidad. Compartiendo así, sus puntos de vista con un medio de lectura multimodal con el que interactúan diariamente.

Hernández (2019) muestra que se observan bajos resultados en la competencia escrita según los informes finales del área de lengua castellana, en vista de que los estudiantes no relacionan sus prácticas cotidianas con la escritura porque consideran irrelevante el lenguaje escrito fuera de las aulas.

Para poder ejecutar la investigación, plantea como objetivo general: “Fortalecer algunas habilidades comunicativas propias de la competencia escrita en estudiantes de séptimo grado del instituto Gabriel García Márquez a través de la integración del cómic en la didáctica de la escritura” (Hernández, 2019, p. 28). Los objetivos específicos son:

- Diagnosticar las dificultades de escritura en relación con ortografía, redacción, cohesión y coherencia que presentan los estudiantes de un curso del grado séptimo en su competencia escrita y el interés de los estudiantes sobre el cómic.
- Diseñar una propuesta de intervención pedagógica a partir del cómic orientada al fortalecimiento de algunas categorías propias de la competencia escrita en el grado séptimo a partir del diagnóstico realizado.
- Implementar la propuesta de intervención pedagógica en un grupo del grado séptimo para valorar su impacto en el fortalecimiento de la competencia escrita. (Hernández, 2019, p. 28)

La metodología de la investigación es de corte cualitativo de tipo interpretativo, ya que comprende y reflexiona de la acción desde dentro y lo más

natural posible del estudio. Finalmente, en los hallazgos de este trabajo se evidencia una gran disposición de los estudiantes para trabajar en las actividades de escritura, y un cambio positivo en la motivación, la creatividad y la atención. Otros logros observados fue el avance en la ortografía, la puntuación y la coherencia escrita. Aunque los resultados no son perfectos en la construcción escrita, los estudiantes mejoran considerablemente en los aspectos formales de la escritura y prestan mayor cuidado al momento de redactar para no cometer errores. Esta experiencia docente mantuvo una dinámica espontánea y emotiva. Direcciona las metodologías al contexto y necesidades de los estudiantes y confirma la estructura narrativa del cómic como un elemento atractivo y favorecedor en los procesos nemotécnicos.

### ***Antecedentes regionales***

Caviedes et al. (2006) plantean el problema que tienen los niños y niñas en desarrollar las competencias de lectura y escritura, las cuales, por distintos motivos, se ven afectadas en el aprendizaje de los estudiantes. Según las autoras, esos obstáculos son: la educación mediada por una nota, el profesor que enseña por obligación y no por vocación, la imitación de los niños y niñas hacia sus profesores que carecen de motivación, la poca dotación de literatura específica de cada grado y edad en la institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana (Neiva), el facilismo y conformismo de los medios de comunicación que no permiten al niño indagar, escribir, crear y explorar el mundo por sí mismo. Más aún, el limitado acompañamiento y compromiso de los padres de familia con sus hijos y la institución.

El objetivo general de este trabajo consiste en: “Implementar la narrativa icónica como estrategia pedagógica para mejorar los procesos lecto-escritores en los niños del grado quinto de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana” (Caviedes et al. 2006, p. 17). Los objetivos específicos son:

- Generar ambientes innovadores de lectura y escritura de tal modo que el niño se sienta motivado e interesado por explorar el maravilloso mundo de las letras, desarrollando así de manera adecuada estas habilidades.
- Utilizar la narrativa icónica como estrategia para lograr que el niño pueda trascender de un nivel primario de lectura al nivel inferencial y pueda establecer relaciones consigo mismo y su mundo circundante.
- Estimular la imaginación y creatividad de los niños a partir de la narrativa icónica facilitándole nuevas herramientas para generar sus propios escritos.

La metodología maneja un enfoque cualitativo que tiene en cuenta los siguientes aspectos en su elaboración: Unidad de análisis a través de encuestas y técnicas del taller en la IE María Cristina Arango de Pastrana de Neiva, con 3 profesores de Lengua Castellana, 40 estudiantes y 10 padres de familia. Simultáneamente, se realizaron descripciones e interpretaciones durante el proceso. Los resultados de esta investigación, manifiestan que la narrativa icónica constituye una estrategia metodológica apropiada para el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, puesto que ayuda al perfeccionamiento del idioma, la comprensión de textos, imágenes, códigos, lenguajes, etc. Pese a los límites encontrados en el desarrollo del trabajo, los investigadores lograron obtener un

riguroso acompañamiento de los docentes y padres de familias. Los diversos talleres de narración icónica desarrollados en la investigación son oportunos para trabajar en clase, como lo son: la producción textual a partir de imágenes, la construcción de un friso de una lectura y la interpretación de escenas que le gustó al estudiante. Por otra parte, se sopesan las dificultades que se presentaron en esa investigación, al incluir el cómic en el aula, como factores que probablemente pueden incidir en este trabajo. Así, por ejemplo:

Incomprensión de los padres frente a las nuevas metodologías o propuestas pedagógicas planteadas. Niños con distintos ritmos de aprendizaje hacen que el proceso se haga un poco más dispendioso. Que el maestro no le dé la suficiente relevancia al proyecto planteado. Choque que pueda representar para los niños el cambio de metodologías. (Caviedes et al. 2006, p. 17)

Esta investigación permitió reflexionar y comprender la difícil tarea de emplear metodologías distintas que no afecten el ritmo de trabajo de todos los estudiantes. Y la difícil tarea de erradicar con la estigmatización del cómic, visto como objeto único de distracción y de fácil lectura señalado por tener un contenido de mínima profundidad. De donde se infiere que en las instituciones no se emplee en los procesos de enseñanza, y que tal vez afecte el desarrollo de este trabajo.

Garzón et al (2015) muestran en su trabajo la importancia que le dan los docentes al desarrollo de los temas académicos en las actividades de lectura, en vez de tener como objetivo despertar el gusto por leer. Al trabajar con textos que generen interés en los niños, eso los ayudará a desarrollar el pensamiento, a autorregular su conducta y a ser conscientes de su aprendizaje. En otras palabras, el problema recae en que siempre hay una obligación académica desde la experiencia escolar tanto de la escuela, la universidad y en las prácticas profesionales. Por lo tanto, para formar lectores desde los primeros ciclos escolares, plantean la imagen como un recurso didáctico que contribuya al aprendizaje significativo y el gusto lector de los niños.

A partir de lo planteado, el objetivo general de la investigación es: “Despertar el gusto lector en los estudiantes de grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa El Caguán a partir de la implementación de la historieta como recurso didáctico” (Garzón et al, 2015, p. 19). En los objetivos específicos se encuentran:

1. Proponer una secuencia didáctica basada en la historieta que permita incentivar el gusto lector a partir de la sustentación teórica y la selección del corpus de historietas.
2. Desarrollar actividades lúdicas con historietas que generen en las estudiantes expectativas frente a la lectura de las mismas y de textos literarios mediante la lectura en voz alta de algunas historietas.
3. Promover la creación de historietas por los niños, generando debates, expresión de opiniones, etc.
4. Realizar un seguimiento continuo de las actividades, el impacto que generan en los niños y las formas creativas que éstos desarrollan a partir de la recolección de información de diarios, evidencias elaboradas por los niños, y opiniones expresadas mediante entrevistas a los estudiantes, docentes y

padres de familia para sustentar la viabilidad y la conveniencia del presente proyecto.

5. Sistematizar la experiencia soportada en fotografías, videos, entrevistas, talleres realizados dentro y fuera del aula de clase para la sustentación del informe final que evaluará los impactos del proyecto (Garzón et al, 2015, p. 19).

La metodología de este proyecto se enmarca en el enfoque cualitativo que apunta a la investigación- acción participativa. El procedimiento realizado en este trabajo, inicia con la consolidación teórica, la selección del corpus de historietas, la lectura y análisis de cada historieta por parte de los estudiantes, la aplicación práctica de la secuencia didáctica, la realización de entrevistas a lectores y escritores internacionales. En este proceso, las historietas se analizan en cada taller, propiciando a los niños al debate frente a la temática efectuada. De igual manera, trabajan los niveles de comprensión lectora, enseñan a los niños a crear historietas y las utilizan como medio para explicar temas universales. Finalmente, esta investigación concluye con resultados bastante positivos. Demuestra que los estudiantes se motivan en todo el desarrollo de las actividades y presentan gran interés en la lectura. Igualmente, la reconstrucción de una historieta posibilita que el niño comunique y exprese sus vivencias, pensamiento, sentimiento, etc., lo que reafirma las bondades de la historieta en el proceso de aprendizaje. En definitiva, este trabajo es fundamental para entender la incidencia del tebeo en las actividades de lectura, ya que, si es consecuente con el contexto de los estudiantes, su utilización dentro del aula crea un ambiente favorable donde los niños y jóvenes, al igual que en los libros de literatura, viven la historieta a través de sus protagonistas y relatos.

Arias et al (2018) logran definir los dilemas y preferencias de los estudiantes y docentes con el uso de los textos de características monomodales y multimodales. Los resultados demostraron que: a) Los estudiantes dan uso de los textos multimodales fuera del aula; b) Los docentes de distintos niveles privilegian los textos monomodales; c) En el aula no se reflexiona frente al significado, uso y función de los textos multimodales; d) Los docentes admiten la complejidad de trabajar con los textos multimodales; e) Hay una gran brecha frente al acceso a internet y a recursos virtuales en el aula; f) Los docentes en formación prefieren trabajar con los textos monomodales porque confían en las posibilidades de aprendizaje. De ahí que, en el desarrollo del proyecto, se pueden constatar los retos y reflexiones que estas herramientas constituyen para la enseñanza de los docentes en formación, en el área de Lengua Castellana (Arias et al, 2018, p. 7).

El objetivo general del proyecto es: “Caracterizar desde una perspectiva semiótico-social el uso de los textos multimodales en la práctica pedagógica de docentes en formación del programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana” (Arias et al, 2018, p. 7). Así mismo, los objetivos específicos de la investigación son:

- Sistematizar los resultados de entrevistas, portafolios y las observaciones de clase logradas desde las prácticas adelantadas por maestros en formación con textos multimodales.
- Analizar la información sistematizada y definir las características y usos de los textos multimodales desde una perspectiva semiótico- social.

- Organizar los resultados obtenidos a través de un informe final que será proyectado a manera de ponencia y que servirá como punto de partida para una tercera etapa del proceso relacionada con una propuesta de didáctica multimodal dirigida a maestros en formación. (p.9)

La metodología de este trabajo se enmarca en el campo de la investigación pedagógica. De manera que al comprender el proceso de este trabajo como un ciclo en el que se observa, analiza, planifica y evalúa, construye etapas fundamentales para entender el entorno por el cual se inscribe esta propuesta. A su vez, el proceso de análisis es integral e incorpora instrumentos de recolección de datos, pertinentes al problema del estudio. Los resultados de este trabajo se declaran no concluidos, considerando que requiere de otras socializaciones y discusiones para desarrollar el tema. Sin embargo, presenta las conclusiones obtenidas en el proceso de sistematización, a través de las cuales se observa que los docentes en formación utilizan más los textos monomodales y no tienen en cuenta los presaberes de los estudiantes. Esto quiere decir que los temas se presentan de manera muy informativa, sin un valor significativo para el aprendiz, por lo cual, afecta el desarrollo de la creatividad y las habilidades comunicativas de los estudiantes. Este proyecto tiene valor porque confirma que la labor docente es un proceso de revisión, reflexión y actualización constante. Además, se evidencia una problemática que es muy evidente en las prácticas docentes, donde los educadores prefieren estar en su zona de confort y no se arriesgan a secuencias didácticas más exigentes y complejas. Por ello, priman los textos monomodales en una clase magistral y cuando se incluye el material multimodal, no se concibe la comprensión de la imagen y otros recursos semióticos, sino como un accesorio del texto.

#### **4. Justificación**

En el ámbito escolar, se hace evidente la gran influencia que tiene el ritmo acelerado de la era digital, ya que los estudiantes están constantemente interactuando con estos cambios en su entorno social. Esto obliga a los docentes a explorar y producir diariamente contenidos de lecturas pertinentes a los nuevos sistemas de interacción. En esta búsqueda constante, se ha señalado al tebeo en muchas investigaciones como una alternativa importante para la enseñanza, gracias a la diversidad comunicativa que ofrece este formato con la realidad de los niños y jóvenes. En palabras de Mateos y Suárez (2019):

En la cultura de la imagen, el cómic aparece como una herramienta didáctica de incalculable valor para fomentar el hábito lector entre los alumnos más jóvenes. En una sociedad digital mediatizada y multimedia, el acompañamiento de las imágenes al texto, tal y como se muestra en los cómics, sirve para ayudar al alumnado en la comprensión de la línea argumental de un relato y permite trabajar distintas áreas de conocimiento (como la lengua y la literatura o la expresión plástica. (p. 1)

Sin embargo, la presencia del cómic en las lecturas de clase, no han sido tan relevantes como debería. Más aún cuando hace parte de la creciente alfabetización visual de los estudiantes. Es por ello que, a partir de este escenario, los estudiantes perciben las prácticas de lectura como una actividad obligatoria

para la asignatura, basadas en un contenido exclusivamente verbal, ignorando los demás recursos comunicativos con gran incidencia visual, que conllevan a tener dificultades en la comprensión e interpretación del lenguaje icónico. Frente a esta problemática surge la necesidad de emplear una estrategia pedagógica que fortalezca los procesos de comprensión e interpretación del cómic, en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual, planteados por los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Asimismo, integrar los tres contenidos temáticos adaptados a un análisis del cómic por Rodríguez (1977): La descripción preiconográfica, análisis iconográfico e interpretación iconográfica.

Por otro lado, la intervención propuesta orienta a los docentes que deseen abordar el cómic como herramienta didáctica, dado que proporciona ideas que resultan atractivas para trabajar en los procesos de lectura como en el desarrollo de la escritura pertinentes al contexto del aula. Además, el tebeo motiva la creatividad de los estudiantes, promueve la reflexión, los valores y estimula la imaginación en las actividades de dibujo. De ahí que, en las actividades empleadas en este estudio, mejoran la confianza en sus capacidades porque se ofrecen espacios que estimulan los conocimientos previos, se refuerzan las falencias observadas y se potencia la discusión en clase con las perspectivas narrativas. En definitiva:

Este medio de comunicación masivo es capaz de transmitir conocimiento y valores en un contexto lúdico. Estimulan la imaginación del lector, lo hacen partícipe de la lectura, fomentan su autoestima, aumentan su vocabulario, mejoran su capacidad crítica, fortalecen la inteligencia emocional y la asimilación de conceptos en diversas áreas del conocimiento, y promueven lo trabajo equipo. (Orlaineta et al, 2012, p. 470)

## Capítulo II

### MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO-CONCEPTUAL

#### 1. Marco referencial

##### *Referentes legales*

El desarrollo de esta propuesta pedagógica garantiza el cumplimiento legal y normativo en los procesos de formación de la educación colombiana. De modo que, citando la Constitución Política de Colombia 1991, en el artículo 67, decreta que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (p. 48)

Conforme a la Ley General de Educación 115 de 1994, se fundamenta principalmente en la concepción integral de la persona humana con un fin social; en este proceso debe estar la presencia de dos factores importantes: la familia y la sociedad, según los intereses y las necesidades de los mismos (Art 1). En la cual se encuentran todos los procesos educativos, desde las instituciones, administrativos, padres de familia, estudiantes, grados, servicio educativo, calidad y cubrimiento. También es imprescindible remitirse a los objetivos de la educación básica en el ciclo de secundaria del Art 21, en que establece: “El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;” (p. 7). De igual manera, “la apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales” (p. 8).

Los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998) son un punto de apoyo para orientar y ajustar progresivamente el currículo, acorde con los proyectos educativos institucionales. Estas orientaciones y criterios nacionales comparten conceptos pertinentes en el área de Lengua Castellana, los cuales se plantean en este trabajo.

Adicionalmente, fue necesario tener en cuenta los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006), ya que son el punto de referencia de la formación intelectual como personal del estudiante, en lo que debe saber y saber hacer. Asimismo, potenciando lo planteado en la actividad lingüística de comprensión, el cómic se incorpora en las experiencias significativas de los estudiantes entre las diferentes manifestaciones del lenguaje:

(...) la producción de lenguaje no sólo se limita a emitir textos orales o escritos, sino iconográficos, musicales, gestuales, entre otros. Así mismo, la comprensión lingüística no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende todo tipo de sistemas sémicos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada. (p.28)

Un factor importante que caracteriza la educación es la cultura, a pesar de que el objetivo educativo debe ser el mismo (formar y capacitar), las culturas y las distintas formas de vivir marcan la diferencia en la educación. Mediante la Ley 397 de 1997 (Ley general de cultura), reglamenta las normas sobre el patrimonio cultural y los estímulos a la cultura, para fomentar la sostenibilidad de los ciudadanos, artistas y las industrias creativas, entre otros. El noveno principio fundamental del Art 1: “El respeto de los derechos humanos, la convivencia, la solidaridad, la interculturalidad, el pluralismo y la tolerancia son valores culturales fundamentales y base esencial de una cultura de paz” (p. 1). Se resalta cómo un elemento primordial en la educación para impulsar la cultura presente en los estudiantes, en las diversas expresiones desarrolladas durante las actividades y proyectos.

### ***Referentes institucionales***

Este proyecto se realizó al noroccidente del Municipio de Neiva, en la Institución Educativa Liceo de Santa Librada en el año 2019, una de las instituciones más antiguas del municipio. En la actualidad, la Institución cuenta con jornada mañana, tarde, nocturna y fines de semana; pertenece al sector oficial y maneja todos los niveles de básica primaria, secundaria y educación media. Como también, secundaria para adultos y educación media para adultos. Su población está distribuida en 16 grupos que cubren los grados de cuarto de primaria hasta el grado undécimo de educación media.

El PEI de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada, se fundamenta en la formación integral de los individuos y consolida como base fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los principios y valores. De modo que trabajan en la sana convivencia, la justicia, la democracia, la autonomía y la conciencia social. Además, desarrollan el bien común para el consenso y la negociación de los conflictos. En este sentido, la Institución Educativa fija dos principios importantes en el desarrollo de las capacidades, competencias y valores personales y sociales: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Emprender, Aprender a Convivir y Aprender a Ser.

El primer principio, encamina al estudiante a reconocer las diferencias y semejanzas entre los individuos para convivir en armonía, y así aprender a comunicarse entre las diversas formas de pensamiento. En segunda instancia, Aprender a Hacer, es el desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes, que potencializará las capacidades y competencias personales, técnicas y profesionales. En tercer lugar, Aprender a Emprender, va orientado a la construcción de la riqueza material e intelectual, brindándoles a los estudiantes proyecciones globales de emprendimiento para la gestión de una empresa. Luego, Aprender a Convivir, es el principio que converge en la participación y cooperación de las actividades humanas, en la práctica de la tolerancia, el respeto,

la espiritualidad, la solidaridad, la justicia y el sentido de pertenencia. El último principio, Aprender a Ser, es la esencia del ser humano dentro de sus particularidades en la formación moral y social. En la que se dimensiona la concientización de los estudiantes dentro de la sociedad.

Por lo anterior, el Modelo Pedagógico de la Institución Educativa Liceo Santa librada, busca el camino para formar integralmente a los estudiantes, mediados por las corrientes de la pedagogía psicológica cognitiva de las teorías del aprendizaje significativo. En el aprendizaje escolar, el docente prioriza la construcción del conocimiento y valores desde la educación preescolar, se fortalecen la conexión teórica-práctica, las características y necesidades individuales, refuerza el desarrollo humano para aprender a emprender, conocer, hacer, convivir y ser; asimismo, se fortalecen los hábitos, habilidades y capacidades necesarias para solventarse a los diferentes contextos y situaciones de la vida escolar y personal.

En el área de lengua castellana, direcciona la enseñanza-aprendizaje hacia la construcción de sistemas de significación, interpretación y producción de textos orales o escritos, ligados a los procesos culturales en la ética de la comunicación, con miras a comprender y expresar los elementos del lenguaje.

## **Misión**

Su misión institucional se orienta a la formación integral del estudiante. Es decir, de los niños, los jóvenes y los adultos Liceístas mediante el desarrollo de competencias cognitivas humanísticas, que les permitan interactuar adecuadamente con su entorno y posibilitar por consecuencia el ingreso a la educación superior o al mundo laboral con responsabilidad y compromiso.

## **Visión**

La visión del Liceo se encamina a llegar a 2016, como una institución reconocida por estar al servicio de la comunidad del departamento del Huila. Atendiendo a las necesidades actuales de la sociedad y formando personas generadoras de cambio, que sean capaces de responder a aspectos de carácter académico, social económico, cultural, ecológico, investigativo, tecnológico y laboral. Todo lo que encierra la formación integral.

## **2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL**

### ***Cultura***

El término *cultura*, se ha estado modificando con los años a medida que la sociedad avanza y se transforma. Por ende, el concepto de cultura ha sido abordado desde diferentes perspectivas en todos los campos de estudio. Su diversidad, según Giménez (2007), se basa en el conocimiento de la naturaleza semiótica de la cultura, por el cual no se difieren, sino que se complementan cada uno.

Por lo anterior, Giménez (2007), presenta la transformación de la concepción simbólica de la cultura, y los primeros momentos en que se piensa a

construir el término. Este concepto de cultura generalmente va ligado a la identidad que caracteriza a cada ser humano, tanto individual como colectivamente. De esta forma, coexistimos como actores sociales adjudicados a ciertas conductas, valores, normas etc., ligados a la particularidad de cada contexto.

Según Giménez (2007), no todos los significados son culturales, sino que son específicos dentro de una comunidad. Es decir, los significados culturales lo interiorizan y estructuran los sujetos en su cognición: “la cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2007, p. 56). Lo dicho hasta aquí supone que, un signo y una representación específica de un grupo social, no tendrá las mismas interpretaciones de quienes desconocen el entorno comunicativo al cual se encuentra. Aspectos que, en ocasiones, son producto de un choque cultural, a causa de la variedad de códigos sociales, símbolos que tienen significación en quien está en su grupo social.

Consideremos ahora, que el concepto de cultura de la Ley general de cultura, 397 de 1997, en el Art 1 define que:

Cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias. (p. 1)

Como un conjunto de significados, es una concepción muy empleada en la actualidad. Asimismo, las representaciones simbólicas cambian de una cultura a otra, por lo que son rasgos que diferencian a cada grupo social, ya sea por sus rasgos étnicos, comportamientos, costumbres, etc. Cada uno constituye formas simbólicas diferentes y, por ende, una visión de mundo distinta.

### ***Identidad individual y colectiva***

La identidad se presenta hoy en día como un término ligado a la cultura. Puesto que sus implicaciones sociales, culturales, étnicas y demás rasgos que identifican a los sujetos hacen parte de la identidad, porque sólo es concebible a través de la interacción social.

La identidad de los sujetos se desarrolla en relación al entorno social al cual pertenecen; es así, como los distintos factores sociales son los que caracterizan a un individuo. Existen unas características específicas que definen la identidad de cada persona. De ahí que al reconocerse a sí mismo y al reconocer a los demás, sus semejanzas y diferencias a los propios comportamientos, se crea una distinción cultural entre los sujetos. La identidad individual está construida en la conciencia y en la psicología propia de cada sujeto; en cambio, la identidad colectiva, sólo se puede discutir por analogía de los movimientos sociales, políticos, religiosos, entre otros, que caracterizan en su colectividad ciertas conductas, deseos y rasgos (Giménez, 2007). No obstante, no se puede atribuir y delimitar la identidad individual en términos generalizados, puesto que este último es:

(...) un proceso subjetivo (y frecuentemente auto reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo. (Giménez, 2007, p. 61)

En contraste con la reflexión de Giménez, frente a la identidad individual y colectiva, la primera identidad, no sólo se desarrolla por la voluntad del sujeto, sino, además, que dicha identidad individual es en parte caracterizada por una identidad colectiva. Esos grupos de pertenencia son según los sociólogos: “(...) la clase social, la etnicidad, las colectividades territorializadas (localidad, región, nación), los grupos de edad y el género” (Giménez, 2007, p. 63). De este grupo social, los individuos toman rasgos, actitudes y comportamientos compartidos de otros sujetos para construir una identidad única multidimensional. Por tal motivo, existen rasgos que identifican y distinguen a los sujetos de los demás, aunque compartan características, estilos de vida, objetos etc. Razón por la cual, no se puede hablar de identidad colectiva cuando se hace una generalización psicológica de los individuos, puesto que estos, aunque poseen rasgos relativamente similares en un grupo social, e influenciadas por la familia, la educación, los medios, etc., las formas de pensar, actuar y de identificarse cada uno son únicas (Giménez, 2007).

### ***Cultura visual***

Cuando se trata de la visualidad, los individuos siempre buscan el sentido a lo que ven e interpretan desde un panorama particular de su realidad. También, las imágenes son entendidas e interpretadas, según las implicaciones del entorno. En este sentido

(...) la cultura visual asume que la percepción es una interpretación y, por lo tanto, una práctica de producción de significado que depende del punto de vista del observador/ espectador en términos de clase, género, étnica, creencia, información y experiencia cultural. (Tourinho y Martins, 2015, p. 22)

En la actualidad, las personas buscan visualizar cada momento de sus vidas, hay una necesidad de plasmar en imágenes sus experiencias. Estos comportamientos pueden evidenciarse en la televisión, la pintura, internet o desde cualquier herramienta de expresión, más aún cuando tienen a disposición esta tecnología visual que les permite observar, crear e interpretar la vida cotidiana. “La cultura visual no depende de las imágenes en sí misma, sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia” (Mirzoef, 2003, p. 7). La estimulación digital ha influido a las personas a convertirse en creadores de contenido, gracias a la facilidad con que pueden manipular los medios tecnológicos y la libertad con que pueden construir su propia visión del mundo, relacionando sus valores y creencias.

Aunque el término de cultura visual, varía según el campo y la metodología de estudio, es pertinente en este trabajo entenderla como: “Una condición cultural que, especialmente en la época actual, está marcada por nuestra relación con las tecnologías del aprendizaje y la comunicación y que afecta a cómo nos vemos a nosotros mismos y al mundo” (Hernández, 2015, p. 77).

Esta habilidad para comprender los estímulos visuales se evidencia más en las edades tempranas, donde niños y niñas menores de 5 años, pueden orientarse

a través de un teléfono móvil. Estas habilidades también se van a afianzando en las diferentes edades, como en el caso de los ancianos que utilizan WhatsApp, Telegram u otra red social para comunicarse con sus familiares porque es más accesible para todos. En otras palabras, lo que parecía difícil antes en las distintas edades, hoy es más fácil de hacer y comprender, dado que la cantidad de información visual que deben absorber e interpretar supone una práctica diaria con los medios tecnológicos.

Como señala Mirzoef (2003) “La cultura visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual” (p. 5). El impacto de las imágenes en la cotidianidad puede vislumbrarse como un elemento indispensable en cada actividad humana. Un caso muy frecuente son las multitareas caracterizadas en el ámbito tecnológico como la ejecución de varios procesos simultáneos. Esta capacidad para elaborar varias actividades al tiempo ha posibilitado a las personas a repartir la atención en el trabajo que elaboran, más allá de los beneficios o deficiencias que esto presenta en la calidad de la concentración y de los resultados. En el presente, es frecuente, por ejemplo, que alguien trabaje en un escrito en el computador, mientras está escuchando una conferencia virtual con el televisor encendido, o el caso de los jóvenes que realizan otras actividades mientras ven a los *youtubers* jugar videojuegos.

Hasta la fecha, todos parecen reconocer que el tiempo y los intereses de los usuarios son la mercancía, tanto las apps, los buscadores de internet o páginas webs, se sostienen con la distribución y circulación de la información de las personas. En consecuencia, los medios digitales están constantemente captando la atención de los estudiantes con recompensas variables que alimentan la dopamina, ya sea en videos, imágenes o sonidos, las aplicaciones como TikTok e Instagram, utilizan algoritmos que retienen al usuario con estímulos visuales de corta duración en consonancia con los gustos particulares, mientras se intercambia automáticamente por otros.

Si bien este apego tecnológico es inevitable en la actualidad, los docentes deben fomentar espacios de discusión y orientación a los estudiantes, para sacar provecho de las tecnologías y evitar que decaigan en la dependencia. Por lo que es importante direccionar el contenido de clase que ahonde el entorno visual y así estimule el aprendizaje con los medios que consumen su atención, con miras a reforzar estos conocimientos y aptitudes que poseen los niños y jóvenes, a través del apropiado uso de las herramientas digitales. En conclusión, el papel del docente tiene que articularse con las tendencias actuales de lo que viven diariamente los estudiantes, proponer nuevos mecanismos que le permitan direccionar la tecnología con el contexto, de esta manera, vincular las experiencias y los conocimientos previos de los niños y jóvenes, para trabajar en los procesos de construcción del sentido de su cultura visual, a fin de comprender lo que aprenden y consumen.

### ***Capital cultural: Escuela y espacio social***

En 1930 Francia da a luz a un ilustre sociólogo, Pierre-Félix Bourdieu, quien pone en evidencia su labor investigativa en los años 50's con sus primeros aportes teóricos para la educación, revelando su pensamiento materializado en su obra *Sociologie de l'Algérie*, donde hace una profundización de la etnología de Argelia,

lugar al que llega cuando prestaba servicio militar. El trabajo intelectual de Bourdieu, ha hecho énfasis en aspectos sociopolíticos y culturales, que han venido instalándose a lo largo de la modernidad como: La globalización, el capitalismo y el trasfondo dominante de la misma educación, tema relevante en su filosofía. Su pensamiento evoca una línea filosófica base, con cuestionadores de las corrientes dominantes en la sociedad; enmarcada por Marx, Nietzsche, Foucault y Sartre. Sin embargo, Bourdieu tiene su propia ideología y habla de las clases como consecuencia de las relaciones sociales que vive el ser humano, mediante las cuales, el hombre es moldeado. Bourdieu es más contextual, así que supone que los elementos que dejan de manifiesto la clase a la que pertenece cada persona, se sitúa desde el lugar donde estudia hasta la música que escucha. Como se puede percibir, es una mirada más minuciosa del contexto del ser en particular, para formar toda una clase.

El sociólogo francés realiza denuncias al sistema por la exclusión social y por fomentar la clase desheredada, aquella que desconoce la modernidad y los avances tecnológicos; personas sumidas en la pobreza total, donde sólo son partícipes dos elementos que los hunden en su realidad: el hambre y la ignorancia. Precisamente porque la lógica del sistema es perpetuar el privilegio de algunos; un privilegio notorio en la escolaridad pues la educación es encargada de fijar la calidad de vida de algunos en la sociedad o, mejor dicho, de los mismos. Caminando sobre la hilera de su filosofía, llegamos al *espacio social*, edificado según Bourdieu por distintos tipos de capital: (1) el capital económico o capital objetivado, (2) el capital cultural o capital incorporado, y, (3) el capital simbólico. Cada capital, también es formado por capitales de menor rango, por ejemplo: El capital económico es sostenido por la producción, la tierra, la fábrica y el trabajo. Aquí es importante resaltar que Bourdieu luchó junto a gremios campesinos y trabajadores, liderando movilizaciones que apoyaran los gremios más vulnerables.

El *capital cultural* son todas las posibilidades culturales que alcanza cierto grupo de personas como consumos refinados y reconocimientos académicos; teniendo en cuenta que para Bourdieu la escuela es otra forma de dominación que perpetúa el beneficio de algunos. Y el tercer capital mencionado es el *Capital Simbólico*, que es pasivo en el sentido de que acribilla en silencio, pero deja la decadencia social y su mediador es el Estado; dominando mediante la violencia simbólica donde la sociedad se divide en: Colonialistas-Colonizados, hombres-mujeres y escuela-estudiantes; cada uno de estos componentes contribuyen en gran manera a la desigualdad social. Este pensamiento se puede afirmar en Bourdieu (1998):

Al estar incluidos, hombres y mujeres, en el objeto que nos esforzamos en delimitar, hemos incorporado, como esquemas inconscientes de percepción y de apreciación, las estructuras históricas del orden masculino; corremos el peligro, por tanto, de recurrir, para concebir la dominación masculina, a unos modos de pensamiento que ya son el producto de la dominación. (p. 8)

Para el investigador francés, la violencia simbólica ha incidido drásticamente en el pensamiento social convirtiéndolo en una hegemonía. Es decir, las personas actúan culturalmente porque la información viene en ellos y es transmitida metódicamente de generación a generación, donde no es válido un

pensamiento o actuar que cambie las reglas; seguimos en el patriarcado, entendido como la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general Lerner (1986), tema denunciado por Bourdieu, pero no específicamente en contra del sexo masculino, sino de las grandes instituciones sociales como la Iglesia, la escuela y el Estado, que han enseñado y manipulado con su poder a las mentes más “débiles”.

Si se habla de igualdad, es porque este tópico debería existir en todos los componentes humanos: Económicos, culturales y escolares (siguiendo las vertientes de Bourdieu) desde el capital económico; es injusto, que personas que viven sacando permisos e incapacidades ganen lo mismo que la persona con un rendimiento completo en su trabajo. En el capital cultural, se podría decir que no es justo que ciertos lugares tengan su derecho de admisión, que todos los restaurantes por el tema de la igualdad deberían pagar lo mismo en impuestos o no pagar nada y en el contexto escolar, el docente que cumpla con la igualdad, debe asignar igual nota a todos, sin importar el esfuerzo del trabajo realizado y su conocimiento del mismo. Todas las anteriores son un absurdo que pasa en ciertos aspectos sociales como el laboral, con el ejemplo ya mencionado. Las razones sociológicas debieran cumplirse en su totalidad y no por partes, pues de esta manera carecen de veracidad.

La realidad es que en el mundo no puede existir la igualdad, pero la educación si es una columna que puede aportar enseñando, promoviendo y ejecutando la equidad. La equidad, a diferencia de la igualdad, no busca brindarle a todos lo mismo sino entregar a cada quien lo que merece. La dinámica cultural está estipulada Pobreza-Riqueza, Empleo-Desempleo, Hombres-Mujeres y no se puede cambiar, pero sí se puede mejorar la calidad de vida de las personas, promoviendo la escolarización, impulsando políticas públicas que lleguen a zonas vulnerables y, sobre todo, enseñándoles a las personas el valor de la meritocracia, donde la autoestima es fortalecida por las capacidades individuales y no por los regalos del Estado.

No obstante, la equidad se convierte en un concepto no muy relevante para el mercado económico. La estrategia capitalista va dirigida al sostenimiento de un sistema injusto, promoviendo trabajadores para adquirir un nivel de consumo, que sea fluctuante (Almela, 1967). Ya que, la desigualdad beneficia a los sectores más ricos de la sociedad. El sistema económico y político está determinado por estrategias que benefician más a los ricos. De este modo, el rico sigue siendo más rico y el pobre, más pobre.

Es decir, incluso en los determinados beneficios económicos, como la ascensión de trabajadores, se convierten en sujetos ligados a un próximo consumo: entre más gana un trabajador, más consume y más trabaja. El trabajador se convierte en un posible cliente más del consumo masivo cuando, por medio de las estrategias del marketing se crean unas necesidades que anteriormente no tenía. “Y esto es así porque la producción –mediante la estrategia del marketing– ha aprendido a vender los productos desde la producción, a inventar un mercado para cada producto específico, y a crear la necesidad de ese producto” (Almela, 1967, p. 75). De tal modo que el consumidor se convierte en el crucial objetivo del productor. Es por esto, que el mercado de la producción y la posproducción masiva, está siempre al tanto del consumidor, para que se produzca un consumo masivo.

En la perspectiva económica, se produce lo que más se consume o se crean otras “necesidades” para generar otros consumos, que se difunden por muchos medios visuales. A su vez, estas “necesidades” son más superficiales, que han hecho a las personas depender de ellas. “Necesidades de subsistencia” –alimento, vestido alojamiento– se convierten en necesidades artificiales, pues tienen que ser satisfechas de una determinada forma, y si no se cumple esta forma no adquieren el atributo de “necesidades satisfechas” (Almela, 1967, p. 30).

Un producto que sea interesante a la percepción del consumidor: las texturas, los colores, el diseño y la marca. Más allá de su utilidad, brindan una imagen interesante y recrea una necesidad de prestigio al individuo. Tal como expresa Almela (1967) “Lo que importa es la “imagen”, la emoción, la significación que el producto pueda transmitir al consumidor. Una calidad puede disfrazarse a través de un aspecto “brillante”, “moderno”, “halagador”, “sugestivo” (p. 138).

La publicidad es el medio por el cual tiene una estrecha relación con el consumidor, puesto que, a través de ella, existe una relación entre producción y consumidor.

El “consumidor satisfecho” vive los productos a través de las significaciones que él les concede que la mayoría de las veces ha fijado la publicidad. Prestigio social, independencia, escape a las frustraciones, sentido de posesión, etc., en el caso concreto del automóvil. (Almela, 1967, p.77)

En el caso de la publicidad de un automóvil, no se expone su utilidad puesto que ya es un objeto socialmente reconocido en cuanto a su uso. Por ello, para que el mercado sea innovador, recrea con la imagen publicitaria un estilo de vida que podría obtener el consumidor al poseer el producto. Para Abraham A. Moles (como se citó en Rodríguez, 1977). un anuncio publicitario contiene dos tipos de mensajes: uno semántico, explícito o susceptible a serlo y otro estético o connotativo. De modo que hay una doble función en el receptor. El mensaje semántico, se orienta como objetivo el incremento de las ventas en la publicidad, y el estético incide en la imagen del producto y lo que puede beneficiar para el consumidor.

La publicidad, junto a las demás actividades de marketing, representa una competencia de este tipo. Ante el consumidor, se presentan varios tipos de productos “diferentes” que él puede elegir. Cada campaña publicitaria, cada “imagen del producto”, cada “diseño atractivo”, incita al consumidor a que adquiera ese concreto producto. Los productos compiten entre sí, pero lo hacen en función de la publicidad, en función de la “imagen”, en función del diseño. (Almela, 1967, p. 131)

Y es por esto, que el capital visual es imprescindible para las estrategias de marketing. Ya sean las imágenes fijas como la fotografía, los afiches publicitarios, o las imágenes en movimiento en los videos publicitarios, gifs etc., continúa siendo atractiva para el consumidor. Dicho esto, la cultura visual aún incide en ciertos comportamientos y actitudes que representan para la sociedad una extensión de la comunicación y lenguaje humano, que ha estado presente y se ha desarrollado desde nuestros orígenes.

## **Capital Visual: Sociedad de la imagen**

La sociedad es un organismo que está en constante cambio: el pensamiento, las tradiciones, las culturas, la economía, la política etc., se transforman día a día, de acuerdo a las necesidades de las personas, o las necesidades que crean según el consumo que le ofrecen los medios a través de las imágenes. Es así, como se va construyendo una población desmesurada, dependiente del interés económico, el afán creciente en la obtención de riquezas, de reconocimiento social y de poder. Además, de una creciente ambición por alcanzar la “*felicidad*”; es lo que ha llevado al hombre hoy día, a buscar y saciar su propia felicidad por medio de diversos tipos de satisfactores. Y donde se podrá evidenciar, la partición de las imágenes durante nuestra historia y cultura.

Desde nuestros antepasados, las imágenes fueron parte fundamental del lenguaje: los colores, texturas y trazos de los dibujos en las cuevas, las paredes, las esculturas, entre otros, ligaron la imagen al medio de comunicación, de narración de historias, experiencias y de la representación de la cultura misma del hombre. A partir del siglo XIX, con el surgimiento de las nuevas tecnologías, la litografía, el cine, la fotografía, entre otros, se fortaleció la importancia de la imagen, como un pilar relevante en la sociedad, que hoy en día se denomina como *la civilización de la imagen*.

Esto significa que, no es sólo una civilización que se ha ido desarrollando cada vez más en un entorno eminentemente visual, sino que es, sobre todo, una civilización que piensa en y a través de la propia (y creciente) complejidad de las imágenes que produce y consume. (Gómez, 2013)

Así, por ejemplo, los afiches publicitarios adheridos en la pared de una tienda, la publicidad que encontramos en la internet y la televisión, los videojuegos con ilustraciones llamativas, las fotografías o las denominadas *selfies*, que se encuentran en las redes sociales, los libros ilustrados, las historietas, entre otros. Surgen de la necesidad de visualizar otras realidades, otros mundos además del propio. Esto quiere decir que ahora todo se trata de hacer visible cualquier situación, ahora todo tiene una fotografía, un dibujo, un vídeo etc. Para ver el mundo desde otras perspectivas y recrear lo que no se puede observar a simple vista.

Rodríguez Diéguez realiza un análisis a la imagen del cómic y a los afiches publicitarios en la realidad social, económica y cultural. El autor reflexiona y analiza cómo los medios de comunicación, la economía y la sociedad se desarrollaron de acuerdo al interés y la presión del consumo actual. Por ejemplo, en la Revolución Industrial, hubo un interés inicial en la producción para obtener una exclusiva rentabilidad económica, y transformó su objetivo general inicial con el tiempo; a la distribución del producto como un beneficio para el cliente, enfocados a prestar un buen servicio y así, apoyarse de distintos medios para lograrlo (Rodríguez, 1977). De igual manera, se produce también un desplazamiento de objetivos en la educación.

En este sentido, ya no es tan relevante su utilidad, su realización o satisfacción por aprender, sino lo *bello* que esto produce en la sociedad como *medio de felicidad*, donde no es solamente el interés es su utilidad, sino también en función de su rentabilidad económica, tal cual a una empresa. Lo anterior se

puede evidenciar en la proliferación de escuelas y colegios privados en el país, donde en su mayoría se evalúa su utilidad, según el valor económico de cada una.

Pongamos por caso, el cortometraje de Steve Cutts, donde ilustra la “Felicidad” que ambiciona la sociedad actual, por medio del consumo. La metáfora de la población como ratas sobrepobladas que se persiguen unas a otras, el espacio público conglomerado del comercio, del ruido, del tráfico, de la suciedad, la contaminación y las imágenes publicitarias que rodea la ciudad: La comida chatarra, las tecnologías, los celulares y otras marcas reconocidas a nivel mundial, están presentes en cada lugar con el mismo mensaje “Happiness”. Como también, anima las acciones absurdas y violentas de la sociedad cegada al consumo, ejemplificando, el “Black Friday”. Por consiguiente, el “Happiness” o felicidad se encuentra ahora en la obtención de objetos y marcas costosas, entre otros productos, que el capitalismo ofrece como medio de felicidad.



Imagen 1: “Happiness” de Steve Cutts, 24 de noviembre de 2017.

Por eso Rodríguez (1977) plantea los objetivos orientados en diferentes ámbitos sociales, que son, de este modo en la educación, ligados al predominante interés de lo que es rentable y beneficioso a la sociedad. En consecuencia, se ha transformado la manera de qué se aprende en el aula y cómo se enseña. A su vez, la enseñanza trata de orientar el comportamiento del sujeto y esta modificación de la conducta se da en el aprendizaje. La enseñanza vendría a ser el estímulo externo, donde se orienta el aprendizaje sistemático, lo cual se determina por dos componentes: primero, *componente físico* que es el estímulo externo, y el *correlato psíquico* en el que recibe el estímulo. Ambos componentes son la información que se genera en la comunicación (Rodríguez, 1977). Lo cual, para Couffignal (1970) es “El proceso por el cual se generan estímulos físicos para que lleguen a un destino y provocan determinadas situaciones psíquicas, no es más que la operación informacional que llamamos *comunicación*” (p. 39, 41).

Los análisis previos que se han realizado en relación con la enseñanza y la comunicación, han aportado a la educación distintos enfoques en la enseñanza. Por ejemplo, Rodríguez (1977) señaló *La cibernética* definida por Wiener como “La teoría del control y de la comunicación tanto en la máquina como en el animal” (p. 11).

El cual proceden varios modelos cibernéticos de información de acuerdo al aprendizaje y al sistema educativo. Si bien desde la posición de Rodríguez (1977)

no es una ciencia completamente exacta, son una interesante guía para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y comunicación, que no están presentes en su totalidad a la interacción entre dos sujetos, sino que cada individuo emite distintos modos de respuesta, operados por distintos estímulos externos e internos en un contexto comunicativo específico.

### ***La imagen y su relación con la enseñanza***

La enseñanza es una categoría incluida en la más amplia de la comunicación, la cual tiene dos restricciones: una índole teleológica y otro tipo tecnológica. *La intencionalidad perfecta* es la característica teleológica, la cual discrimina la comunicación general de la comunicación educativa. Y estos procesos que se desencadenan en el aula es lo que distingue de la comunicación en general a la comunicación didáctica.

La variable tecnológica se efectúa como rasgo dentro de la actividad didáctica frente a la educativa. En un contexto comunicativo determinado las personas asocian las palabras a un significado y a un referente o símbolo, para que ese acto comunicativo cobre sentido en el contexto social. En los procesos didácticos, Rodríguez (1977) subraya que la clave para estos, es el código y por ende el signo. Los procesos educativos deben pensar qué código van a utilizar en la enseñanza, ya que el código predominantemente verbal, en esta civilización de la imagen, resulta no muy pertinente:

La situación actual de la enseñanza pone el acento de forma casi exclusiva en los códigos verbales: lectura y escucha, escritura y expresión verbal, son ejes fundamentales en la actividad didáctica. E incluso un contenido primordial de la enseñanza en sus niveles iniciales es el aprendizaje de estos códigos. Pero la coexistencia, a nivel general, de diferentes códigos para la transmisión de noticias, hace ver que un exclusivismo verbal no parece conveniente. (Rodríguez, 1977, p. 18)

El acto didáctico es la intencionalidad del maestro al momento de establecer una relación de comunicación con los alumnos en el proceso enseñanza. En el aula, docentes y estudiantes comparten unas equivalencias entre los códigos y el mensaje, entre signo y referente. A su vez, una serie de imágenes, conceptos y relaciones entre ellos se estructuran y reproducen en la enseñanza. Por tanto, el acto de enseñanza es un proceso de semiosis<sup>3</sup>. Es decir, una enseñanza que se desarrolla en la mente del individuo, intuitivo o guiado por las relaciones sociales y culturales que lo rodea. Un proceso que desarrolla en la mente, estimulado por la percepción del signo y su objeto visual. Más allá de la comunicación verbal, los estudiantes llevan a cabo un proceso intelectual donde el docente y los estudiantes asocian muchos elementos de la clase con las imágenes. Pongamos por caso, la lectura de un libro, donde el estudiante no sólo realiza una lectura literal de las palabras, sino que, además, adiciona a cada hecho narrativo una asociación de imágenes para recrear en su mente la historia, y así proceder con mejor eficiencia el conocimiento.

---

<sup>3</sup> Es un proceso que se desarrolla en la mente del intérprete; se inicia con la percepción del signo y finaliza con la presencia en su mente del objeto del signo.

Rodríguez (1977) da a conocer un recorrido de categorías de signos en la comunicación didáctica que vienen dados por el signo verbal que se deriva en el acto sémico, en general agrupados también por los signos sustitutivos, ya sea en el sensu stricto o los símbolos como la metáfora visual que expresa un contenido directo y refleja un enorme significado y que también la imagen presenta códigos que le dan un sentido completo. Señala Rodríguez (1977):

El lenguaje verbo icónico posibilita medios y modos de presentación altamente flexibles. Desde la película al cartel, desde el circuito cerrado de televisión al libro de texto, la imagen es suficientemente usual al margen del nivel de desarrollo tecnológico del centro. La eficacia de la interacción de elementos verbales e imágenes deberá pues marcar la pauta. Si una enseñanza puramente verbalista puede ser criticada frecuentemente, mucho más habría de serlo aquella que pretendiera un exclusivismo icónico. (p. 49)

La tecnología didáctica deberá analizar los elementos de los medios de comunicación de masas, con el fin de aplicar en el aula (Rodríguez, 1977). “En el ámbito de los verbo-icónico, el sistema más claro —y quizá el único— es el cómic o tebeo. Y el medio más depurado, como consecuencia de la exigencia de rentabilidad económica, tal vez sea la publicidad” (Rodríguez, 1977, p. 51).

### ***Educación y sistema educativo (Generalidades y modelo pedagógico con sus respectivas didácticas y estrategias)***

La condición evolutiva del ser humano, ha suscitado el dinamismo en el proceso educativo y no sólo a partir de la etapa escolar, sino también en todo el desarrollo humano en el que se ha evidenciado la intervención de la formación.

Precisamente, el papel de maestro es uno de los roles sociales más antiguos y necesarios en las comunidades a lo largo de la historia, pues son las personas “Guía” que establecen la direccionalidad correcta y corrigen los desaciertos del ser.

Y durante años, el rol del docente se ha transformado en contraste con los cambios sociales, políticos y culturales. De tal modo, que el docente actual orienta y educa desde su enseñanza, al estudiante frente al mundo que lo rodea. Es consciente de las múltiples realidades que viven sus estudiantes y la sociedad en la que integran. Además, los docentes vinculan en su práctica pedagógica herramientas características a la realidad global del estudiante. Por ende, la función del docente actual, no es la de distribuir ciertos conocimientos y retener al estudiante pasivo dentro del aula. Es quien, desde su capacidad creadora y pedagógica, se apropia de lo que sabe el estudiante y se sirve de herramientas didácticas que estén a su disposición, para enseñar, construir y relacionar el conocimiento junto a las buenas relaciones entre estudiante y profesor.

Así como el rol docente ha cambiado, también se han desarrollado investigaciones que analizan los diferentes factores de la educación, para orientar la enseñanza del docente y el aprendizaje del estudiante. Esto ha sido un objeto determinante de estudio para los pedagogos clásicos y modernos que se han preocupado en responder estos interrogantes fundamentales en la educación:

- a) *qué tipo de hombre* interesa formar; b) *cómo* o con qué estrategias técnico-metodológicas; c) a través de qué contenidos, entrenamientos o *experiencias*; d)

a *qué ritmo* debe adelantarse el proceso de formación; y e) *quién predomina* o dirige el proceso, si el maestro o el alumno. (Flórez, 1996, p. 164)

Por lo anterior, aunque existan otros interrogantes adicionales, las repuestas y estudios varían de los saberes pedagógicos y el contexto sociohistórico y cultural. De tal modo, que las respuestas se articulan e interrelacionan de cada construcción teórico-pedagógica, denominadas *modelos pedagógicos*. Los modelos han ayudado a estructurar la pedagogía y dirigir su aplicación a contextos específicos. El conocimiento, al ser de alguna forma una creación, los modelos se aluden como construcciones mentales de la actividad humana a través de la interacción social-histórica y cultural (Flórez, 1996).

De esta forma, los modelos pedagógicos son una construcción teórica, que parte de la interpretación de la realidad de los individuos, para determinar unas metas e ideales específicos del hombre en sociedad. En opinión de Flórez (1996), los modelos en sentido de los parámetros pedagógicos, también, componen de manera transversal los contenidos a enseñar, la metodología y la evaluación. Estos modelos, han posibilitan la tarea a muchos pedagogos y futuros docentes a comprender y orientar la enseñanza, partiendo desde la realidad del individuo.

A continuación, se presenta la clasificación de los modelos pedagógicos. Estos modelos parten de diferentes teorías que diferencian y relacionan algunos conceptos, contenidos y procedimientos.

#### *El modelo pedagógico tradicional*

Según Flórez (1996), “este modelo enfatiza en la formación del carácter de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanista y ético, que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval” (p. 167). El estudiante es receptor y objeto de la enseñanza, y el docente es el sujeto del proceso que delimita el conocimiento que ya conoce y lleva al estudiante a algún conocimiento. En este modelo, intentan normativizar el proceso educativo y no entenderlo (Flórez, 1996).

#### *El transmisionismo conductista*

Se moldea el individuo para transformar la conducta “productiva”, con el objeto de formular y reforzar el conocimiento mediante conductas observables: “Adquirir conocimientos, códigos, impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los niños. Su mayor exponente es Skinner” (Flórez, 1996, p.168).

#### *Romanticismo pedagógico*

Este modelo se centra en la actividad del niño y su libertad individual, en un ambiente agradable y espontaneo. Aquí, el interior del niño es lo que importa, y el docente es el auxiliar de los contenidos que solicite. El ideólogo de este modelo es Rousseau, y en el siglo XX se destacan Ilich y A.S. Neil, el pedagogo de Summerhill.

#### *El desarrollismo pedagógico*

El docente es el estimulador de experiencias, con objeto de que el estudiante acceda a nivel superior de desarrollo intelectual y el contenido progresivo y secuencial, facilite el desarrollo y la construcción del aprendizaje, según las condiciones de cada uno.

En la pedagogía socialista, expuesta por Flórez (1996):

Propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e interés del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no solo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. (p.170)

Los modelos y formas de entender y orientar la enseñanza-aprendizaje, continúa vigente hoy en día, el interés por el proceso educativo y demás investigaciones, analizan y desarrollan nuevos métodos, formas y herramientas de aprendizaje para solucionar una problemática específica en una sociedad que está cambiando rápido. Aunque exista gran variedad de modelos pedagógicos, no se puede desprestigiar sus enfoques, ya que cada uno ha contribuido al desarrollo social, cultural y político de la época. Y si el docente actual continúa obstinado en métodos pedagógicos desactualizados, no habrá un cambio significativo en la educación de los estudiantes como de la sociedad colombiana.

Contraste a lo anterior, veremos que el modelo constructivista no direcciona una enseñanza rígida y autoritaria. Se promueve una apropiación creadora del conocimiento, mediante la estrecha relación entre docente y estudiante para construir conjuntamente una enseñanza y un aprendizaje significativo desde los conocimientos previos del estudiante y su interacción con el medio que lo rodea.

### ***El constructivismo en sus vertientes***

Por otra parte, los modelos más cognitivos, nacientes de las investigaciones del aprendizaje humano desde la perspectiva biológica, han puesto a fluctuar las realidades conocidas. En medio de todas las expresiones pedagógicas reveladas a raíz de estudios y prácticas, ha surgido el constructivismo, que se refiere a la construcción del conocimiento que ocurre en la mente del individuo mientras este aprende (Noel, s.f.). Hablar del constructivismo es confrontar los ideales tradicionalistas; que asumen al maestro como el centro del conocimiento, evadiendo las posibilidades biológicas y sociales con las que llega un estudiante al aula de clases.

Es primordial recordar que, en este modelo pedagógico, la participación del estudiante en el proceso educativo es nula e irrelevante, motivo por el cual permanece en un estado pasivo mientras la información llega de manera mecánica. Contrario al proceso que lleva el constructivismo, en el que es el estudiante el encargado de responsabilizarse y de edificar el conocimiento que necesita por sí mismo, mediante los componentes biológicos y sociales que están implícitos en él.

Es decir, “es un proceso activo donde el alumno elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y las interacciones que establece con el maestro y con el entorno” (Coloma y Tafur, 1999, p. 220).

Siguiendo la pedagogía constructivista y teniendo en cuenta los modelos que se llevan al aula de clases en la actualidad, es importante que los docentes como investigadores, asocien sus metodologías a los modelos hasta ahora establecidos y estudien los aportes que brindan modelos constructivistas.

Reflexionar en el constructivismo, evoca distintos teóricos que han aportado a dicho modelo, como Ausubel con su aprendizaje significativo donde expresa:

El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos «par excellence» para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. (Ausubel, 2002, p. 47)

Ausubel (2002) es retomado en el modelo cognitivo, donde el enfoque se dirige hacia la forma en que el aprendizaje se da biológicamente, puesto que el ser humano está predispuesto a aprender, y un elemento clave para la propiciación del aprendizaje es el agente motivador; en este caso es el docente quien emplea metodologías que permiten que la recepción en el proceso sea la adecuada para llegar al aprendizaje significativo. Además de otros factores como la organización de la información y anclar los conocimientos previos.

Ausubel (2002) es muy cognitivo, cuando asegura que la información se aloja en una estructura conceptual que ha sido creada a partir de los conocimientos que el niño ha adquirido de su entorno y cuando llega un nuevo conocimiento, lo que hace es buscar información relacionada en esa estructura para ubicarse o desaparecer. La propuesta se basa en tres clases de conciencia: *La conciencia del rol docente, la conciencia del rol del estudiante y la conciencia de las metodologías convenientes.*

Primero, es fundamental que el docente entienda el lugar que ocupa en el aula de clases y su importancia en el proceso educativo del niño, sin subestimar la educación en la sociedad en la que vive. Significa creer en la educación aun con todos los altibajos que se hayan presentado y se presenten.

Segundo, entender que es el estudiante quien marca el ritmo de trabajo ofreciendo a su docente experiencias y organizaciones conceptuales dispuestas más que a ser modificadas, a ser retroalimentadas con la orientación correcta; en la que el estudiante es el centro del conocimiento y el docente apenas una de las partes vitales.

En la actualidad, tenemos todo un bagaje teórico en el cual nos podemos basar y es menester explicar que no se trata de pisotear el modelo tradicional que tiene aportes valiosos en el ámbito educativo, sino de mirar diferentes perspectivas.

Con respecto a la teoría social de Vygotsky, esta se direcciona más hacia una teoría del constructivismo social, en el que el individuo construye su pensamiento a través de la interacción social y cultural del medio. Según Vygotsky (1934), el pensamiento integra muchos elementos complejos que se van desarrollando desde el nacimiento, debido a que el pensamiento transita por distintas fases para poder expresar las palabras de manera consciente y congruente al acto

comunicativo. Tales fases son unos de los aspectos referenciales del lenguaje, que se da a través de una construcción interna del pensamiento, a una operación del habla externa. Esto vendría a ser la estructura semántica y significativa del lenguaje interno, a la esencialmente fonética del lenguaje externo. Entendiendo el lenguaje como un vehículo de comunicación social:

La función inicial del lenguaje es la comunicativa. El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión. Generalmente, en el análisis por descomposición de elementos, esta función del lenguaje también se separaba de la intelectual y ambas eran atribuidas al lenguaje. (Vygotsky, 1934, p. 21)

Entender el lenguaje es importante para desarrollar los procesos de pensamiento, el cual permite conocer y aprender de las diferencias sociales y culturales, que se adquiere o domina su propia identidad (su contexto, su lenguaje y su cultura). Donde en la mente, interioriza una función psicológica de la creación de un sistema de signos que tienen una atribución semántica y demás funciones psíquicas superiores, específicamente humanas.

De lo anterior, Vygotsky encuentra un notable desarrollo de investigaciones piagetianas sobre el lenguaje y el pensamiento infantil, entre esos, el lenguaje egocéntrico. “El lenguaje egocéntrico se convierte en un instrumento para pensar en sentido estricto, es decir, comienza a ejercer la función de planificar la resolución de la tarea surgida en el curso de su actividad” (Vygotsky, 1934, p. 51).

Y así, el lenguaje egocéntrico es el medio de comunicación significativo del niño, quien tiende a hablar consigo mismo y verbaliza literalmente, la actividad o juego que está realizando. Por ejemplo, cuando una niña alimenta a su muñeca, dice: “Ahora, te voy a dar de comer”. Este lenguaje se destaca en las edades de 3-5 años, cuando el niño no interioriza su pensamiento, sino que lo expresa de manera verbal. Esto quiere decir que el lenguaje egocéntrico no se orienta en un acto comunicativo por medio de la interacción con otro. Sino que es un acto para sí mismo.

Como resultado, el lenguaje y el pensamiento no están tan relacionados hasta los dos años. Así, en el entorno sociocultural, el niño aprende por medio de la interacción y el acompañamiento de alguien más experto para desarrollar y atribuir nuevos significados a las palabras. Se es más consciente de lo que dice y lo que piensa, manipula su lenguaje con mayor sentido a lo que expresa por medio del pensamiento. Por ende, el aprendizaje colaborativo es relevante para el desarrollo cognoscitivo del niño. “El significado de la palabra... es la unidad de ambos procesos, que no admite más descomposición y acerca de la cual no se puede decir qué representa: un fenómeno del lenguaje o del pensamiento” (Vygotsky, 1934, p. 288 a 289).

El significado de la palabra que está ligado al pensamiento, evoluciona y construye mediante estímulos comunicativos, diversos sentidos en que se puede efectuar los conceptos antiguos y nuevos.

Lo central del desarrollo de los significados de las palabras no será una mera acumulación de asociaciones entre las palabras y los objetos, sino una transformación estructural del significado “que partiendo de las formas inferiores y más primitivas de generalización del pensamiento verbal, llega a formas superiores y de máxima complejidad que encuentran su expresión en los

conceptos abstractos (...) a lo largo del desarrollo histórico de la lengua varia no sólo el contenido de la palabra en cuanto al objeto referido, sino también el propio carácter del reflejo y de la generalización de la realidad en la palabra. (Baquero, 1997, p. 75)

Y es el lenguaje la principal vía de la transmisión de la cultura, donde a medida que el niño dispone de más palabras, significados y símbolos, podrá construir y aprender otros conceptos con agilidad. Aquí se expone el constructivismo como un modelo aplicable en la modernidad, por todos los cambios socioculturales que se dan con el paso del tiempo. Pero la idea es sacar de cada modelo las estrategias que se requieran en el ambiente escolar, sin olvidar que el ser humano es un constructo tanto social como biológico y que dichos aspectos intervienen drásticamente en su aprendizaje dentro y fuera del aula.

### ***Constructivismo, tecnología y cómics***

Por lo que se refiere a la enseñanza visual, el modelo pedagógico del constructivismo es aún importante para la educación actual. Puesto que la enseñanza debe ir orientada a la construcción cognoscitiva que tiene el estudiante, donde es el conocimiento previo un factor importante para entender al individuo, la sociedad y la cultura de su tiempo. Y así, a partir de estas facultades y saberes, se construye una enseñanza y un aprendizaje significativos para los estudiantes.

Además, como se ha recalcado en este trabajo, la sociedad visual está siendo cada vez más creciente en todos los aspectos de la sociedad. Influyen directa e indirectamente en nuestra cotidianidad. Y este desarrollo desenfrenado continúa transformando el medio con el cual, los actores sociales están inmersos.

De modo que, la visión del mundo cambia constantemente, a través de las relaciones humanas, los recursos que utilizan del medio, las posiciones políticas y sociales, como también, la forma de enseñar y aprender, se transforman con mayor rapidez. No obstante, el sistema educativo colombiano, aún continúa siendo un sistema de enseñanza atrasado a las tendencias actuales. Prevalecen docentes que rechazan cualquier otra manera de enseñar que se aleje al modelo tradicional acostumbrado. Como también, docentes que temen utilizar herramientas tecnológicas en su práctica pedagógica, por el evidente uso negativo que ha ejercido en la sociedad.

Este descontrol tecnológico, alienta también a la inseguridad cibernética, donde se pueden generar estafas, secuestros por las ubicaciones a tiempo real del individuo, abusos, desinformación, etc. Sobre todo, una notable disminución de los valores humanos, que se pueden encontrar fácilmente en los comentarios de ciertas publicaciones, que repudian las diferencias sociales e ideológicas de un individuo.

Sin embargo, no se trata sólo de reiterar los aspectos negativos de las tecnologías que evidentemente están influenciados en la actualidad, sino de que la educación y el docente sean mediadores del uso de estas. En opinión del Ministerio de Educación Nacional (s.f.):

Desde nuestra perspectiva, opinamos que estos efectos dependen del modo como los niños acceden a los medios y cómo los usen. Por tanto, el uso de los medios en la escuela tiene motivaciones sociales y pedagógicas. Desde el punto de vista social, es indudable que los medios son los portadores más claros de los elementos configuradores de la sociedad contemporánea, y por esto a la escuela le corresponde jugar un papel muy importante en lo que respecta a la preparación de los alumnos para la utilización crítica y reflexiva de dichos medios. (p. 35)

Motivo por el cual, sujetos que no han sido correctamente guiados con el uso de la tecnología, tienden a ser los más vulnerables. Por lo que, negarse a no involucrar estas herramientas en el aula por las razones anteriores, es evadir la responsabilidad y la oportunidad de ofrecer al estudiante un control de su vida junto a estos aparatos.

Ahora veamos, estas herramientas pueden proporcionar actividades interesantes para orientar y diversificar la lectura y la escritura, eliminando la falsa creencia de que la lectura y escritura rivalizan con la tecnología. No obstante, esto dependerá de las capacidades creativas del docente, y del material didáctico que realice, ya que el material es un componente que influye en el aprendizaje significativo.

Ausubel (1983) reitera, que tanto la relación directa entre las ideas preconcebidas por el estudiante y el material de aprendizaje, las ideas previas ayudarán a construir las ideas nuevas y producir nuevos significados. Pero ello no será posible si estos aspectos no se trabajan conjuntamente. Esto quiere decir que el estudiante puede tener una actitud asertiva, pero si el material de aprendizaje no está estructurado adecuadamente, no será significativo para el estudiante:

El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra. (p. 48)

Aunque la lectura y la escritura son en sí actividades motivadoras para muchos niños y jóvenes, este interés decae cuando el docente no implementa otras herramientas didácticas o formas de lectura. Y la lectura se convierte en un tipo de evaluación escrita.

Por este motivo, el docente debe apropiarse de otros medios de lecturas diferentes a los tradicionales, para ofrecer una multiplicidad de recursos en su enseñanza. Así, por ejemplo, utilizar adecuadamente los recursos presentes en la internet: leer libros y cómics digitales, compartir e interactuar en plataformas gratuitas como *Whattpad*, *Falsaria*, *Club de Escritura*, entre otros, que brindan grandes oportunidades de compartir creaciones originales o inspiradas en otros relatos. Dice el MEN:

La inserción de los medios de comunicación en el aula tiene importantes repercusiones en el terreno pedagógico, pues le permite al alumno captar el hecho global de la comunicación; además, ejercen una importante función informativa y pueden tener grandes efectos formativos. Por esto, tanto alumnos como maestros necesitan conocer los códigos en que se vierten y articulan los mensajes

emitidos y tener conciencia de las posibles formas de trabajo pedagógico sobre los mismos. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.35)

De esta manera, se enfatiza en que el desarrollo cognoscitivo no es independiente del medio social. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores implica en una parte, el plano social y el individual (Baquero, 1997). De modo que utilizar apropiadamente un instrumento<sup>4</sup> de un elemento cultural actual para promover la lectura, debe ser mediada por un acompañamiento mutuo entre docente y estudiante. Por lo tanto, no es incluir todo el tiempo la tecnología en el aula, o remplazar un libro electrónico por el físico, sino, trabajar paralelamente estos medios. Y orientar al estudiante a utilizar la tecnología como un recurso interesante y educativo.

### ***Aprendizaje significativo del tebeo***

En relación con el uso didáctico de estos medios tecnológicos, el tebeo es un medio del capital cultural visual que reconoce el estudiante. Ya sea, por un libro, un periódico o por la internet, contemplan el cómic como un lenguaje diferente y atractivo al medio visual que están acostumbrados. “Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como la imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición” (Ausubel, 1983, p. 48).

El tebeo es otro tipo de lectura que puede efectuarse en el aula, como un recurso físico y digital, que incorpora gran diversidad de códigos con una carga semántica específica. “Esto se logra produciendo versiones múltiples del mismo material y proporcionando proyectores individuales que les permitan a los estudiantes ajustar la velocidad de la presentación y repetir porciones del material” (Ausubel, 1983, p. 332).

Como se ha mencionado en este trabajo, esta variedad de códigos integra una narración de significados, es decir, el diálogo, la imagen, el color, los gestos, las formas de los globos, entre otros. Son medios similares a la comunicación del lenguaje humano, donde interactúan, a través de las palabras, los gestos, el tono y demás formas de comunicación verbales y no verbales. Son todos los sistemas de signos iconológicos que representan una interpretación diferente ligada a los signos de la comunicación que están adheridos a la actividad psicológica del sujeto.

Las actividades que involucran los elementos del tebeo, por ejemplo, no se direccionan hacia un aprendizaje memorístico de conceptos, sino a una representación comunicativa con el lenguaje humano. Para Ausubel (1983) “los diversos significados individuales que miembros diferentes de una cultura dada atribuyen a los mismos conceptos y proposiciones se parecen comúnmente lo suficiente para que sea factible la comunicación y el entendimiento entre las personas” (p. 55).

---

<sup>4</sup> la importancia de las mediaciones en los procesos de desarrollo cognitivo y socio-cultural de los sujetos en la escuela, y dichas mediaciones son fundamentalmente simbólicas, lingüísticas; para Vygotsky la calidad de la mediación está directamente relacionada con la calidad del desarrollo. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.27).

El tebeo brinda una amplitud de conocimientos y conceptos atribuibles a diferentes sociedades y culturas, que se recrean en la historia y se destacan por los ambientes o temáticas de un contexto determinado, a través de la narración, los paisajes, la vestimenta, los objetos y los comportamientos de los personajes, entre otros. Por ejemplo, la novela gráfica *Persépolis* narra en modo de autobiografía, el control fundamentalista que vivencia la protagonista iraní desde su infancia, y su inconformismo contra las políticas austeras.

Dependiendo del género y la profundidad narrativa e ideológica que pretende el autor, esta herramienta se convierte en un recurso de promoción de valores frente a las diferencias y situaciones de otros. Como también, generan un pensamiento crítico, por ejemplo, el manga *Death Note*, donde el protagonista Ligth Yagami, un ordinario estudiante, encuentra un libro de la muerte. En el transcurso de la historia, hay una profunda narración, un debate moral frente a lo que se considera justicia y demás valores que padecen los seres humanos, y estos se transforman cuando tienen el poder sobre los demás.

Como se ha mencionado, hay una infinidad de temáticas y géneros en el mundo del cómic, que el docente debe investigar para incluirlo en sus clases. Como sucede con los libros y las películas, tienen categorías según las edades y géneros de interés y difieren en la calidad de su contenido. Esto, para que el material de aprendizaje esté bien organizado de acuerdo a las necesidades y conocimientos del estudiante. “Por consiguiente, en términos generales, es buen recurso organizativo presentar, antes de la información más detallada o específica, un principio más general o inclusive al cual pueda relacionarse o incorporarse tal información” (Ausubel, 1983, p. 325).

Este material y aprendizaje no sólo es significativo porque parte de lo que sabe el estudiante, sino también porque el docente le da valor a sus conocimientos y capacidades, factor importante para la educación. Algunos estudiantes no tienen confianza en sus ideas y por ello tienden a memorizar los contenidos para acertar correctamente al profesor. “En estas circunstancias parece más fácil o más importante crear la falsa impresión de haber entendido con sencillez, aprendiéndose de memoria unos cuantos términos u oraciones clave, que tratar de comprender el significado de estos” (Ausubel, 1983, p. 49).

Los estudiantes a menudo no confían en sus capacidades. Creen que todo aprendizaje es repetitivo y memorístico. Por lo que, dudan de una respuesta o participación de alguna actividad con sus propias ideas, debido a que algunos docentes no validan otra respuesta, si no es la correcta.

Otra razón consiste en qué por un nivel generalmente elevado de ansiedad, o por experiencias de fracaso crónicos es un tema dado (que reflejan, a su vez, escasa aptitud o enseñanza deficiente), carecen de confianza en sus capacidades para aprender significativamente y de ahí que, aparte el aprendizaje por repetición, no encuentran ninguna otra alternativa que el pánico. (Ausubel, 1983, p. 49)

### ***Motivación y creatividad***

La producción escrita en clase, evidencia que los estudiantes no saben cómo iniciar cualquier tipo de texto, porque esperan que el docente les diga qué escribir. Temen a equivocarse o que puede ser absurdo lo que presenten. Esto es porque

durante su aprendizaje no ha sido asertivo su saber. La motivación en el aprendizaje difiere de las posiciones que se presenten, aunque teóricamente, algunos postulan que la motivación está incluida en el aprendizaje, sólo si éste es congruente a medida que el niño aprende. Comúnmente, está motivado por una pulsión cognoscitiva afiliativa y de mejoramiento del yo. No obstante, pierde un poco la importancia cuando crece, porque el aprendizaje se va adquiriendo sin mucho esfuerzo, ya que el desarrollo de su capacidad cognoscitiva se ha reforzado (Ausubel, 1983).

Pero esto depende del modelo de enseñanza. Es decir, en el caso de la del aprendizaje significativo por recepción, este no requiere una motivación profunda, puesto que este aprendizaje exige pocos esfuerzos, y va más ligado a una motivación extrínseca, incentivada por recompensas. Por ejemplo, aprobar el curso.

Pero en el caso del aprendizaje significativo, puede ocurrir inicialmente sin motivación. “Esto se debe a su potencia inherente y a que el aprendizaje significativo, a diferencia de otras clases de aprendizaje humano, proporcionan automáticamente su propia recompensa” (Ausubel, 1983, p.350).

Su propia recompensa está en el deseo de aprender, que la formación académica aporte para sí mismo un conocimiento valioso a su aprendizaje y a su vida. Lo más importante, es enfocarse en un aprendizaje de aspectos cognoscitivos, antes que los motivacionales y confiar que durante ese proceso la motivación sea resultante impulsada por el aprendizaje ulterior (Ausubel, 1983).

Precisamente, la producción del cómic, estimula al estudiante a crear desde una narración escrita y visual, sus propias historias, sin una limitación de ideas, ya sea por un texto fantástico a uno más autobiográfico, lo importante es que el docente valore las ideas de cada uno. Y al ser un tema o temática bastante conocida y atractiva para el estudiante, ya hay una satisfacción inicial en el aprendizaje, teniendo en cuenta que, cuando los alumnos sienten la necesidad de adquirir un conocimiento como fin de sí mismos y que satisfacen las demandas de la vida cotidiana o están puestas en contexto actualizado, el aprendizaje se vuelve naturalmente más significativo y una experiencia satisfactoria (Ausubel, 1983).

Por lo anterior “Esto significa traducir y parafrasear las nuevas ideas en sus propios términos y en relacionarlos con su propia experiencia, con su historia personal y con su sistema de ideas” (H.D Carter, 1935, como se citó en Ausubel,1983, p.351). Pero la necesidad de aprender en el estudiante no estará presente si el material y el proceso no han sido construidos significativamente.

El aprendizaje significativo brinda su propia recompensa, el impulso cognoscitivo (El deseo de saber y entender, de dominar el conocimiento, de formular y resolver problemas) es más importante aquí que en los aprendizajes repetitivo o instrumental, y así también es la clase de motivación, potencialmente más importante, del aprendizaje significativo. (Ausubel, 1983, p.351)

No es únicamente una motivación extrínseca (producto de una buena nota u otro estímulo), sino una motivación intrínseca en las emociones y las capacidades del estudiante.

En cuanto a la creatividad es un factor que va ligado a la personalidad y potenciada por la familia, por la cultura, por sus compañeros y que en caso de que

no haber una influencia, pues depende también, de la guía y del estímulo de la escuela. Cabe resaltar que la creatividad al ser un aspecto muy relacionado a distintos factores sociales y culturales no todos tienen la misma conducta creadora, por tal motivo no puede ser fomentada.

Ausubel (1983) expone los cinco principios establecidos por Torrance (1965) que los profesores deben considerar para recompensar el pensamiento creativo:

a) respetar las preguntas poco comunes; b) respetar las ideas singulares; c) demostrar a los estudiantes que sus ideas tienen valor; d) proporcionar oportunidades de aprendizaje que no se evalúen; y e) relacionar la evaluación con las causas y las consecuencias. (p. 509)

En este proyecto es prácticamente intensificar las ideas creativas existentes, explorar e iniciar a través de actividades individualizadas. Por ello, durante el proceso de la producción del cómic, se realiza de manera individual. En cuanto a su producción final, es algo que determine el estudiante debido a que algunos tienen mejores habilidades escribiendo y otros son mejores dibujando. De este modo, ambas habilidades se puedan trabajar y estimular con el qué es más creativo. Por lo tanto:

Las técnicas más provechosas parece ser aquellas involucran en desempeño cognoscitivo y emocional que proporcionan una estructura y una motivación adecuada y que brindan oportunidades para la participación la práctica y la interacción con los profesores y los demás estudiantes. (Torrance, E. y Torrance, J., 1973, como se citó en Ausubel, 1983, p. 509)

Potenciar la creatividad no es aplicar un test o ejercicios, como si pudiera medirse. Según los teóricos mencionados, el docente debe valorar la capacidad creadora que tiene cada individuo y contribuir a estas distinciones. Es indiscutiblemente, el cómic un instrumento pedagógico, útil y flexible para trabajar en el aula, para impulsar y fortalecer las habilidades creadoras de cada estudiante.

## ***Campo de la lengua castellana (Competencia MEN)***

### ***Lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias***

El Ministerio de Educación Nacional, brinda unos lineamientos curriculares para apoyar al desarrollo curricular de los docentes. Y otros puntos de la pedagogía de la lengua materna y la literatura, que en la ley 115 de 1994, se denomina lengua castellana. Estos lineamientos establecen en primera instancia una crítica a la problemática escolar y propone reflexiones al contexto pedagógico.

Los lineamientos brindan autonomía y alta flexibilidad en su construcción del currículo, correspondiente a la resolución 2343 de 1996. Dichos lineamientos no afectan directamente al PEI (Proyecto Educativo Institucional), que se “entiende como una dinámica de reflexión permanente de reconstrucción de los horizontes de la escuela, de búsqueda de pertinencia a los requerimientos del entorno socio-cultural local, nacional y universal” (Ministerio de Educación

Nacional, s.f., p. 14). Es un proyecto institucional, que se construye dependiendo del contexto y las necesidades requeridas de la población a educar.

Dicho lo anterior, la institución educativa deja de ser una fuente única de información, y el docente actúa como guía a los estudiantes, orientando la enseñanza desde su lengua materna y los códigos que la conforman.

En efecto, la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos; lo que no indica que no haya un conocimiento en el usuario sobre cómo funciona la lengua, pues todos los usuarios de una lengua tienen un conocimiento tácito de las reglas que la constituyen. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 8)

De esta manera, los códigos que integran el lenguaje son naturalmente adquiridos por su condición y capacidad cognoscitiva humana. Por ende, no es enseñar la lengua y todos los elementos complejos que lo implican, sino orientar al estudiante en la construcción del lenguaje en situaciones reales de comunicación. Enfatizando, igualmente, que los contenidos en el aula, no deben ser introducidos superficialmente a una lectura y escritura específicamente literal, sin que haya una profundidad en los aspectos fundamentales de las situaciones humanas y sociales a la actualidad.

A su vez, el medio social y cultural por el cual los estudiantes permanecen e interactúan con mayor regularidad, es la escuela:

Entendida como un espacio (que no necesariamente es el espacio físico) en el que los sujetos: estudiantes, docentes, comunidad, construyen proyectos comunes y se socializan, alrededor del desarrollo de saberes y competencias, construcción de formas de interacción, desarrollo del sentido estético, etcétera. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.1 3)

Es de tal modo, una “micro sociedad” de todas las relaciones sociales, constituidas por las diferencias, las emociones e incluso la violencia. Donde intercambian a diario conocimientos, experiencias y gustos, desde diferentes usos del lenguaje. “En una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento<sup>5</sup>, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura” (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 27).

El estudiante empieza a enlazar conocimientos, a llevarlos a la práctica social, a ver esas enseñanzas del docente como alternativas para brindar solución, en su casa, por ejemplo, o con sus amigos. Esta pedagogía del aprendizaje-activo; donde el estudiante es portador de conocimiento, sujeto activo en el proceso de aprendizaje, tomando como base su realidad, pero también las herramientas que le brinda el docente.

Por lo anterior, el docente debe aprovechar esos intercambios lingüísticos dados en la escuela y dentro del aula, para mediar, desarrollar los procesos de

---

<sup>5</sup> Planteamientos como los de Vygotsky, señalan la importancia de las mediaciones en los procesos de desarrollo cognitivo y socio-cultural de los sujetos en la escuela, y dichas mediaciones son fundamentalmente simbólicas, lingüísticas; para Vygotsky la calidad de la mediación está directamente relacionada con la calidad del desarrollo.

enseñanza y las competencias pertinentes a situaciones específicas. Pretender “enseñar” la literatura, la historia y demás temáticas junto a la práctica memorística, es no realizar procesos de aprendizaje significativo en un largo plazo. Inevitablemente, será olvidado cuando el estudiante apruebe.

La enseñanza-aprendizaje no puede ser posible sin un proceso de interpretación y profundización de un tema. Por ende, presentar fragmentos de lecturas o leer gran cantidad de libros, no es una enseñanza significativa del lenguaje, sino, una obligación estimulada por la nota. Es, mediante las actividades, vivenciar las situaciones de los personajes ficticios y reales, interpretando desde distintas miradas las realidades de los demás y la propia.

### ***Las competencias básicas del lenguaje***

Las competencias básicas del lenguaje definen, en primera medida, que el lenguaje es un instrumento cognitivo característico del ser humano, por el cual construye significados de su realidad, y sus propias ideas, diferenciadas por el contexto sociocultural al cual pertenece.

De esta manera, adquiere un valor subjetivo, importante en el sujeto. En construir una visión diferente al compartir ideas, pensamientos y emociones a través de la interacción social.

Este valor subjetivo del lenguaje es de suma importancia para el individuo puesto que, de una parte, le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, constituirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás y, de otra parte, le permite conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta. (Estándares Básicos de Competencias, s.f., p.19)

Ser competente lingüísticamente, es formar en competencias, definidas como:

“Las capacidades con que un sujeto cuenta para...”. Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.17)

Por lo anterior, es una apropiación conceptual de la realidad a través de distintos sistemas simbólicos, que el individuo utiliza para interpretar los significados en su estructura cognoscitiva, relacionada a un objeto, una imagen u otras situaciones cotidianas. Es decir, a través de diferentes concepciones del lenguaje verbal y no verbal, que son los sistemas simbólicos como los gestos, la pintura, la música entre otras manifestaciones del lenguaje. “El sistema lingüístico, además, interviene en la organización de otros procesos cognitivos, entre ellos, la toma de conciencia de la acción que el individuo ejerce sobre el mundo” (Estándares Básicos de Competencias, s.f., p. 19).

En tanto, estas competencias deben ir estipuladas en los contenidos curriculares, de acuerdo a la intención y deficiencias analizadas dentro del aula.

Estas son algunas competencias referidas a las cuatro habilidades comunicativas, asociada hacia la significación y la comunicación que El Ministerio de Educación Nacional (s.f.) proponen en el campo del lenguaje, basado en los trabajos de varios autores. Los cuales plantean:

- Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
  - Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
  - Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.
  - Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia.
  - Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el microentorno local y familiar.
  - Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un Ministerio de Educación Nacional saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
  - Una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal. (p. 29)

Estas competencias son para guiar los procesos de enseñanza del lenguaje, que se dan en situaciones comunicativas reales y que, al ser tan complejas, pueden incluso, llevarse a cabo de manera simultánea:

Vale la pena anotar que el hecho de privilegiar las competencias y los procesos como orientadores del currículo, no quiere decir que los contenidos conceptuales o teóricos queden excluidos o relegados. Al contrario, se trata de redimensionar el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos o nodos a través de los cuales avanzamos en el desarrollo de competencias y procesos. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.17)

De tal modo, que el docente debe determinar cuáles competencias están más deficientes y hacer énfasis en estas, así las demás competencias actúen conjuntamente. Por tanto, los contenidos de clase y demás actividades

pedagógicas que introduzca el docente, deben estar orientados a dar sentido y significación al estudiante.

Promover la lectura debería ser una actividad voluntaria y placentera más que una actividad evaluativa o competitiva. Si se permite que la lectura sea considerada como una actividad competitiva, entonces podría afectar la confianza y la motivación de los estudiantes. En particular, las dificultades que estos presenten en el proceso, se convertirían en un obstáculo y no un motivo para fortalecer sus capacidades.

Por lo anterior, para fortalecer la motivación, Solé (1992) considera primero, encontrar sentido a lo que se lee, para que el estudiante conozca directamente lo que debe hacer. Además, establecer objetivos, retos o situaciones reales que contribuyan al análisis y reflexión sobre el contenido del texto. En efecto, si se trabaja teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, podrán encontrar interesante lo que se propone en clase. Más no se trata tan sólo de asumir qué es lo que necesita el estudiante para saber lo que dice el texto, sino en conocer lo necesario para indagar aún más en el texto

Por supuesto, siempre se verán reflejadas ideas, interpretaciones e inquietudes distintas de un mismo texto, de tal manera que los profesores tienen que revisar previamente la lectura, el bagaje y el contexto de los estudiantes. Por lo demás, prever que sus sistemas conceptuales nunca serán homogéneos.

Lo expuesto hasta aquí supone que las tareas de lectura planteadas, no son secuencias fijas de lectura dirigida, donde el estudiante pasivo, es puesto a realizar estrategias de comprensión, sin ninguna práctica en el proceso. Si no, son situaciones de enseñanza y aprendizaje, entendiéndolas como procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los «andamios» necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales (Solé, 1992).

### ***Procesos de construcción de sistemas de significación***

La lectura, la escritura, la lectura de la imagen, la producción escrita, entre otros, son recursos vinculados al lenguaje, que se deben trabajar. “Al igual que con el código escrito, la escuela debe ocuparse de construir otros sistemas de significación como por ejemplo el cine, el cómic, la pintura, la música...” (Estándares Básicos de Competencias, s.f., p.31).

La lectura es una actividad que se ha implementado desde los primeros años de escolaridad, pero anterior a una educación formal de estos, los niños ya ha aprendido a formular una variedad de elementos lingüísticos en su comunicación cotidiana para luego asociarlas con las palabras. “En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.27).

Esto quiere decir que los niños ya han aprendido un sinnúmero de significados asociados a las imágenes que ve en la televisión y en la publicidad, por lo que pueden leer la palabra "Coca-Cola" e identificarla con una bebida gaseosa.

El anterior ejemplo es para poner en contexto, que los niños ingresan al aula con una variedad de interpretaciones y significados del lenguaje verbal y no

verbal, gracias al entorno social y cultural donde se desarrollan. A partir de estas asociaciones, el estudiante es introducido a reconocer y comprender el manejo del código para aprender a leer y a escribir. “El acto de leer, depende de los saberes culturales, intereses y un texto portador de significados delimitado por una perspectiva social, cultural, política e ideológica, etc.” (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

Acorde con el modelo interactivo de lectura que expone Solé (1992), la lectura a pesar de ser un proceso secuencial y jerárquico, es descendente, porque parte de las inferencias y anticipaciones previas del lector. Leer no es centrarse únicamente en el texto o en el lector, sino construir simultáneamente con los conocimientos del lector y del texto, una interpretación.

Como se afirmó arriba, la activación de los conocimientos previos del lector: son actividades de creación de hipótesis e inferencias, como: el posible contenido del texto a partir de la portada, el título, una imagen, una canción, etc. El fomento de un hábito de anticipación activa que obliga a imaginar dentro de unas reglas de funcionamiento textual y la necesidad de justificarlo argumentalmente en el debate con los compañeros ayuda enormemente a examinar e interiorizar los esquemas narrativos tratados. (Colomer y Camps, 1990, p. 149)

Dicho de otro modo, es el control que asume el lector con su propia lectura, emprendidas desde una finalidad de la lectura, para proceder a elaborar predicciones e hipótesis que conduzcan a la interpretación. Considerando que, establecer predicciones desempeña un papel importante hacia la comprensión del texto, según los conocimientos previos que posea el lector del texto y los objetivos que desee alcanzar, obtendrá un grado de comprensión e interpretación. Así, varios lectores pueden trazar una variedad de finalidades para un mismo texto y obtener interpretaciones distintas. Solé (1992) sostiene que:

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba. (p. 18)

### ***Conceptualización del proceso lector***

Comprender un texto, puede ser complejo cuando se tiene un escaso conocimiento previo a este o se interponen los conocimientos personales por sobre la finalidad del texto. Cuando los estudiantes no pueden establecer relaciones o inferencias de lo que sabe con lo expuesto en el texto, quizás recurren a una comprensión englobada sólo a su experiencia personal. Donde se afirma que:

“(…) la comprensión no es una cuestión de comprenderlo todo o no comprender nada, sino que, como en cualquier acto de comunicación, el lector

realiza una interpretación determinada del mensaje que se ajusta más o menos a la intención del escritor”. (Colomer y Camps, 1990, p. 54)

No obstante, en los procesos de lectura, los objetivos permiten atribuirle sentido al texto, reconocer lo que se debe hacer y lo que se pretende con cada lectura. En efecto, la complejidad de un texto depende del bagaje experimental del lector, en otras palabras, sus conocimientos previos construidos desde su contexto social y también, las actividades previas al texto. Es ahí cuando el docente debe orientar al estudiante a saber utilizar estas estrategias que los lectores con más experiencia usan de manera inconsciente, como elaborando actividades que ayuden a direccionar la lectura a la comprensión del texto, para reforzar el pensamiento autónomo y crítico. Más aún, cuando las interpretaciones no dependen solamente de la estructura coherente de su contenido, sino también, implica un esfuerzo cognitivo de un lector activo

Por lo que se refiere a las estrategias en la lectura, desde una perspectiva constructivista. Son elementos que se auto dirigen, según los objetivos planteados e implica la consciencia en su desarrollo, evaluación y las posibles modificaciones (Solé, 1992). Es necesario recalcar, que los conocimientos previos que posea el lector contribuyen al proceso de comprensión y a un aprendizaje significativo.

Conforme las postulaciones de Ausubel (1963). El lector atribuye uno o varios significados a lo que comprende, porque las estructuras mentales que posee, le permiten construir su aprendizaje de manera significativa. Cuando se lee algo para aprender, se delimita la información, se busca y relaciona el contenido que se ajuste más a lo que conoce y el conocimiento que se desea adquirir. Por esta razón, las estrategias diseñadas por el docente, deben ser herramientas acordes al estudiante. Esto es, permitir que el estudiante tome un papel activo en las actividades de lectura, y sea el educador quien intervenga como guía en el proceso. Se trata de capacitar lectores autónomos conscientes de su aprendizaje, con participación mutua entre profesor y estudiante.

Según la perspectiva adoptada, Solé (1992) propone algunos parámetros, que pueden ajustarse a las actividades previas a la lectura:

1. Dar alguna información general sobre lo que se va a leer.  
Incurrir previamente sobre el contenido del texto, indicando a los estudiantes su tipología textual, situarlos al contexto de ellos con los hechos reales o ficticios que estén presentes en el texto.

2. Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo.

Señalar a los estudiantes, ideas y características contextualizadas que favorezcan a la comprensión del texto, ya sean, por ejemplo, los títulos, las ilustraciones, los tipos de letra, las expresiones textuales, etc. Todo el contenido necesario que este incorpore, y que varían según el tipo de texto. Resulta bien claro, por ejemplo, que en los cómics se construye una lógica general en sus elementos verbo icónicos, que cambian según la narración y no se puede interpretar con facilidad.

3. Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema. Estimular por medio de los temas que conocen los estudiantes, la participación, que exponga ideas diferentes y se concedan en el aula espacios de escucha, para que sus intervenciones sean de valor para el estudiante y estas tengan similitud con su lectura. (p. 91)

Esto es, lo que el lector comprende del texto, desde sus conocimientos previos, esquemas mentales y experiencias. Considerando que construye por medio de los significados extraídos del texto, una o varias interpretaciones que difieren de otros lectores. Así mismo, leer implica un acto de razonamiento por la información que proporciona el texto, que no se obtiene únicamente con actividades de repetición de las palabras, su correcta pronunciación o el tiempo de lectura de un texto. Sobre todo, cuando el acto de leer es una relación del mensaje nuevo con el conocimiento ya existente (Colomer y Camps, 1990).

Aun así, el acto de leer no solo implica la velocidad y la pronunciación de las palabras, es unificar las ideas planteadas en el texto y darle sentido, relacionado a sus vivencias. Esto quiere decir, que, desde sus ideas preconcebidas y las ideas nuevas del texto, construyen de manera consistente la información representada de las situaciones reales y ficticias, para enriquecer los significados nuevos con los antiguos.

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo matriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 47)

Estos procesos de construcción de significados "*lector, texto y contexto*" con la cual la comprensión lectora está en gran parte determinada, son:

### ***El Lector***

Existen estrategias que se emplean para construir significados que el estudiante utiliza en mayor medida sin conciencia de su uso. Estos son, las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia verificación y autocorrección (Goodman, 1982, como se citó en Ministerio de Educación Nacional, s.f, p.48) Lo cual plantean diversos componentes en el proceso lector:

Muestreo: Es la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados.

Predicción: Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto.

Inferencia: Es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. Es cuando el estudiante lee, y selecciona fragmentos, o palabras que considere útiles para la comprensión del texto. (p.48)

Por lo anterior, son estrategias que el docente debe considerar, dado que, en mayor medida son construcciones de significados operados en la mente del estudiante que intuitivamente utiliza. Las predicciones o hipótesis permiten

constatar en el individuo, si sus predicciones son acertadas y, por ende, autocorregirse.

Acerca de los factores que influyen en la comprensión e interpretación de lo que se lee, es porque es consciente de sus hipótesis y errores durante la lectura. Existen lectores que realizan un proceso de detección de errores en su comprensión de manera inconsciente, puesto que pueden aplicar estrategias útiles en el momento. “Las estrategias de predicción y verificación del texto son utilizables por el lector para ir configurando su representación mental del significado de lo que lee” (Colomer y Camps, 1990, p. 194).

De manera similar, se espera que el estudiante realice la actividad correctamente, aunque él desconozca cómo elaborarlo y que evaluará el docente. En el aula se necesitan guías para que el estudiante pueda orientar su proceso de producción y comprensión. Estas guías permiten al docente, observar y analizar la información elaborada por el estudiante, para reflexionar en el conocimiento que tenía y adquirió. Conviene subrayar que, el docente puede realizar distintos ejercicios de trabajo conjunto con los estudiantes para evaluar cada proceso, y no limitarse a una prueba cuantitativa que determine en definitiva si el estudiante pudo comprender el texto trabajado en el aula. Tal como ratifica Colomer y Camps (1990):

No se puede olvidar tampoco que este tipo de actividades centradas en el control final de la comprensión del texto y no en la ayuda a la construcción del significado orientan la atención del alumno hacia la necesidad de responder bien para evitar la sanción y no hacia la voluntad de entender realmente el texto. El error no se considera un punto de partida para el aprendizaje, sino sólo motivo de calificación final de la actividad. (p. 85)

De este modo es necesario que, en el proceso de lectura, el docente plantee ejercicios que estimulen la identificación de errores e incoherencias en el texto. De igual forma, hacer de la relectura un espacio para guiar y discutir sin detenerse constantemente en el texto, para que el estudiante en su lectura individual pueda retroceder y releer lo que no entiende por sí mismo, antes de hacerlo al mismo tiempo en clase. Con el objetivo de generar una conciencia de control individual de la lectura, en espacios donde el acto de leer no se convierta en un ambiente competitivo y solo sea agradable para el ritmo de lectura de cada estudiante.

Con mucha frecuencia, el control de lectura dispone al estudiante hacia la interpretación del profesor. Como consecuencia, el estudiante depende de la respuesta del enseñante en cada actividad en clase para valorar sus propias ideas. Este tipo de actividades, obliga al estudiante a pensar desde lo que podría ser correcto para el docente. Igualmente, teme a construir sus ideas, a seleccionar la información de sus representaciones mentales, porque no tienen seguridad de sus propias capacidades.

Existen otros factores que aluden en los Lineamientos, para que el docente reflexione sobre la diversidad de estrategias y mejorar la comprensión textual. Estos son los: *Propósitos* “Se refieren a la conciencia que posee el lector de lo que busca al enfrentarse a un texto, es decir, el para qué de la lectura” (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.48). Comúnmente, los propósitos de la lectura están relacionado en el aula con la nota final de la actividad o la evaluación escrita u oral. Pero, por lo general, hay muchos fines que el lector atribuye a su lectura, ya

sea para informarse o para entretenerse, etc. Los propósitos están condicionados a la comprensión lectora.

Como se ha mencionado en anteriores enunciados, reconocer los conocimientos previos del estudiante, permitirá al lector saber lo necesario del texto, antes y durante la interpretación, así, podrá atribuirle a la lectura un significado propio, teniendo en cuenta que, el conocimiento del texto, y el conocimiento contextual es el que incide en la interpretación contenida de una palabra u oración.

“(…) la aceptación del significado de cada palabra depende de la frase donde aparece, la estructura de la frase también aporta significado, un párrafo puede contener la idea central de un texto o constituir un simple ejemplo según su articulación en el discurso, el gesto de un personaje puede ser banal o muy significativo según la narración en que aparezca, etc.”. (Colomer y Camps, 1990, p. 35)

En otras palabras, la comprensión de un texto se construye a partir de los significados que el lector precisa según la situación comunicativa, la estructura del texto o los indicios visuales: imágenes, gestos, colores etc. Debido a que el significado no solo reside en un mensaje verbal, sino en las demás formas de comunicación. El receptor no se orienta sólo en lo que es visto a simple vista, también infiere y razona el mensaje que no está explícitamente expuesto porque realiza relaciones entre cada mensaje.

Lo anterior expuesto, evidencia los diferentes mecanismos de comprensión, que el lector efectúa por medio de sus estructuras mentales. Para la comprensión de un texto, la formulación de hipótesis e inferencias en la lectura, favorece a la construcción del mensaje y unifica la experiencia personal. Colomer y Camps (1990) afirman:

(…) cuando se ha comprendido un texto, el lector puede explicar el significado con sus propias formulaciones, y para hacerlo tiene que haber deducido las relaciones entre las frases y tiene que haber completado la información del texto con muchas otras informaciones que no eran explícitas porque el autor había supuesto que el lector ya las poseía o deduciría durante su lectura. (p. 43)

En otras palabras, es “El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo que tiene el estudiante frente a un tipo de lectura o una temática del texto” (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.48). Así, por ejemplo, la lectura de una historieta influye favorablemente en la comprensión e interpretación, ya que posee elementos distintivos del contexto visual de los estudiantes. De este modo, aun cuando el formato del texto es ajeno a los intereses de los estudiantes, los Lineamientos Curriculares plantean los procesos que se ejecutan en la comprensión de nuevas lecturas, las cuales permiten enriquecer y estimular los conocimientos previos del texto:

Nivel del desarrollo cognitivo: Es la capacidad del sujeto para asimilar, lo que significa aplicar los esquemas disponibles para resolver los problemas que se le presentan al sujeto y adquirir más informaciones, y acomodar, o sea modificar los esquemas cuando ellos no son suficientes para resolver los problemas, o comprender las nuevas informaciones.

Situación emocional: La realidad afectiva del lector en el momento de la lectura condiciona la comprensión de un texto. Los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la realidad exterior en la que habita el texto.

Competencias del lenguaje: “Se trata de conocimiento que el lector posee de su lengua, su léxico y su sintaxis, y el modo de utilizarla. Hablamos de la competencia gramatical, competencia textual, competencia semántica y competencia pragmática, planteadas en este texto” (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.49).

Dada su competencia cognitiva, los estudiantes pueden plantear diferentes interpretaciones a un mismo texto, dependiendo de las redes conceptuales que posean.

### ***El texto***

El segundo factor que influye en la comprensión lectora, ya mencionada anteriormente por los lineamientos Curriculares, es el *texto*, “En síntesis, lo que determina al texto no es la extensión sino la intención comunicativa, la cual está, a su vez, determinada por la manera como las oraciones se relacionan entre sí hasta construir el hilo argumental del tema” (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.49).

### ***El contexto***

El último factor es el *contexto*, el cual se enlaza con las situaciones dadas en el texto o en la vinculación de este, con el contexto del estudiante. Para el Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Existen tres tipos de contexto:

El textual: Éste está representado por las ideas presentes antes y después de un enunciado, o sea, las relaciones intratextuales que permiten la delimitación y construcción de un significado.

El extratextual: Compuesto esencialmente por factores como el clima o el espacio físico donde se realiza la lectura, pues es distinto leer en un medio de transporte que en una biblioteca; también se considera aquí la posición que se utilice al leer: de pie, sentado o acostado.

El psicológico: Se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer el texto. (p.50)

Estas estrategias planteadas por los Lineamientos Curriculares, brindan un camino de reflexión, para que el docente construya más propuestas fundamentadas por posiciones teóricas, ligadas a la comprensión y producción de textos. Así mismo, incita a escoger lecturas de calidad y adecuarlas al nivel del estudiante para trabajar la lectura de forma progresiva e ir aumentando la dificultad de la misma, de acuerdo al desarrollo de los estudiantes.

Esta selección del material, debe estimular y mejorar en competencias a los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad de materiales que puede incluir en sus prácticas pedagógicas.

La diversidad se puede entender desde la perspectiva de las funciones o fines de lectura, de los soportes, de los temas, y cuando se trata de literatura, de los géneros, de los estilos e incluso de épocas y orígenes geográficos que garanticen acceso a la cultura universal. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.51).

### ***Niveles de comprensión lectora***

Los niveles de comprensión lectora, estipulados en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (s.f.). son categorías de análisis para la comprensión e interpretación de un texto, es decir, son una opción metodológica para trabajar los niveles de competencias<sup>6</sup> de lectura en básica primaria como en secundaria.

#### Nivel A: nivel literal

En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso. Hacer preguntas de acuerdo con esta variante tiene como propósito identificar el índice de niños de tercero y cuarto grados que ya reconocen y discriminan grafías y palabras, considerando (acorde con la promoción automática) que no necesariamente es en el primer grado en el que ha de alcanzarse de manera plena este dominio.

En general, las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos. (p. 75)

#### Nivel B: nivel inferencial

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto. (p.75)

#### Nivel C: nivel crítico-intertextual

---

<sup>6</sup> (Estas categorías corresponden al trabajo realizado en 1997 sobre evaluación de impacto del plan de universalización, por parte del MEN, realizado por Fabio Jurado, Mauricio Pérez Abril y Guillermo Bustamante. A su vez, estas categorías para el trabajo sobre lectura son consistentes con los planteamientos desarrollados por el Grupo del ICFES al respecto. Ver el libro Exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior. Pruebas de Lenguaje, de Ernesto Cuchimaque Daza, Bogotá, Icfes, 1998.)

En este nivel, es cuando el lector asume una posición crítica a la temática del texto, y crea nuevas ideas y propuestas, hacia las representaciones ideológicas del autor, para orientar y desarrollar una posición con argumentos críticos para aprobar o refutar lo que plantea el texto.

La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. (p.75)

En relación a lo expuesto, existen ejercicios de anticipación planteados por Colomer y Camps (1990), quienes exponen en su obra, varias direcciones que se pueden efectuar en las actividades y la comprensión de la lectura, por ejemplo: continuar el texto narrativo, con preguntas que ayuden a inferir el contenido explícito de un texto o una caricatura, tales como: el comportamiento del personaje, construir la continuación de una historia, categorizar los textos por géneros o demás actividades que favorezca la coherencia y cohesión de la historia.

La presuposición e inferencias que realizan los estudiantes, desde sus conocimientos, pueden confundirlos cuando las hipótesis planteadas son diferentes a lo expuesto en el texto y no captan en el proceso los aciertos y desaciertos expresados. Es por esto que, ambas autoras, resaltan la importancia de los ejercicios de anticipación explícita para que los estudiantes rectifiquen el error de su hipótesis durante la lectura.

En el ámbito de la lectura, este aspecto cobra un inusitado interés, dado que podemos leer con muchos objetivos y niveles de comprensión distintos, y es bueno que lo sepamos. Por lo mismo, en el ámbito de la enseñanza, es bueno que los niños y las niñas aprendan a leer con diferentes intenciones, para lograr fines diversos. De esa manera aprenden no sólo a activar un gran número de estrategias, sino que aprenden que la lectura les puede resultar útil para muchas cosas. (Solé, 1992, p. 35)

Estas presuposiciones en el cómic, pueden hacerse tras la continuación de una viñeta a otra. Por ejemplo, mangas como Death note, narran una lucha estratégica de lo que significa la justicia desde enfoques diferentes, entre Kira un estudiante habilidoso y “L” un detective inteligente, permiten a través de las decisiones de los personajes, elaborar niveles crítico-intertextual, como incentivar al debate entre las posiciones morales y políticas de cada uno y la historia planteada. Este componente pragmático, responde a la relación entre el texto y el contexto que plantea el manga. Ya que construye una representación de la realidad y se plasma el componente ideológico del autor. De tal forma que, los estudiantes tendrán que identificar los significados implícitos de los textos que leen para construirle sentido. Este componente pragmático es definido como:

Procesos referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.36)

## ***Tipología textual***

La actividad metacognitiva propia de la comprensión, es un proceso inconsciente de predicciones, de preguntas y de recapitulación constante. Es un desarrollo interno que se tiene que enseñar, guiando al estudiante a través de los medios que elabora el profesor para la interpretación de diversos tipos de textos (Solé, 1992). Conviene subrayar, cuales estrategias pueden variar según el propósito de la lectura, guiadas por una actividad previa a esta, ya sean trabajando en grupo o individual, deben permitir a los estudiantes esclarecer y relacionar con su conocimiento previo la información que ha comprendido hasta el momento y las dudas que persistan en el desarrollo.

Escribir, es construir el sentido con las palabras, ligado al pensamiento del autor, referido a un mundo diverso de ideas, de acuerdo al tipo de texto a producir. Estos se diferencian de acuerdo a la intención comunicativa, por ejemplo:

Texto descriptivo, donde se presentan características de objetos, personas animales y situaciones.

Texto narrativo, relatan sucesos reales e imaginarios, que vivencias los personajes de la historia

Texto argumentativo, se plantean ideas y opiniones, en base a una argumentación crítica y teórica.

Texto expositivo: se escribe una información de forma objetiva, entre otras tipologías textuales:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.27)

## ***Interpretación y producción de textos***

Indiscutiblemente, la implicación de la escritura proporciona una capacidad comunicativa e interpretativa de la realidad. Para que los estudiantes reconozcan el valor que tiene la lengua, se apropien de ella, construyan su pensamiento individual y colectivo. A menudo, los estudiantes desarrollan de manera autónoma su propia forma de leer un texto o de producirlo, cómo escribir una canción o enviar notas a sus compañeros en clase. Son situaciones que permiten al estudiante apropiarse de su lengua en situaciones diferentes. Desde el punto de vista de Colomer y Camps (1990), las actividades de lectoescritura tienen un factor más importante en el niño o adolescente, si, en el aula se desarrollan desde su realidad comunicativa. Que la escritura se realice desde una función de uso real, ya sea la construcción de una carta, una noticia o cualquier otro recurso que constituya un medio esencial en la comunicación. Desde esta perspectiva, Colomer y Camps (1990) establecen que:

El contacto con el escrito tiene que implicar el tomar conciencia de su uso funcional, del saber por qué lee la gente, de tal manera que la idea de su

adquisición se aleje de la concepción de una tarea eminentemente escolar, sobre todo por parte de los niños y niñas que únicamente asocian la lengua escrita con las exigencias de su entrada en el mundo escolar. (p. 74)

No obstante, para que el estudiante se implique en la lectura, debe encontrar sentido a la actividad que realiza. Para ello, debe conocer lo que va a leer y para qué leer. Citando a Solé (1992):

(...) es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos - conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias, etc. que permitan abordar la tarea con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura. (p. 37)

Direccionar la lectura con objetivos previamente planteados, posibilita al estudiante a sentirse competente. De lo contrario, si éste desconoce lo que va a leer y lo que el texto puede ofrecerle, la lectura podría convertirse en una carga para el estudiante, provocando el desinterés en el proceso. Entendiendo que, la lectura motiva cuando conecta con los intereses de cada individuo, y más cuando aquello tiene un propósito. Si bien, en el aula se presentan diferentes intereses en los estudiantes, estos pueden construirse en conjunto. Aquello no depende totalmente del entusiasmo, o que los materiales resulten atractivos, sino, en cómo el docente es capaz de implementarlo en el aula (Solé, 1992).

Es el caso de los resúmenes mentales, que se producen de manera inconsciente en los lectores, y, solo cuando sus hipótesis no tienen relación con lo planteado en el texto, el lector plantea nuevas inferencias y reorganiza la información del texto que tenía en su representación mental, con el fin de reestructurar su interpretación.

Es así, por ejemplo, cuando en una novela de misterio, el personaje al cual suponía el lector como culpable del crimen, resulta ser inocente, aun cuando en el texto se presentaron algunos indicios en la historia. En esta circunstancia, el lector replantea sus ideas generalizadas, retrocede algunas páginas del texto o relea la historia desde el principio. Dicho este ejemplo, observamos que el lector tiene un control cuando lee y comprende, por lo que puede detectar errores en su comprensión global, que en primera instancia responde a las expectativas y objetivos al inicio de la lectura.

Se trata de una actividad metacognitiva, de autoevaluación constante del lector sobre su propio proceso de construcción del sentido que le permite aceptar como válida la información recibida y, por lo tanto, continuar la lectura, o bien, en el caso contrario, adoptar alguna estrategia que le permita rehacer el proceso para reconstruir el significado. (Colomer y Camps, 1990, p. 53)

En este contexto, el docente establece tareas compartidas para comprender el texto, con actividades de recapitulación para clarificar dudas, mediante la autocuestionamiento del estudiante frente a lo leído.

De manera semejante, el docente tendrá que distinguir momentos en clase cuando se trabaja la lectura y cuándo simplemente se lee. Sobre todo,

manteniendo una motivación en el estudiante, donde el docente lea al tiempo que los estudiantes, permitiendo crear un ambiente de lectura compartido. Como también, realizar diferentes maneras de leer en clase, ya sea de forma colectiva, individual, en voz alta, en silencio, entre otros. Siempre tendrá que ir direccionado a una finalidad en concreto, para que los estudiantes puedan comprender sin mucha dificultad y se sientan apoyados por el profesor para atender y observar los retos que suponen la lectura.

En esta misma perspectiva es importante considerar las reglas que permiten elaborar textos: la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical.

**La adecuación:** Considerada como la propiedad del texto que determina la variedad y el registro que hay que utilizar, aspectos que están determinados por la situación comunicativa y el destinatario; éstos son los que finalmente le exigen al escritor qué tipo de palabras utilizar.

**La coherencia:** Está relacionada con el orden lógico con que se presentan las ideas, es decir, se asocia con la manera como se introduce, desarrolla y concluye una idea, distinguiendo la información relevante de la irrelevante.

**La cohesión:** Si la coherencia nos exige presentar ordenadamente las ideas, una después de la otra para facilitar la unidad de sentido, la cohesión tiene que ver con la forma como se enlazan y conectan las ideas.

**La corrección gramatical:** Este componente alude al conocimiento formal de la lengua donde se incluyen los conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico. (Cassany, 1993, como se citó en Ministerio de Educación Nacional, s.f, p.50)

Formar al estudiante competente, significa que pueda manifestar el conocimiento a través de los diferentes recursos expresivos. \_\_Para que, en la interacción social sea capaz de reconocer y construir cognitivamente los significados, así, ser consciente de las diferencias sociales y culturales de los otros individuos. “Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación” (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.21).

Para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos, el Ministerio de Educación Nacional (s.f.), considera que se pueden pensar tres tipos de procesos:

*Procesos referidos al nivel intratextual:* “Tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos”.

*Procesos referidos al nivel intertextual:* Tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores.

*Procesos referidos al nivel extratextual:* En el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.36)

En este sentido, implicar el lenguaje en el aula, significa, aprender a utilizar adecuadamente los recursos lingüísticos, desarrollar las competencias comunicativas a través de las necesidades del contexto de los estudiantes, en otras palabras, cómo hablar, cuando y en que situaciones.

De ahí que estos estándares se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no verbal– que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo. (Estándares Básicos de Competencias, s.f., p.21)

Esto quiere decir, poder interpretar y recrear simbólicamente desde su lenguaje, las ideas previas y nuevas de su estructura cognoscitiva para organizar y jerarquizar representaciones de la realidad.

Como se dijo, el lenguaje permite la creación de una representación conceptual de la realidad y, a la vez, ofrece la oportunidad de darle forma concreta a dicha representación, ya sea de manera tendiente a la “objetividad” como, por ejemplo, en el discurso técnico y científico, o de manera “subjetiva”, con lo cual surgen, entre otras, las expresiones emotivas y artísticas. (Estándares Básicos de Competencias, s.f., p.22)

Mejorando así, el desempeño social, comunicativo y propiciar el potencial de los estudiantes. De tal manera, que se hace énfasis en la ética de la comunicación como un factor transversal para los contenidos de la clase.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje escolar, Colomer y Camps (1990) aluden a los cambios en la enseñanza, como medir cuantitativamente la adquisición de conocimiento en manos del docente, para que el estudiante tenga control de su propio proceso. Lo que ambas denominan “Evaluación formativa”

Esta concepción, que acostumbra a ser denominada evaluación formativa, tiene la doble función de, por una parte, dar a conocer a los alumnos cómo han avanzado y en qué punto se encuentran en el proceso de adquisición de conocimientos, y, por otra, de dar información a los enseñantes para que puedan reajustar sus programaciones y sus métodos a partir de cómo revelen los resultados de la evaluación que se están consiguiendo o no los objetivos previstos. (Colomer y Camps, 1990, p. 210)

Por esta razón, la evaluación formativa se ha fortalecido en muchas instituciones educativas. El docente, permite a los estudiantes direccionar su aprendizaje con su contexto, elabora rúbricas y guías para que el estudiante sea consciente de los aspectos a evaluar y mejorar. Además, a través de los medios tecnológicos actuales, favorece el enriquecimiento formativo, y no sólo desmarca la evaluación como una función “sancionadora”, sino también, se convierte en un

instrumento para ayudar a evaluar el progreso de las propias adquisiciones de los estudiantes. Aunque ningún instrumento de evaluación sea el más acertado, estos se elaboran dependiendo del contexto del establecimiento educativo y sus estudiantes. Desde este punto de vista, para construir otras formas de evaluar el aprendizaje, también se debe emprender un cambio de perspectiva en los objetivos educativos (Colomer y Camps, 1990).

Lo más importante, no es construir herramientas de aprendizaje únicas y efectivas, sino, entender que los procesos utilizados por los estudiantes para aprender y comprender, hacen parte de una compleja estructura mental ligada a su propio conocimiento, construido en su entorno social y cultural. Ello significa, emplear actividades que orienten el aprendizaje, cómo construir una evaluación formativa en el aula, para que el estudiante observe, reflexione sobre sus avances y deficiencias a través de instrumentos de representación gráfica, que enmarquen los objetivos alcanzados e inmediatos (Colomer y Camps, 1990).

En definitiva, el aprendizaje de la lectura y la escritura puede mejorar organizando adecuadamente los procesos de desarrollo en las actividades de clase, para que los estudiantes incorporen una conciencia autónoma en su aprendizaje, siendo responsables de su propio esfuerzo. Por lo cual, aun cuando no exista una forma de enseñanza correcta o única para mejorar los procesos de comprensión lectora, se hace evidente el gran esfuerzo e interés que realizan los académicos e instituciones educativas.

Por lo tanto, desarrollar las diferentes competencias, sea la lengua, la pintura, la música, la caricatura, el cine, entre otros. A través de la cual se expresan los sentimientos, actitudes, valores y habilidades para pensar, sentir, y reconstruir cognitivamente el mundo. El aprendizaje humano es muy variado, por eso, es importante propiciar en el estudiante diferentes tipos de contenidos, actividades, para estimular sus conocimientos, valores y direccionar el uso del lenguaje a las situaciones comunicativas que se presentan en la actualidad.

### ***La inclusión del cómic en la sociedad***

Por lo que se refiere al cómic, su terminología es más compleja de lo que aparenta, como sus distintas denominaciones a nivel global y otras características que las diferencian unas a otras. Así, por ejemplo, el *tebeo* en España se designa a partir de la revista TBO, la cual tuvo una amplia difusión en el mercado. En Francia, se habla de la *bande dessinée*, en italiano, se conoce como *fumetto* o *fumetti*, en Japón, como *manga*, en Sur Corea, se refiere a *manhwa*, en Latinoamérica, se entiende a modo de *historietas* y en el anglosajón de *Cómic*.

La gran variedad que alude a las historietas, es una muestra de la ambigüedad global que el autor Rodríguez Diéguez expone. Debido a que el tebeo es un hecho cultural tan complejo y amplio, definirlo no podría abarcar todo su concepto. No obstante, Rodríguez (1977), presenta algunas características que ayudan a comprender y definir el fenómeno del tebeo:

1. Se trata de un mensaje predominantemente narrativo.
2. Está compuesto por la integración de elementos verbales e icónicos.
3. Utiliza una serie bien definida —en sus aspectos básicos— de convenciones y códigos.

4. Su realización se efectúa tendiendo a una amplia difusión, a lo cual se subordina en la mayor parte de los casos su creación.
5. Su finalidad es principalmente distractiva. (p.57)

Sin embargo, estas definiciones no son exactas y pueden variar de acuerdo a la perspectiva de los autores. Así pues, Rodríguez (1988) comparte en su obra dos caracterizaciones distintas sobre el tebeo. La primera, es definida por Zielinski (1982):

La historieta es una narración construida por medio de imágenes dibujadas en papel, enlazadas encadenadamente por la presencia más o menos frecuente de los mismos personajes, por la continuidad temporal que supone la inclusión de textos y por la lógica implícita de la misma narración, impresa en una gran cantidad de ejemplares y difundida por los canales sociales que corresponden a su propia naturaleza. (como se citó en Rodríguez, 1988, p. 20)

Este concepto del tebeo, se difunde en el mercado debido a su gran variedad en el formato porque se caracteriza como un medio de comunicación de masas, evasivo y distractor. Esta definición también es aludida por Umberto Eco (1973):

La historieta es un producto cultural, ordenado desde arriba, y funciona según toda la mecánica de la persuasión oculta, presumiendo en el receptor una postura de evasión que estimula de inmediato las veleidades paternalistas de los organizadores [...] Así, los cómics, en su mayoría refleja la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes. (como se citó en Rodríguez, 1988, p. 17)

Sin embargo, esta multiplicidad de conceptos, hacen del tebeo un objeto cultural y social complejo. Tal como su lenguaje icónico, compuesto por diversas convenciones para la narración de historias. A su vez, la perspectiva e intencionalidad del autor en sus obras, varía de acuerdo a los recursos que utiliza. Como en el caso de la lectura de las viñetas, que determina el ritmo temporal de la historia y sigue el tiempo inmediato a la situación anterior. Estas viñetas se leen dependiendo del país donde se produce la obra, por ejemplo, la lectura de cómics occidentales se lee de izquierda-derecha y los manhuas (cómics chinos) marca un ritmo vertical de arriba hacia abajo.

Todos los cómics, componen una variedad de códigos que ligan una viñeta a otra. En cuanto a la distinción entre «descripción» y «narración» no es tan exclusiva como se pretende a veces. Se puede hablar de predominio sincrónico — descripción— o diacrónico —narración—, pero no son características excluyentes. (Rodríguez, 1977, p.59)

En contraste con lo anterior, en los orígenes del cómic, estos elementos de construcción y narración evolucionaron con el tiempo. Las Aleluyas<sup>7</sup>, surgieron en Francia del siglo XVI, fueron el precedente del tebeo. También, las viñetas publicadas en la prensa estadounidense obtuvieron gran auge para expandirse

---

<sup>7</sup> «Aleluya: Cada una de las estampas que, formando serie, contiene un pliego de papel, con la explicación del asunto, generalmente en versos pareados» (Diccionario de la lengua española).

por el mundo. Una de las tiras de la prensa: Yellow Kid de Outcault (1895), es considerado el primer tebeo del mundo, que prueba cómo la viñeta convencional no es la única estructura de la historieta. “Este modelo, que se podría llamar *macroviñetas*, sigue siendo bastante utilizado. Las portadas de DDT, Tío vivo, Jaimito, etc., entre otras, suelen revestir esta forma de macro viñetas” (Rodríguez, 1977, p.60). En las macroviñetas, hay una ausencia diacrónica del orden de la narración y es caracterizada por una información sincrónica, (basada principalmente en el texto que en el dibujo). Esta ausencia del orden, requiere de otros recursos icónicos como la utilización del globo o deltas para orientar la lectura y así construir el sentido.

No sólo la macroviñeta se diferencia del tebeo en estos aspectos, sino también, de la intención productiva que menciona Rodríguez, en cuanto a que no está dirigida hacia la distribución e industrialización como en el caso de las historietas y sus formas actuales de producción -cómico underground, comix, fanzines, etc. “El último terminó un cómic es un producto fruto de una organización y de la cual es deudor. Sus objetivos se identifican originariamente con una motivación económica inicial y con una función de cobertura del ocio” (Rodríguez, 1977, p.66).

Con respecto a su industrialización y función distractora inicial. La evolución del tebeo parte de este objetivo primordial hacia el entretenimiento, como se ha mencionado anteriormente y es durante su difusión objeto de censura y banalización por los medios.

Según historiadores del cómic, los pioneros principales que dieron origen al cómic americano, europeo y japonés, fueron Rodolphe Töpfer y las historietas de Outcault, de finales del siglo XIX y principios del XX. Estos, frente a otros pioneros de la prensa estadounidense, impulsaron una nueva visión en la creación de nuevos estilos artísticos e incorporaron distintas características de los ya existentes, De la Fuente (2011) afirma:

El cómic recogió en su momento las propuestas de las vanguardias y ahí están los conocidos casos de Polly and Her Pals (1912-1958), de Cliff Sterrett, o Krazy Kat (1913-1944), de George Herriman, que introdujeron en sus viñetas perspectivas y técnicas del cubismo y del surrealismo. (p. 260)

El auge del tebeo y las distintas formas artísticas de su tiempo, encaminaron su propio estilo, introdujeron diferentes temáticas sociales y políticas. Por ejemplo, la novela gráfica *Nejishiki* (1968) de Yoshiharu Tsuge, narra la desolación de la posguerra en Japón. Otro caso es el cómic autobiográfico, un instrumento de revelación de muchos dibujantes que desbordan situaciones reales, como en *Daddy's girl* (1996) de Debbie Drechsler, representando sus intensas ilustraciones de los abusos sexuales al que fue sometida por su padre durante su niñez.

Si bien, el tebeo obtuvo gran popularidad, no fue aprobado por las entidades gubernamentales de su tiempo. En 1950 empieza una creciente preocupación y un pánico moral frente a la influencia del cómic en los adolescentes, temas como los crímenes y la drogadicción eran, según el psicólogo Frederic Wertham, en su libro *Seduction of the Innocent* (1950), un influyente negativo en los comportamientos de los adolescentes. Posterior a unos años, otros investigadores

desmienten los argumentos y conclusiones del psicólogo como acusaciones con datos distorsionados e inválidos.

No obstante, la verificación de la supuesta investigación de Wertham fue mucho después de que se originara en 1954, la Comics Code Authority, or CCA, impuso unos reglamentos de estricta censura, para que los autores no representaran en los tebeos todo lo que iba en contra a las normativas de la sociedad retrógrada dominante.

El Código de Cómic, prohibía (entre otras cosas) cuestionar figuras de la autoridad pública, muestras de ambigüedad moral, cualquier sugerencia de sexualidad (hasta e incluso poses seductoras) y cualquier exhibición de narcóticos en cualquier posible contexto. Cada historia tenía que tener un final feliz (es decir, una en la cual el mal era castigado y el bueno era recompensado). (Tvtropes, s.f., párr. 4)

Estos sucesos, produjeron una enorme insatisfacción e inconformidad, por parte de los artistas, ya que, les exigían un cierto tipo de cómics que iban muy alejados al contexto y a lo que deseaba simbolizar el autor. De acuerdo con García (2010):

A final de los sesenta nace el cómic underground, un tipo de cómic que se aleja de las grandes editoriales para apostar por las independientes, trata temas marginales, denuncia a la sociedad del momento y conoció su máxima expansión en los años setenta. (p. 31)

El comic *underground* de mujeres como: *It Ain't Me, Wimmen's Comix* o *Tits* abrieron camino a distintas autoras a implementar temáticas sobre el aborto, las violaciones, las orientaciones sexuales y demás historias consideradas tabú y censuradas por el Comics Code. “El underground, con su resistencia feroz a los tabús del Comics Code, también serían el estímulo ideal para la aparición de los primeros comics gays y lesbianas, ya que la homosexualidad estaba prohibida por el código de censura” (García, 2010, p. 151).

A medida que el cómic se desarrolló contra la censura operante, esto no evitó la dirección en la cual se estaba marcando el tebeo, este se desvalorizó cuando empezó a ser parte de otros medios de información, dado que, no tomaban ciertas características propias del cómic, sino que los convertían en solo una fuente de entretenimiento.

Parece también Clara la exigencia sociológica de un potencial público necesitado de información y predispuesto al consumo de mensajes de una cierta simplicidad expresiva inicial. Esta situación, la existencia de posibilidades técnicas y la demanda —al menos difusa— de información, coincide la sociedad norteamericana de finales del siglo pasado. Este contexto hace nacer el cómic. (Rodríguez, 1988, p.42)

Así frente a esta preocupación, a través de la censura en 1952, se produce en las prensas infantiles tebeos de “*tipo pedagógico*” con valores, donde se resalta la caridad, el respeto, la obediencia, entre otros. Dando como resultado, una producción y difusión inferior que los tebeos clásicos. Aún con los cambios

sociales, políticos y la traslación del tebeo a otros medios como el de la enseñanza, sigue teniendo una finalidad hacia el entretenimiento.

El cómic surge, así como instrumento polarizado hacia el entretenimiento y diversión, con una función distractora casi exclusiva. Pero las necesidades sociales, por una parte, y de otra la necesidad de prestigio social, obligan a una derivación progresiva hacia el campo instructivo. Así pretenden conseguir aquella tradicional máxima didáctica del «instruir deleitando». (Rodríguez, 1988, p.44)

Por otra parte, la sistematización en el estudio del tebeo, ha permitido evaluar y comprender el contenido de su lenguaje. Desde sus inicios, el cómic fue un vehículo de comunicación adheridos a diferentes componentes culturales y sociales. Esto, condujo a investigadores y especialistas de la historieta a sistematizar los mensajes, símbolos y demás componentes icónicos.

### ***La narración gráfica del cómic***

En el siguiente punto, el autor Rodríguez (1977), explica el lenguaje del cómic basado en una adaptación del análisis iconográfico-iconológico del escritor y profesor de arte Erwin Panofsky (1972), junto al lenguaje cinematográfico y los códigos de significancia.

Dicho esto, Panofsky (1972), abordó en el estudio iconográfico-iconológico tres contenidos temáticos para el análisis de una obra de arte, y estos son adaptados a un análisis del cómic por Rodríguez Diéguez, quien los desarrolla de la siguiente manera:

1. Contenido temático natural o primario o *descripción preiconográfica*. Es la que incluye la interpretación de personajes, los matices que lo componen y los recursos expresivos que el autor utiliza.

2. Contenido secundario o convencional, donde se efectúa el *análisis iconográfico*. Considerado el primer nivel de lectura de la historieta, donde se debe codificar el contenido expreso del tebeo: Identificación de imágenes, historias y alegorías

3. La interpretación, significado intrínseco o contenido de una interpretación iconográfica o análisis iconológico. Implicaría la relación y la búsqueda de informaciones connotada en el mensaje que permiten según Rodríguez Diéguez, nuevos niveles de lectura. En los casos en el que el autor - tiene algo que decir y no en casos donde intencionalmente busca expresar un mensaje.

El proceso de creación de una historieta, normalmente implica la identificación personal del autor y unos supuestos culturales que, en opinión de Rodríguez (1977), constituye la infraestructura ideológica de la obra.

Estudiar y analizar cada contenido temático, desde su estructura, los estereotipos en el diseño y comportamientos de los personajes, su entorno social, los símbolos icónicos para dar emotividad y dirección a la acción, los colores, tamaños, formas de las viñetas, globos de diálogos entre otros. Permite a Rodríguez, corroborar el mensaje iconográfico y su importante motor comunicativo para la enseñanza. En este sentido, los tebeos constituyen formas y contenidos por medio de imágenes secuenciadas para comunicar algo a partir de

distintos elementos unificados, es decir, códigos y algunas convenciones de su lenguaje que permite la interpretación de contenidos. De tal modo que la principal convención válida del tebeo es la viñeta (Rodríguez, 1977).

Las viñetas, como se mencionó anteriormente, es un elemento que caracteriza al cómic “la representación pictográfica del mínimo espacio y/o tiempo significativo, que constituye la unidad de montaje de un cómic” (Gubern, 1979, p. 115). Es decir, la construcción de la viñeta, requiere de formas, tamaños y otros elementos icónicos para recrear de forma adecuada la historia.

E igualmente, su modo de lectura depende del espacio y tiempo donde se publica. Por ejemplo, en Japón, los mangas no conforman viñetas lineales y se leen de derecha-izquierda, al contrario de la secuencia temporal izquierda-derecha que es determinante en occidente. La viñeta convencional, sigue la secuencia del encuadre con una estructura comúnmente rectangular y distribuye los espacios determinados por el formato. Ya sea por medio de una tira periódica o un comic Book, las viñetas se elaboran y toman un ritmo distinto que no siempre sigue una secuencia lineal. Rodríguez (1977) afirma: “Sin embargo, y con carácter general, se puede afirmar que la viñeta convencional tiene un sentido de presente, de cuya concatenación surge el carácter narrativo predominante del comic” (p.74).

El tebeo, tiene códigos específicos que lo identifican y hacen de sí mismo, una compleja composición de significados. No obstante, ignorar que el tebeo se orienta a partir de estos y otros códigos, no generalizables y en constante creación, habrá una imprecisa comprensión de la historia y su propia elaboración en la narración estará mal construida. Por tal motivo, Rodríguez (1988) expone una primera aproximación a los códigos específicos del tebeo:

- a) La viñeta como primer elemento.
- b) El globo y sus elementos analíticos: el globo en sí, El delta direccional, el contenido (verbal o no verbal), etc.
- c) las indicaciones de movimiento, los códigos cinéticos, que revisten una amplísima variedad de modos y estilos.
- d) la expresión gestual de los personajes, los modos de poner en evidencia la situación anímica de los mismos: alegría, enfado, astucia...
- e) cabe diferenciar igualmente en el tebeo una línea que iría desde el máximo realismo el personaje o personajes hasta la abstracción que supone la caricatura. Constituiría lo que podríamos denominar el «nivel de iconicidad» de las ilustraciones. (p.38)

Los códigos expuestos, son una aproximación al docente, a la gran variedad de elementos que, aunque no son totalmente suficientes para definir el cómic, estos códigos pueden transformarse con el uso y se diversifican según el estilo e intencionalidad del artista. Por lo que los estilemas atribuidos a las viñetas, tienen un sentido en el diseño de los bordes, normalmente se representan por sus formas rectangulares o cuadradas, no obstante, estas formas se modifican cuando la acción de la historia lo requiere. Esto quiere decir, que las viñetas rectangulares y la de bordes de algodón tienen usos y significados distintos. Pongamos por caso, ya sea la viñeta de bordes de algodón, líneas separadas unas a otras o bordes difusos, significan el plano de *flash-back* en situaciones que evocan recuerdos o situaciones del pasado.

De acuerdo los términos de Gubern (1979) “La articulación de viñetas permite una supresión de redundancias y de tiempo muertos, a la vez que posibilita al lector la restitución del *continuum* narrativo” (p. 117). Así mismo, el autor analiza la viñeta como un elemento constituido por otros elementos expresivos denominados *microunidades significativas*. Estas microunidades de la viñeta, se presentan en el plano, el horizonte, el ángulo de la imagen, los códigos cinéticos, la gestualidad, el globo, entre otros. Que, en su mayoría, no son elementos propios del tebeo, ya que atribuye algunas características del cine y la fotografía, para adecuarlo a su formato. Como es el caso del *plano, la angulación y el horizonte*, relacionados con el «punto de vista», que adopta la cámara (Rodríguez, 1988).

Estos dos últimos, permiten un dinamismo en la narración al lector, y añade ciertos efectos a la trama. Para ampliar más su utilidad en la viñeta, Rodríguez (1988) expone los diferentes planos o punto de vista de las viñetas: plano general, plano entero, plano americano, primer plano y plano detalle:

*Plano general*, supone presentar un entorno con o sin personaje.

*Plano entero*, el personaje -o los personajes- aparecen de cuerpo entero, si bien «tocan» de alguna manera el margen inferior de los pies.

*El plano americano*, se centra en la figura humana, que aparece cortada a la altura de las rodillas.

*El primer plano*, la cabeza o cabezas de los personajes ocupan prácticamente todo el espacio, con claro sentido de protagonismo.

*Plano a detalle*, supone la presencia de una parte de la cara, las manos o algún objeto de pequeño tamaño. (p.66-67)

El dinamismo de la viñeta, permite que sus proporciones y ángulos varíen entre la dimensión horizontal o vertical, contrario a la pantalla cinematográfica, que en su mayoría está determinada por un formato horizontal. Además, la angulación posibilita la presentación diferente de las imágenes, coordinado con la localización del horizonte del «punto de vista». Horizonte normal y horizonte inclinado, que representa la ubicación y espacio del fondo; ya sea una montaña, unos árboles etc., todos son recursos expresivos modificables. Rodríguez (1988) presenta los siguientes cinco tipos de exposición de las imágenes:

*Angulación horizontal*, la cámara —o los ojos del espectador— se sitúa a la altura del tórax o la cabeza de los personajes.

*Angulación en picado*, en la que los objetos representados aparecen «vistos desde arriba», como si se les observa desde una elevación o un edificio alto.

*Angulación en contrapicado*, aquello que se produce está tomado desde abajo, a la altura de los pies o las rodillas de los sujetos, y el eje óptico de la supuesta cámara apunta hacia arriba.

*Angulación vertical prono*, en la que manteniendo vertical el eje óptico de la cámara, ésta mira hacia abajo: sería la angulación que necesitaríamos para fotografiar nuestros pies.

*Angulación vertical supino*, en la que el hipotético eje óptico de la cámara se coloca verticalmente y se dirige hacia arriba: es la angulación necesaria para realizar la toma de un avión que pasara sobre nuestra cabeza. (p.67-68)

Tal y como se ha señalado anteriormente, estos recursos enriquecen la narración del cómic, los encuadres o planos, los tamaños y dimensiones. De igual modo, la repetición, acercamiento o alejamiento de un mismo plano, contribuyen a los demás efectos expresivos.

Por lo que se refiere a otros recursos expresivos. *El globo, fumetto o balloon* es una macrounidad que se utiliza para expresar el contenido: diálogos, expresiones y efectos dinámicos del personaje. De acuerdo a la acción, la silueta, el contenido y el delta también se transforman en la viñeta.

“Las historietas mudas. Se trata claramente de un caso de elipsis verbal en el mayor número de situaciones realizado mediante la sustitución del componente verbal por una expresión gestual autosuficiente” (Rodríguez, 1988, p35). Por tanto, algunos códigos no son estrictamente necesarios en una historieta, por ejemplo, la ausencia verbal en las viñetas, denominadas historietas no verbales o mudas, dependen de los elementos gestuales y cinéticos, además de otro tipo de lenguaje verbal como las onomatopeyas. “Palabras como *bang, boom, splash, etc.*, cuya finalidad es manifestar un sonido no verbal, pero que se expresa por medio de una verbalización de dicho ruido mediante una transcripción fonética del mismo” (Rodríguez, 1988, p.35).

Dicho lo anterior, se atribuye a cada contenido del globo un significado distinto de acuerdo a la acción dentro de la historia y estos integran subcódigos: *los códigos cinéticos* como la expresión del movimiento y la *gestualidad o estado de ánimo de los personajes* que complementa el sentido y significado a la viñeta. No sólo el *delta* vendría a ser en el globo, un indicador de direccionalidad que conlleva un gran nivel expresivo, sino también, los diferentes tipos de contenidos del globo representan muchas expresiones, tal es el caso de *las metáforas visualizadas*, las cuales constituyen los signos de notas musicales, onomatopeyas etc. “La fotonovela utiliza también este código de globo y delta, pero además de utilizar fotogramas en lugar de pictogramas, ignora el segundo gran código del cómic, en cuanto a su importancia: el cinético” (Rodríguez, 1977, p.65).

En opinión de Rodríguez, estos códigos característicos del tebeo por lo general requieren de la capacidad creadora de los dibujantes dentro de un contexto concreto. De igual modo, utilizan distintos recursos para la expresión de movimientos como “*La trayectoria*” en la señalización gráfica del espacio y movimiento del personaje u objeto que permite expresar y entender la situación desarrollada en la viñeta. Por último, el “código gestual” representa expresiones y comportamientos de un personaje con características estereotipadas.

En el código gestual del cómic, es compleja su delimitación y a la vez importante para la expresión y estado anímico de los personajes. No obstante, muchas de estas expresiones están regidas por unos estereotipos del tebeo. Rodríguez (1977) señaló una interesante matización de los códigos gestuales definida por Claude Bremond:

La necesidad de distinguir entre aquellos gestos cuyo emisor es el dibujante y su receptor el lector directamente, de los gestos provocados o propiciados por la relación dialógica de los personajes; aquellas expresiones del rostro o actitudes corporales que de alguna manera tienden a sustituir a algunas palabras cruzadas entre ellos. Si bien, incluso en este segundo caso, el receptor será el lector, no deja de serlo en una dimensión secundaria, como consecuencia de un proceso mediatizado por la interacción de los sujetos de la historieta. (p.92 y 93)

Esta verbalización de los códigos gestuales contribuye a distinguir a los personajes y a minimizar el uso del texto cuando la expresión gestual y corporal se hace evidente en el acto. Para una concreta ejemplificación, en cuanto a la utilización de la gestualidad, *la metonimia* que Román Gubern (1979) expone, como posible repertorio para aprender y analizar las siguientes categorías expresivas:

Cabello erizado = terror cólera  
Cejas altas = sorpresa  
Cejas fruncidas = enfado  
Cejas con la parte exterior caída = pesadumbre  
Mirada ladeada = maquinación  
Ojos muy abiertos = sorpresa  
Ojos cerrados = sueño confianza  
Ojos desorbitados = cólera terror  
Nariz oscura = borrachera, frío  
Boca muy abierta = sorpresa  
Boca sonriente = complacencia confianza  
Boca sonriente mostrando dientes = hipocresía maniobra astuta  
Comisura de los labios hacia abajo = pesadumbre  
Comisura de los labios hacia abajo mostrando dientes = cólera. (p.137)

La anterior sistematización, evidencia la relación gestual a los denominados “memes”, que están representados en imágenes fijas o en movimiento, creadas por el usuario. Estos memes, dependen de una descripción verbal hacia una acción, anécdota y experiencias que tengan semejanza a situaciones o características de otros usuarios. Además, es una imagen que expresa gestualmente una acción, ya sea tomada de una escena cinematográfica, un video divertido, un famoso o de reacciones populares de personas comunes en la internet. Por ejemplo, un meme que tenga la siguiente oración “*Yo cuando me levanto temprano*” inmediatamente hay una imagen de un personaje que gesticula sueño, pereza, y otros rasgos presentes como las ojeras, el cabello despeinado, ojos cansados y mal humor.

Así pues, el meme se puede interpretar por la gestualidad y movimiento de los actores de la imagen o vídeo. Seguidamente, las visitas y comentarios hacia la publicación, se hacen presentes las etiquetas hacia otros usuarios por su relación con el meme. Otro ejemplo común, son los gestos atribuidos a acciones específicas de un personaje de un videojuego, tales como: enojo, tristeza, alegría. De tal modo, que la gestualidad no solo es característica del cómic, sino, es otra forma de representación del lenguaje no verbal. Al ser un esquema bastante amplio y alterable, se evidencia que la gestualidad depende del dibujante. Las

expresiones y actitudes corporales a un personaje, orientan el sentido a la acción, por lo que es uno de los procesos más difíciles de representar. De modo que, las viñetas, los globos, los movimientos y los gestos son elementos básicos del cómic a tener en cuenta para el análisis (Rodríguez, 1977).

Por supuesto que, estas clasificaciones de las características del tebeo, pretenden facilitar al docente una pauta general y susceptible a ser actualizada y más completa para los estudiantes. Estos recursos expresivos se presentan para que los estudiantes ejerciten su creación y desarrollo por medio de estas clasificaciones. Por tal motivo, no se pretende que, en el aula, se llegue a una clasificación completa, sino como una propuesta al análisis del cómic, que adopta básicamente un sentido taxonómico (Rodríguez, 1988).

### ***El cómic y contexto***

El tebeo es un producto de masas, que ha despertado el interés a muchos lectores por su estructura verbo icónica, que en un principio fue orientado solamente como un producto distractor y humorístico. Pero que, en su evolución, integra una semántica interesante apoyada por todos los signos icónicos que la compone. De este modo, representar una realidad en la historieta, abarca muchos conceptos y perspectivas de carácter cultural e ideológico que el lector y el artista capta con la imagen. En opinión de Rodríguez (1988):

En principio, la imagen, el plan icónico, constituye una representación de la realidad basada en una analogía perceptual relacionar con la realidad. La representación de la realidad se convierte de este modo en signo de esa realidad a la que pretende representar, pero no sólo de ella, sino de todo lo que puede sugerir o connotar.

La imagen de una persona vestida de blanco en nuestro contexto cultural puede significar —además de aquella persona a la que se representa— pureza pulcritud. En las sociedades aztecas precolombinas, sin embargo, significaría luto por la muerte de alguien. Se trata así de una serie de códigos superpuestos en eje, de difícil definición, que va de la denotación a la connotación, de la representación a la expresión. (p.65)

Representar la realidad en un cómic, varían a los recursos expresivos utilizados en el mensaje. Es decir, la vestimenta, el comportamiento, o incluso el paisaje, no son la imagen que representa cierta realidad dentro de tebeo, sino también, toma otro significado dependiendo del contexto cultural que esto represente.

Este contenido patente, es considerado el primer nivel de lectura del cómic, el cual permite analizar las situaciones y comportamientos estereotipados de los personajes atribuidos a diversas temáticas, que en sus inicios estaba limitadas e impuestas a un público específico. Así, por ejemplo, Rodríguez (1977) señala los estereotipos más interesantes que Álvarez Villar analiza:

a) *Estereotipos familiares*: Madre: egoísta y dominante. Hermanos: Eternos rivales. Suegra: gruñona y dominante etc.

b) *Estereotipos profesionales*: Ladrón: caracterizado por una camisa a rayas y gorro. Artista: -melenudo- fumador de pipa y pobre de solemnidad etc.

c) *Estereotipos sociales: Ricos:* Ignorantes, exhibicionistas y todavía con el pelo de la dehesa. Clase media: continuamente sacrificada y con aspiraciones casi siempre frustradas etc.

d) *Estereotipos nacionales y sociales:* norteamericanos: individuos excéntricos e ingenuos. Gitanos: Ladrones y nada amantes al trabajo etc.

e) *Estereotipos culturales:* El arte; es algo improductivo que los nuevos ricos usan para aumentar su prestigio social. La mujer: no ejerce ninguna profesión, salvo de sirvienta o mecanógrafa. Superficiales, caprichosas y poco cultas etc. (p.96)

La construcción de los hechos sociales y culturales del tebeo, en general no desligan la realidad de los personajes dentro del espacio y tiempo donde se construye las historias.

Algunos personajes estereotipados llegan a convertirse en sujetos de carne y hueso para los lectores, porque hacen parte de una situación social y económica de su tiempo. Pongamos por caso, a Carpanta de pulgarcito, que sufre hambre durante años y no come un trozo de pan. Situación similar a su publicación en la época de la posguerra en España. Esto es, cuando los inicios del tebeo se limitaban a su formato durante su publicación periódica, que supuso ciertas restricciones en las temáticas y se fueron orientando a un público específico, por lo cual, no permitió abordar con más libertad, temáticas diferentes a causa de las restricciones que presentaba Comics Code Authority, or CCA.

No obstante, en la actualidad el tebeo se ha diversificado con historias mucho más diferentes y para todo público. Su gran demanda ha llevado a la literatura adaptarse a formato cómic, así mismo, otras adaptaciones han llevado al cómic a la pantalla grande del cine o a la literatura. Como también, lo es en el caso contrario, donde es en el cine y la literatura que se adaptan al formato del tebeo. Sirva de ejemplo, la película “Coco” de Disney o novelas como “La vorágine” de José Eustasio Rivera.

Como en la mayoría de los mass-media, presentan un contenido que se interpreta a profundidad cuando todos los elementos que lo compone denotan algo, ya sea explícito o implícito. En este nivel iconológico, la identificación de contenidos del cómic va más allá de lo que aparenta su mensaje, analizando diferentes elementos como las actitudes o sistemas ideológicos de los personajes, su medio social y cultural, es decir, entre el nivel del relato y el nivel aparente del discurso. Rodríguez (1977) plantea:

La adaptación de estos valores latentes, de estos mensajes connotados en el trasfondo de la historieta, puede realizarse de forma genérica mediante la reflexión sistemática sobre contenidos y formas de expresión de una serie. Pero ha de tener un soporte informativo, tal vez a un nivel no demasiado explícito que permite instrumentar el mensaje. (p.98)

El trasfondo de una historieta puede interpretarse mejor cuando se tiene conocimiento básico de los hechos que narra la historia y demás aspectos que integran el lenguaje icónico anteriormente mencionado. Los temas, conceptos que se vale el dibujante para desarrollar el trasfondo de la historia, se localizan a

partir de ciertas condiciones, valores y actitudes sociales o culturales en los personajes dentro de un contexto social específico.

Así como en la literatura o el cine, los personajes del cómic adquieren una transformación física y psicológica a lo largo de la historia. Pongamos por caso, el video juego coreano *Elsword*, el cual implica en el desarrollo de su narración, un *manhwa* (cómic surcoreano) de cada personaje. Con el fin de leer y entender, el origen y el comportamiento de los personajes, su contexto, incluyendo el motivo de sus habilidades. Así mismo, durante el desarrollo del juego, el jugador desbloquea las historias del personaje elegido y las misiones completadas se anuncian en un formato acompañado de texto, audio e imagen. De donde resulta que, el jugador no sólo aprende del contexto de la historia y los sujetos implicados en cada escenario, sino también, es espectador de la evolución psicológica, física del personaje y de su entorno.

### ***Cómic y la enseñanza***

Aprender es un proceso que ya viene programado genéticamente en el cerebro de todos los organismos. Es la base de la supervivencia del individuo y de la especie (Mora, 2018). El aprendizaje en el ser humano, es una capacidad innata e ilimitada en comparación al aprendizaje en el animal, que es innata pero limitada a sus prioridades básicas de supervivencia. En el hombre esta capacidad es más compleja, pues no solo abarca al ser material o las necesidades básicas, vestido y comida, sino que debe responder a necesidades sociales, culturales, afectivas y hasta espirituales; es la forma en la que ha evolucionado.

Ahora, el aprendizaje sigue siendo por supervivencia, sólo que los factores de riesgo se han asfaltado material y conceptualmente, las necesidades han cambiado y seguirán cambiando, por todo lo que ahora hace parte de nuestro entorno, como la tecnología y la internet, entre otros fenómenos de la modernidad. Pero el papel de la educación en la vida humana siempre será el mismo, la educación facilita esa supervivencia con concepciones más prácticas que teóricas, pero deben ser significativas y puntuales para generar esa ayuda. Es decir, la educación brinda soluciones, pero al mismo tiempo es una necesidad porque siempre van a surgir complejidades que deben ser atendidas de distintas formas.

Es por esto, que la didáctica brinda un estudio teórico y práctico, hacia la enseñanza. Según la teoría de formación, actúa en la selección y análisis de los contenidos, metas y fines de la enseñanza. En cuanto a la didáctica general, se ocupa en teorías y problemas generales de la educación, a partir de diferentes enfoques en la investigación. Esto, vinculado a la reflexión del maestro con su pedagogía, para fortalecer el aprendizaje-enseñanza de los estudiantes. El acto aprendizaje-enseñanza es un acto de carácter recíproco, en el que el estudiante y el docente no son los únicos agentes vinculados al conocimiento. Ellos necesitan de aspectos complementarios, que no se pueden desligar del ámbito educativo y son vitales para alcanzar dicho conocimiento. Es importante como punto de partida precisar el término genérico conocimiento, y entenderlo como la consecuencia de la armonización entre los procesos cognitivos, la experiencia humana con el entorno y la guía pedagógica que recibe el estudiante.

Por tanto, las necesidades cambian de manera desmedida y con ellas se urge que la educación, es decir, la Institución Administrativa, docentes, estudiantes, empresarios y familia se pongan al día con las tareas educativas y entiendan que la educación no sólo es el diálogo de saberes Docente-Estudiantes, sino que en ella está incluida el resto de la comunidad; ya que los problemas sociales requieren de la intervención de todos los gremios que forman la sociedad sumada la educación, como el recurso conceptual que se va a utilizar para brindar soluciones a las generaciones. Redireccionar los contenidos u herramientas pedagógicas junto a la sociedad cambiante e implicar otras formas de lectura, como el cómic. Un formato que aún no se perpetúa completamente en la enseñanza, a pesar de estar presente en un medio tecnológicamente avanzado y visual. Las excesivas ilustraciones en los materiales didácticos han suavizado su importante valor comunicativo y se ha convertido de algún modo en el decorativo de un texto (Rodríguez, 1977).

Además, cada vez ha incrementado la necesidad y preocupación en la enseñanza en buscar alternativas que estimulen e interesen a los estudiantes en distintas áreas del saber, ello sea por una vía extrínseca y accesorio (Rodríguez, 1977). Y esas alternativas se pueden llevar a cabo, por medio del objeto de consumo e interés del estudiante, como lo es el tebeo que no solo ha demostrado su papel motivador en la enseñanza, sino también su nivel de calidad. Sin embargo, no se trata solamente de una enseñanza del cómic, tales como sus técnicas y códigos interpretativos determinados. Si no, de *realizar una enseñanza por medio del comic*. (Rodríguez, 1977).

Referente a su utilización para la comunicación didáctica. En opinión de Rodríguez (1977):

Este doble condicionamiento de subordinación a una economía en función de la eficacia, y de evitar la infravaloración del cómic como medio de enseñanza para torpes, supone colocar en su justo punto el proceso de comunicación docente a través del nivel de potencia en la historieta, el tiempo que constituye la crítica más directa al intento snob antes citado.

Pues bien, Schulz por medio de Charlie Brown, Quino con Mafalda o el P. McCarthy con Fray Junípero están transmitiendo, junto con, y superando la anécdota diaria, un modo de entender la vida, unas actitudes ante problemas y, en suma, unos valores peculiares. (p.124)

Está claro que el cómic suele ser polémico y debatible frente a la influencia negativa y positiva en los niños. Sin embargo, la difusión del tebeo ha sido parte de varias generaciones tanto de niños como de adultos, que leen y se educan leyendo cómics. Hoy en día, hay cómics que abarcan diferentes temáticas, que abordan situaciones históricas-sociales, psicológicas y conductuales representando la realidad moderna y el conflicto del ser humano consigo mismo y con el mundo que lo rodea. Contenidos que van más allá del entretenimiento y tienen una profundidad más representativa del mundo. Al mismo tiempo, se ha desmesurado los géneros eróticos, temáticas que protagonizan personajes de la comunidad LGBTQ, entre otros.

En relación con los medios masivos de información, están más presentes en la sociedad actual y en la cual se identifican los estudiantes. A pesar de estar inmersos en una sociedad de la imagen, no posee tanta relevancia en la enseñanza, es decir, el lenguaje verbo icónico aún no capta la atención e interés

de los docentes en general como medio o herramienta de importante valor en los procesos de aprendizaje-enseñanza. Se evidencia que la función de la imagen en la enseñanza es parte también de la comunicación diaria, que hoy no es una comunicación verbal donde un sujeto escucha y responde a otro. Con esto quiero decir, que existen distintos estímulos externos e internos que los teóricos mencionados analizan en sus obras. Y es en las Instituciones Educativas, donde el docente debe reconocer el modo en que los estudiantes se comunican y se expresan, y todo el conjunto de medios con que interactúan a diario. Con el fin de generar diferentes recursos para que el estudiante sea partícipe activo de su aprendizaje.

En otras palabras, no es tomar el lenguaje verbo icónico para una actividad o evaluación, es, sobre todo, darle su función predominante en la enseñanza. Por lo cual, es preocupante que aún en la escuela predomina un aprendizaje del lenguaje verbal y los estudiantes siguen enfrentándose a un extravío de la información masiva de los massmedia. Convirtiéndose así, para el estudiante, la búsqueda y creación de contenidos inadecuados y poco aprovechados para su formación académica y personal. En definitiva, esté aprendizaje por medio del cómic se pueda efectuar, Rodríguez Diéguez propone en su trabajo, un reforzamiento en el aprendizaje de los códigos cinéticos, que representan una semántica conjunta y dan sentido a la narración. La cual, se puede dar uso en la enseñanza y así abarcar diferentes temáticas centradas a alguna área o asignatura específica, con el objeto a desarrollar actitudes y valores.

Pongamos por caso, el trabajo de grado de Jessica Beltrán Martínez (2017), quien abordó la historieta en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, para favorecer actitudes positivas hacia la ciencia desde el abordaje de cuestiones socio científicas particulares. Como también, la inclusión de talleres que Nelly León Gómez (2014), utiliza para el aprendizaje de las matemáticas a través del cómic, promoviendo la creatividad, el análisis y conocimientos matemáticos. O la enseñanza de una lengua extranjera que Charlène Paré (2016) en su tesis doctoral, se basa en el cómic francófono para el aula de francés.

## **Capítulo III**

### **METODOLOGÍA**

#### **1. Tipo de investigación**

Este trabajo se enmarca dentro de la investigación cualitativa, puesto que descubre, construye e interpreta el fenómeno a través de las percepciones y experiencias de los individuos, grupos y culturas. De acuerdo con Sampieri et al (2006), este tipo de investigación puede definirse:

(...) como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan). (p.9)

Así mismo, la interacción psicológica del investigador con el fenómeno estudiado, es activa. Lo que significa, el análisis de la realidad subjetiva entre individuos y grupos sociales en un ambiente natural específico, que el investigador explora, analiza aspectos puntuales de los participantes y describe la información extraída por medio de las interacciones, eventos y demás conductas que manifiesten los individuos.

#### **2. Enfoque de investigación**

El diseño del proceso de esta investigación, se aborda desde el enfoque de la investigación-acción, ya que, pretende transformar un proceso educativo por el cual el investigador sea participe directo a la población, así mismo, son determinantes sus opiniones, pensamientos que contribuyan a desarrollar y modificar el material de trabajo. Sampieri et al (2006) subrayó la investigación-acción definida por Álvarez-Gayou como “La finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar practicas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guie la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales”.

De modo que, el trabajo, debe ir encaminado a analizar y resolver situaciones en las que el investigador debe conocer de fondo la naturaleza del contexto, para entender los eventos que afectan directa o indirectamente a la población estudiada.

Dicho esto, este trabajo parte de un problema previamente observado durante el año 2019, con 6 meses en un aula de clase por el investigador, quien fue agente directo del medio. Y a partir del problema, se realiza una propuesta práctica pedagógica, para diagnosticar, evaluar y analizar los resultados del trabajo. Sobre todo, teniendo en cuenta, las circunstancias del entorno social y cultural de la población como factor importante en la construcción de este trabajo y transformar significativamente la visión de cada individuo.

A lo largo de la implementación del plan, la tarea del investigador es sumamente proactiva: debe informar a los participantes sobre las actividades que realizan los demás, motivar a las personas para que el plan sea ejecutado de acuerdo con lo esperado y cada quien realice su mejor esfuerzo, asistirlos cuando tengan dificultades y conectar a los participantes en una red de apoyo mutuo. (Stringer, como se citó en Sampieri et al, 2006, p.711).

Por consiguiente, en el desarrollo de esta investigación, el observador y el participante mantienen una participación activa mutua, que le permita recolectar continuamente los datos evaluados en el proceso, tanto de los objetivos planteados, como de las experiencias y conocimientos de cada individuo. En este sentido, es un ciclo u espiral de reflexión contante en el plan o programa efectuado, así pues, con base a los resultados encontrados, se realizan ajustes en la propuesta de trabajo, se generan nuevas preguntas e hipótesis.

### **3. Población y muestra**

La población participante del presente proyecto corresponde a la Institución Educativa Liceo de Santa Librada, de carácter oficial, ubicado en el municipio del Huila en la ciudad de Neiva. La muestra seleccionada en el año 2019, correspondió a los estudiantes que cursaron el grado 701 de la jornada tarde. El curso conformó un total de 24 estudiantes, 16 mujeres y 8 hombres; en una edad promedio de 13 a 15 años.

Este grupo de estudiantes fue seleccionado a partir de la primera practica pedagógica que se tuvo en el año 2018, cuando los estudiantes cursaban el grado 601 de la jornada tarde, lo que permitió un acercamiento previo con la Institución, los docentes, administrativos, padres de familia y estudiantes. La situación socioeconómica de los estudiantes, apunta a los estratos uno y dos en su mayoría. Muchos de estos estudiantes reciben ayudas de transporte y alimentación después de un estudio que les proporciona la Institución Educativa que analiza las condiciones económicas de cada uno. Aunque estas ayudas no alcanzan para todos, hay un interés por solventar las necesidades de los estudiantes.

### **4. Estrategia y fases de la investigación**

Este trabajo se fundamentó a partir de una observación activa previa, durante 6 meses en la práctica pedagógica I, en la IE Liceo de Santa Librada, jornada tarde, con estudiantes de sexto grado, en el periodo 2018-1. Posterior a la reflexión, se efectúan en el año 2019, otras técnicas de recolección de datos, para diagnosticar a profundidad el planteamiento del problema y realizar las actividades del proyecto. Así bien, se trazan las siguientes fases para llevar a cabo la investigación acción definida por Sampieri et al (2006):

• **Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo:** En este ciclo, tal y como se ha señalado anteriormente, se realiza un primer encuentro con los estudiantes en el periodo 2018-1, en el cual se conoce las circunstancias que vivencian en la institución educativa, la comunicación con sus compañeros y docentes como la ausencia del tebeo en las lecturas de clase. Una

vez lograda la claridad en el problema, en el año 2019 se solicitó un permiso a la Institución Educativa, para la aplicación de los ejercicios diagnósticos de entrada. Así pues, se amplió y estructuró las falencias de los estudiantes con la comprensión e interpretación del tebeo.

• **Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio:** En este punto, se sistematizó y analizó la información obtenida, así mismo, se replantean los objetivos del estudio y el desarrollo de la propuesta pedagógica, teniendo en cuenta los antecedentes, conceptos y teorías que den respuesta al planteamiento del problema.

• **Implementar el plan o programa y evaluar resultados:** En esta fase, se efectuó la intervención de la propuesta pedagógica, en donde cada actividad se fue transformando al tiempo con el aprendizaje de los estudiantes, lo que quiere decir que, al finalizar las sesiones de clase, se evaluó los objetivos de cada actividad teniendo en cuenta las categorías propuestas en cada uno de los instrumentos de recolección y análisis de los datos, como también, desde la inmersión en el contexto de los estudiantes con los conocimientos previos y falencias detectadas en cada temática nueva.

• **Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción:** Finalmente, en este ciclo la información recolectada durante y después del desarrollo de este trabajo sirvió para exponer los resultados y recomendaciones obtenidas en esta investigación, cuyos aspectos analizados contribuirá como base en futuros trabajos.

La propuesta pedagógica, pretende fortalecer los procesos de comprensión e interpretación de cómics en los estudiantes de séptimo grado de la IE Liceo de Santa Librada, utilizando como instrumento pedagógico el cómic. De tal modo que esta estrategia se apoya en los teóricos estudiados y demás antecedentes de investigación, quienes ayudaron a fundamentar las bases de este trabajo. Teniendo en cuenta lo anterior, se estableció un programa de intervención pedagógica, con un total de 20 sesiones de clase, que varió de dos a cuatro horas a la semana. Estas sesiones se organizaron en 4 unidades de trabajo, caracterizadas por el tipo de contenido: *Introducción al tebeo, novelas gráficas e historietas, producción escrita y visual y valoración final del trabajo.*

La unidad de *introducción al tebeo*, fue un acercamiento inicial al nuevo formato de lectura, para así brindarle a los estudiantes una mejor comprensión del contenido conceptual y práctico del lenguaje verbo-icónico, como también un ejercicio de escritura. Por lo cual, se efectuaron actividades con el contenido del Webcómic- Sarah Andersen, la historieta de Calvin and Hobbes- Bill Watterson y la lectura del manhwa *Eleceed* de Jeho Son y ZHENA.

Enseguida, la segunda unidad: *novelas gráficas e historietas*, constituyó un nivel más complejo de lectura, (al igual que la lectura del manhwa) los estudiantes caracterizaron los diferentes elementos verbo-icónico de cada formato: *las Aventuras De Tintín: Tintín En América* de Hergé y la novela gráfica “*Winnipeg, El barco de Neruda*” de Laura Martel y Antonia Santolaya. La comprensión e interpretación de estas lecturas procedieron con ejercicios de hipótesis e inferencias acordes con los conocimientos previos y el contenido expresado en las

imágenes, a su vez, en la lectura de la novela gráfica, los estudiantes tuvieron que ponerse en la situación de otros, comparando su propio estilo vida, con el objeto de comprender el contexto cultural de los demás y afianzar actitudes de respeto y tolerancia. Otro aspecto importante de la unidad, fue el inicio del primer formato de ideas previas para la construcción de las historias propuestas por los estudiantes en la creación de sus propios tebeos.

La tercera unidad: *producción escrita y visual*. Constituyó la producción en formato físico y digital de un texto narrativo, apoyados de formatos específicos para la estructuración de la historia. Además, trabajaron con distintos materiales de clase previamente investigados por los estudiantes, con el fin de analizar e incorporar los contextos sociales, culturales y políticos que contemplaron sus narraciones. La unidad también abordó los recursos visuales de los cómics como del formato audiovisual: planos y ángulos ilustrados por el alemán HuskMitNavn y la japonesa Kumasawa Mikiko. De igual modo, se incorporó dos lecturas de terror de HORANG: *Ok-su Station Ghost* y *Bongcheon- Dong Ghost*. Para culminar la unidad, los estudiantes desarrollaron el guion, el Storyboard y el dibujo de sus tebeos.

Finalmente, la unidad cuatro: *valoración final del trabajo*. Se efectuó dos instrumentos de análisis para determinar la comprensión e interpretación de cómics de los estudiantes. Estos comprendieron la prueba diagnóstica de salida con una caricatura del autor colombiano Matador, y los cómics elaborados por los estudiantes.

A continuación, se expone el esquema de las actividades donde se detallan los objetivos de cada unidad de trabajo:

FASE	SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD
<b>PRE-DIAGNÓSTICO</b>	1		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba diagnóstica de entrada</li> </ul>
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar el estado de comprensión e interpretación de cómics</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de elementos verbo-icónicos del tebeo</li> <li>• Elaboración del cómic ¿Quién soy yo?</li> </ul>
<b>UNIDAD 1: INTRODUCCIÓN AL TEBEO</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender e identificar los recursos verbo-icónicos básicos del tebeo</li> <li>• Caracterizar los diferentes elementos verbo-icónicos en la lectura del manhwa</li> <li>• Proponer hipótesis de interpretación en las actividades de lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción a los elementos verbo-icónicos</li> <li>• Lectura del manhwa Eleceed de Jeho Son y ZHENA (primera parte)</li> </ul>
	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar los aciertos y desaciertos en la producción textual</li> <li>• Caracterizar los diferentes elementos verbo-icónicos en la lectura del manhwa</li> <li>• Proponer hipótesis de interpretación en las actividades de lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalizan el cuaderno y narran lo que realizaron en las vacaciones</li> <li>• Lectura del manhwa Eleceed de Jeho Son y ZHENA (segunda parte)</li> </ul>

<b>UNIDAD: 2 NOVELAS GRÁFICAS E HISTORIETAS</b>	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar los diferentes elementos verbo-icónicos en la lectura de la historieta</li> <li>• Proponer hipótesis de interpretación en las actividades de lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de las Aventuras De Tintin: Tintin En América del historietista Hergé, (primera parte)</li> </ul>
	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar los diferentes elementos verbo-icónicos en la lectura de la historieta</li> <li>• Proponer hipótesis de interpretación en las actividades de lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de las Aventuras De Tintin: Tintin En América del historietista Hergé, (segunda parte)</li> <li>• Ejercicios de presuposición e inferencias del Taller de Tintin En América</li> </ul>
	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizar al estudiante desde el papel representativo de los personajes de Tintin En América, en la realidad política y social de Colombia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de las Aventuras De Tintin: Tintin En América.</li> </ul>
	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer los tipos de contenido de los tebeos, los géneros y sus formatos</li> <li>• Mejorar las habilidades de dibujo: cuerpo completo, movimientos y expresiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica de figuras geométricas simples para la construcción del dibujo</li> </ul>
	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir el contenido para la producción del cómic</li> <li>• Comprender el contexto de la novela gráfica: “Winnipeg, El barco de Neruda”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primer formato de ideas previas para delimitar el contenido en los cómics de los estudiantes</li> <li>• Socialización de los videos de “La Guerra Civil Española en Color (Resumen)” y el documental “Winnipeg, el barco con el que Neruda salvó a dos mil refugiados”</li> </ul>
	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar los diferentes elementos verbo-icónicos en la lectura de la novela gráfica</li> <li>• Proponer hipótesis de interpretación en las actividades de lectura</li> <li>• Afianzar actitudes de respeto y tolerancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de la novela gráfica “Winnipeg, El barco de Neruda” de Laura Martel y Antonia Santolaya</li> <li>• Cuestionario titulado “Winnipeg ¿Y si fueras tú?”</li> </ul>
	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir el contenido para la producción del cómic</li> <li>• Entender el dinamismo de los planos en el medio audiovisual y en los diferentes formatos del tebeo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segundo formato de ideas previas para delimitar el contenido en los cómics de los estudiantes</li> <li>• Introducción a los ángulos y planos</li> </ul>

<b>UNIDAD 3 PRODUCCIÓN ESCRITA Y VISUAL</b>	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producir textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción textual del primer borrador de la historia propuesta por los estudiantes, en la creación final de un cómic</li> </ul>
	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reescribir el texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcripción y corrección del texto en la computadora, referente a las historias creadas para la creación de los cómics</li> </ul>
	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efectuar una coevaluación de los textos con las rúbricas</li> <li>• Explicar y comprender el procedimiento del texto narrativo a un guion gráfico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes evalúan las producciones escritas de sus compañeros, por medio de una rúbrica de textos.</li> <li>• Elaboran las últimas correcciones del cuento y preparan el texto para el guion del Storyboard</li> </ul>
	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar las falencias encontradas en la utilización de los planos y ángulos como recurso dinámico del tebeo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentar acerca del dinamismo y la intención comunicativa de los planos y ángulos a través de un juego de perspectivas</li> </ul>
	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponer hipótesis de interpretación en las actividades de lectura</li> <li>• Producir el guion para el storyboard de los cómics</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de dos manhwas de terror: Ok-su Station Ghost y Bongcheon- Dong Ghost de HORANG</li> <li>• Los estudiantes trabajan desde la información señalada en los cuentos para desarrollar el guion</li> </ul>
	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar el storyboard de los cómics</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajan con el material solicitado con anterioridad, se plantean parámetros y ejemplos en todo el proceso</li> </ul>
	18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar el cómic desarrollado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes resaltan y completan los trazos de los dibujos para culminar el cómic y así entregar sus creaciones.</li> </ul>
	<b>UNIDAD: 4 VALORACIÓN FINAL DEL TRABAJO</b>	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar la eficacia de la estrategia didáctica</li> </ul>
20		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis y socialización en clase de los elementos verbo-icónicos en los tebeos de los estudiantes</li> </ul>	

Tabla 1. Fuente: elaboración propia.

## 5. Cronograma de las actividades

El cronograma de las actividades, presenta el desarrollo y el tiempo que requirió la propuesta de intervención pedagógica.

CRONOGRAMA DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL AÑO 2019																				
FASES	SESIONES	Mayo			Julio		Agosto				Septiembre		Octubre			Noviembre				
		8	21	28	4	23	6	9	13	20	23	13	27	1	4	15	22	5	12	14
DIAGNÓSTICO DE ENTRADA	SESIÓN 1	■																		
	SESIÓN 2		■																	
UNIDAD 1: INTRODUCCIÓN AL TEBEO	SESIÓN 3			■																
	SESIÓN 4				■															
UNIDAD: 2 NOVELAS GRÁFICAS E HISTORIETAS	SESIÓN 5					■														
	SESIÓN 6						■													
	SESIÓN 7							■												
	SESIÓN 8								■											
	SESIÓN 9									■										
UNIDAD 3 PRODUCCIÓN ESCRITA Y VISUAL	SESIÓN 10										■									
	SESIÓN 11											■								
	SESIÓN 12												■							
	SESIÓN 13													■						
	SESIÓN 14														■					
	SESIÓN 15															■				
	SESIÓN 16																■			
SESIÓN 17																	■			
UNIDAD: 4 VALORACIÓN FINAL DEL TRABAJO	SESIÓN 18																		■	
	SESIÓN 19																			■
	SESIÓN 20																			

Tabla 2. Fuente: elaboración propia.

## 6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el proceso de selección de la muestra de la investigación, se aplicaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos:

- **Observación:** En la investigación cualitativa se requiere de todos los sentidos para detallar los ambientes, contextos, comportamientos de quienes participan y los patrones o conductas que desarrollan en las actividades, así como la manera en que se vinculan las actividades en cada individuo. Por lo cual, “no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); nada de eso, implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente” (Sampieri et al, 2006, p. 587).
- **Observación participación activa:** En este papel del observador, “participa en la mayoría de las actividades; sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, sigue siendo ante todo un observador” (Sampieri et al, 2006, p. 596). Dicho lo anterior, se tuvo una

participación activa como docente practicante en el año 2018, durante 6 meses. Así mismo, para el año 2019, se ejecutó una intervención directa de observación participación activa frente al problema de investigación encontrado, dado que, fue importante integrarse apropiadamente a las situaciones e interacciones dentro del aula.

- **Prueba y Actividad diagnóstica:** Se realizó con los estudiantes del grado 701, una prueba diagnóstica y dos ejercicios de entrada, para analizar y valorar el estado de la comprensión e interpretación de cómics, al igual que en la última prueba diagnóstica de salida y en la elaboración final de los tebeos. Por lo tanto, el diagnóstico se realizó al inicio y final, con el objeto de analizar y reflexionar en el progreso de los estudiantes con la incorporación del estudio.
- **Diario de campo:** Es el instrumento por el cual se efectuó la sistematización de datos, que se observaron durante el periodo 2018-1, por el cual se reflejó en la reflexión final, las falencias ya mencionadas en el problema de investigación. De la misma manera, se introdujo este instrumento que favoreció la reflexión pedagógica en el proceso y desarrollo de la propuesta didáctica del año 2019.
- **Registro de evidencias visuales (Video y fotografía):** Es un instrumento complementario para la recopilación y sistematización de los datos, así mismo, para respaldar las anotaciones del diario de campo.

## 7. Matriz categorial

Es una herramienta que orienta el proceso de la investigación, a través de la información suministrada del marco teórico, con el objeto de analizar la comprensión e interpretación de cómics. Allí se incorpora seis categorías de análisis, que puede distinguirse en dos partes. La primera, es referente a los niveles de comprensión lectora: Nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico-intertextual, establecidos por los Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (s.f), como también direccionado desde la perspectiva de Isabel Solé (1992), Ana Camps y Teresa Colomer (1990). En la segunda parte de las categorías, se incluye la descripción preiconográfica, análisis iconográfico e interpretación iconográfica, de los tres contenidos temáticos adaptados a un análisis del cómic por Rodríguez Diéguez (1977)- (1988).

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS			
EJE	Categorías	Características	Fuentes
COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN DE CÓMICS	NIVEL LITERAL	Reconoce los elementos explícitos (nombres, personaje, tiempos y lugar del relato). Reconoce la idea principal identificando las secuencias de hechos, acciones y las relaciones de causa o efecto.	Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (s.f)  Isabel Solé (1992) Ana Camps y Teresa Colomer (1990)
	NIVEL INFERENCIAL	Realiza inferencias de acuerdo a las relaciones y asociaciones entre los significados, los saberes previos. Formula hipótesis, ideas no explícitas en el texto, predice los acontecimientos sobre la lectura e interpreta el lenguaje figurativo.	
	NIVEL CRÍTICO - INTERTEXTUAL	Asume una posición crítica a la temática del texto, crea nuevas ideas y propuestas hacia las representaciones ideológicas del autor. Orienta y desarrolla una posición evaluativa que parten de sus saberes previos, su sistema de valores y el conocimiento de lo leído, para emitir argumentos críticos y aceptar o refutar lo que plantee el texto.	
	DESCRIPCIÓN PREICONOGRÁFICA	Interpreta los personajes, las matices que lo componen y los recursos expresivos.	Rodríguez Diéguez José Luis (1977)- (1988)
	ANÁLISIS ICONOGRÁFICO	Codifica el contenido expreso del tebeo: Identificación de imágenes, historias y alegorías.	
	INTERPRETACIÓN ICONOGRÁFICA	Relaciona y hace búsquedas de informaciones connotadas en el mensaje. La identificación personal del autor e implicación de unos supuestos culturales.	

Tabla 3. Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se construyeron y ejecutaron rúbricas para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades, teniendo en cuenta las categorías anteriormente mencionadas. Estas herramientas creadas a través de Excel, ayudaron a visualizar y reflexionar sobre lo propuesto en el trabajo, de manera que se modificaron según el desarrollo de los estudiantes con las temáticas planteadas.

## Capítulo IV

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este apartado presenta una discusión general de los hallazgos en las actividades ejecutadas durante el proceso de investigación. El cual se utilizaron diversas estrategias para la comprensión y producción de cómics. Cada unidad constituyó un proceso constructivo de contenidos, retroalimentación y refuerzos de las temáticas para cada sesión, de acuerdo a las dificultades de los estudiantes. Estas estrategias se implementaron de dos a cuatro horas a la semana, durante 6 meses, con lecturas, producciones escritas y actividades de cómics. Se observó la disposición del estudiante frente a cada tema, los aciertos, dificultades y la contextualización que estos talleres tuvieron en su sistema de valores.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas iniciales, que permitieron identificar el estado de las competencias e interpretación de cómics que poseen los estudiantes del 7º grado de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada.

#### 1. Actividades diagnósticas

Con el fin de identificar el estado de las competencias de comprensión e interpretación de cómics que poseen los estudiantes del 7º grado de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada. Se implementaron tres actividades diagnósticas de inicio: Una prueba de comprensión, un ejercicio de elaboración de tira cómica y un taller de conocimientos previos.

Las siguientes actividades diagnósticas comprenden la unidad 1. Estas pruebas se analizan a partir de las categorías de análisis que integran los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual, planteados por los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Además de los tres contenidos temáticos adaptados a un análisis del cómic por Rodríguez Diéguez: La descripción preiconográfica, análisis iconográfico e interpretación iconográfica.

#### Sesión 1

##### *Prueba diagnóstica de inicio*

La prueba diagnóstica de inicio, se analizó de acuerdo a las categorías de análisis elaboradas a través de los fundamentos teóricos de este trabajo, con el fin de sintetizar y ordenar las características importantes en la comprensión e interpretación de cómics. La unidad diagnóstica comenzó con una breve introducción a los objetivos de la prueba y las siguientes actividades a desarrollar.

La prueba constituyó seis preguntas: dos preguntas a nivel literal, dos a nivel inferencial y dos a nivel crítico-intertextual, analizadas con elementos icónicos que el estudiante identificó por medio de una viñeta del animalista y artista Paco Catalán, la cual participaron 23 estudiantes. Al evaluarla, se evidenció en la

primera pregunta del nivel literal, que el 74% de los estudiantes no logró relacionar el significado de la palabra “cansino” a la situación de la imagen. Tan solo el 26% restante, pudo acertar en el significado de la palabra expresada por el personaje en la viñeta. No obstante, en la segunda pregunta el 52% de los aprendices, reconocieron las acciones de los personajes proyectados en la televisión de la viñeta. En otro porcentaje cercano, el 48% acertó en las acciones de los personajes, pero sin detallar los elementos presentes en la televisión.

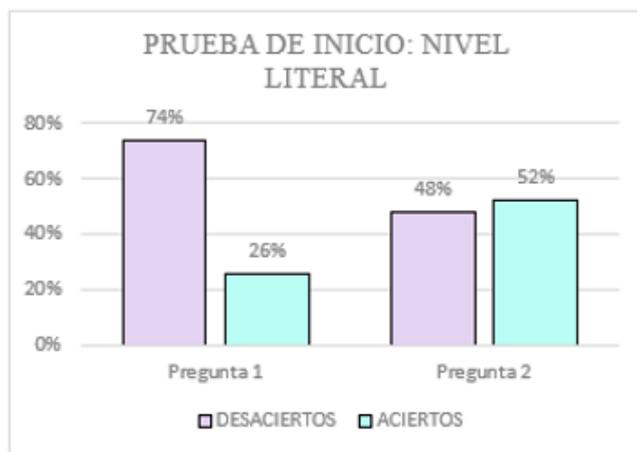


Figura 1. Nivel de lectura literal

Estos resultados a nivel literal, comprobó que los estudiantes identificaron en mayor medida, los elementos explícitos de la narración (nombres, personajes, tiempos y lugar del relato). Sin embargo, referente a una descripción preiconográfica, se observó en la última pregunta, los aciertos y desaciertos con un porcentaje cercano al otro, a diferencia de los desaciertos de la primera pregunta. Lo que denotó las dificultades que tienen los estudiantes para observar a detalle las matices y recursos expresivos de las acciones de los personajes, comprendidas por el texto del personaje principal y los proyectados en la viñeta. Esto quiere decir, que no enlazaron el contenido textual con el icónico, sino que lo interpretaron por separado. Por otro lado, cabe subrayar que en esta primera parte, los estudiantes preguntaron más de una ocasión por el significado de la palabra, en la espera de la respuesta correcta. De ahí que, se aclaró nuevamente que las respuestas no afectarían en la planilla de calificaciones.

Ante el nivel de lectura inferencial, en la tercera pregunta, el 52% de los estudiantes relacionó sus ideas con las asociaciones de los significados de la imagen, notando en gran medida los rasgos implícitos del personaje con su entorno y su corporalidad. Mientras que el 48%, infiere correctamente al personaje como “flojo o vicioso” por los elementos de su entorno, más no pudieron interpretar la ironía de la situación del lenguaje figurativo del personaje con lo que este criticaba. La pregunta número cuatro, demostró la dificultad inicial a la palabra *cansinos*, lo que llevó a resultados deficientes. El 9% de aciertos y el 87% restante, no logró inferir la intención del mensaje del texto expresado por el personaje. Los anteriores resultados reflejaron nuevamente, una falencia para formular hipótesis e ideas no explícitas en la viñeta.

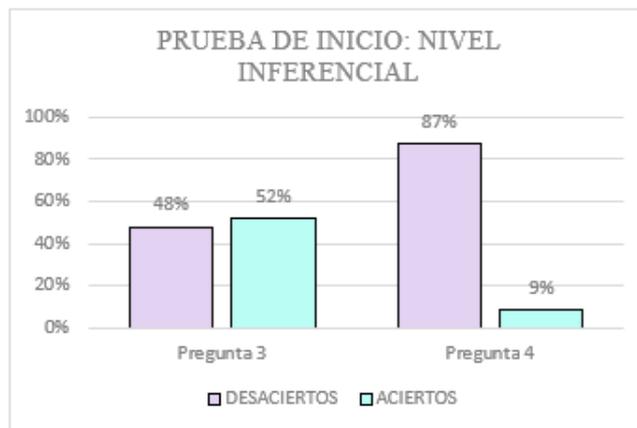


Figura 2. Nivel de lectura inferencial

Por otra parte, las últimas dos preguntas conformaron el nivel de lectura crítica, esto es, la pregunta quinta de selección múltiple y la sexta formulada como pregunta abierta. Ambas preguntas se analizaron a partir de las dos últimas categorías para la comprensión del cómic: Nivel crítico intertextual e interpretación iconográfica. Primeramente, los resultados de la quinta pregunta presentaron respuestas homogéneas, entre el 48% de los aprendices que plantearon correctamente la postura del caricaturista y el otro 48% de los estudiantes que partieron desde punto de vista del personaje para responder la intencionalidad del autor.

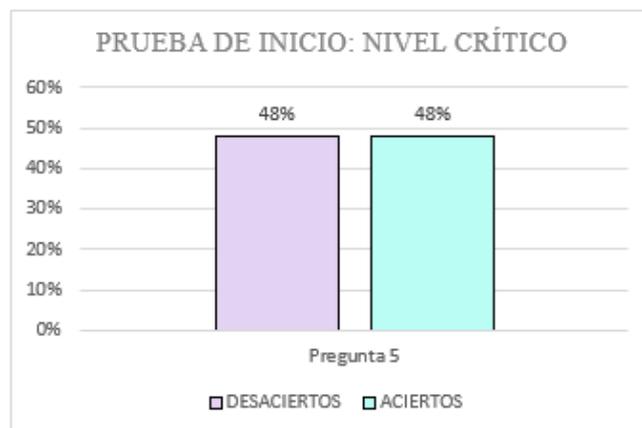


Figura 3. Nivel de lectura crítica

En el caso de la sexta y última pregunta, se clasificó los aciertos y desaciertos más comunes, mediante 3 parámetros de observación; “*lo consigue*” “*no totalmente*” “*con dificultades*”, relacionados con las dos últimas categorías anteriormente mencionadas. Desde esta descripción, el primer parámetro “*lo consigue*”, implicó al 17% de los estudiantes que asumió una posición crítica con argumentos y ejemplos implicados de su vida personal, brindando mayor claridad a sus ideas. “*No totalmente*”, correspondió al 39% de los estudiantes que asumieron una posición crítica, emplearon ideas y propuestas limitadas, orientadas a sus saberes previos con lo propuesto por la viñeta. Esto quiere decir que no desarrollaron con claridad y consistencia las ideas, ya que el argumento fue corto e incompleto. “*Con dificultad*”, determinó al 43% restante, quienes

desarrollaron inadecuadamente sus opiniones, con poca claridad crítica referente a la postura que pretendieron demostrar, dado que, no aportaron ni plantearon razones para defenderla.

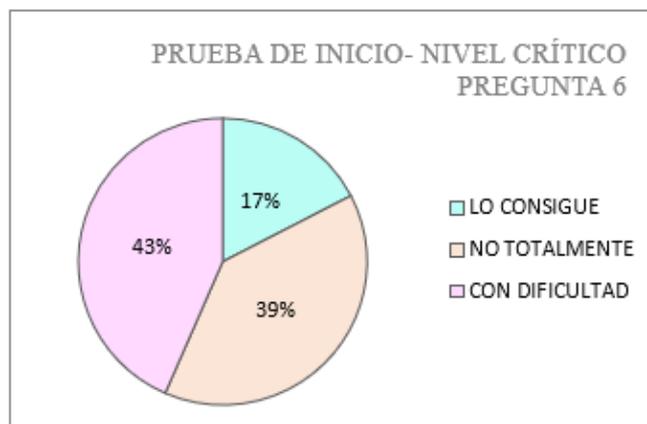


Figura 4. Nivel de lectura crítica

De donde se infiere que, los estudiantes poseen falencias en relación del mensaje connotado con la infraestructura ideológica del autor, constituida de la siguiente forma: la estructura de la viñeta, la ironía del mensaje, los estereotipos en el diseño y comportamientos de los personajes, su entorno social y los símbolos icónicos. Por otro lado, se requirió más de un diagnóstico para determinar el estado de comprensión lectora en los cómics, de ahí que, en los siguientes apartados se expone el análisis de otras dos actividades diagnósticas, donde se introduce a profundidad los niveles de conceptualización de los tebeos, estas son: La elaboración de una tira cómica denominada “¿Quién soy yo?” y otro taller de conocimientos previos sobre el tebeo.

### **Actividad diagnóstica 2: Cómic ¿Quién soy yo?**

Para continuar con la segunda actividad diagnóstica, primero, es necesario recalcar la viñeta como la primera convención válida del tebeo una “representación pictográfica del mínimo espacio y/o tiempo significativo, que constituye la unidad de montaje de un cómic” (Gubern, 1979, p. 115). Hecha esta salvedad, se brindó a los estudiantes desde el enfoque del tebeo, la libertad expresiva para representarse a sí mismos, respondiendo a tres preguntas concretas: “¿Quién soy?” “¿Qué me gusta hacer?” y “Mi sueño o meta más cercana”. A fin de evaluar el estado de comprensión e interpretación de los estudiantes con los recursos verbo-icónicos. De este modo, se consideró las siguientes pautas analíticas para la evaluación del cómic, por Rodríguez Diéguez (1977): Planos o ángulos, ejecución del dibujo, gestualidad o estado de ánimo, códigos cinéticos, globo y delta, contenido verbal y contenido paralingüístico.

Conforme a esta segunda actividad diagnóstica de la unidad 1, asistieron 22 estudiantes. Como elemento introductorio, se proyectaron las tres viñetas dibujadas por mí, para hacer una breve presentación de mí misma y explicar cómo se incorporó el dibujo a las tres preguntas. Después de la explicación, hubo cierto nerviosismo por “no saber dibujar”, así mismo, tres estudiantes no pudieron terminar la actividad, ya que, se esforzaron en demasía con los dibujos,

borraron todo el tiempo y resaltaron con fuerza el lápiz. Otros estudiantes iniciaron a la mitad del tiempo estipulado, dado que constantemente hicieron preguntas en el ejercicio "Profe, ¿si está bien el dibujo?" "Ay profe, que pena, pero yo dibujo como niña de 3 años" "Que vergüenza profe..." "¿Qué hago profe, ¿cómo inicio?" Estos comportamientos se manifestaron porque "carecen de confianza en sus capacidades para aprender significativamente y de ahí que, aparte del aprendizaje por repetición, no encuentran ninguna otra alternativa que el pánico". (Ausubel, 1983, p.49).

Al finalizar el diagnóstico, todos se negaron a compartir los dibujos por temor a las burlas en clase, en cambio, se les preguntó por la dificultad del ejercicio. En efecto, algunos estudiantes respondieron: "Fue muy fácil" "No tuve problema" "Pensar qué escribir fue difícil" "No sé dibujar". Como consecuencia a la segunda actividad diagnóstica, se analizaron las siguientes subcategorías de los elementos iconográficos ya mencionados.

En la creación del dibujo de las tres viñetas, los estudiantes tuvieron la libertad creativa de ubicar, dividir o estructurar cada una. En esta medida, hubo un rendimiento bajo en los planos y ángulos, el 73% de los estudiantes dibujaron sus personajes de forma lineal, desde un plano general en todas las viñetas y frente a un mismo ángulo, comúnmente dibujados de cuerpo entero mirando al frente. El 14%, dividieron las viñetas a la mitad y ubicaron la perspectiva del dibujo de formas que podrían denominarse: plano general o plano medio, por ejemplo, el personaje en una mesa de medio lado, de frente o dentro de un vehículo. Mientras que el 5% de los estudiantes, detallaron significativamente la división de viñetas, usos de plano detalle a los objetos y de plano general. Por tanto, la estructura de las viñetas siguió una secuencia de izquierda-derecha.



Imagen 1: Actividad diagnóstica 2: ¿Quién soy yo?

Por lo que se refiere a la ejecución de los dibujos, en esta subcategoría de la actividad diagnóstica, los dibujos no se midieron desde la calidad profesional de una artista, sino, en cuánto esfuerzo proporcionado en los detalles, la representación de sí mismos, la gestualidad o el estado de ánimo. Como resultado, el 82% de los educandos, no se esforzaron en dibujar, en vista de que algunos trazos parecieron copias de otros y no hubo diferencia en la caracterización, ya sean en las prendas o peinados de los personajes, hasta en la posición del mismo. Finalmente, el 9% de los estudiantes, trazaron con más

detalle las características de sí mismos: el cabello o la prendas de vestir. Pese a que no variaron las expresiones gestuales, definieron componentes del entorno, por ejemplo: árboles, animales, nubes, edificios, libros etc. Además, los personajes interactuaron con los objetos y las acciones.

Otro rasgo observado en todos los cómics, fue la frecuencia con que emplearon los dibujos denominados “dibujos de palitos”, en el caso de los personajes masculinos, no dibujaron el cabello y la ropa. Por parte de los personajes femeninos, caracterizaron los dibujos con las formas del círculo para las cabezas y los triángulos para los cuerpos. Aunque el estilo de dibujo no fue un aspecto relevante, predominó el poco esfuerzo hacia los detalles del espacio o lugar, tales como: paisajes y objetos.



Imagen 2: Actividad diagnóstica 2: ¿Quién soy yo?

Por otro lado, la gestualidad o estado de ánimo, no se acentuó en el 95% de los estudiantes. Es decir, omitieron expresiones en los personajes en cada viñeta, no diferenciaron los estados de ánimo en las acciones, como, por ejemplo: al hablar, al cantar o al jugar. Por último, el 5 % varió más en la utilización de los recursos expresivos, este fue un estudiante que aplicó los siguientes rasgos expresivos: Ojos cerrados, feliz, pensativo, ojos abiertos bromista con la lengua hacia fuera, ojos abiertos y una sonrisa. No obstante, la ejecución general fue muy regular porque el dibujo careció de detalles en la autorrepresentación. Como se verá a continuación, en los cómics estuvo ausente otros elementos iconográficos y una incorrecta ejecución en el globo y delta. En otras palabras, se constató la desconexión entre el elemento visual con el texto.

La subcategoría: los códigos cinéticos, son los recursos dinámicos que encuadran las expresiones de movimientos de una imagen estática. Como resultado, el 91% de los cómics no incluyeron expresiones de movimiento en los objetos o acciones en los dibujos, tales como: saltar, bailar o manejar un auto. Los estudiantes se limitaron a incluir las respuestas junto al dibujo. Tampoco se encontró relación directa en lo que dice y hace el personaje, cada viñeta careció de fluidez, fueron dibujos muy estáticos. El 5 %, correspondió a una estudiante que dibujó a su personaje patinando, e introdujo líneas en la trayectoria del recorrido.

Continuando con el globo de diálogo, este recurso es la micro unidad utilizada para la expresión de contenidos, diversificada por el mensaje según la silueta del mismo. Al igual que el delta, atribuida a la dirección del emisor. Cómo se puede constatar, el 41% de los estudiantes no incorporaron estos elementos.

Los diálogos estuvieron en el espacio de la viñeta, el delta a la deriva del mensaje del emisor. A rasgos generales, quienes no utilizaron el globo y delta, también ejecutaron los dibujos de forma lineal, separada del texto, cómo si la imagen fuera la decoración de lo narrado. De igual modo, el 27% tuvo algunos errores en el globo, así, por ejemplo: no ejercieron en su totalidad los deltas y los globos de pensamientos. Entretanto, el 27% restante de los aprendices, incluyeron el globo y delta correctamente a la narración de las viñetas.

En relación al globo y delta, se encuentran también componentes esenciales del contenido narrativo: el contenido verbal, el paralingüístico. En esta parte del análisis, se describen los contenidos que fueron integrados por los estudiantes. En cuanto al contenido verbal, los estudiantes no atribuyeron coherencia al cómic, a causa de la ausencia en los elementos verbo-icónicos. Debido a la poca ejecución que hicieron del globo y el delta, el 32 % de los educandos, no cumplió con la construcción del mensaje. Tal y como se ha señalado anteriormente, la narración estuvo aislada al dibujo. De igual modo, el 36%, hicieron buen desarrollo del escrito con la situación verbal. Algo semejante ocurrió, con el 27% restante, ya que utilizaron correctamente el globo, el delta e incorporaron el discurso de los personajes con su respectiva direccionalidad.

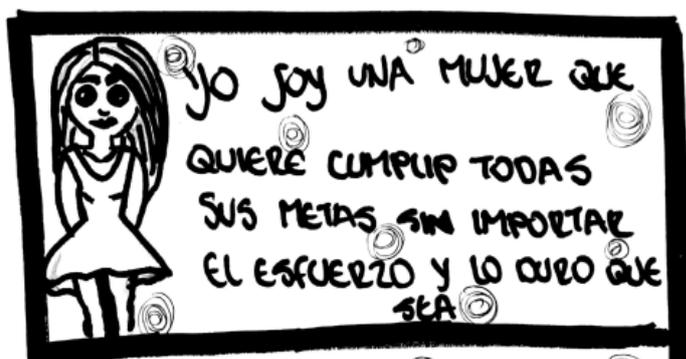


Imagen 3: Actividad diagnóstica 2: ¿Quién soy yo?

Por último, el contenido paralingüístico son las metáforas visualizadas; los signos, las onomatopeyas y demás elementos que denotan el dinamismo en el tebeo. En síntesis, el 86% de los estudiantes, no introdujo algún contenido icónico para el desarrollo del mensaje, entre tanto, tan solo el 14% de los estudiantes utilizaron los sonidos convencionales y los signos, por ejemplo: miau, miau (gatos maullando) notas musicales (En una grabadora), y el dibujo de un corazón dentro del globo (metáfora de estar enamorado).

Como resultado de la segunda actividad diagnóstica, los estudiantes temieron expresar sus conocimientos, preguntar o equivocarse. A todos les avergonzó sus propios dibujos, algunos se burlaron de los demás y el tiempo de la actividad fue más extensa porque no sabían cómo iniciar el dibujo. En las respuestas proyectadas en sí mismos, se expusieron estados de ánimos muy desalentadores, dudaron en qué esperar del mañana. Empero, algunos respondieron sin realmente quererlo, solo para “llenar el espacio del taller”. Por otra parte, los elementos iconográficos incorporados en las viñetas, evidenciaron muchas dificultades en la comprensión e interpretación de la historieta, tan solo un porcentaje muy bajo, pudo añadir más de un contenido verbal, ya que, en su

mayoría produjeron viñetas muy incompletas. En consecuencia, la inclusión del tebeo en el área, ha sido un recurso decorativo de un texto u actividad en clase.

## **Sesión 2**

### ***Actividad diagnóstica 3: El cómic***

Esta última actividad diagnóstica, se realizó en la sesión 2, diagnóstico final. Se analizó atendiendo las características del tebeo propuestas por Rodríguez (1977), referente a la interpretación de los elementos iconográficos y a los conocimientos previos de los estudiantes. Para ello, se evaluó por medio de una rúbrica, las categorías ya mencionadas, divididas en tres subcategorías: Definición, interpretación de los elementos iconográficos, los conocimientos previos de los tipos de cómic y el proceso que se entiende para su realización. Esta última actividad diagnóstica estuvo compuesta por 4 ejercicios, efectuados a 22 estudiantes en ubicados en pareja, con un total de 11 grupos.

Por lo que se refiere a la primera subcategoría: definición. Dos grupos de estudiantes obtuvieron un buen desempeño al definir en su totalidad el cómic, aún sin precisar si son lectores de historietas. Estos dos grupos de estudiantes especificaron los elementos verbo-icónicos: viñetas, globos, onomatopeyas etc. Por otro lado, 7 grupos definieron de forma limitada algún elemento verbo-icónico del tebeo, incluso tres grupos que afirmaron haber leído: Mafalda (Tira cómica argentina) BTS World (Manhwa: coreano) y Garfield (cómic estadounidense). Por el contrario, dos grupos de aprendices afirmaron no conocer ningún cómic, por ende, no detallaron en algún recurso verbo-icónico.

Posteriormente, en el segundo ejercicio se evidenciaron más dificultades en la interpretación de los elementos iconográficos. En esta actividad se introdujeron 3 tiras cómicas, entre ellas, 2 tiras mudas o no verbales. El ejercicio consistió en completar un cuadro según las lecturas de las 3 viñetas, posteriormente, inventar un título en cada tira y describir la situación que infieren de los hechos narrados. Adicionalmente, encerrar con un círculo los elementos observados en la tabla de clasificación para cada tira. En este tipo de actividades, se emplea la presuposición e inferencia que T. Colomer y A. Camps (1990) plantearon en el proceso lector, con el objetivo de emitir hipótesis desde el conocimiento que poseen frente al texto y las imágenes no verbales. Como resultado de la actividad, hubo un desempeño regular en 4 grupos de estudiantes, que interpretaron las viñetas con algunas ideas creativas para los títulos y hechos. Sin embargo, narraron y distinguieron de manera limitada los recursos del mensaje icónico: dibujo, expresiones, globos. A su vez, el desempeño más bajo fue de los 7 grupos restantes, quienes interpretaron las tiras de forma limitada y con nula creatividad, por ejemplo: Los títulos inventados corresponden a la situación literal de la imagen “*Los hombres en el bus*”, “*El gato y el hombre*” y los hechos descritos no se adecuaron a los detalles del mensaje icónico: dibujo, expresiones, globos u objetos.



Imagen 4: Actividad diagnóstica 3: El cómic

Un último aspecto a considerar de la actividad diagnóstica 3, fue el ejercicio de los tipos de cómic y el proceso que se entiende para su realización. La primera parte, se enfocó en determinar cuáles son los conocimientos de los estudiantes en los diferentes formatos del cómic, como: el manga, la novela gráfica, el web cómic, el cómic y la historieta. En este ejercicio, hubo 8 grupos de estudiantes que acertaron con facilidad la distinción del manga, inclusive quienes afirmaron no haberlo leído, pudieron identificar los rasgos del dibujo con relación a la animación japonesa. Así, como también, 7 grupos de estudiantes realizaron un paralelismo correcto del webcómic con las viñetas de Facebook: *“Hay páginas similares de dibujos tipo memes” “Esa la leí en Facebook” “sí, yo la veo hartito, me dan mucha risa”*.

En cuanto a las otras formas del tebeo: la novela gráfica, la historieta y el cómic, presentó discordancia entre cada una, exceptuando a 3 grupos de estudiantes, que acertaron en todas las clasificaciones del tebeo. También, se logró constatar, que la novela gráfica sólo fue determinada por un estudiante. En cuanto al cómic, este solo tuvo un acierto, y la historieta tuvo dos correctas caracterizaciones.

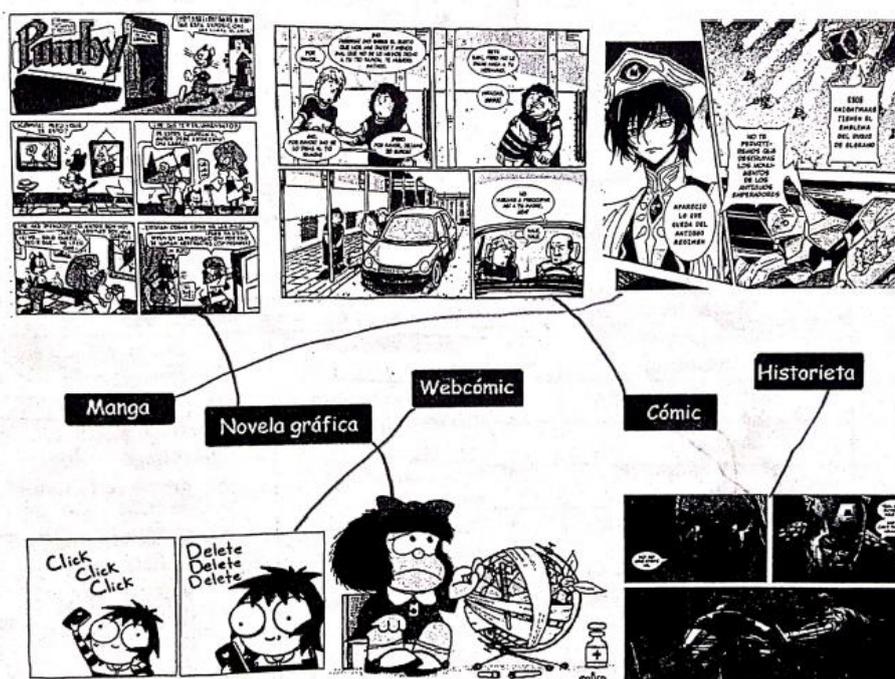


Imagen 5: Actividad diagnóstica 3: El cómic

Para la última intervención, se pudo observar y comprender los conocimientos del estudiante sobre la producción de un tebeo (Especificado a rasgos generales la variedad de géneros y su distinguible construcción). Este aspecto dio como resultado a 4 grupos de estudiantes que no lograron numerar correctamente las opciones: *construir el texto y el guion*, además, *dibujar el guion gráfico*. Teniendo en cuenta que, desconocieron la terminología del guion gráfico o Storyboard utilizado tanto en el tebeo, como en la industria publicitaria y en la producción cinematográfica.

Ambas actividades diagnósticas, plasman la insuficiente cercanía del estudiante con el tebeo en el aula, considerando que, no pueden señalar las particularidades de los diferentes rasgos específicos de los tipos de cómics, a excepción del manga. Aunque, al ser el manga el medio de lectura más popular en todo el mundo, cualquier lector o no lector puede detectar la singularidad de sus elementos. Esto quiere decir, que la distinción del manga y el webcómic, son productos de consumo muy populares en los estudiantes por la internet, en el que habitan un sin fin de viñetas, anime o imágenes caricaturizadas, esto quiere decir, que los estudiantes no poseen experiencia directa del tebeo como lectores asiduos dentro del aula.

## 2. Intervenciones

Con el fin de analizar la eficacia de la estrategia didáctica aplicada a los estudiantes del grado 7<sup>a</sup>. Se expone en este apartado, las 3 unidades ejecutadas en clase: Unidad 1: Introducción al tebeo. Unidad 2: Novelas gráficas e historietas. Unidad 3: producción escrita y visual. Unidad 4: valoración final del

trabajo. Estas intervenciones componen 20 sesiones que involucran el tebeo como herramienta pedagógica en los procesos de comprensión, interpretación y producción del mismo.

### Sesión 3

#### Unidad 1: Introducción al tebeo

La primera actividad inició con una construcción introductoria del cómic, se incentivó la participación para que los estudiantes compartieran sus conocimientos previos del tebeo. Esta discusión introductoria, partió de mi propia experiencia con los cómics, compartí entre los estudiantes los mangas de Dragon Ball Z, también, detallé características distinguibles del manga, como el estilo de dibujo, el uso de la tinta para su elaboración y la inclusión de efectos de fondo en las viñetas que son distintivos de este formato. Algunos se sorprendieron cuando sujetaron el manga e iniciaron con la lectura desde la última parte de los tomos. Otros estudiantes reconocieron la historia aún sin haberla leído: “Goku” “Claro, los mechi dorados” “Mi hermano los ve a cada rato”. Entre risas y conversaciones, dos estudiantes mencionaron el hentai al suponer que el género lo desconocía. Una situación que brindó el espacio para clarificar los géneros del tebeo y su notable distinción en términos de la producción japonesa.

Después, se preguntó a los estudiantes si alguna vez un profesor empleó el cómic como medio de enseñanza en un área específica. Lo cual, 6 estudiantes afirmaron no haber leído ninguno en clase y los demás aludieron al cómic como una actividad adicional a la lectura de viñetas, encaminada a responder preguntas específicas de comprensión. Según la perspectiva adoptada por Rodríguez (1977) y lo que evidencia este trabajo con estudiantes que han cursado diferentes instituciones educativas, aciertan en como el tebeo aún no se perpetúa completamente en la enseñanza, pese a estar en un medio tecnológicamente avanzado y visual. Las excesivas ilustraciones en los materiales didácticos han suavizado su importante valor comunicativo y se ha convertido de algún modo en el decorativo de un texto. Sin embargo, por las experiencias previas de los estudiantes, con lecturas de viñetas en las redes sociales y las páginas web y app, que brindan capítulos completos de cómics, mangas, manhwas, manhwas etc., los estudiantes pueden especificar a grandes rasgos sus componentes. Esto ayudó a definir el cómic en el tablero de la clase. Los comentarios más repetitivos por los



Imagen 6: “Ruta del cómic”  
Fuente: Creación propia

estudiantes fueron «Imágenes» «Cuadros» «Trama» «Texto» «Cuentan una historia». Aquella sociabilización “Es un proceso activo donde el alumno elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y las interacciones que establece con el maestro y con el entorno” (Coloma & Tafur, 1999, p. 220).

Con la finalidad de orientar la lectura y los ejercicios de las sesiones de clase, se incorporó al principio de cada sesión, la imagen denominada la “Ruta del cómic”, para detallar en el proceso, objetivos claros y coherentes al esfuerzo cognitivo que supone las actividades. De esta forma, reforzar en el estudiante los conocimientos previos del contenido anterior al próximo. (Solé, 1992).

Continuando con las intervenciones, la primera actividad consistió en la predicción de las emociones expresadas por los personajes: *la gestualidad*. Con el fin de expresar la capacidad de traducción de un lenguaje icónico a uno verbal “Es la gestualidad donde la proyección creadora del dibujante incide con más fuerza” Rodríguez (1977). Al mismo tiempo, fue entregado un cuadro con 24 gestualidades diferentes, que incluyó a los personajes del manhwa *Eleceed* y a Calvin de la historieta Calvin y Hobbes. Los estudiantes compartieron sus ideas con los compañeros, se rieron de algunas expresiones e intervinieron con mucho interés en la socialización de la actividad. La aproximación a la expresión de gestos y actitudes, tuvo como resultado a 10 estudiantes que no completaron más de una casilla. Algunos inventaron palabras para definir expresiones, por ejemplo, “pescador”, porque hubo rasgos que no pudieron responder con seguridad, ya que temían hacerlo incorrectamente y prefirieron rellenar las casillas en blanco. Así mismo, 3 aprendices confundieron expresiones con acciones.

Estos resultados evidencian que, la formulación de las expresiones es un proceso de mayor dificultad cuando la caricatura está fuera del contexto de la historia, por ejemplo, hay emociones que aparentan enojo, cuando podría en la narración tener otra interpretación. Claude Bremond (1968) lo fundamenta así:

La necesidad de distinguir entre aquellos gestos cuyo emisor es el dibujante y su receptor el lector directamente, de los gestos provocados o propiciados por la relación dialógica de los de los personajes; aquellas expresiones del rostro o actitudes corporales que de alguna manera tienden a sustituir a algunas palabras cruzadas entre ellos. (p. 95 y 96)

Por ello, el posible significado de la gestualidad del cómic, tiene mayor sentido cuando se incluye al personaje en contexto. Con respecto a la segunda actividad, se introdujeron algunas diferencias verbo-icónicas del tebeo: la gestualidad, las



Imagen 7: La gestualidad

onomatopeyas, el movimiento y los globos. Con el propósito de localizar los elementos mencionados con anterioridad, los estudiantes parten de 7 imágenes del personaje de Sarah Andersen para recrear la situación según sus gestualidades y corporalidades, a través de las diversas formas del globo. Tal como se ha mencionado, *el globo, fumetto o balloon* es una macro unidad que se utiliza para expresar el contenido: diálogos, expresiones y efectos dinámicos del personaje.

De donde resulta que, los estudiantes expresaron ideas muy creativas, novedosas y coherentes. El personaje de Sarah, pudo vivenciar múltiples situaciones gracias al dinamismo del globo y a la caracterización de los estudiantes. En cuanto a la búsqueda de onomatopeyas encontradas en el cómic de Calvin y Hobbes, 6 estudiantes establecieron asertivamente con apoyo de la guía introductoria en la primera parte del ejercicio, los tipos de globos encontrados, los personajes y sus personalidades. La disposición de todos los estudiantes fue muy asertiva durante toda la sesión, tres de los aprendices se detuvieron a pensar en una historia larga que convendría con el personaje Sarah Andersen, motivo por el cual compartieron con todos los compañeros en la socialización de la actividad, los posibles diálogos del personaje, sus circunstancias personales, sus familiares etc. Aunque la historia no fue concretada por escrito en la guía, como tampoco completaron la última actividad al finalizar el tiempo establecido.

Por lo que se refiere a la primera lectura en clase, antes de iniciar, se realizó un ejercicio de inferencias con la imagen proyectada del manhwa *Eleceed* de Jeho Son y ZHENA. Como resultado, los estudiantes anticiparon ideas de la historia, algunos encontraron similitud en el dibujo con los rasgos del dibujo manga, entre otros. En este ejercicio, Solé (1992) sostiene que:

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba. (p.18)

Los títulos que propusieron para la historia fueron muy semejantes “*la historia de un gato y su dueño*” “*El gato gordo que habla con su dueño*”, sin embargo, una estudiante fue mucho más detallada en la historia “*El chico adopta el gato que encuentra en la calle, lo cuida hasta ponerlo gordo, pero se da cuenta que el gato habla y empieza la aventura*”. Mientras la actividad previa se desarrolló, los estudiantes se ubicaron en las sillas, algunos en el suelo frente al proyector. Una vez culminaron las anticipaciones, presenté en el proyector las diferencias entre el manga y el manhwa, tales como: el modo de lectura: izquierda a derecha, la estructura lineal del manhwa, los colores, las onomatopeyas en coreano y el modo de difusión. Se hizo hincapié que todo tipo de ilustración gráfica es denominada en Sur Corea como manhwa, asimismo, presenté la página Webtoons, donde se extrajeron los capítulos.

La lectura procedió de forma calmada, los estudiantes disfrutaron y comprendieron con atención, si sus propias suposiciones fueron acertadas. Al principio, hubo una confusión con el modo de lectura, pero luego todos captaron

de inmediato el orden. En los minutos restantes de la sesión 3, toda la atención estuvo enfocada en la proyección. Durante la lectura, se desplazó la imagen con el mouse para que todos los estudiantes de forma silenciosa o en susurros continuaran con la lectura. Hubo ocasiones en que se devolvió la imagen o se detuvo para señalar con el mouse las expresiones, formas del globo y onomatopeyas que representaba el manhwa. Los estudiantes durante la lectura confirmaron la hipótesis más cercana a la historia que tuvo la compañera en clase. También, se rieron del orgullo, del ego y la prepotencia del gato Kayden.

(...) El fomento de un hábito de anticipación activa que obliga a imaginar dentro de unas reglas de funcionamiento textual y la necesidad de justificarlo argumentalmente en el debate con los compañeros ayuda enormemente a examinar e interiorizar los esquemas narrativos tratados (Colomer y Camps, 1990, p. 149).

Para finalizar el primer capítulo, se hicieron algunas presuposiciones de los hechos en la continuación de la lectura en clase para la sesión 4. En definitiva, en esta sesión, la disposición positiva y participativa de todos los estudiantes permitieron resolver las inquietudes reflejadas con inseguridad en las primeras actividades. La segunda parte con el personaje de Sarah Andersen reflejó la creatividad de muchos estudiantes para contar historias durante la socialización. Al igual que la lectura del manhwa *Eleceed*, demostró que el ambiente de lectura en clase, puede ser acogedor cuando está predispuesto para el disfrute, lo cual permitió el interés y la participación del estudiante.

## Sesión 4

La siguiente sesión, continuó introduciendo el tebeo en el aula con una actividad de escritura y de lectura. Se tuvo en cuenta la ausencia de los estudiantes por la semana de vacaciones, para retroalimentar las actividades empleadas en las anteriores sesiones. Muchos estudiantes recordaron con detalle las actividades de expresiones y la lectura del manhwa. Igualmente, se proyectó la “Ruta del Cómic” para recordar hasta dónde habíamos avanzado.

Desde esta descripción, se proyectaron los objetivos de las tres actividades que desarrollaron en clase. Para sorpresa de los estudiantes, se hizo entrega de un cuaderno individual, con el fin de independizar las actividades de la investigación con el cuaderno de español del colegio. Es procedente mencionar, que los cuadernos se recogieron al finalizar cada sesión de clase y se entregaron cuando fueron pertinentes, de esta manera se evitaron las pérdidas del mismo por parte de los estudiantes.

Cuando todos tuvieron el cuaderno, se les propuso personalizar la primera página con un apodo y un dibujo, con el objeto de observar la libertad creativa y otorgar cierta caracterización al cuaderno. También se les permitió usar el celular para buscar imágenes de los personajes o escudos, sin embargo, algunos estudiantes se mostraron más inseguros al iniciar el proceso, continuaron preguntando qué dibujar, qué apodo escoger, si los dibujos estuvieron correctos, etc. Continuaron con la necesidad de buscar la aprobación del docente para ejercer sus propias habilidades. “Otra razón consiste en qué por un nivel

generalmente elevado de ansiedad, o por experiencias de fracaso crónicos es un tema dado (que reflejan, a su vez, escasa aptitud o enseñanza deficiente) (...)” (Ausubel, 1983, p.49).

En este contexto, se brindó más confianza al estudiante con palabras alentadoras y cumplidos a sus elaboraciones. Al final del ejercicio, se contempló individualmente los dibujos. Como resultado, los estudiantes dibujaron en gran medida sus propios logos o personajes, así mismo, otros trazaron sus personajes favoritos, tal es caso de bt21 o los emojis típicos de las redes sociales. De forma semejante, emplearon apodos de artistas, personajes animados u otros nombres que les gustaron. Posteriormente, al valerse de la energía y las conversaciones grupales de la semana de vacaciones, en la siguiente actividad describieron en el cuaderno lo que realizaron en las vacaciones. En un principio, se notó a los estudiantes avergonzados e inseguros, por ello, se aseguró que el texto no se compartiría frente a los compañeros de clase.

Previo a la actividad, se presentaron algunas condiciones en la escritura en el cuaderno, tales cómo; utilizar los espacios de las cuadrículas, el uso de los signos de puntuación y el esfero. Para así observar los errores frecuentes de los estudiantes al narrar lo vivido y determinar la manera de reforzarlo en la producción final del cómic. Este tipo de intervenciones son lo que desde el punto de vista de Colomer y Camps (1990), realizan la escritura desde una función real ligada a su realidad comunicativa. En el desarrollo del texto fue contemplado la variedad de métodos de concentración para construir el texto, por ejemplo, algunos estudiantes fijaron su atención al texto con música, otros se alejaron del pupitre para estar solos y aquellos que conversaron constantemente junto a su compañero mientras escribían.

Concluido el desarrollo de los textos, los estudiantes no mantuvieron totalmente las condiciones de escritura previamente establecidas, no obstante, ello no significó que los errores de ortografía, signos de puntuación u estilo de la caligrafía, limitaran el valor de las palabras. Construyeron historias que reflejan sus rutinas, y estilos de vidas, algunos descriptivos, otros narrativos y unos más concisos que otros. Fue significativo leer las historias de algunos estudiantes que expresaron más que un hecho vacacional, un dolor personal, problemas de depresión, ansiedad, discusiones, una gran sensación de abandono, soledad y baja autoestima. Más allá de estos resultados, dos situaciones personales escritas en el cuaderno, fueron discutidas de forma privada y externas a las sesiones con los estudiantes, se buscó apoyo del director docente y la psicóloga de la institución.

Por último, la sesión concluyó con la última lectura del segundo capítulo del manhwa *Eleceed* de Jeho Son y ZHENA. Previamente, se proyectaron dos páginas web dónde se continúa publicando el manhwa de manera gratuita para que el estudiante pudiese continuar la historia desde casa, ya que en su momento comprendía 100 capítulos, así mismo, se recalcó que el idioma del manhwa estaba más actualizado en inglés que en español, puesto que la traducción era demorada. No obstante, pese a las reacciones desalentadoras, propuse la idea de utilizar el manhwa para practicar la lectura en inglés.

Procediendo con la actividad de lectura, se realizó una breve socialización de los hechos del capítulo anterior y la caracterización de los protagonistas. Allí, los estudiantes presentaron favoritismo entre personajes y participaron más que la anterior sesión, compartiendo sus últimas predicciones para el capítulo. “Las

diferencias en la interpretación de una misma historia por parte de los alumnos evidencian la proyección de sus propios conocimientos y sistemas de valores en la comprensión de la historia” (Colomer y Camps, 1990, p. 171).

El desplazamiento para los paneles de la lectura, lo hizo una estudiante frente al proyector con el computador portátil, los demás estudiantes continuaron la lectura como la sesión anterior. El capítulo dos, expuso un equilibrio interesante entre comedia y acción, todos se carcajearon por las expresiones del gato Kayden y sus similitudes con el comportamiento de los gatos domésticos, además, al principio se desplazó con más lentitud la imagen para resaltar los elementos iconográficos de los paneles, empero, a la mitad del capítulo continuaron la lectura sin detenerse en los detalles para no interrumpir el desarrollo de la trama. Hubo estudiantes que leyeron las onomatopeyas en voz alta, dos estudiantes grabaron el capítulo desde el celular, generalmente, todos fueron al ritmo de los compañeros que leyeron con más lentitud. Fue así, como en unos minutos enfocados al disfrute de la lectura, alentó más al ambiente de la clase y plasmó más de una sonrisa.

Nuevamente como se ha constatado, los espacios de lectura de cómics brindados en el aula, también deben ofrecer momentos en que el estudiante se adentre en el contexto de lo que lee, disfrute de cada singularidad de los paneles o viñetas de acuerdo al tipo de cómic, sin la necesidad de forzar al estudiante a enfocar su atención en detalles que serán evaluados en una prueba escrita. Es decir, además de los talleres que se desee plantear en clase referente al cómic, es necesario que, en los momentos de lectura, se creen espacios para el disfrute y la participación. En cuanto a la escritura en clase, además de su uso contextualizado debe incluirse como una actividad personal, que ayude a recrear los sentimientos del estudiante, sea a la vez reflexiva y permita explorar las capacidades de cada uno al expresar su propia voz a través de una narración, un poema, un dibujo etc. A la vez, estos ejercicios permiten detectar comportamientos y situaciones que atenten contra la vida, la convivencia y los derechos de los estudiantes.

## **Sesión 5**

### ***Unidad 2: Novelas gráficas e historietas***

Desde las diferentes actividades propuestas, los estudiantes tuvieron un mayor acercamiento en las lecturas de cómics. Durante las sesiones 3 y 4, el manhwa procedente de sur Corea, contribuyó a la caracterización de los diferentes elementos verbo-icónicos y cómo estos fluctuaron para los demás tipos de contenidos. De forma semejante, pues, se realizó una contextualización del autor en las lecturas de cada cómic, para orientar al estudiante con la construcción narrativa.

El material que da inicio a la unidad 2: Novelas gráficas e historietas, son *Las Aventuras De Tintín: Tintín En América* del historietista belga, Hergé. Se escoge una de las tantas aventuras de Tintín, por las situaciones representadas en la sociedad; como la corrupción, los intereses económicos, el desplazamiento e invasión de tierras, con toques de humor desmesurados que se superponen en la fantasía.

Antes de dar inicio a la lectura, cómo en las demás sesiones, se expone en el video beam, una síntesis de lo visto en la anterior clase, con el fin de comprender y mantener los objetivos trazados en la “Ruta del Cómic”. Los estudiantes pudieron ver a medida que las temáticas transcurrieron, el personaje de *Simon’s Cat* avanzando en cada nivel y cómo el contenido se proyecta hacia el objetivo final, con el fin de guiar al estudiante hacia las expectativas planteadas en este trabajo.

Sobre la contextualización del historietista Hergé, se hizo referencia con apoyo del proyector, la imagen del autor, la procedencia y las diferentes obras realizadas de Las Aventuras De Tintín, además, cómo partió del periódico en tiras cómicas. Es preciso mencionar que, fueron informados de los sitios donde podían encontrar las demás historietas de manera virtual y física en la biblioteca del Banco de la República, brevemente, se explicó el recorrido para llegar al establecimiento y los beneficios que les brinda acceder a la biblioteca.

En el proceso de la lectura, se hicieron varias preguntas de presuposición antes, durante y después. Como actividad previa, los estudiantes hicieron inferencias primero, con el título de la historieta, tales fueron “*El chico Tintín viaja por América*” “*Se muda en América para empezar una nueva vida*”. Segundo, complementaron sus ideas cuando observaron la portada. Se hizo hincapié en las gestualidades, vestimentas y el peligro que atentaba contra Tintín. “*Ah Tintín viaja a América y es secuestrado por los indios*” “*lo amenazan con un hacha y lo van a matar por ser un intruso*” “*El perrito está asustado porque su amo corre peligro*”. Desde este tipo de ejercicios, impulsan al estudiante a delimitar la estructura de la historieta y los posibles acontecimientos. “El conocimiento de las superestructuras textuales permite comprender mejor un texto porque el lector puede hacer predicciones sobre su organización, sobre los elementos que aparecerán en él (tiempo, espacio, personajes, etc.)” (Colomer y Camps, 1990, p. 149). Para crear más dinamismo e inclusión en la lectura de la historieta, se solicitaron voluntarios para desempeñar el papel de algunos personajes, de manera que el ejercicio de lectura en voz alta fuese teatralizado por ellos mismos. Se dividieron cada personaje en tres partes para una mayor participación: Tintín 1, Tintín 2, Tintín 3, Milú 1, Milú 2, Milú 3, gangsters 1, gangsters 2 y gangsters 3. En total participaron en la lectura 9 estudiantes.

Durante la lectura, los estudiantes que personificaron los personajes, dos hicieron voces distintas mientras sus compañeros estuvieron atentos a la pantalla. En el proceso, algunos estuvieron atentos en la lectura, la mayoría se rieron de las situaciones cómicas y un poco absurdas en la historia. Así mismo, fue puntualizados ciertos signos verbo-icónicos y procedieron preguntas literales e inferenciales durante algunos hechos: (“¿En dónde desecharán a Tintín? ¿Por fin morirá?” “Observen la expresión de ese personaje, está muy sospechoso ¿no?”) Aquellas preguntas permitieron enfocar la atención de los aprendices en situaciones específicas para reforzar la participación y repetir las viñetas que no fueron comprendidas al principio. La actividad de lectura continuó hasta la página 21, otras preguntas que se llevaron a cabo en la narración fueron: (“¿Qué sucedió cuando Tintín descubrió el pozo de petróleo?” “¿Cómo se comportan esos hombres de negocios?” “¿Los indios recibieron el dinero?” “¿Que otro hecho similar puede compararse a lo ocurrido con los Piel Roja?”) Los estudiantes contestaron: “*Cuando Tintín descubrió el petróleo llegaron los hombres a ofrecerles dinero*” “*Esos hombres son ambiciosos y prepotentes*” “*Si, los indios*

recibieron 25 dólares” “Los indios no recibieron nada, en la otra viñeta están siendo amenazados para desalojar” “Cuando los hombres de negocio vieron que el petróleo es de los indios, los echaron” “parece cuando aquí sacan a la gente de sus hogares para construir represas”.

Por las respuestas anteriores, los últimos hechos fueron releídos para comprender la situación de los Piel Roja. Así, la primera parte de *Las Aventuras De Tintín: Tintín En América* concluye. Pese a que la actividad de lectura inició sin motivación y en un estado de estrés común por la evaluación institucional Milton Ochoa que tendrían al final del día, en el proceso, se evidenció un cambio positivo en el comportamiento del estudiante. Su propia recompensa, está en el deseo de aprender, que la formación académica aporte para sí mismo un conocimiento valioso a su aprendizaje y a su vida. Lo más importante, es enfocarse en un aprendizaje de aspectos cognoscitivos, antes que los motivacionales y confiar que durante ese proceso la motivación sea resultante impulsada por el aprendizaje ulterior (Ausubel, 1983). En cuanto a los voluntarios a personificar en voz alta los personajes, leyeron en tonos muy suaves e inteligible, otros narraron a un ritmo lento que aburrió a sus otros compañeros. Sin embargo, desde estas falencias halladas, no hubo señalamientos negativos contra el ritmo de lectura del estudiante, por el contrario, se brindó apoyo en el momento para repetir los diálogos con mejor entonación y pronunciación, sin exigirles una lectura perfecta.

## Sesión 6

Procediendo con la última parte de *Las Aventuras De Tintín: Tintín En América*, en la sesión 6, se reservó un salón con un proyector más grande. Antes de iniciar la lectura, los estudiantes se ubicaron en el suelo frente a la proyección y se presentó un resumen de la primera parte con los momentos claves de la trama de la historieta para no olvidar aspectos de la narración y compartirlo en clase. Luego del resumen, se presentaron los personajes que estuvieron presentes en la 2 parte, y fue solicitado voluntariamente la participación de los estudiantes para su interpretación. Es preciso señalar que, nunca hubo limitaciones en escoger el personaje, cualquiera de los estudiantes participó con los que más les gustó, sin importar su género; por ejemplo, una estudiante decidió el papel de Tintín y otra unos de los gánsteres. Así mismo, hubo un mayor interés en la lectura en voz alta contrario a la anterior sesión; así, por ejemplo, cuatro estudiantes que nunca participaron, seleccionaron a los demás gánsteres y al perro Milú. Y pese a las dificultades que tuvo un estudiante para leer la primera parte de la historieta, quiso participar con los personajes extras. Por otra parte, la historieta fue enviada a través de bluetooth, al celular de una estudiante que estaba sufriendo de la vista.

Para la última parte de la lectura, los estudiantes se desarrollaron mejor en las interpretaciones, los compañeros no interrumpieron frente a los errores de los demás y solo fue pertinente repetir las entonaciones cuando no se percataron de los signos de exclamación o de pregunta. (“Fíjate que el personaje está exclamando, no está preguntando”). Además, en esta ocasión, los estudiantes más tímidos leyeron de manera fluida y con un toque de humor en la interpretación. Otro tipo de intervención durante la lectura, fue el taller de Tintín

En América, con preguntas de categorías a nivel literal, inferencial, de descripción preiconográfica y análisis iconográfico, también, hubo un intervalo prudente entre cada pregunta para no parar la lectura en medio de las situaciones más determinantes de la trama. Según la perspectiva adoptada por Colomer y Camps (1990), son ejercicios de presuposición e inferencias que permiten ayudar al estudiante a rectificar de forma consciente, los errores de comprensión. “Muchas veces los problemas de comprensión de un texto radican en la emisión de hipótesis no confirmadas que los alumnos no recuerdan haber hecho, pero que condicionan su imagen mental de lo que están leyendo” (Colomer y Camps, 1990, p. 171). Estos ejercicios de preguntas, no pretendió guiar al estudiante hacia la propia interpretación del docente, sino, ayudó a enriquecer las representaciones mentales de los estudiantes con relación a la nueva información, para así establecer sus propias interpretaciones.

En el desarrollo de las respuestas, se devolvieron las páginas de la historieta para detallar elementos que a simple vista no fueron captados. Como es el caso de la pregunta 10 a nivel literal, cuando el personaje Tintín intercambia los letreros de las puertas para engañar a los gánsteres. A rasgos generales, las preguntas dependieron de los niveles de descripción preiconográfica e iconográfica para la respectiva comprensión de la historieta. Es decir, los estudiantes observaron los matices y las micro unidades de las viñetas, los recursos expresivos, como los globos, códigos cinéticos y onomatopeyas.



Imagen 8 de pregunta 10:  
Taller de Tintín En América.



Imagen 9 de pregunta 11: Taller de  
Tintín En América.

Recordemos que el tebeo brinda una amplia gama de conceptos atribuibles a diferentes sociedades y culturas, que en sus historias recrean los ambientes o temáticas determinadas. Esto a través de las narraciones con los estereotipos marcados en las vestimentas, expresiones y los comportamientos de los personajes. Dicho lo anterior, los estudiantes realizaron interpretaciones a los estereotipos fijados en los diseños y comportamientos de los personajes: los hombres de negocio ofreciendo soborno, las gafas oscuras en rostros enojados, las vestimentas o las imágenes expuestas en viñetas que se observaron de cerca para dar sentido a los hechos presentados en la historieta, así, por ejemplo, en la imagen 9 de la pregunta 11, los estudiantes infirieron desde los carteles expuestos sobre las paredes del matadero el tipo de carne que procesaban, por lo que descubrieron el motivo de las desapariciones de los animales domésticos.

Para ultimar la lectura, los estudiantes expresaron sus opiniones referentes a la historieta entre sus compañeros. Gracias a las conversaciones dadas entre ellos, se les preguntó si la lectura y el desarrollo de los hechos les llamó la

atención. Algunas de las respuestas fueron: “Sí muy divertido” “Creí que era una caricatura muy para niños” comentó un estudiante. “¿Por qué lo dices?” pregunto. “Porque trata muchas cosas que son reales el de la actualidad, cómo los gangsters...” “Cuando sobornan a Tintín” interviene otro estudiante.

Finalmente, se expuso un vídeo denominado “Tintín y yo” una breve contextualización del autor Hergé. El vídeo fue conciso y determinante en los comentarios en clase entre los estudiantes durante la reproducción del mismo: “Ves yo te dije, tintín no es sólo una caricatura de niños” “Qué chimba poder dibujar así”. La socialización final se refirió al autor y la historieta leída, para construir y compartir entre todos los conocimientos y sus propias comprensiones dadas en la historia. Así, estudiantes que no entendieron algunos momentos de las viñetas ignoradas a simple vista, gracias a sus compañeros hubo un intercambio de saberes para comprender mejor la historieta. Teniendo en cuenta que para Ausubel (1983) “los diversos significados individuales que miembros diferentes de una cultura dada atribuyen a los mismos conceptos y proposiciones se parecen comúnmente lo suficiente para que sea factible la comunicación y el entendimiento entre las personas” (p.55).

Por lo tanto, contrario a la lectura del manhwa *Eleceed*, en esta oportunidad los estudiantes pudieron continuar con el desarrollo de la narración de principio a fin durante las dos sesiones de clase. Gracias a que la historieta no fue extensa, permitió a los estudiantes a identificar mejor los personajes y su función en la historia. Hubo momentos en la lectura, cuando se adentraron a la situación del personaje y experimentaron las diversas emociones que los afligieron, como en el caso de Milú tras casi perder su cola o cuando Tintín estuvo a punto de morir.

## Sesión 7

A partir de las diferentes perspectivas propuestas por Colomer y Camps (1990) y Rodríguez (1977). La sesión 7 se desarrolló de manera individual, concerniente a la lectura de *Las Aventuras De Tintín: Tintín En América*. El taller contó con la participación de 22 estudiantes, así mismo, estuvo estructurado por 3 ejercicios descriptivos y verbo-icónicos pertinentes a las interpretaciones particulares, la contextualización del estudiante con la historieta y su visión de mundo.

Cabe mencionar, que, dentro de las dificultades más evidentes del taller, se menciona el rendimiento más bajo a los ejercicios que no fueron concluidos por los estudiantes. En el primer ejercicio, los estudiantes describieron los tres personajes más representativos en la historieta, estos fueron: Tintín, Milú, los gangsters y el Piel roja. El 80% de los alumnos adjudicaron ciertos valores morales, sobre determinados estereotipos en los personajes, siendo una participación muy amplia y acertada. Mientras el 14% no detalló en uno de los personajes de la historieta y el 5% restante no desarrolló el ejercicio.

En el segundo ejercicio, los estudiantes dibujaron un final alternativo en beneficio de la tribu de los Piel Roja. Con el fin de observar la capacidad inventiva del estudiante para la resolución de la problemática del ejecutivo, interesado en desalojar de sus tierras a la tribu de los Piel roja, por el petróleo encontrado. El ejercicio correspondió a lo planteado por el 59% de los estudiantes, en tanto que el 14% se direccionaron hacia otro fin solicitado para la viñeta y el 27% tuvo un

rendimiento bajo al no realizar el dibujo. Para ser más específicos, la continuidad de la historieta a la problemática, solo fueron posibles mediante la violencia, como en el caso de 5 estudiantes que dibujaron al Piel roja asesinando al ejecutivo o un estudiante que dibujó al Piel roja declarando la guerra para defender sus tierras. Contrario a los 7 estudiantes que retrataron la persistencia pacífica del Piel roja al no ceder ante el desalojo del ejecutivo. En las viñetas restantes, hubo 3 estudiantes que no responden a lo solicitado en el ejercicio porque trazaron la resignación de los Piel roja al ser sometidos por los de más poder. Finalmente, 6 estudiantes no concluyeron la actividad.

El ejercicio final, correspondió a la creación de diálogos de los gangsters representándolos en el contexto colombiano, con el objeto de contextualizar al estudiante desde el papel representativo de los personajes de la viñeta. Como resultado del tercer y último ejercicio, hubo una participación del 82% de los estudiantes, mientras el 18% no llevó a cabo los diálogos. Según las narraciones adoptadas por los estudiantes que contribuyeron, se pudo constatar las variables acciones corruptas de los personajes, por ejemplo, en la primera situación, 3 estudiantes representaron la compra de votos para ganar las elecciones y sobornar a los policías. En segunda realidad, otros 7 estudiantes reflejaron los momentos en que un corrupto obtiene contratos para beneficiarse de ellos, así como la construcción de puentes, el manejo del presupuesto de los alimentos de su propio colegio o el sueldo de los profesores. El tercer hecho fue el soborno a personas de algún cargo, expuesto por 2 estudiantes. Igualmente, otro estudiante especificó los sobornos para desalojar a la fuerza a los Piel Roja para adueñarse del petróleo. Este último estudiante, no fue el único en adentrar los personajes de Tintín En América a su realidad política y social, en virtud de los 5 estudiantes restantes que reprodujeron la imagen de políticos con nombre propio, en situaciones de soborno para secuestrar y asesinar al periodista Tintín.



Imagen 10: Actividad de Las Aventuras De Tintín: Tintín En América.

De modo que, en las actividades se manifestaron situaciones particulares de la historieta cuando dos estudiantes concibieron de las experiencias de su entorno a representar con la viñeta, ciertos personajes poderosos de la política colombiana. A su vez, alusivo a las evidentes actividades que no fueron concluidas por los estudiantes, se observó que quienes concluyeron dos de los ejercicios no tuvieron tiempo para avanzar en el restante. Empero, se pudo verificar que, en los dos últimos ejercicios, todos los estudiantes pudieron plasmar el contexto

permeado de violencia y corrupción. Aquello demostró los modos en que el signo y todos los elementos del plano icónico permitieron connotar una analogía perceptual del mundo (Rodríguez, 1988).

## Sesión 8

La sesión 8, partió con el gráfico la “Ruta del Cómic” para relacionar brevemente el recorrido de las actividades desde la sesión 1 hasta el momento. Igualmente, se hizo hincapié en mejorar las dificultades de dibujo evidenciadas en el taller diagnóstico. Como elementos previos a la actividad, se subrayó los tipos de contenido de los tebeos, los géneros y sus formatos, teniendo en cuenta que para cualquier lectura:

La familiarización con las características del escrito implica tener experiencias con textos variados, de tal forma que se vayan aprendiendo sus características diferenciales, y que la habilidad de lectura pueda ejercitarse en todas sus formas según la intención y el texto. (Colomer y Camps, 1990, p. 78)

Por ende, se caracterizó a través de dos vídeos, la novela gráfica y el webcómic. El primero, *Persépolis* de Margane Satrapí, este formato autobiográfico permitió indagar con los estudiantes lo siguiente: [“¿Por qué creen que la novela gráfica fue tan problemática? ¿No creen que es exagerado? es solo un dibujo”], aquello produjo varias respuestas en clase “*porque es lo real profe*” “*porque dibujó la realidad que vivió y con eso muchas injusticias*” “*lo censuran porque es cierto lo que ella dibuja*”. En el segundo, se hizo una contextualización del webcómic y cortometraje de la caricatura *Simon's Cat*, antes de reproducir uno de los capítulos de la animación. En el proceso fue evidente la gracia que les produjo las escenas del vídeo, con las ocurrencias diarias del dueño Simón y su gato. Además, al ser una caricatura muda, fue evidente que las expresiones, los movimientos y los sonidos fueron fundamentales para su comprensión. Estos aspectos fueron subrayados al final del vídeo para dar inicio a la actividad.

Como se afirmó arriba, las variables formas de expresión se han desarrollado en sesiones anteriores, sin embargo, observando los dibujos realizados en la prueba diagnóstica inicial, se efectuaron dos ejercicios para reforzar y ofrecer una técnica de figuras geométricas simples para los denominados “dibujos de rayas o palos”. Primero, se pretendió dibujar en el cuaderno personajes de “palitos” para practicar los movimientos, acciones y otorgar determinados gestos. Segundo, dar forma a los dibujos de “palitos” con una ayuda visual paso a paso en PowerPoint.

En la primera actividad, con la diapositiva se expusieron 5 círculos por toda la plantilla, lo que significó replicarlo en el cuaderno. Algunos estudiantes utilizaron monedas para dar formas más exactas a los rostros, siguiendo las indicaciones de espacio entre cada una. Después, tuvieron que imaginar el lugar en que estarían los personajes para concretar las diferentes acciones y expresiones. Aun siendo los dibujos más sencillos, hubo momentos en que los alumnos pidieron ayuda con los trazos, como, por ejemplo, dibujar a un personaje con las piernas cruzadas, por lo que, se les aconsejó hacer mímica de algún movimiento con el cuerpo para poder replicar y entender los detalles. Entre los

escenarios que los estudiantes incluyeron en sus dibujos fueron: Una granja, un concierto, un parque, entre otros. Y en la socialización en clase, los estudiantes significaron las expresiones de los personajes en determinadas situaciones, como en el caso del personaje borracho presente en un concierto.

Procediendo con la última actividad, se consideró pertinente exponer las imágenes de varios estilos de dibujo, [“No necesariamente sus dibujos deben ser acordes a la figura humana. Como vemos este personaje Dexter de Cartoon Network, tiene los brazos cortos, no tiene cuello y su cuerpo es muy menudo”] Fueron explicaciones detalladas y acordes a las proporciones de las caricaturas y personajes de cómic expuestos, como: Estilo realista de Marvel, Estilo Hora de Aventura, El laboratorio de Dexter, Las chicas Superpoderosas, *Eleceed* y Margane Satrapí. Con el fin de apreciar la creatividad individual que poseen cada uno. Por ende, se elaboró un paso a paso visual con figuras geométricas para orientar las proporciones en los dibujos de “palito”. Las explicaciones y dibujos avanzaron, según el ritmo de trabajo del estudiante. Así, cuando todos estuvieron a la par de los trazos indicados, las líneas bases se borraron en la diapositiva para visualizar mejor los primeros y últimos dibujos.

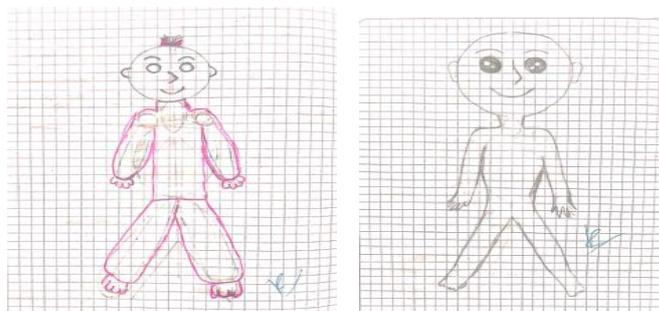


Imagen 11: Dibujo de cuerpo entero

Una de las partes más importantes, y bien desarrolladas fueron las líneas del rostro y su distribución con la altura de las orejas. A todos los estudiantes se les facilitó dibujar la cabeza y el rostro, pero algunas partes del cuerpo como el torso o las piernas, fueron más grandes o largas con respecto a la cabeza. Pese a la negativa inicial para hacer el ejercicio porque consideraban sus dibujos “feos” o “de 5 años”, obtuvieron más confianza en el proceso a medida en que se repitió en clase: [“Lo importante no es dibujar perfecto, sino, practicar desde nuestro propio estilo”]. Con los resultados, muchos estudiantes se rieron entre todos, sin haber sido despectivos con los dibujos de los compañeros, tomaron con gracia tanto el primer ejercicio como el segundo, y sin ninguna vergüenza compartieron en clase sus dibujos. Por consiguiente, el apoyo y guía individual frente a cada dibujo, las palabras de aliento y el material disponible para quienes no tuvieron lápiz y borrador, permitió el desarrollo de una sesión amena, activa y muy educativa para todos.

## Sesión 9

Procediendo con la sesión 9, se efectuó una intervención previa al desarrollo de los cómics, para delimitar las ideas de las historias de los estudiantes. En este

ejercicio, se entregó un formato de manera individual, dónde se explicó a detalle los siguientes parámetros a completar: Autor, tipo de cómic (si es biográfico), sinopsis de la historia, géneros (ciencia ficción, terror, fantasía etc.) tipo de narrador (si el cómic se narrará en primera persona), ideas para la trama divididas en las 3 partes de un cuento; inicio, conflicto y final. Además, junto a cada parte, tuvieron que describir los posibles escenarios. El último cuadro incluyó la especificación de los personajes, dónde se determinaron características que los estudiantes pudieran usar para sus personajes, así como, el género, el papel que desempeñan, nombres, especie, personalidad, rasgos físicos y vestuario.

**CONSTRUYO MI PROPIO CÓMIC**

---

AUTOR: Tata TIPO DE CÓMIC: Cómic con diálogo.

---

me gusta	no me gusta	IDEAS	
* comer	* bailar	* hablar mal de los demás	en mi casa
* dormir	* gaseosa	* burlarse de los demás	* todos nos apoyamos
* jugar	* perder materias	* que no sean amables	* el mal comportamiento de mi hermana.
* contar	* que me peguen	* maltratan a los animales	

---

**SINOPSIS:**

trata sobre una chica que la contratan para ser la sirvienta personal de un chico que es cruel con las personas y con los animales, pero él empieza a cambiar cuando conoce a la "chica".

---

**GÉNEROS:** (Selecciona todos los géneros que irán en tu cómic. Puedes añadir otros)

<input type="radio"/> Aventura	<input type="radio"/> Ciencia Ficción	<input type="radio"/> Terror	<input checked="" type="radio"/> Fantasía
<input type="radio"/> suspenso	<input type="radio"/> Humor	<input type="radio"/> Autobiográfico	<input checked="" type="radio"/> Drama

Otros:

---

TIPO DE NARRADOR omnisciente.

Imagen 12: Formato de ideas previas. Fuente: Elaboración propia.

El total de los elementos más destacables de la actividad, fue la selección del tipo de cómic, los cuales 8 estudiantes prefirieron un cómic verbal y los demás 8, un cómic no verbal. Así mismo, dada la libertad creativa para la construcción de ideas previas de un cómic, los estudiantes destacaron 3 géneros, entre sus favoritos según el orden de importancia: Drama, suspenso, aventura y fantasía. No obstante, más allá de los géneros establecidos, los protagonistas de sus historias constituyeron 13 personajes humanos y tan sólo un zombi, un monstruo y un demonio fueron incluidos en las próximas producciones.

Finalmente, entre las participaciones de la segunda actividad, hubo mucho entusiasmo por parte de los estudiantes al poder continuar con otro formato del tebeo, planteado en clase como novela gráfica. Con miras a contextualizar la nueva lectura de la novela gráfica “Winnipeg, El barco de Neruda” de Laura Martel y Antonia Santolaya, los estudiantes visualizaron la portada de la obra para detallar e inferir sobre la historia. Sin embargo, el dibujo no se visualizó como un barco en primera instancia y el título se tornó confuso porque los estudiantes no distinguieron al poeta Pablo Neruda. De tal modo que, para conferir una mejor comprensión a la novela gráfica sobre el contexto de la obra, se presentó un vídeo corto titulado “La Guerra Civil Española en Color

(Resumen)” Al término de este, todos observaron nuevamente en silencio la portada: [“Ahora, observemos el barco. Ya tenemos alguna idea de lo que podría tratar la novela gráfica con el vídeo. Entonces, ¿qué podría ser este barco en la historia?”] Los estudiantes respondieron: “*Un barco donde llevan cargamento militar*” “*Movilizaban a los soldados para atacar*”.

Continuando con el documental “*Winnipeg, el barco con el que Neruda salvó a dos mil refugiados*” Los aportes de los estudiantes frente al barco cambiaron después de lo visto y representaron el barco como símbolo de paz y esperanza. Comprendieron las raíces y causas de los refugiados españoles y la indescriptible condición humana de la guerra frente a tantas experiencias expresadas en el documental. Los estudiantes también encontraron similitudes entre la situación de los inmigrantes venezolanos en Colombia, lo que impulsó a un estudiante compartir a los compañeros su propia experiencia en la frontera con Venezuela. De ahí que, los anteriores videos aportaron una amplia visión a la realidad del barco Winnipeg en 1939, lo que permitió efectuar una reflexión en clase frente a la condición humana, pensada desde la posición del otro.

## **Sesión 10**

Frente a la actividad previa a la lectura de la sesión 9, se da apertura a la primera lectura digital de la novela gráfica “*Winnipeg, El barco de Neruda*” de Laura Martel y Antonia Santolaya. En esta ocasión, la sesión 10 se desarrolló de manera individual en la sala de informática, donde cada estudiante tuvo a su disposición un computador portátil configurado con el programa GonVisor. En las dificultades técnicas iniciales se percibió a una gran parte de los estudiantes que no pudieron distinguir la terminología de uso común de un computador, como lo son el “Escritorio” “Barra de tareas” y “explorador de archivo” de manera que no determinaron con facilidad la ubicación del archivo.

Continuando con la sesión, se repartieron cuestionarios titulados “*Winnipeg ¿Y si fueras tú?*” con preguntas convenientes a las circunstancias específicas de la novela, pero efectuadas desde la posición de uno mismo, esto quiere decir, una forma de “ponerse en los zapatos del personaje”. Aquella dinámica orientó la comprensión de la lectura y permitió a los estudiantes empatizar con los personajes y el contexto de la novela al tener que reflejarse a sí mismos.

En el momento en que la lectura del prólogo exclusivamente textual culmina, se hace una observación oportuna a la primera página gráfica, [“Van a notar que, en esta novela gráfica, los globos de texto no están en forma de círculo, sino, en forma de rectángulo. Entonces, fijémonos en los deltas de cada globo para observar si se está simplemente narrando la historia o están dialogando los personajes. También veamos que los dibujos no tienen trazos completamente finos, y el uso del blanco y negro están bien ejecutados cuando se plantean momentos de tensión o de temporalidad”]. De la misma forma, se resolvieron algunas inquietudes cómo la orientación de la lectura de la novela y el cambio de páginas. Si bien, la lectura continuó de manera individual y en total silencio (a excepción de algunas parejas que se formaron, por las fallas técnicas de sus computadores), cada uno leyó a su propio ritmo.

En dos ocasiones, se apreciaron a estudiantes que recurrieron a la fuente externa como el buscador de Google, para leer información del poeta Pablo Neruda y a otro alumno para observar imágenes reales del barco Winnipeg. De forma semejante, se contempló una gran participación e interés en el desarrollo del cuestionario “Winnipeg ¿Y si fueras tú?”, donde los estudiantes a través de algunas escenas particulares de la novela gráfica, pudieron dar una concepción situada a su propio estilo de vida.

Para ilustrar mejor lo anterior mencionado, en la historia se vislumbró el amor paternal de un padre a su hija, quien nunca abandonó y brindó protección frente a la difícil condición de vida en medio de una guerra. En este contexto, en las páginas 8 y 36 especificadas en el cuestionario, los estudiantes reconocieron a la persona más importante con la que pueden contar en cualquier circunstancia de sus vidas. Como resultado, 15 estudiantes mencionaron a sus padres, 2 a sus hermanos o amigos. Así mismo, en las respuestas reconocieron sus virtudes, defectos y la forma en que actúan para agradecer el esfuerzo diario de quienes están siempre para ellos, por ejemplo, se sienten en la necesidad de retribuirles de forma responsable con el estudio, ayudando en los deberes de la casa y valorando cada momento junto a ellos. También se evidenció un mayor vínculo hacia sus madres que a otros miembros de la familia.

Por otro lado, en la novela gráfica durante la travesía para cruzar la frontera, Víctor, el padre de Julia, abandonó sus pertenencias, pero Julia, se negó a desechar su posesión más importante: unos lápices de colores. Esta coyuntura predispuso al estudiante a pensar en un objeto con el que cruzaría la frontera, entre las respuestas, los estudiantes optaron por artículos como documentos de identidad, celulares, cepillos, ropas, relojes, un diario personal y una biblia. Otros prefirieron suministros de mayor necesidad como comida y agua, no obstante, dos estudiantes decidieron no llevar consigo un objeto para solo aferrarse a los recuerdos o al deseo de sobrevivir.

Concerniente a la página 50 de la novela gráfica, los personajes estuvieron muy agradecidos por el apoyo de Neruda y antes de embarcar, Julia le regaló al poeta, sus lápices de colores como muestra de gratitud. De este modo, en el cuestionario, los estudiantes tuvieron que manifestarle algunas palabras a Neruda por permitirle subir al barco Winnipeg, en ello se constató el estado de consciencia del estudiante al situarse en las mismas condiciones precarias de los personajes y otorgaron sus bendiciones y buenos deseos como forma de retribución. Tan solo dos estudiantes imploraron a Neruda el permiso de subir al Winnipeg (Estos últimos no se percataron que en la pregunta ya fueron seleccionados a embarcar), probablemente estos estudiantes respondieron sin tener en cuenta la situación desarrollada en la página que se señaló.

Para las tres últimas partes del cuestionario, en la página 60, una mujer advirtió a Víctor sobre la cercanía que tuvo Julia con una mujer hermosa y solitaria llamada Ximena, ya que, por su estado y apariencia, todos rumorean en el barco que *vendía sus favores*. Para esta parte de la novela, se preguntó a los estudiantes si juzgarían a los demás mientras todos sufren las mismas o peores circunstancias. A rasgos generales, todos los estudiantes exceptuando a uno, reflexionaron con empatía que el odio, el prejuicio y las discusiones no conducirán a nada, porque para ellos, todos padecen en diferentes grados el mismo problema y sólo debe prevalecer el apoyo mutuo.

Finalmente, en la página 70 y 75, los inmigrantes llegaron a Chile en el Winnipeg y fueron recibidos con euforia, aplausos y los ciudadanos brindaron ayuda. De esta manera, en el cuestionario, los estudiantes se enfrentaron a dos eventualidades opuestas, una donde ellos mismos son rechazados en un país que desconocen y dos, dónde son recibidos con los brazos abiertos. En la primera, los estudiantes declararon sus temores al rechazo, a no poder adaptarse y empezar de cero. En la segunda, las emociones expresadas son contrarias porque se apoyaron en la fe, la esperanza, la felicidad y la gratitud hacia los demás por creer en ellos. En estas tres últimas partes, en las respuestas de los estudiantes prevaleció una necesidad fuerte en ser aceptados y queridos por los demás, lo que provocó diversas sensaciones y sentimientos en los momentos de tensión de la novela gráfica.

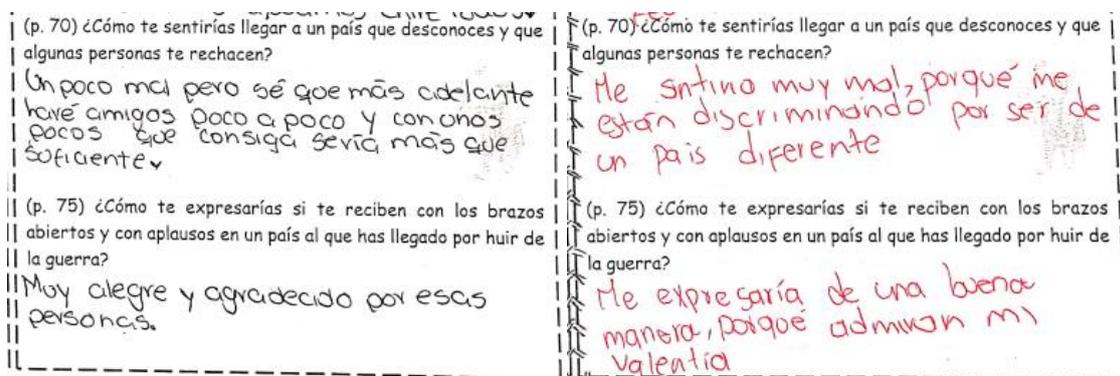


Imagen 13: Cuestionario “Winnipeg ¿Y si fueras tú?”

La actividad de lectura de *Winnipeg, El barco de Neruda*, permitió al estudiante comprender y enlazar la historia de la novela desde los conocimientos previos del contexto del barco Winnipeg, las experiencias que compartieron sus compañeros de clase, hasta el punto de vivenciar su propia inmigración a través del tebeo. En definitiva, dependiendo del género y la profundidad narrativa e ideológica que pretende el autor, el tebeo se convierte en un recurso de promoción de valores frente a las diferencias, al empatizar y reconocer los contextos de otros (Rodríguez, 1977).

## Sesión 11

### Unidad 3: Producción escrita y visual

La unidad 3 da continuidad a la producción escrita y visual de los estudiantes, enfocados a la construcción final del tebeo. De modo que en la sesión 11, los estudiantes continuaron con el cuadro de ideas y se introdujeron al mundo de las perspectivas. Previo a la los ejercicios de la sesión, se proyectó nuevamente la imagen “La ruta del cómic” para visualizar y recordar a rasgos generales los contenidos próximos a desarrollar en clase. En esta sesión, se había planteado un trabajo individual o grupal en los computadores de la sala con Google site, a través del link plasmado en las fotocopias de ideas previas desde la sesión 9, con el objetivo de dinamizar y ejemplificar a detalle la construcción de las ideas. Sin

embargo, se produjeron inconvenientes con la red de internet, por el cual se proyectó en el video beam el Google site Cómico y se explicó a detalle cada parte a desarrollar.

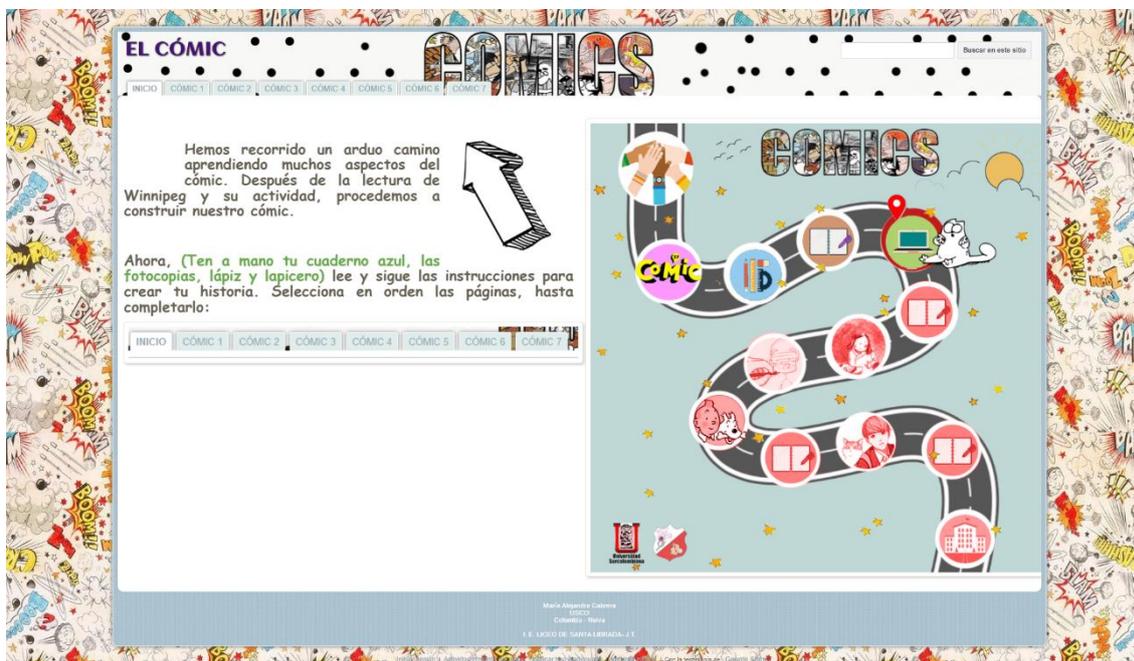


Imagen 14: Google site: El cómic

Fuente: Creación propia: <https://sites.google.com/site/creandoymejorando/home>

El ejercicio partió con la proyección de tres ejemplos de tebeos personales que se construyeron desde la infancia hasta el momento, de modo que los estudiantes pudieran otorgarles valor a sus propias experiencias para construir una gran historia. Igualmente, se hizo hincapié en la conexión que tienen los títulos con la imagen y la descripción de la historia. Para el desarrollo de la actividad, el trabajo en equipo se hizo evidente cuando algunos estudiantes con conexión a internet optaron por abrir el vínculo del Google sites desde el móvil con su compañero, mientras que otros estudiantes entrelazaron ideas con los demás. De cualquier forma, los estudiantes prosiguieron con el desarrollo del cuadro de ideas para corregir o modificar lo que habían escrito. En el proceso hubo muchas inquietudes para quienes no asistieron a la sesión 9, cuando las dudas fueron muy repetidas se hicieron aclaraciones en voz alta frente al proyector. También se levantaron del puesto reiteradas veces para leer las orientaciones y ejemplos de la página proyectada. Como resultado, manifestaron en los cuadros previos muchos cambios en las ideas de las historias, ya sea en la trama central, los escenarios como en los personajes.

En cuanto a la segunda parte de la sesión 11, esta se realizó en la sala audiovisual para introducir otros de los recursos expresivos recurrentes en el tebeo: Los planos y ángulos. Este proceso de representación, determina el nivel de expresión que el autor desea otorgarle, de acuerdo con Rodríguez (1988) “El plano, la angulación, el nivel de iconicidad...supone el cómo se presenta, la expresión de ese sujeto” (p. 88). Es decir, del personaje, del objeto, del entorno reproducido.



Imagen 15: Planos y Ángulos.  
Fuente: Rodríguez (1988, p. 66)

Desde esta visión, se optó por: El plano a detalle, plano general, primer plano, plano entero, angulación en contrapicado, angulación en picado, angulación vertical prono y angulación horizontal. De esta manera, para esclarecer el dinamismo que otorgan los planos y ángulos, se entregó a cada estudiante una hoja con las viñetas pertinentes a los efectos expresivos descritos, se explicó su uso recurrente en el medio audiovisual entendido como la posición y vista de una cámara. Además, se proyectaron 3 ejemplos más con las páginas de los cómics de *Eleceed*, *Tintín* y *Winnipeg* para leer los encuadres distintos en cada viñeta y localizar los planos y ángulos incluidos. En esta parte, los estudiantes tuvieron mucha dificultad en señalar la focalización situada en las viñetas, solamente el plano a detalle fue el más fácil de entender, pero los demás elementos fueron incomprendidos.

Por último, para ofrecer una visión más amplia del uso recurrente de los planos y ángulos en el medio audiovisual, se exhibió un video con la canción *Forever Rain* del artista surcoreano RM, un recurso pertinente por su animación minimalista en blanco y negro. Aquel video fue editado para exponer en forma de títulos las perspectivas o puntos de vista desarrollados en cada transición del video. Al concluir, nuevamente se repitió el video, analizando y comparando desde la guía, los ejemplos de los planos y ángulos en la animación. El ejercicio otorgó una ruta abierta a las posibilidades creativas de su uso en el cómic, al relacionar estas herramientas de la imagen con formatos diferentes. Por consiguiente, las falencias que quedaron presentes, fueron reforzadas nuevamente en la sesión 15.

## Sesión 12

Con el fin de dar inicio a la producción escrita de las historias que planificaron los estudiantes a sus tebeos, se entregó el cuaderno azul y el cuadro de ideas actualizado. Así mismo, previo al desarrollo del texto, se hizo una explicación visual del avance en la “Ruta del Cómic”, para comprender el porqué de cada proceso y el propósito esperado en la actividad. De esta manera, los estudiantes observaron cómo se dio utilidad al cuadro de ideas previas para la elaboración textual de la historia del cómic *EMPATÍA* (de mi autoría, empleando como ejemplo en toda la unidad 3). Hecha esta salvedad, los estudiantes iniciaron el primer borrador de las historias en el cuaderno azul, al mismo tiempo, se mantuvo la proyección del texto ejemplificado con anterioridad, detallando las tres partes del cuento: Inicio, nudo y desenlace, correspondientes a la estructura del cuadro de ideas.

En vista de que la sesión 12 se ejecutó en una hora de clase, el desarrollo del borrador de la historia no tuvo un gran avance, por lo que, al emplearse por primera vez el formato del cuadro de ideas en el desarrollo del texto, constató muchos interrogantes en los estudiantes respecto al traspaso de las ideas, a una producción escrita más completa. Por este motivo, se les orientó de modo pertinente a sus necesidades, brindándoles mayor seguridad al iniciar sus escritos y sin exigirle al estudiante concluir todo el cuento en el primer borrador. Si bien, aquello no impidió que los estudiantes se sintieran presionados en entregar resultados del mismo, al final, todos procuraron resumir el cuento de forma anticipada antes culminar la sesión.

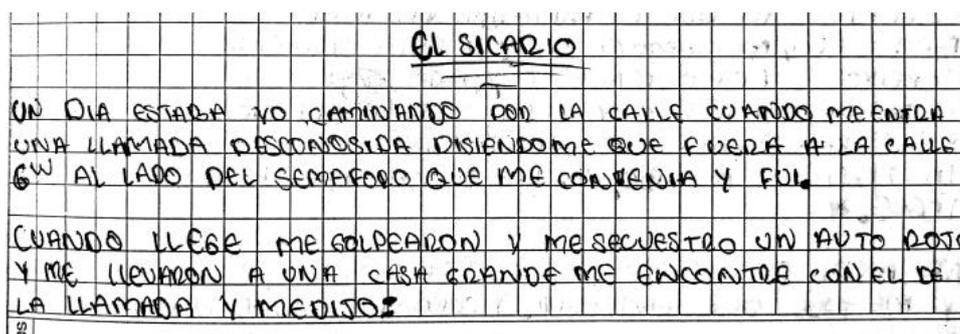


Imagen 16: borrador de la historia del cómic “El Sicario”

Como era de esperarse, al tratarse de un borrador del cuento como el primer impulso hacia la construcción de la historia del tebeo, reflejaron muchas deficiencias en la producción escrita. Estos resultados pueden ser bastante inquietantes, pero no desalentadores, teniendo en cuenta varios factores presentados en la producción del primer borrador, determinados por el tiempo de inicio del mismo, por las inquietudes y las inseguridades que declararon tener frente a la página en blanco pese a tener la información del cuento en el cuadro de ideas. Al final, la mayoría de los estudiantes apresurados, decidieron escribir a grandes rasgos los hechos de la historia que incluyeron en el cuadro de ideas. Dando como resultado, textos incompletos, hechos a lápiz, lapiceros, con tachones, sin signos de puntuación, todas las letras en mayúsculas o sin espacio entre ellas, tal como suele suceder con un borrador en la producción escrita. Razón por la cual, en la siguiente sesión se revelaron los errores frecuentes en el texto y se otorgó un tiempo más extenso, sirviéndose de apoyo con los computadores portátiles.

### Sesión 13

En el proceso para la construcción de un cómic, los estudiantes partieron del cuadro de ideas previas para estructurar los puntos importantes en el contenido de la historia y los errores puntuales que se observaron en el primer borrador. Para esta sesión, los estudiantes intercambiaron de la escritura a mano a la digital. Experimentaron desde otro medio de producción, sus propias habilidades de transcripción y construcción de la historia, con el objeto de

observar y modificar el texto con apoyo de las correcciones ortográficas de Microsoft Word.

Como es habitual al iniciar cada sesión, los estudiantes observaron la “Ruta del Cómic”, socializaron los puntos de la sesión anterior y el objetivo a desarrollar en la sesión actual, así mismo, se repitió el proceso para la elaboración del cuento, teniendo como guía el cuadro de ideas, el borrador de la historia y los errores evidenciados. Posterior, se entregó a cada estudiante un computador portátil, algunos intercambiaron computadores por las fallas técnicas que presentaron. Una vez ubicados todos los estudiantes en Word, se establecieron tres parámetros para la transcripción del cuento: primero, utilizar la fuente de letra Comic Sans MS, de tamaño 12, segundo, cuadrar el texto en justificado y tercero, añadir el título, el apodo utilizado a lo largo de las sesiones y subrayar los créditos cuando las ideas son extraídas de otro autor.

En el proceso, los estudiantes tuvieron que completar el cuento o iniciar desde cero para quienes no avanzaron en el primer borrador, o no asistieron a la sesión 12. Conjuntamente, se evidenciaron muchas dificultades con la herramienta de trabajo, pese a que más de la mitad de los estudiantes poseía un smartphone, no tenían el conocimiento básico para utilizar Microsoft Word y efectuar los signos de puntuación e interrogación en el teclado. Así pues, para cada estudiante se resolvieron las mismas inquietudes: cómo cambiar la fuente de letra, el tamaño, cómo modificar la mayúscula, cómo extraer los signos de puntuación en el teclado, los signos de interrogación, exclamación y cómo guardar el archivo en el computador.

Cuando los estudiantes fueron culminando sus textos, se entregó una única USB donde transfirieron los documentos. Muchos tuvieron que esperar a que otros compañeros pudieran guardar el archivo porque se tuvo que acompañar y explicar a cada estudiante el procedimiento. Por lo cual, los inconvenientes más producidos fueron: insertar la USB, dar click derecho o izquierdo al mouse, ir a la pantalla de escritorio del pc, buscar el archivo guardado, enviar y expulsar el dispositivo. El tiempo de la actividad se dedicó en gran parte a guiar y resolver las falencias de los estudiantes. De ahí que, se tuvo que pedir ayuda a los estudiantes para recoger y enumerar los computadores portátiles desocupados, mientras se orientaron a los que tuvieron dificultades con la USB.

En vista de que todos afirmaron recibir clases en el área de informática, lo evidenciado en esta sesión como en la sesión 10, reveló serios inconvenientes para utilizar el computador, la herramienta de Microsoft Word y otros programas sencillos como GonVisor. Lo dicho anteriormente permea una inquietud sin resolver: ¿Qué le están enseñando a los estudiantes en el área de tecnología e informática? ¿Los estudiantes utilizan los smartphones como medio de ocio o también como herramienta académica? Los anteriores interrogantes se esclarecen con las circunstancias de la pandemia del 2020, que direccionó la enseñanza presencial a la virtualidad. Por consiguiente, se infiere que los estudiantes ya superaron esta dificultad, en vista de que estas herramientas tecnológicas se convirtieron en una necesidad para la academia.

## **Sesión 14**

Con relación a la anterior sesión, los estudiantes concluyeron sus cuentos de manera digital, estos fueron impresos e integrados en la sesión 14, a través del cual, los estudiantes evaluaron los textos de sus compañeros, elaboraron las últimas correcciones del cuento y prepararon el texto para el guion del Storyboard. La sesión partió de manera introductoria con la “Ruta de Cómic”, también, se detallaron los objetivos y los ejercicios de la clase. En la primera parte de la sesión, se entregaron todos los cuentos impresos de forma aleatoria junto a la rúbrica de textos. Además, cada estudiante tuvo un cuento diferente al de su autoría, a fin de, observar y evaluar mediante la rúbrica y sus conocimientos previos, los errores y aciertos en la construcción del texto de sus compañeros de clase. Esta herramienta evaluativa fue previamente esclarecida a detalle con la proyección del video beam y ejemplificada con el texto de EMPATÍA.

Cuando comenzó la coevaluación de los textos con las rúbricas, hubo algunos interrogantes que se resolvieron en el momento oportuno, como también, se evidenció al principio las intervenciones de algunos estudiantes fuera del puesto, curiosos por observar cómo o quién de sus compañeros los están calificando. Otros estudiantes realizaron comentarios del texto en voz alta, generando algunas discusiones, tales como *“Mire todos esos errores de ortografía”* *“Uy mucho inteligente el de este cuento”* *“Ay no moleste que usted debe tener muchos errores”*. Es necesario recalcar que, si bien el objetivo de este trabajo fue mejorar los procesos de comprensión e interpretación de cómics, no se pudo pasar por alto las falencias en el proceso de producción textual, por ende, al servirse de los computadores y las rúbricas, el estudiante podrá construir una historia más coherente, con pocos errores que puedan dificultar la comprensión y la estructuración del guion con el lenguaje verbo-icónico.

Continuando con la resolución de la rúbrica de textos, estos presentaron un balance entre los puntajes alto e intermedio. No obstante, el rendimiento bajo también se hizo presente en una menor proporción. De este modo, de 20 textos recibidos, el 95% incorporó perfectamente los títulos con relación al tema del cuento. Mientras que el valor más bajo fue del 5% que no añadió un título coherente a la historia.

Las características que obtuvieron resultados similares, fue la estructura y el contenido del texto, porque su puntuación fue del 50% de los estudiantes, que presentaron con claridad el inicio, nudo y desenlace, cubriendo los temas de manera amplia y desarrollaron adecuadamente la idea central del cuento. El puntaje intermedio de ambas características fue del 40% de las ideas que necesitaron un mejor desarrollo y claridad del texto, aunque fueron presentadas con cierto desarrollo y organización. Para el 10% restante de la puntuación más baja, incluyó a los textos que emplearon menos de dos elementos de la estructura, cubrieron el tema central inadecuadamente con ideas limitadas y poco desarrollo.

Los resultados de la organización del cuento, presentó una interesante mejoría respecto al primer borrador, con el 55% de alta calificación, cuyos textos usaron una variedad de oraciones completas y párrafos desarrollados con ideas creativas, claras y bien sustentadas; uso apropiado de mecanismos coherentes. Los resultados más parejos fueron entre el puntaje intermedio y bajo, pese a que el 25% de puntuación regular, utilizó algunas oraciones completas y creativas, tuvo un uso inapropiado de algunos mecanismos de coherencia y organizó el texto con una secuencia lógica pero incompleta. Por último, el 20% incorporó oraciones

incompletas, redundantes, organizadas de manera confusa sin una secuencia lógica de ideas.

En el vocabulario y gramática, el valor más alto fue del 35% de los textos que utilizaron un vocabulario variado y adecuado a las estructuras gramaticales. El 60% correspondió al valor intermedio, de textos comprensibles que requirieron pocas aclaraciones y mantuvieron errores, como algunas redundancias y repeticiones en el vocabulario. Y el 5% restante, realizó un texto incomprensible, estructurado de forma incorrecta, con un vocabulario muy pobre y repetitivo.

Finalmente, la ortografía tuvo un desempeño intermedio, si bien en esta ocasión, los estudiantes emplearon el sistema de corrección ortográfico de Microsoft Word, otros estudiantes no se beneficiaron de este, debido al vencimiento de la licencia. Igualmente, otra observación analizada, fue el limitado conocimiento del estudiante frente a los recursos del teclado. Por tanto, estos resultados favorecieron a los estudiantes que trabajaron bien con el programa y ejecutaron adecuadamente los componentes ortográficos del teclado, de ahí que el 35% de calificación alta, comprendió a los textos con buen uso de la puntuación, los acentos y las mayúsculas. El 50% de calificación intermedia, fueron los estudiantes cuyo contenido expuesto presentó algunos errores ortográficos, principalmente en los signos de puntuación y acentuación. Para terminar, el 15% de calificación baja, predominó en los textos con muchos errores en los acentos, la puntuación y la mayúscula.

Llegados a este punto, se entregaron nuevamente los textos con las rúbricas resueltas a los dueños del cuento, allí se otorgó unos minutos para observar y leer las observaciones dadas en las rúbricas. En aquel momento, varios estudiantes se quejaron y preguntaron a sus compañeros por los errores planteados. De tal modo que, en la segunda parte del ejercicio de corrección textual, los estudiantes procedieron a trabajar en los últimos detalles del cuento. Este proceso, utilizó como apoyo, el texto de EMPATÍA, remarcando de color rojo los errores usuales de acentuación, signos de puntuación y de contenido. Los textos se tuvieron que transcribir al lado derecho de los párrafos o en su defecto en la hoja trasera (solo si el párrafo lo requirió).

Durante la actividad, preguntaron mucho sobre la acentuación de las palabras y demás errores gramaticales. Frente a las inquietudes y la ausencia de un diccionario físico, se les enseñó brevemente a los estudiantes a emplear el celular para corregir las palabras sin necesidad de una red wifi. Y al no poseer un móvil, varios estudiantes se organizaron en grupo y se turnaron con sus compañeros a transcribir las oraciones o palabras necesarias. Por otro lado, una adición importante en el ejercicio, fue acreditar el contenido del cuento, esto quiere decir, dar crédito de su autoría para quienes solo se inspiraron e hicieron una creación propia o quienes tomaron completamente las ideas de otro libro, película, serie, entre otros. Cuyo objetivo fue otorgarles la importancia a las producciones existentes y minimizar el plagio en las historias, en películas o series de los cómics que produjeron algunos estudiantes, tales como: Guerra mundial Z, 13 Reasons Why, etc.

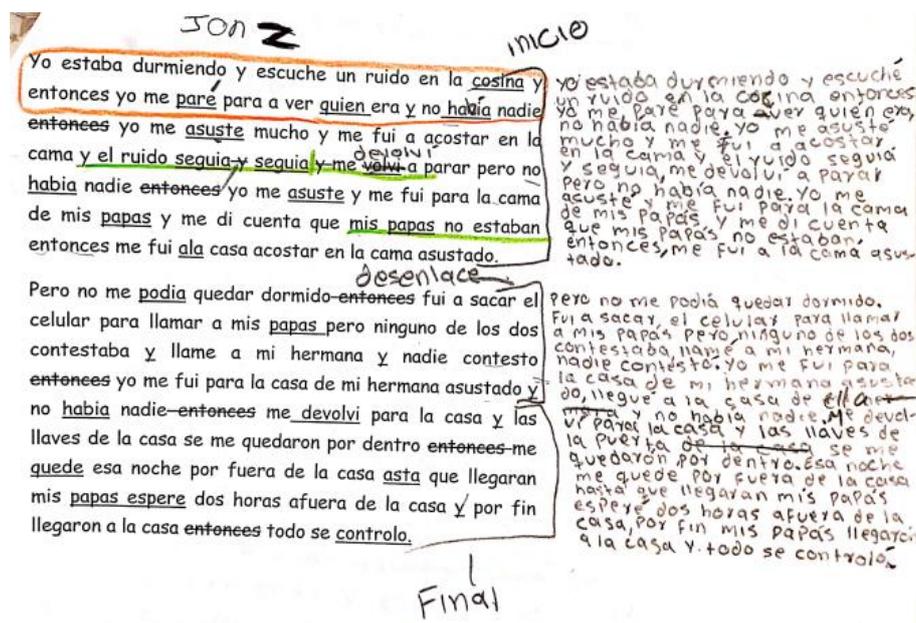


Imagen 17: correcciones del texto y planificación del guion.

Por otro lado, al finalizar las correcciones del texto, la última labor consistió en la planificación previa del guion dividida en dos partes. En primer lugar, los estudiantes señalaron los 3 elementos del cuento (inicio, nudo, desenlace) que fue facilitado por el cuadro de ideas previas. Y en segunda instancia, subrayaron cada escena relevante del cuento para dibujar en las viñetas. Lo anterior fue posible gracias a la ejemplificación animada y colorida del texto EMPATÍA en la proyección de clase. Además, las inquietudes de los estudiantes permitieron aclarar en varias ocasiones, las dificultades más comunes que surgieron en el proceso.

Por consiguiente, es necesario recalcar que, en los resultados de estas actividades aún estuvieron presentes determinados errores en la corrección y transcripción de los cuentos, como algunos signos de puntuación, interrogación u otras estructuras gramaticales. Sin embargo, contrario al texto que tuvieron impreso, los estudiantes pudieron construir una mejor coherencia y organización en el contenido del cuento, además de corregir o eliminar palabras u oraciones indicadas en el subrayado de cada párrafo. Por supuesto que, el material empleado para la explicación y ejemplificación de los ejercicios fue dinámico y coherente, igualmente, ejercieron los conocimientos previos que construyeron en el proceso de la producción del cuento y las observaciones dadas a nivel estructural y gramatical.

## Sesión 15

Introducir los planos y ángulos en la sesión 11, dispuso al estudiante a comprender la complejidad dinámica de la visualización en las viñetas de los cómics como en otros medios audiovisuales. Teniendo en cuenta que, el aprendizaje y la comprensión son un proceso que se efectúa y se retroalimenta a

las necesidades que presente el aula. Para esta sesión, se crea un juego de planos y ángulos en Power Point, con el fin de retroalimentar las dificultades más comunes de las 6 perspectivas.

La actividad del juego se creó con elementos animados y sonoros editados en Power Point para cada pregunta y respuesta. Las imágenes se apoyaron en los dibujos del alemán HuskMitNavn y la japonesa Kumasawa Mikiko, además de los personajes Conny y Bromn de Line como acompañantes animados. En relación al sonido, fue ambientado con los efectos del juego de Bomberman y Yoshi's Story.

Antes de dar inicio al juego, se dio a conocer el premio para el grupo ganador: materiales de trabajo para la producción del cómic, como regla, lápiz, lapicero, plumón negro, borrador, sacapuntas y micropunta (quienes perdieron, llevaron los materiales en la siguiente sesión). Una vez consideradas las reglas, los estudiantes escogieron una pareja y con ayuda de las fotocopias de perspectivas, tuvieron la oportunidad de responder a dos preguntas previas para comprender con claridad la dinámica del juego.

Cómo resumen, el juego consistió en cuatro rondas, con dos eliminatorias y una ronda final, conformados por 3 grupos de estudiantes. Para cada ronda, las parejas observaron las imágenes expuestas en la pantalla y en un plazo de 10 segundos, tuvieron que señalar la respuesta con los dos colores del tablero, a fin de agilizar entre las opciones A (azul) o B (azul oscuro). Cada imagen que se exhibió en la diapositiva fue diferente a la otra, pero empleó la misma pregunta: ¿A cuál ángulo o plano pertenece la imagen?



Imagen 18: Juego de planos y ángulos

En cuanto a los puntos, se otorgó uno por cada respuesta correcta, en este sentido, los desempates se hicieron presentes en 2 rondas y en una eliminatoria. Allí, se utilizaron preguntas ocultas en las diapositivas, previstas para estas circunstancias del juego. La competitividad fue agradable entre los estudiantes, pese a las recriminaciones que tuvieron dos estudiantes con los compañeros que quisieron soplar las respuestas a otros. En definitiva, el juego elaborado para esta sesión, permitió a los estudiantes retroalimentar cada imagen con su perspectiva, considerando que, hicieron pausas para rectificar y socializar las respuestas,

comparando nuevamente la imagen proyectada con los ejemplos de las fotocopias. Así mismo, resolvieron inquietudes más comunes frente al plano general con el plano entero, y comprendieron el recurso desde el punto de vista del personaje frente a la lente de la cámara.

## **Sesión 16**

Teniendo en cuenta que los estudiantes no tuvieron experiencias previas con la elaboración de un Storyboard, necesitaron de base un guion escrito. Esta herramienta textual, utilizó el cuento creado con anterioridad con miras a organizar la información en un nuevo formato, para guiar al estudiante a transformar el texto a un lenguaje verbo-icónico. Ya que, desde el punto de vista de Sánchez, C. (2011):

Otro obstáculo suele estar en la comprensión de la continuidad narrativa, la secuencialidad. De ahí que sea importante escribir la historia -un pequeño guion escrito- antes de iniciar el storyboard y así definir los puntos clave del flujo visual narrativo. (p.121)

El guion para el storyboard, puede elaborarse de muchas maneras según al contexto y el medio, por ello, para esta sesión se elaboró un formato simple y sencillo acorde con la producción de los estudiantes en el aula, como son: las 3 partes divididas del cuento y el número de páginas establecidas en clase para la construcción del tebeo. La sesión 16 comenzó con la actualización del recorrido de la “Ruta del Cómic”, los estudiantes observaron todo el proceso que llevaron en el transcurso de las sesiones y el tiempo que les queda para culminarlas. Así mismo, se explicó los nuevos objetivos para la sesión y su relación con las siguientes actividades.

A partir de este planteamiento, se consideró abrir la actividad acorde con la temporada de Halloween del mes de octubre, de manera que los estudiantes leyeron dos manhwas de terror, estas fueron dos historias cortas del mismo autor surcoreano HORANG. Al inicio de cada lectura, los estudiantes observaron primero una viñeta del manhwa para que pudieran realizar sus inferencias de las preguntas ¿Cuál va a ser la historia de este manhwa? ¿Qué está haciendo el personaje? ¿A dónde se dirigirá? Durante este ejercicio de ideas previas, los estudiantes ya se acostumbraron a compartir sin temor sus propias hipótesis, no se burlaron de los comentarios de sus compañeros e incluso fomentaron el desorden para participar. Conviene resaltar que, el género de terror también implicó mucho en el interés de los estudiantes, generando más expectativas antes y durante la lectura.

En síntesis, el primer manhwa se llamó Ok-su Station Ghost y el segundo fue denominado el cómic más aterrador de la internet: Bongcheon- Dong Ghost, ambos escritos y dibujados por HORANG. La primera lectura desconcertó un poco a los estudiantes por el confuso final, de ahí que, entre los comentarios plantearon sus dudas frente a lo que fue real o imaginario, sin embargo, muchos más estudiantes compartieron información indispensable a los demás, desentrañando que todo lo ocurrido por el protagonista fue real.

Procediendo con la segunda lectura, Bongcheon- Dong Ghost, los estudiantes manifestaron el temor que les causó determinadas viñetas con susurros y gritos de sorpresa. La socialización de la lectura fue más extensa, porque al principio hablaron entre sí, comentando aun con temor los hechos narrados. La comprensión del mismo fue rápida por la denominación que le dieron al monstruo Cho como la llorona coreana. Luego, se hizo una apreciación corta a las perspectivas utilizadas en las viñetas de Bongcheon- Dong Ghost, con la participación conjunta de la clase. Para esta parte, todos los estudiantes estuvieron inusualmente en silencio y atentos a participar, lo que demostró el dominio que ya poseían de los ángulos y planos.

Por lo que se refiere a la producción del guion para el storyboard, se proyectó unos ejemplos de su definición y función en el cómic. También, para desarrollar el guion, los estudiantes trabajaron a la par de los ejemplos que recibieron, con el apoyo de la animación en power point, al igual que en todas las sesiones anteriores. Cuando los estudiantes tuvieron a la mano sus cuentos, se explicó el desarrollo del guion nuevamente con los ejemplos del cómic EMPATÍA, de mi autoría. Del mismo modo, se ejemplificó cada parte del guion con algunas páginas del manga de Chi's Sweet Home, escrito e ilustrado por Kanata Konami.

La actividad se efectuó cuando se entregó a los estudiantes el cuento que dividieron en la sesión 14. Primero, se explicó al estudiante que cada división conformó una página del cómic, puesto que, los tebeos se estructuraron en un total de cuatro páginas. En primer lugar, la portada, en segunda instancia el inicio de la historia, en tercer lugar, el nudo o conflicto central y finalmente, el final de la trama. Así mismo, cada página del guion se fragmentó en tres partes, por el cual describieron las escenas requeridas en los tebeos.

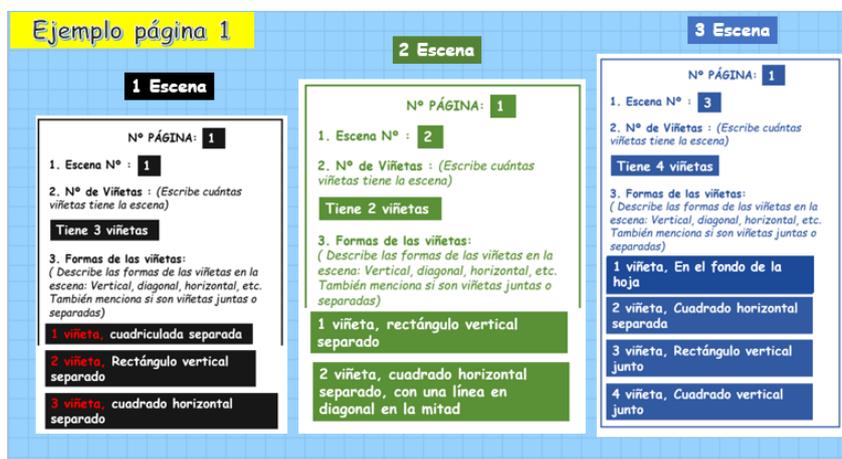


Imagen 19: Partes del guion. Fuente: Elaboración propia.

Dicho lo anterior, en las páginas del guion se solicitó la misma información encaminada a las 3 partes y escenas del cuento. Para empezar, tuvieron que describir cuántas viñetas y de qué formas las adjudicaron. La cantidad de viñetas añadidas por los estudiantes en las tres páginas del guion fueron un promedio de 2 a 3 viñetas, exceptuando una estudiante que asignó 4 a 6 viñetas en las escenas. Incluso, las formas que más integraron los estudiantes para las viñetas, fueron las formas horizontales, verticales y cuadradas, incorporadas mayormente

separadas. Aquel proceso también fue definido por la libertad creativa de los estudiantes, a través de los conocimientos previos de las lecturas y actividades en clase, lo que les brindó la posibilidad de abrirse a los estilos y formatos propios de cada autor.

Por otro lado, en la parte 4, 5 y 6 del guion, los estudiantes puntualizaron qué dibujar dentro de las viñetas, cuales planos o ángulos designaron al dibujo y qué diálogos añadieron respecto a las escenas. (este último punto lo omitieron estudiantes que se enfocaron en un cómic no verbal). Los resultados de este ejercicio reflejaron al plano entero, plano general y plano a detalle, como los recursos espaciales más seleccionados del guion, seguido por la combinación de algunos ángulos para la misma escena. Habría que decir también, que esta última parte del guion, supuso un reto para los estudiantes, si bien, tuvieron de apoyo la fotocopia del cuento y de las perspectivas, el hecho de extraer y definir lo relevante del texto, dispuso al estudiante a recrear la imagen mental de lo deseado en su historia y configurarlo a un componente verbo-icónico. De ahí que el formato creado para este guion, encaminó al estudiante a desarrollar los elementos necesarios en la estructura del cómic y así, facilitar la elaboración del storyboard.

## **Sesión 17**

Una vez culminado el guion de la sesión 16, los estudiantes procedieron con la elaboración del Storyboard. De acuerdo con Sánchez, C. (2011) “El Storyboard es un recurso gráfico que cumple una función organizativa en el proceso de la producción audiovisual. Constituye una importante ayuda a la hora de ordenar cronológicamente los hechos que van a aparecer en el documento audiovisual final” (p.110). Para ello, tuvieron que traer los materiales que se solicitaron en la sesión 15 (exceptuando los dos estudiantes que ganaron el juego de las perspectivas). Aun así, se compartió material adicional para quienes lo habían olvidado. Como es rutinario al principio de cada sesión, se proyectó la “Ruta del Cómic” y se hicieron algunas anotaciones generales a partir del desarrollo del guión hasta los objetivos finales.

Según la perspectiva adoptada, para la creación del Storyboard se plantearon algunos parámetros para adaptar mejor la encuadernación final de este trabajo. Primero, los estudiantes doblaron a la mitad la hoja de cartulina, simulando la forma de un libro, después, tuvieron que hacer márgenes a lápiz en todas las páginas de un centímetro de grosor. Continuando, se presentaron 3 ejemplos de guiones con 1, 2 y 3 escenas, cada una diferenciada por un color, luego, se proyectaron ejemplos de la distribución pertinente al número de escenas por página. Todo este proceso, se ejecutó a medida que desarrollaron el Storyboard, permitiéndole a los estudiantes obtener una visión más amplia en la división de las escenas, con algunas anotaciones relevantes acordes al gusto de cada uno y según la importancia que les otorgaron a los hechos del cómic.

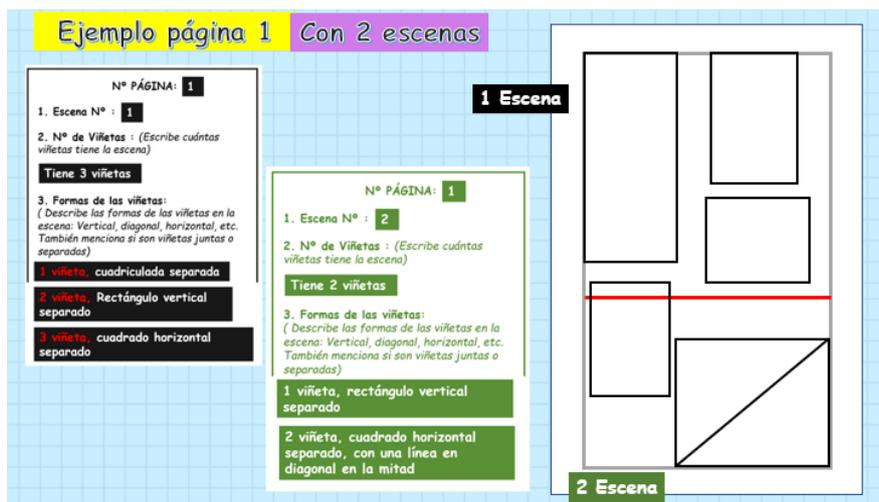


Imagen 20: Del guion al Storyboard. Fuente: Elaboración propia.

Al principio, se observó la dificultad que tuvieron para seguir las indicaciones en clase, ya que estuvieron distraídos conversando y preguntando si su historia se leería en la internet y demás aspectos causados por la euforia después del resumen de la “Ruta de Cómic”, al enterarse que la producción del mismo sería encuadernada. Cuando la mayor parte de los estudiantes fueron culminando las márgenes y divisiones, la explicación siguiente continuó, para luego evaluar el proceso y resolver las inquietudes individuales. Así pues, el ejercicio de dibujar las viñetas en cada escena fue bastante rápido, los estudiantes tuvieron la facilidad de dibujar las formas y estilos que describieron en el guion, porque la información estuvo bien estructurada. Además, para los cómics verbales, se hizo hincapié en la cartela o pie de foto, utilizado para incluir la voz del narrador, describiendo hechos de la historia, espacio-tiempo, entre otros, ejemplificado con una tira de Tintín en América y la historieta EMPATÍA.

En la realización del guion gráfico o Storyboard, los estudiantes también dibujaron con apoyo del guion del cuento, de las perspectivas y del cuadro de ideas previas, con el propósito de recordar de manera secuencial en el desarrollo de la historia, los rasgos importantes de los personajes y previsualizar los globos de texto, los escenarios, poses, gestos, etc. En este contexto, el trabajo progresó más lento, por la cantidad de información que tuvieron en sus manos, sin embargo, siempre hubo apoyo para cada estudiante frente a las particularidades del guion y así, ayudarlos a simplificar del texto a la imagen. En definitiva, todo este ejercicio se pudo incorporar gracias a la disposición de los estudiantes y sus ganas por empezar a dibujar.

## Sesión 18

La siguiente sesión partió de manera distinta a las anteriores, considerando que, el tiempo de la sesión fue de tan solo una hora, no se utilizó el video beam para visualizar el desarrollo de la actividad, en cambio, se optó como material visual y explicativo, dos carteleras con dibujos de la portada de la historieta EMPATÍA, que incluyó el desarrollo de la historia en varias viñetas resaltadas con

plumón hasta la mitad. Lo anterior se incorporó para familiarizar el material de los estudiantes con la actividad de la sesión.

Con la intención de dibujar sobre los trazos realizados en el guion gráfico, se entregó el soporte que utilizaron para el Storyboard. A su vez, los estudiantes comprendieron la explicación con las dos carteleras de EMPATÍA, enfatizando al mismo tiempo el proceso. Para empezar la actividad, adoptaron una gran disposición para trabajar, destacaron dibujos con un lápiz y borraron algunas partes puntales de los personajes, escenarios, globos etc. Una vez culminado, resaltaron con un marcador negro las viñetas, los escenarios y los personajes. Con la micropunta, remarcaron los diálogos, globos de texto, detalles pequeños de los personajes u objetos. En el transcurso de la actividad, los estudiantes preguntaron muy poco sobre lo que tenían que hacer, las inquietudes oscilaron entre qué marcador utilizar y que otras formas aplicar color a los dibujos con el plumón. Los estudiantes se notaron bastantes cómodos trabajando tanto individual como grupal.

En la realización de la portada, tal como en la producción textual, los estudiantes que construyeron el tebeo basado en otra historia, tuvieron que atribuir los créditos correspondientes. De la misma manera sucedió, para algunos casos donde los estudiantes tuvieron una colaboración en todo el dibujo, con el fin de acreditar al igual que en los cómics, el esfuerzo de quién escribió la historia y quién la dibujó. Al finalizar, remarcaron las páginas y las portadas, borraron las líneas hechas a lápiz de los textos, de las viñetas, de los dibujos etc. Para presentar páginas más limpias y legibles.

En definitiva, se observó a todos los estudiantes muy concentrados y con mucha seguridad al dibujar, más aún para quienes no gozaron con las mejores habilidades artísticas. En ningún momento del proceso, se desalentaron por los detalles, ni dudaron de los trazos que emplearon, como tampoco se burlaron al ver los dibujos de sus compañeros. Satisfechos por el resultado, se les aludió por el buen rendimiento, por el cariño y el esfuerzo otorgado a todo el desarrollo de las actividades.

#### ***Unidad 4: Valoración final del trabajo***

Con el propósito de analizar la eficacia de la estrategia didáctica aplicada a los estudiantes del grado 7<sup>a</sup> de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada. Se implementaron dos actividades diagnósticas de salida, con miras a reflexionar sobre el estado de comprensión e interpretación del tebeo: Una prueba diagnóstica de salida y un taller diagnóstico.

Para esta finalidad, las actividades diagnósticas de salida, se revisan a partir de las categorías de análisis que integran los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual, planteados por los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Además de los tres contenidos temáticos adaptados a un análisis del cómic por Rodríguez Diéguez: La descripción preiconográfica, análisis iconográfico e interpretación iconográfica.

## Sesión 19

### Prueba diagnóstica de salida

Por lo que se refiere a la unidad 4, se efectuó una prueba diagnóstica de salida, la asistencia de los estudiantes fue igual a la primera prueba, dado que, 23 estudiantes participaron en la sesión. Conforme al primer diagnóstico, la segunda prueba también se analizó con las categorías de análisis para la comprensión e interpretación de cómics. De esta forma, previo al inicio del ejercicio, se les explicó nuevamente los detalles y la finalidad de la misma, tal como en la primera prueba, para brindarle al estudiante objetivos claros en la realización de la misma. Respecto a las reacciones observadas al principio de este trabajo, los estudiantes reflejaron mayor tranquilidad y aceptación a la prueba, frente a la concepción inicial que tuvieron de esta como una evaluación numérica. Después de leer y comprender la viñeta “*Caen más líderes sociales*” del caricaturista Matador, se incorporó en el examen seis preguntas a nivel literal e inferencial y una pregunta a nivel crítico.

En lo que compete a las preguntas cerradas al nivel literal, se pudo observar un mejor entendimiento en los elementos explícitos de la imagen, comparados al gran número de desaciertos del primer diagnóstico. Para ilustrar mejor, el 91% de los estudiantes pudo representar al personaje asesinado con los recursos expresivos y explícitos de la viñeta. Por el contrario, al 9% restante no asoció los matices de la imagen que dan respuesta a la representación de la mujer asesinada. Por otro lado, al hacer referencia al señalamiento del personaje frente a la mujer asesinada. El 65% de los estudiantes identificaron en la secuencia de los hechos, los matices del personaje y los textos de la viñeta. Entretanto, el 35% no extrajo la información explícita de los recursos expresivos, tales como la ubicación de la mujer ubicada en el mapa colombiano y el contenido textual del globo.

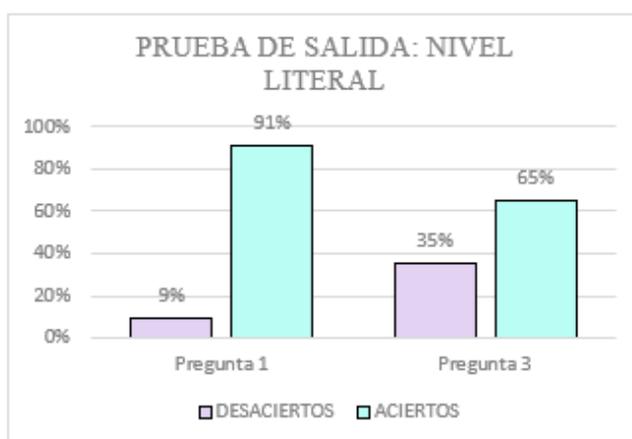


Figura 5. Nivel de lectura literal

Procediendo ahora con las preguntas al nivel inferencial, los estudiantes tuvieron que extrapolar el sentido de la oración “*¡¡Miren!! están asesinando en Venezuela*”, como resultado, el 57% de los estudiantes lograron interpretar el lenguaje figurativo del globo, estimulado por su expresividad y los otros recursos gráficos. De los estudiantes que respondieron erróneamente, ignoraron la

expresividad del personaje y la efusividad del mensaje, por lo que el 43% de estos, aludieron un sentido nostálgico a la oración, que fue estimulado por el entorno melancólico de la muerte en la viñeta, más no por la atención que debieron brindarle al mensaje del personaje con su expresión corporal.

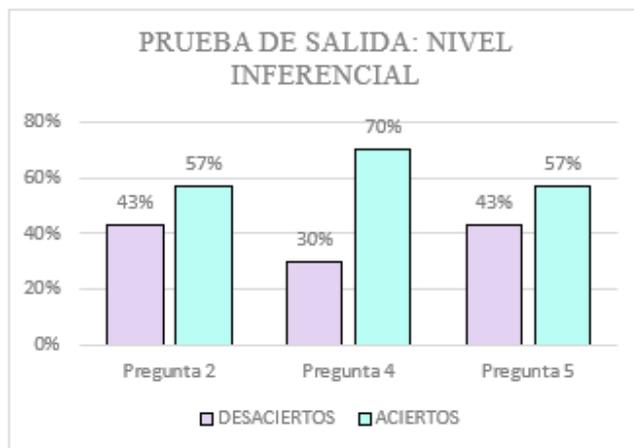


Figura 6. Nivel de lectura inferencial

En la cuarta pregunta, los estudiantes realizaron inferencias, relaciones y asociaciones para definir a un líder social, entre los significados y los saberes previos que tuvieron del contexto colombiano. De ahí que, el 70% acertó en la definición solicitada, en cambio, el 30% de las respuestas fueron las opciones más incompletas o fuera de contexto con los hechos de la imagen. A su vez, otra de las indagaciones fue la interpretación del título de la viñeta en la quinta pregunta “caen más líderes sociales” de ahí que, fue comprendido por el 57% de los estudiantes que señalaron el aumento de asesinatos pertinentes al [más] como adverbio de cantidad. Ahora bien, pese al porcentaje de aciertos, aún el 43% de errores, determinó a los asesinatos vigentes de líderes sociales en el país, como un acto que no cesa. Hechos que son acertados, pero no intencionados en el título.

La pregunta sexta hace referencia al nivel de lectura crítica, la lectura de la viñeta y las respuestas de la misma, requirió en gran medida, de la observación y análisis en todas las categorías de la comprensión e interpretación de cómics. En vista de que, para calificar el comportamiento de la mujer representada en la viñeta como la vicepresidenta Marta Lucia Ramírez, no sólo se tuvo que identificar la posición crítica e ideológica del autor, además de unos conocimientos previos al contexto colombiano, sino también, interpretar el personaje, los recursos expresivos, la identificación de las imágenes (como el mapa colombiano ubicado en posición de la líderesa social o el señalamiento de la mujer por encima de la líderesa asesinada) y demás acciones corporales y gestuales que identifica el comportamiento del personaje.

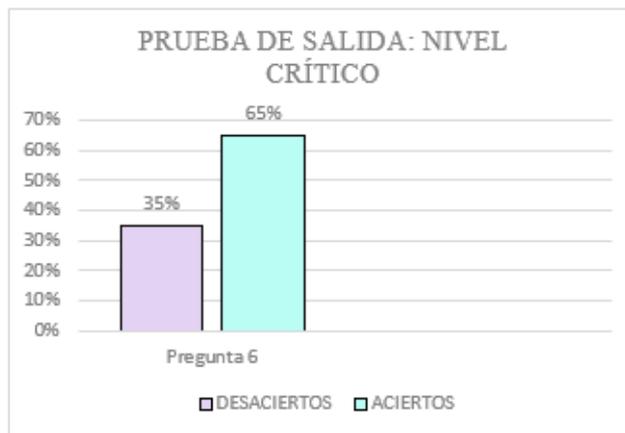


Figura 7. Nivel de lectura crítica

Acorde con los conceptos anteriores, las respuestas de los estudiantes constataron que el 65% acertó al comportamiento indiferente del personaje, gracias a todos los elementos narrativos utilizados en la viñeta, a la detección y concordancia del mensaje. Aunque no se puede confirmar si gran parte de los aciertos correspondió a estudiantes que poseían una idea más concreta del personaje en la realidad política del país, dado que, las primeras dos opciones pudieron ser descartadas debido al comportamiento usual de la vicepresidenta en los medios de comunicación, también se ha de subrayar, que la construcción verbo icónica del caricaturista, permitió enlazar la idea de un personaje político con los conceptos comunes que tienen los colombianos.

Sin embargo, pese a que existieron estas herramientas visuales o contextuales, se evidenció que el 35% de los estudiantes optaron por ambas opciones incorrectas, lo que significó una desconexión entre el contexto, el comportamiento del personaje y los elementos de la imagen. Si bien, estos resultados sugieren que los estudiantes aún poseen inconvenientes en enlazar y entender el mensaje de una tira o viñeta de un tebeo. Comparados al desarrollo que tuvo la prueba inicial, se pudo identificar en esta última prueba un progreso significativo en todas las categorías de comprensión y codificación del contenido expreso. De forma semejante, pues, se manifestó una evolución en la última actividad de la sesión 20.

## Sesión 20

### *Taller diagnóstico de salida*

Un último aspecto a considerar, fue la elaboración final de los tebeos creados por los estudiantes, a partir de varias herramientas de construcción incorporadas en las sesiones de clases. Cada tebeo, conformó cuatro páginas en total, la primera página de la portada, y tres páginas estructuradas entre el inicio, nudo y desenlace de la historia. En consonancia con los resultados, se recopilaron sus cómics en una antología para cada estudiante, como objeto de todo el esfuerzo empleado durante los seis meses de trabajo.

De forma semejante, a través de esta antología y otros cómics impresos, los estudiantes compartieron, socializaron y reflexionaron con sus compañeros las historias detrás de sus creaciones. Veremos a continuación, que más allá de las historias narradas y los diseños en el dibujo, todos expusieron en el proceso y en el resultado, un gran esfuerzo en los detalles (con algunos aspectos a mejorar). Existió, empero una secuencia narrativa interesante y diversa, del texto a una historia gráfica.

En cuanto al análisis de los 2 tebeos obtenidos, se empleó los mismos parámetros verbo-icónicos establecidos en los talleres diagnósticos, con miras a reflexionar en la evolución de los estudiantes en la comprensión e interpretación de las diferentes subcategorías del lenguaje tanto de los cómics mudos como verbales. Para empezar, los elementos iconográficos de los tebeos verbales constituyeron las historias de seis estudiantes, a través del cual se dividieron en siete subcategorías de análisis: Planos o ángulos, ejecución del dibujo, gestualidad o estado de ánimo, códigos cinéticos, globo y delta, contenido verbal y contenido paralingüístico. Por otro lado, los tebeos no verbales abordaron catorce historias diferentes, y al tratarse de un formato con gran exigencia visual, se excluyó en el análisis el globo y el delta, como el contenido verbal. Por lo cual, estos catorce tebeos, conformaron cinco subcategorías de análisis: Planos y ángulos, ejecución del dibujo, gestualidad o estado de ánimo, códigos cinéticos y contenido paralingüístico. Al igual que los dos últimos diagnósticos de entrada, la ejecución del trabajo se observó mediante 3 niveles de desempeño: bajo, regular y bueno.

Las posibilidades expresivas de los planos y ángulos, fueron útiles para los estudiantes, porque pudieron enfocar las perspectivas de los hechos, el ambiente dramático y las emociones de los personajes. El interior de cada viñeta, fue una cuadrícula en blanco con la que los estudiantes tuvieron la libertad para recrear mundos nuevos. Tal esfuerzo y comprensión del mismo, se demostró en la construcción de los tebeos, a través de un contenido textual hacia una representación gráfica.

En este sentido, en los planos y ángulos de los tebeos verbales, tuvo una selección variada y coherente para cada viñeta, lo que significó un buen desempeño del 100% de los estudiantes. Sirva de ejemplo dos tebeos de género de terror, elaborados a partir de las anécdotas del estudiante o de su propia invención. La imagen 1, del cómic "*El fantasma*", se utilizó en la primera escena, dos viñetas que trazaron el momento en que el fantasma de la historia aparece en la carretera y es observado por los personajes dentro del auto. En estas circunstancias, la estudiante utilizó el plano como el punto de vista de los personajes dentro del auto y enfocó en la segunda viñeta, el interior del vehículo detrás de los pasajeros.

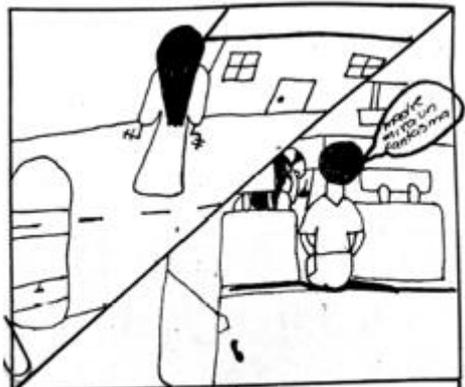


Imagen 1: Diagnóstico final, cómic: "El fantasma"

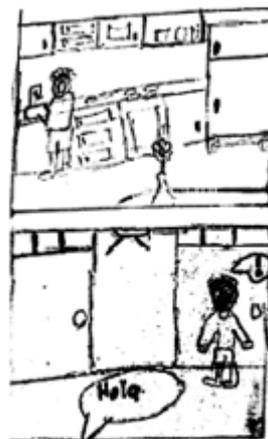


Imagen 2: Diagnóstico final, cómic: "El susto a la media noche"

Así mismo, en el segundo ejemplo se presentó la interesante secuencia de la imagen 2 "El susto a la media noche", este tebeo incorporó en la primera escena un plano entero de la cocina, remarcando el entorno del personaje en un ambiente silencioso y tranquilo. También, en la segunda viñeta, la angulación en contrapicado cubrió al ser extraño que acechó al protagonista, produciendo en el lector, intriga sobre su apariencia, que se resolvió en una persecución de vida o muerte dentro de la casa. En consonancia con estas dos historias de terror, también se pudo destacar en los cuatro cómics restantes, todo el esfuerzo de los estudiantes en el guion para la selección de cada plano y ángulo, consecuente a los hechos de cada viñeta.

En efecto, los resultados en los tebeos no verbales fueron distintos, más no desalentadores. El 71% de los tebeos construyó efectos en los planos que facilitaron la interpretación del contexto de la historia. Baste, como muestra, la imagen 3 del cómic "Es un misterio", basado en la serie de Netflix "13 Reasons Why", en este tebeo, la estudiante planificó a detalle las perspectivas para cada viñeta de todos los tamaños posibles, con el objeto de abarcar en gran medida todos los sucesos desarrollados en el 1 capítulo de la serie.



Imagen 3: Diagnóstico final, cómic: "Es un misterio"

Es necesario recalcar que comúnmente en los cómics hay una repetición del plano y ángulo en todas las viñetas, pero esta intención representativa es congruente con la secuencia narrativa, tal como sucede en las historietas de

Mafalda. Por tanto, esta estructura ocurrió de manera contraria con el 29% restante, que repitió planos y ángulos en las escenas, sin precisar los sucesos con los recursos del encuadre, los objetos o los sujetos.

Referente a la ejecución del dibujo, se esperó evaluar la habilidad del estudiante para realizar una representación gráfica, del texto. Por tal motivo, en las sesiones anteriores, se incluyeron ejercicios de dibujo con miras a incrementar la posibilidad de mejorar en los trazos y, por tanto, facilitar la comprensión lectora en los hechos de la historia. Lo que se evidenció en esta ocasión, fue el acertado proceso de elaboración, si bien, algunos mantuvieron diseños muy sencillos en los caracteres, procuraron equilibrar con definidos diseños en los escenarios o introdujeron muy bien los elementos icónicos.

De manera análoga con los resultados de los ángulos y planos, el 100% de los tebeos verbales sostuvo una buena ejecución en el dibujo, lo que permitió una mejor comprensión del cómic durante la lectura. Por ejemplo, la imagen 4 del cómic “*Amor absurdo*”, construyó la historia del amor de dos jóvenes que se desvanece con el tiempo. La estudiante utilizó el plano a detalle para definir algunas facciones de la protagonista, luego con unos diseños sencillos, incorporó varios elementos que dieron vida al escenario, también, pese a que los personajes fueron dibujados de manera sencilla, se esforzó en las características que hicieron identificar a la protagonista con su pareja, correspondiente a la vestimenta y rasgos físicos.



Imagen 4: Diagnóstico final,  
cómic: “*Amor absurdo*”

Para los cómics no verbales, se registró que el 79% materializó particularmente cada facción de los personajes tanto los tatuajes, la vestimenta, las facciones del rostro, las emociones u objetos del entorno de cada escenario, que facultó al lector, situar y diferenciar los espacios que dieron vida al contexto. Entretanto, el 21% tuvo un provecho regular, en vista de la inconsistencia en los dibujos para algunas viñetas, es decir, los personajes, las acciones y los escenarios lucieron más legibles en unas escenas que en otras. Razón por la cual, hubo ocasiones en que se requirió de la explicación del estudiante.

Lo dicho hasta aquí supone que la habilidad ilustrativa es muy importante, pero también es notorio que, en el dibujo de los cómics, no solo se necesita de un buen dibujante, sino de aprender a encuadrar todos los demás recursos verbo-icónicos para la interpretación del mismo. Para ilustrar mejor esta afirmación, pongamos por caso la imagen 5, del tebeo “*El gran viaje*”, en el cual el estudiante

delineó la travesía que experimentó en la frontera con Venezuela para ingresar a Colombia. En este cómic se observó la dificultad que tuvo para realizar el diseño de los personajes y algunos ambientes de las escenas. Sin embargo, al igual que en estas tres viñetas, el estudiante empleó con habilidad los planos, los códigos cinéticos y el estado de humor del personaje. Lo que sirvió para contrarrestar la sencillez del dibujo y mejorar la comprensión del tebeo.

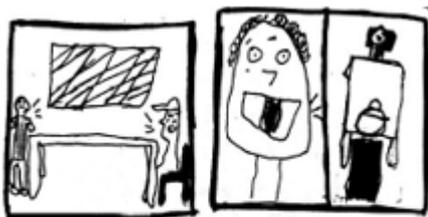


Imagen 5: Diagnóstico final, cómic:  
"El gran viaje"

En relación con la gestualidad o estado de ánimo, "Pertenece, de un modo directo, al ámbito de la expresividad estética subordinada, esencialmente, a la capacidad creadora del dibujante" (Rodríguez, 1988, p.75). Desde esta visión, la capacidad expresiva no posee unos parámetros exigentes para su correcta utilización, no obstante, se orientó a los estudiantes con herramientas básicas de expresión y actitudes que pueden emitir ellos mismos frente a situaciones particulares. Veamos, por ejemplo, los resultados favorables en los tebeos verbales, donde el 83% incluyó coherentemente a las circunstancias de la trama, las características gestuales, permitiéndole al lector, comprender y empatizar con las emociones de los personajes. Entretanto, el 17% tuvo una ejecución regular, que requirió de una mayor caracterización en las emociones de los personajes, y complicó en algunos momentos la comprensión de la historia con la conducta de los personajes.

Así, por ejemplo, en las historias de los tebeos que presentaron temáticas sobre el fin del mundo, la imagen 6 del cómic verbal "Guerra mundial Z", fundamentado en la película de zombis con el mismo nombre, en las primeras páginas el estudiante utilizó un mensaje exclusivamente visual, mediante el cual, trabajó en los gestos y en el lenguaje corporal para las escenas más cruciales de la trama. Lo anterior resulta bien claro en la viñeta, cuando la esposa se despidió de su amado, allí, en ambos se manifestó por las expresiones, la angustia, la preocupación y la tristeza, distinguido por la curvatura de las cejas, la modulación de la boca y las lágrimas en el personaje. Lo que se interpretó dentro de la trama, la difícil decisión que fue para ambos separarse.



Imagen 6: Diagnóstico final, cómic: "Guerra mundial Z"



Imagen 7: Diagnóstico final, cómic: "El sicario"

Otro estado de ánimo contrario, fue la indiferencia expresada por el protagonista de la imagen 7, del cómic "El sicario", una historia inventiva por el estudiante, quien demostró en varias de sus viñetas, la tranquilidad del protagonista en situaciones donde socializó con sus clientes y ejerció los asesinatos. Aquello lo demostró, en la sonrisa totalmente abierta, ojos cerrados y cejas apacibles en cada momento. Estas particularidades en el lenguaje, fueron necesarias para dar una mejor interpretación del personaje con los hechos de la historia.

Un último aspecto a considerar, es la importancia de esta subcategoría en los cómics no verbales, porque se exige un dominio en la representación visual, de manera que la incorporación adecuada de la gestualidad o estado de ánimo es esencial en las emociones y en la atmósfera del drama. Como resultado, el 71% de los cómics mudos, se desarrollaron muy bien en los elementos icónicos. Mientras, el 29% tuvo un desempeño regular, en la comprensión de los comportamientos y sentimientos de los personajes, puesto que no definieron con claridad elementos icónicos que estuvieron ausentes, ya sea los códigos cinéticos o las metáforas visualizadas en las situaciones que más lo exigió.



Imagen 8: Diagnóstico final, cómic: "Escapando del mal"

En este uso real, pues, se ha evidenciado que los cómics de los estudiantes han englobado diferentes temáticas y géneros. Una de las más representadas introdujo las experiencias personales y autobiográficas, como un medio para desahogar las dolencias y los logros. En este aspecto, la imagen 8 de cómic "Escapando del mal" retrató la vida amorosa y conflictiva que sufrió un familiar de la estudiante, en su obra, representa el abuso físico y psicológico dentro un círculo vicioso de dependencia y amor tóxico. Lo más interesante de este tebeo no verbal, fue la dinámica de los

ángulos en las escenas y las líneas importantes en el dibujo que marcaron los estados de ánimo de la protagonista.

Las viñetas en la imagen fueron abiertas y cerradas, en una secuencia narrativa coherente a las acciones. El rostro del personaje se ignoró inicialmente por la posición del plano, luego, la estudiante caracterizó de cerca una expresión vacía, mirándose a sí misma y a la nada, con marcas y líneas en el rostro que suponen el llanto previo y la causa de su sufrimiento. Al igual que este tebeo, muchos de los estudiantes construyeron un desarrollo narrativo definido por un

relato completamente gráfico, gracias a las intervenciones de las lecturas en clase y al proceso de construcción del tebeo.

En lo que toca a los códigos cinéticos, son un amplio modo de expresión de los movimientos en los tebeos, donde convergen signos gráficos que marcan la trayectoria de una imagen estática. En esta subcategoría, se encontró que el 67% de los cómics verbales tuvieron un buen rendimiento en la significación de los movimientos con las emociones. Pero en una posición regular, el 33% de los tebeos se encontró algunas carencias de este elemento en situaciones concretas. Tal fue el caso del cómic anecdótico “*El susto a la medianoche*” de la imagen 9 y 10. Dentro del suspenso de la trama, el estudiante plasmó el miedo del personaje con líneas ondulares alrededor del cuerpo. Lo que concedió una mejor interpretación en el lenguaje corporal, gracias a los movimientos bruscos y temblorosos.



Imagen 9:  
Diagnóstico final,  
cómic: “*El susto a la medianoche*”

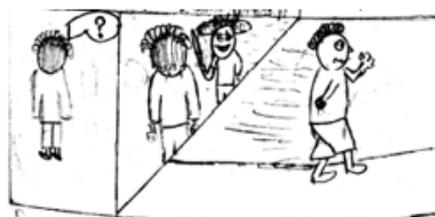


Imagen 10: Diagnóstico final, cómic: “*El susto a la medianoche*”

Algo semejante ocurrió con los códigos cinéticos en los tebeos mudos, aunque con resultados más dispersos debido a la exigencia con que se evaluó su ejecución. Allí el 71% empleó adecuadamente este recurso, el 14% fue aceptable en su inclusión, mientras el 14% tuvo resultados más deficientes. Para ser más explícito, la Imagen 11, del cómic “*El susto en la mañana*”. Fue uno de los cómics anecdóticos de suspenso y terror. Su desarrollo gráfico demostró la importancia de los códigos cinéticos en una lectura específicamente visual, de manera que el estado de ánimo del personaje pudo entenderse por su expresión facial, corporal, además, los objetos nombrados en la viñeta, esclareció al lector la utilidad del mismo, como en el caso del timbre de la puerta. Aquellos mecanismos incluidos por el estudiante en otras escenas, también se puso en evidencia en las siguientes subcategorías.

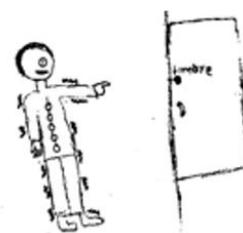


Imagen 11: Diagnóstico final,  
cómic: “*El susto en la mañana*”

No obstante, los errores de estos signos gráficos también se hicieron presentes en dos tebeos evaluados en un rendimiento bajo, a causa de la ausencia de este elemento en todo el desarrollo de la historia. Pongamos por caso la imagen 12, del cómic “*La patinadora*”, una historia que implicó mucho movimiento en la competencia de patinaje, como resultado, hubo momentos que no se comprendió las acciones de los personajes, por ejemplo, si éstos corrían o se quedaban

estáticos, aún en condiciones dramáticas donde la protagonista se derrumba en el suelo y se fractura la rodilla.

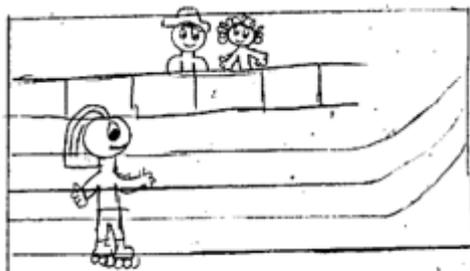


Imagen 12: Diagnóstico final, cómic: "La patinadora"

Estas falencias se hicieron entrever en la socialización en clase, ya que en ocasiones no se pudo entender las actividades de los personajes y la estudiante tuvo que intervenir para clarificar los eventos de la historia. En contraste con los resultados de los códigos cinéticos del primer diagnóstico, hubo una deficiencia del 91% de los cómics, lo que significó en este apartado, un avance favorable en la capacidad creadora de los estudiantes, pertenecientes a la expresividad icónica de los cómics.

La subcategoría del globo y delta, se analizó exclusivamente para el cómic verbal, al ser un medio de transmisión del mensaje del emisor o los emisores. Por consiguiente, de los tebeos verbales, el 100% de los estudiantes obtuvo buenos resultados, puesto que, hubo una inclusión importante del contenido en las formas del globo y en la señalización del delta para cada eventualidad. Comparado con el primer diagnóstico, los estudiantes no distinguían la flexibilidad del lenguaje expresivo recurrente en el tebeo, razón por la cual, no supieron construir el globo y delta de manera pertinente. En este contexto, la construcción del tebeo reforzó las posibilidades para comprender e interpretar esta herramienta visual.

Un ejemplo de esto, es la imagen 13, del cómic "*Fortaleza en Dios*", ideado en un ambiente escolar en el país de China. Al principio de la historia de este tebeo, la estudiante contextualizó al lector con una cartela o pie de foto, comúnmente utilizado para añadir la voz del narrador, la descripción de los hechos, del tiempo, o la delimitación de sucesos específicos que requieren dibujarse en el momento, entre otros más. De la misma manera, integró en el globo el diseño de nube para exponer la reflexión de la protagonista "*Gracias Dios por esta oportunidad*", y apuntó con el delta al emisor, perteneciente al globo de pensamiento. Lo que permitió comprender que el texto correspondió a los pensamientos de la protagonista.



Imagen 13: Diagnóstico final, cómic: "Fortaleza en Dios"

Tanto en este tebeo como en los demás, incorporaron formas del globo con distintas interpretaciones del contenido, tales diseños consecuentes a las acciones de soñar, pensar, gritar, hablar etc., encaminadas siempre por la correcta dirección del delta en la narración de los hechos y en los diálogos de los personajes.

Referente al contenido verbal, este correspondió a la coherencia integrada del texto comprendidas por un conjunto verbo-icónico, utilizando a la viñeta como un soporte del mensaje. Lo que resultó con el buen desempeño del 100% de los tebeos verbales, dado que, aplicaron con esfuerzo una coherencia global, para la comprensión e interpretación del mismo, esto es, una construcción verbo-icónica congruente con la secuencia narrativa. De donde se infiere que, efectuaron en el proceso todos los conocimientos previos de los cómics fortalecidos en clase, además, las herramientas facultaron a los estudiantes a construir y comprender tebeos con una riqueza expresiva muy diversa, incentivados a recrear otros mundos, según la creatividad y las habilidades de cada uno.

Un último aspecto a considerar, es el contenido paralingüístico como las metáforas visualizadas, los signos, las onomatopeyas, entre otros. Esta subcategoría englobó un dinamismo conceptual para ambos tebeos verbales y no verbales, con resultados muy variables. Así pues, en los tebeos verbales el 67% abarcó adecuadamente los instrumentos paralingüísticos. Desde esta descripción, el 33% restante, fue puntuado en el rendimiento regular, porque en varios acontecimientos del tebeo necesitó de los elementos simbólicos para entender mejor las decisiones, acciones y estado de los personajes u objetos en movimiento.



Imagen 14: Diagnóstico final, cómic: "El susto a la media noche"

En la imagen 14, "El susto a la media noche", dentro de la viñeta del cómic, hubo una clara interpretación de la metáfora visualizada en el globo del personaje, ya que introdujo la imagen de un bombillo encendido, dando entender

la nueva una idea o plan de escape. De igual forma, estás lecturas a través de una imagen estereotipada, fueron consecuentes con muchos eventos de la historia en ambos tipos de cómics, ya sean imágenes de corazones rotos representando el dolor o la separación, anillos de compromiso como propuesta de matrimonio, pulgares arriba, signos de interrogación o suspensivos, entre otros.

Considerando que en los cómics no verbales fue imprescindible servirse de los contenidos paralingüísticos, obtuvieron al 71% de las historias con buena ejecución en las formas de conceptualización visual. Mientras que el 21% de los tebeos requirió introducir más sistemas de lenguaje. En este uso real, en la imagen 15 del cómic *"La casa abandonada"*, la estudiante dibujó al ladrón tirando en el suelo, y trazó los movimientos del mismo entre líneas curvas y los sonidos del viento como *"shack"*. Lo mismo aconteció con el tebeo *"El susto en la mañana"* de la imagen 16, en esta se pudo identificar el ruido de los objetos en movimiento, al leer los códigos cinéticos y las onomatopeyas de los platos en la cocina *"klak"*.

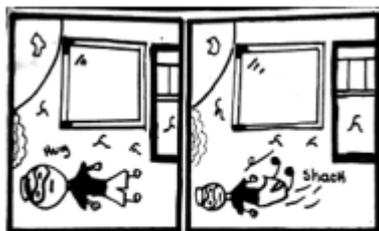


Imagen 15: Diagnóstico final, cómic: *"La casa abandonada"*

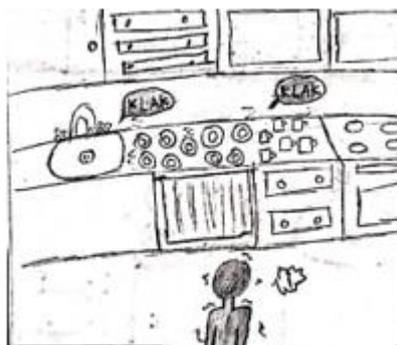


Imagen 16: Diagnóstico final, cómic: *"El susto en la mañana"*

Otro elemento que ayudó a interpretar la situación paranormal, fue la reacción nerviosa del personaje, acompañado de un signo de exclamación dentro de un globo de múltiples bordes, que suele utilizarse en reacciones fuertes, dependiendo de la connotación del mensaje. Entretanto, el 7% restante representó a un tebeo mudo con algunos elementos paralingüísticos ausentes en la historia. Lo anterior no quiere decir que los estudiantes aún no reconocen ni comprenden estos recursos durante la lectura de un tebeo. Por el contrario, este ejercicio final y todo el proceso que implicó, puso en manifiesto el dominio que poseen en los significados de las imágenes en contexto, puesto que están envueltos en un mundo visual y metafórico diario en la internet.

En resumidas palabras, los cómics de cualquier temática o género, contienen una intención comunicativa compleja, donde el creador pone en manifiesto su dominio en los instrumentos gráficos y su capacidad expresiva, estructurada por los elementos verbo-icónicos. Por ende, los resultados de este segundo diagnóstico, puso en tela el esfuerzo estructurado e intencional en la creación de los cómics de los estudiantes, quienes implicaron las estructuras mentales de sus conocimientos previos, adquiridos a lo largo de las sesiones. No solo tomaron en práctica de forma significativa, historias que dieron vida a las experiencias personales u otros medios cinematográficos, sino que, incorporaron el lenguaje verbo-icónico a partir de su propio ingenio, para producir en la lectura una mayor comprensión e interpretación según las necesidades narrativas.

## CONCLUSIONES

En este trabajo se propuso una estrategia teórica y metodológica para fortalecer los procesos de comprensión e interpretación de cómics en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada, por la cual se aplicó una estrategia pedagógica fundamentada en la lectura de las diferentes producciones del cómic, cuyos resultados provinieron de la interacción significativa de las representaciones mentales de los estudiantes con el material de clase. El desarrollo e implementación de esta investigación permitió a los estudiantes reconocer sus fortalezas y debilidades en el proceso de cada sesión. Por consiguiente, se presentaron diversos retos consecuentes a las necesidades particulares de cada uno, al mismo tiempo, estimuló la confianza en sus propias habilidades y experiencias previas, lo que ayudó a mejorar la participación en clase y a expresar lo que no entendían en el proceso.

En el desarrollo de este estudio, uno de los aspectos más importantes que ayudó a fortalecer la comprensión e interpretación de cómics, fue la planificación de actividades consecuentes a las experiencias previas de los estudiantes en contraste con el nuevo conocimiento. Lo que progresivamente determinó los contenidos a profundizar en las sesiones de clase. Como se puede constatar en las actividades de lectura, en el trabajo individual y en equipo, hubo una disposición de trabajo significativa, dado que, al principio de cada sesión los estudiantes contemplaron previamente los objetivos de las actividades en la “Ruta del cómic” con el fin de visualizar los contenidos desarrollados en sesiones anteriores y ensalzar los conocimientos previos de los estudiantes con las temáticas nuevas. A su vez, estos objetivos planteados, las actividades previas y el contenido visual explicativo, facultó a los estudiantes a concentrarse en tareas específicas, a comprender e interpretar la conceptualización del entorno social e histórico, a través de las diversas propuestas narrativas de los autores del cómic. En otras palabras, le permitió al estudiante tener el control de su propia comprensión e interpretación.

Aun cuando hubo dificultades en los espacios reservados dentro de la Institución Educativa, como lo fue la sala de informática, el auditorio y los problemas técnicos presentados en la instalación de los programas requeridos para la lectura digital. Se logró intercambiar y trabajar al mismo tiempo, entre el material tecnológico con el material físico. Este trabajo conjunto se pudo evidenciar en todo el proceso de las actividades, permitiéndole a los estudiantes trabajar en las fortalezas y falencias localizadas. Para ser más específicos, la escritura del cuento con las transcripciones digitales y las autocorrecciones estructurales del texto, pudieron fortalecer de alguna medida las habilidades escritas.

Por otra parte, el proceso de interacción entre la representación gráfica y la cotidianidad del estudiante, incentivó la necesidad de visibilizar y explorar en el lenguaje del cómic el entorno social, cultural y político de los jóvenes. Dentro de los hallazgos de la producción del tebeo, se pudo constatar el potencial de los estudiantes en expresar el mundo y las relaciones humanas, incorporando los recursos, técnicas empleadas en la creación del guion y en los dibujos. Igualmente, pudieron conceptualizar el texto y producir historias con una

estructura coherente, dotadas de significado. Lo que reafirmó la comprensión e interpretación del vínculo existente entre la imagen y lo verbal. Lo que reafirmó la comprensión e interpretación del vínculo existente entre la imagen y lo verbal.

Se puede decir entonces que los cómics además de ser un medio de entretenimiento de masas y de crítica social, también pudo demostrar ser una herramienta de lectura enriquecedora, gracias a las posibilidades creativas pertenecientes al contenido visual del que están acostumbrados los estudiantes. Considerando que, la lectura de cómics permitió por unos momentos, olvidar los problemas cotidianos, las preocupaciones o los sentimientos amargos. Así mismo, mediante el lenguaje verbo-icónico, los estudiantes lograron situarse en el contexto de las historias, en las decisiones y comportamientos de los personajes. En definitiva, al igual que en los libros u otros medios donde suscita la posibilidad de experimentar nuevos mundos y emociones, el cómic también tuvo un poder formador para la comprensión del mundo, la promoción de valores e impulsó la capacidad narrativa al expresar las realidades de cada individuo.

## **RECOMENDACIONES**

A partir de las afirmaciones y conclusiones expuestas, sugiero investigar previamente los contenidos y temáticas de los diferentes formatos del cómic antes de integrarlos a las lecturas en clase. Igualmente, es importante conocer las necesidades y características de los estudiantes para poder delimitar entre todo el contenido existente, ya que, los contenidos del tebeo varían dependiendo del público al que esté dirigido y la dificultad en la lectura puede presentarse como un ejercicio muy fácil o muy complejo de entender.

Otro aspecto a resaltar, es la importancia del material visual para las lecturas o actividades en clase. Como también, intercambiar espacios de trabajo, ya sea el aula de clase, la biblioteca, el salón informático entre otros.

Por último, para intensificar la escritura, puede proponerse el cómic como una herramienta pedagógica creativa, amplia y efectiva. De ahí que, si se continúa efectuando dinámicas y ejercicios correspondientes a las habilidades de cada estudiante, pueden abrir muchas posibilidades a reforzar los procesos de escritura. Lo importante es poder permitir el cómic como herramienta de enseñanza-aprendizaje, que sea significativa y enriquecedora en distintas áreas de conocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (1983) *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Ed. Paidós. 325.
- Almela, C. A. (1967) *La sociedad de consumo*. Madrid.
- Arias, J.T., Medina, K.C., Cano, M.F., Cachaya, C.A., Calderón, K.J., Cardozo, E.A., Díaz, J.D., González, N.F., Llanos, M.A., Males, M.A., Medina, G.M. Motta, J.M., Perdomo, Y.R., Poveda, C.P., Rodríguez, A.K., Romero, L.F., Rojas, J.R. y Peña, A.V. (2018). *La historieta como estrategia didáctica para incentivar el gusto lector en los niños del grado quinto de la Institución Educativa El Caguán* [Tesis de pregrado, Universidad Surcolombiana]. Repositorio Institucional – Universidad Surcolombiana.
- Baquero, R., (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Madrid, España: Editorial Aique.
- Baudet, J. (2001). *La historieta como medio para la enseñanza* [Tesis de Pregrado, Universidad Católica Andrés Bello]. Repositorio Institucional – Universidad Católica Andrés Bello.
- Barón, J.H. (2018). *El texto icónico verbal en el fortalecimiento de la comprensión lectora de las/los estudiantes del grado quinto en proceso de inclusión del instituto técnico Guaimaral, sede Alma Luz Vega Rangel del municipio de Cúcuta, departamento norte de Santander* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional – Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Bladimiro, A. (2021). El comic como estrategia didáctica para desarrollar la competencia escribe diversos tipos de textos narrativos [Tesis de pregrado, Universidad Nacional De Trujillo]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional De Trujillo.
- Beltrán Martínez, J. (2017). *Diseño y producción de una historieta como material didáctico para la formación de actitudes relacionadas con la ciencia desde el abordaje de asuntos sociocientíficos* [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Repositorio Institucional – Universidad del Valle.
- Bermeo, V.A. (2021). *El cómic: una estrategia didáctica para fortalecer la experiencia literaria* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional – Universidad Pedagógica Nacional.
- Bremond, C., Pour un gestuaire des bandes dessinées, en *Langages*, núm. 10, París, 1968, pp. 95 y 96.
- Bourdieu, P. (1958) *Sociologie de l'Algérie*: Presses Universitaires de France. París, 2001, 8ª edición [1ª edición, 1958].
- Bourdieu, P. (1998) *La dominación masculina*. Trad. Joaquín Jordá. Barcelona. Editorial Anagrama, Ed. 2000.
- Bonilla – Castro, Elssy. Rodríguez Sehk, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia. 1997.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Castañeda, L. (2016). Las utilidades del cómic como recurso didáctico en las aulas actuales. *Publicaciones Didácticas*, 68, 130-136. <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/068045/articulo-pdf>

- Catalán, P. [@pacocatt]. (s.f.). Tweets [Perfil de Twitter]. Recuperado el 19 de noviembre de 2018 de <https://twitter.com/pacocatt>
- Caviedes, A.L. Garzón, C.M. y López, E.E. (2006). *La narrativa icónica como estrategia pedagógica para mejorar procesos lecto–escritores en los niños* [Tesis de pregrado, Universidad Surcolombiana]. Repositorio Institucional – Universidad Surcolombiana.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, Colombia: El Búho.
- Constitución Política de Colombia 1991. (2020). <https://www.procuraduria.gov.co/iemp/media/file/ejecucion/Constituci%C3%B3n%20Pol%C3%ADtica%20de%20Colombia%202020.pdf>
- Coloma, C. y Tafur, M. (1999). El Constructivismo y sus implicancias en la Educación. Perú: Educación Vol. VIII. núm. 16. 217-244
- Coscarelli, A. (2009). La historieta como recurso didáctico en la enseñanza de ELE. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89794>.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste ediciones.
- Delgadillo, D.M. (2016). *El cómic: un recurso didáctico para desarrollar la lectura crítica* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional – Universidad Pedagógica Nacional.
- De la Fuente, M. (2011) *La memoria en viñetas: historia y tendencias del cómic autobiográfico*. Revista de la asociación española de semiótica, UNED. Signa 20, 259-27.
- Educarchile., (s.f.). La pregunta abierta o de ensayo. Educarchile.cl. <http://ww2.educarchile.cl/portal.herramientas/planificaccion/1610/propertyva-lue-41903.html>
- Educarchile., (s.f.). Recursos para autoinstrucción. Educarchile.cl. <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=224267>
- Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. (2006). [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Flórez, R., (1996). *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.
- García, S., (2010). *La novela gráfica*, Bilbao, España: Astiberri Ediciones.
- Garré, R. (2015). *El desarrollo de habilidades lingüísticas en el marco de la alfabetización digital una investigación con la lectura de “La isla del Tesoro”* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional – Universidad de Murcia.
- Galán, J. (2020). *Animación a la lectura: “La banda del cómic”* [Tesis de Maestría, Universidad Zaragoza]. Repositorio Institucional – Universidad Zaragoza.
- Garzón, R.A., Ortiz, F. Córdoba, L.K., Pérez, L.E., Hernández, G. M. y Jaramillo, S.A. (2015). *La historieta como estrategia didáctica para incentivar el gusto lector en los niños del grado quinto de la Institución Educativa El Caguán* [Tesis de pregrado, Universidad Surcolombiana]. Repositorio Institucional–Universidad Surcolombiana.
- Giménez, A. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Gómez, Marisa (2013). La Civilización de las Imágenes y el Pensamiento Visual. <http://interartive.org/2012/02/civilizacion-imagenes-pensamiento-visual/#sthash.8VN8DKPC.dpuf>

- Gómez, S.C. (2018). *La novela gráfica como recurso didáctico para fortalecer la comprensión de lectura* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional – Universidad Pedagógica Nacional.
- Gubern, R. (1979). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández (2015). La cultura visual como invitación a la deslocalización de la mirada y reposicionamiento del sujeto. En Martins, R., Miranda, F., Oliveira, M., Tourinho, I., Vicci, G. (Eds). *Educación de la cultura visual*. (Tomo 1, pp. 75-92). Universidad de la República. <https://www.academia.edu/>
- Hernández, N.K. (2019). *El cómic en la didáctica de la escritura: una experiencia con estudiantes de séptimo bachillerato de un colegio público de Floridablanca* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital]. Repositorio Institucional – Universidad Distrital.
- Hergé (1989). Las aventuras de Tintin, Tintin en América. Madrid: Juventud.
- HYBE LABELS (22 de octubre de 2018). RM 'forever rain' MV [Archivo de Vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=Cvb76hBX\\_Oc](https://www.youtube.com/watch?v=Cvb76hBX_Oc)
- Jeho Son y Zhená. (6 de mayo de 2019). *Eleceed*. Webtoon. Recuperado el 13 de mayo de 2019 de [https://www.webtoons.com/en/action/eleceed/list?title\\_no=1571&page=17](https://www.webtoons.com/en/action/eleceed/list?title_no=1571&page=17)
- Jojoa, J.A. (2018). *Fortalecimiento de la comprensión lectora utilizando la caricatura como estrategia didáctica en el grado 4-a de básica primaria, colegio comfamiliar de Nariño Siglo XXI* [Tesis de Maestría, Universidad de Nariño]. Repositorio Institucional – Universidad de Nariño.
- Lerner, G. (1986) La creación del patriarcado. Editorial Crítica, Ed. 1990.
- León, Nelly (2014). Creando, dibujando. . . aprendiendo matemática a través del cómic. *Cuadernos*, 12, pp. 111-123.
- Leontaridi, E & N. Peramos Soler (2011) Muertos de risa: el cómic y el humor en el aula de E/LE, Actas de las III Jornadas de formación y actualización del profesorado de español. Instituto Cervantes, Consejería de Educación de la Embajada de España en Bulgaria, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación –AECI.
- Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. (1998). [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)
- Martins, R., Miranda, F., Oliveira, M., Tourinho, I., Vicci, G. (2015). *Educación de la cultura visual*. (Tomo 1). Universidad de la República. <https://www.academia.edu/>
- Marchena, H.J. y Gámez, Y.P. (2021). *El cómic como estrategia pedagógica para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora y la producción de textos* [Tesis de pregrado, Universidad De La Costa]. Repositorio Institucional – Universidad De La Costa.
- Martel, L. y Santolaya, A. (2014). Winnipeg, el barco de Neruda. España: Hotel Papel.
- Matador. (s.f.). *Fotos* [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 26 de enero de 2019 de <https://www.facebook.com/matadorcaricaturista>
- Mateos, M. y Suárez, S. (2019). El cómic como herramienta para desarrollar la expresión escrita en las aulas de educación primaria. El reto de la creación de materiales didácticos. Revista digital Asociación Cultural Tebeosfera, Sevilla. <https://www.tebeosfera.com/documentos/>
- Miravalles, V, L. (1999) “La utilización del cómic en la enseñanza”. *Comunicar* 13, 1999; pp. 171-174.
- MIRZOEFF, Nicholas, “¿Qué es la Cultura Visual?” en Una Introducción a la Cultura Visual, Paidós, Barcelona, 2003 (1999), pág. 23.

- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. (P. G. Segura, Trans.). Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1999)
- Ministerio De Educación Nacional. Ley General De Educación 115 de 1994. Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio De Educación Nacional. Ley General De Cultura 397 de 1997. Colombia. <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/ley-397-de-1997-ley-general-de-cultura>
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Serie lineamientos curriculares. [mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co). [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf8.pdf).
- Mora, F. (2018). “El cerebro sólo aprende si hay emoción”, Revista Educación 3.0. Edición N° 21.
- Noel, A. (s.f.). Breve historia del Constructivismo. [http://deboriken.net/angel\\_vega/constructivismo\\_educ.html](http://deboriken.net/angel_vega/constructivismo_educ.html)
- Orlaineta, S., García-Salcedo, R., Sánchez, D. y Guzmán, J. (2012). Los cómics en la enseñanza de la Física: Diseño e implementación de una secuencia didáctica para circuitos eléctricos en bachillerato. *Lat. Am. J. Educ.* Volumen 6 (3), 466-481.
- Paré Charlene, (2016). *Diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico basado en el cómic francófono para el aula de francés, lengua extranjera de Educación Primaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional – Universidad de Murcia.
- Quintín, P. (2003) Una etnología de Argelia: primera incursión sociológica de Pierre Bourdieu. *Revista Sociedad y Economía*, núm. 4, Universidad del Valle Cali, Colombia. pp. 9-15.
- Rodríguez, J. (1977). *La función de la imagen en la enseñanza. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili
- Rodríguez, J. (1988). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili
- Rojas, N.J., Huertas, M.N., Delgado, G.M. y Vengohechea, N.M. (2013). *Taller Literario como estrategia pedagógica en el grado 8° del Colegio de Formación Integral Mundo Nuevo que contribuya en el desarrollo del proceso de lectura y escritura* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana.
- Sánchez Carrero, J. (2011): Introducción a la educación mediática infantil: El diseño del Storyboard. N° 24. Marzo. Año XIV. Páginas: 107-126 [http://www.ucm.es/info/seeci/Numeros/Numero 24/InicioN24.html](http://www.ucm.es/info/seeci/Numeros/Numero%2024/InicioN24.html)
- Sánchez, B. (2021). *El comic como estrategia didáctica para desarrollar la competencia escribe diversos tipos de textos narrativos* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional De Trujillo]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional De Trujillo.
- Sampieri, R, Fernández, C y Bautista, P (2006). *Metodología de la investigación*. (4<sup>a</sup> ed.,). Mc Graw Hill.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Steve Cutts (24 de noviembre de 2017). Happiness [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=e9dZQelULDk>
- Torrance, E.P. (1974) *Torrance tests of creative thinking*, Ginn & Company (Xerox Corporation), Lexington, MA.
- Tourinho y Martins (2015). Circunstancias e injerencias de la cultura visual. (I. O. Rodríguez, Trans.). En Martins, R., Miranda, F., Oliveira, M., Tourinho, I., Vicci,

G. (Eds). *Educación de la cultura visual*. (Tomo 1, pp. 21-37). Universidad de la República. <https://www.academia.edu/>

Tvtropes (s. f). Useful Notes / The Comics Code. Tvtropes. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 <https://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/UsefulNotes/TheComicsCode#:~:text=The%20CCA%27s%20charter%2C%20known%20simply%20as%20the%20Comics,any%20display%20of%20narcotics%20in%20any%20possible%20context>

Vygotsky, L. (1934) Pensamiento y lenguaje, en Vygotsky, Lev obras escogidas T. 11, Madrid: Visor, 1993.

Watterson, B. (2013). *Calvin y Hobbes para principiantes*. España: Ediciones B, S.A.,

## ANEXOS

### (ANEXO N. 1)

### SESIÓN 1: PRUEBA DIAGNÓSTICA DE INICIO



UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA  
DIAGNÓSTICO I



- Lee y observa atentamente la siguiente viñeta:



1. ¿Qué significa la palabra “Cansinos” expresada por el personaje de la viñeta?
  - a. Que no se fatiga o cansa.
  - b. Que molesta por aburrido o insistente.
  - c. Que ocasiona fastidio por falta de respeto.
2. ¿Qué hacen los personajes proyectados en la televisión?
  - a. Están paseando a su perro.
  - b. Están ayudando a sus animales.
  - c. Están auxiliando a un perro desnutrido.

3. Al observar el hombre de la viñeta, recostado en el sillón, podemos deducir que:
- a. Es un hombre interesado en ayudar a las personas y crítica a otros que solo les interesa más los animales.
  - b. Es un hombre sedentario que ve televisión y sólo critica sin hacer nada por los demás ni por el mismo.
  - c. Es un hombre flojo y de vicios que no le interesa los animales, sino, el bien de las personas.
4. La siguiente expresión: "Qué cansinos con lo de ayudar a los animales...y de las personas... ¿Qué?" quiere decir:
- a. Que algunos siempre se preocupan más por los animales, habiendo personas que necesitan auxilio de los demás.
  - b. Que al ayudar a los animales se olvidan de las personas necesitadas.
  - c. Que dejen de ayudar a los animales y se preocupen más por las personas porque éstas también necesitan ayuda.
5. ¿Cuál cree que es la postura del caricaturista en la viñeta?
- a. El autor representa la doble moral de las personas que critican a quienes ayudan a los animales.
  - b. El autor rechaza el maltrato animal y aprueba el abandono de las personas necesitadas.
  - c. El autor critica la ausencia de auxilios en las personas vulnerables a diferencias de las ayudas que existen por los animales.
6. ¿Por qué habríamos de proteger a los animales, cuando podríamos amparar a las personas necesitadas?

Porque ellos también lo merecen, igual que nosotros las personas, ellos también necesitan comer, igual que nosotros. Los animales también necesitan que no les peguen, igual que nosotros las personas.



- Lee y observa atentamente la siguiente viñeta:



1. ¿Qué significa la palabra “Cansinos” expresada por el personaje de la viñeta?

- a. Que no se fatiga o cansa.
- b. Que molesta por aburrido o insistente.
- c. Que ocasiona fastidio por falta de respeto.

2. ¿Qué hacen los personajes proyectados en la televisión?

- a. Están paseando a su perro.
- b. Están ayudando a sus animales.
- c. Están auxiliando a un perro desnutrido.

3. Al observar el hombre de la viñeta, recostado en el sillón, podemos deducir que:
- a. Es un hombre interesado en ayudar a las personas y crítica a otros que solo les interesa más los animales.
  - b. Es un hombre sedentario que ve televisión y sólo critica sin hacer nada por los demás ni por el mismo.
  - c. Es un hombre flojo y de vicios que no le interesa los animales, sino, el bien de las personas.
4. La siguiente expresión: "*Qué cansinos con lo de ayudar a los animales...y de las personas... ¿Qué?*" quiere decir:
- a. Que algunos siempre se preocupan más por los animales, habiendo personas que necesitan auxilio de los demás.
  - b. Que al ayudar a los animales se olvidan de las personas necesitadas.
  - c. Que dejen de ayudar a los animales y se preocupen más por las personas porque estás también necesitan ayuda.
5. ¿Cuál cree que es la postura del caricaturista en la viñeta?
- a. El autor representa la doble moral de las personas que critican a quienes ayudan a los animales.
  - b. El autor rechaza el maltrato animal y aprueba el abandono de las personas necesitadas.
  - c. El autor critica la ausencia de auxilios en las personas vulnerables a diferencias de las ayudas que existen por los animales.
6. ¿Por qué habríamos de proteger a los animales, cuando podríamos amparar a las personas necesitadas?

Pues, los animales tienen el mismo derecho a la vida, igualmente las personas.  
Los podríamos ayudar en cualquier momento, según la necesidad.

(ANEXO N. 2)

SESIÓN 2: ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA 2: CÓMIC ¿QUIÉN SOY YO?



# ¿Quién Soy yo? Nis Fall

yo soy Nis

tengo 19 y soy de bogotá

¿Quién Soy?

i like listen to music

¿Qué me gusta hacer?

Mi serío o meta más cercana.

# ¿Quién Soy yo?

yo soy una mujer que quiere cumplir todas sus metas sin importar el esfuerzo y lo duro que sea

¿Quién Soy?

lo que me encanta es bailar and viral

¿Qué me gusta hacer?

Mi serío o meta más cercana.

(ANEXO N. 3)

SESIÓN 2: ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA 3: EL CÓMIC

Unidad 1

**CÓMICS**

Universidad Surcolombiana

Nombre: Eileen Stefanny Barrera Ruiz Fecha: 21/05/19  
Ana Yachelle Pérez

● Responde el taller en pareja, comparte tus ideas y aprendamos juntos el mundo del cómic:

1. Para ti ¿Qué es el cómic? ¿Cuál cómic has leído o conoces?



Un comic es una historia, que en cada viñeta hay una imagen con un pensamiento diferente.  
cómics leídos: Garfield, el de bts webcomic y el de BTS World.

2. El cómic utiliza diferentes recursos para construir un mensaje (dibujo, expresiones, globos de diálogos, etc.) Teniendo en cuenta lo anterior, lee las siguientes imágenes y completa el cuadro.



Tira 1



Tira 2



Tira 3

Inventa un título para cada cómic, teniendo en cuenta los hechos que se narran.

Título tira 1: <u>El gato y el hombre pobre.</u>	Título tira 2: <u>Los hombres en el bus.</u>	Título tira 3: <u>La pelea entre un heroe y un ladrón.</u>
--	--	--



¿Qué situación se presenta en cada imagen?

el hombre esta estresado por que el gato esta haciendo desorden.	que estan sospechando del hombre que por que esta contento,	que hombre iba a robar al otro, a lo que el hombre se defiende y lo golpea.
--	---	---



Encierra con un círculo los elementos que observas en cada tira

<ul style="list-style-type: none"> <li>El dibujo es caricaturesco.</li> <li>El dibujo es realista</li> <li>Tiene globo de diálogo.</li> <li>Es una caricatura muda.</li> <li>Utiliza otros recursos verbales como: onomatopeyas.</li> <li>Las expresiones de los personajes demuestran:             <ul style="list-style-type: none"> <li>*Emoción</li> <li>*Rabia</li> <li>*Tristeza</li> <li>*Miedo</li> <li>*Tranquilidad</li> <li>*Felicidad</li> <li>*desinterés</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El dibujo es caricaturesco.</li> <li>El dibujo es realista</li> <li>Tiene globo de diálogo.</li> <li>Es una caricatura muda.</li> <li>Utiliza otros recursos verbales como: onomatopeyas.</li> <li>Las expresiones de los personajes demuestran:             <ul style="list-style-type: none"> <li>*Emoción</li> <li>*Rabia</li> <li>*Tristeza</li> <li>*Miedo</li> <li>*Tranquilidad</li> <li>*Felicidad</li> <li>*desinterés</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El dibujo es caricaturesco.</li> <li>El dibujo es realista</li> <li>Tiene globo de diálogo.</li> <li>Es una caricatura muda.</li> <li>Utiliza otros recursos verbales como: onomatopeyas.</li> <li>Las expresiones de los personajes demuestran:             <ul style="list-style-type: none"> <li>*Emoción</li> <li>*Rabia</li> <li>*Tristeza</li> <li>*Miedo</li> <li>*Tranquilidad</li> <li>*Felicidad</li> <li>*desinterés</li> </ul> </li> </ul>
---	---	---

### SABIAS QUE...

● Existen una gran variedad de nombres para el cómic en el mundo, dependiendo de su formato (digital, físico) del país y de su construcción narrativa.

Ten en cuenta este dato...y resuelve el siguiente ejercicio



3. Ahora ¿Qué tanto conoces del cómic? Observa las viñetas y relaciona con una línea, el tipo de cómic que considere adecuado para cada uno.



#	Organiza el orden que corresponda
1	Investigar el tema a escribir
2	Dibujar el guion gráfico
3	Construir el texto y el guion
4	Dibujar toda la historia
5	Finalizar cómic

4. Enumera el orden en el cuadro y las imágenes, el proceso para realizar un cómic.



(ANEXO N. 4)  
 UNIDAD 1: INTRODUCCIÓN AL TEBEO  
 SESIÓN 3

Adivina las emociones que expresan los personajes

			
Nervios	asombrado	Emocionado	Triste
			
soledad	asco	Asustado	Pensativo
			
Asombrado	Tímido	Enojado	Rabia
			
Contento	Aburrimiento	Asustado	Triste
			
asombrado	ira	asombrado	Triste
			
alegre	ira	asombrado	Triste

Adivina las emociones que expresan los personajes

Hortado Vargas Edith Valentina  
 Fierro bravo Laura Sofia

			
indudas	Dichoso	Dichoso	observandú
			
furioso	avoso	miedo	indudas
			
sorprendido	enpanico	salvaje	feliz
			
monachas	monachas	Suño	aburrido
			
monachas	monachas	sorprendido	monachas
			
monachas	Verrinche	critando	monachas



# Unidad 1 COMICS



Nombre: Eileen Stefanny Barrera Ruiz Fecha: 28/05/19  
Ana Michelle Pérez Orduz

## La gestualidad



La gestualidad del cómic, es importante para la expresión y estado anímico de los personajes.

Leé y aprende las diferencias de cada código.  
¡ES MUY IMPORTANTE!



## Las onomatopeyas



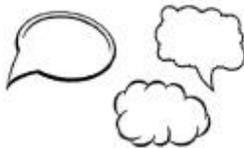
Las onomatopeyas, son palabras como : bang, boom, plash, etc., cuya finalidad es manifestar un sonido no verbal, que se expresa por medio de una verbalización de dicho ruido.

## El movimiento



El movimiento, es la expresión del movimiento de los objetos y los personajes, además, aporta a una característica del estado de ánimo.

## El globo



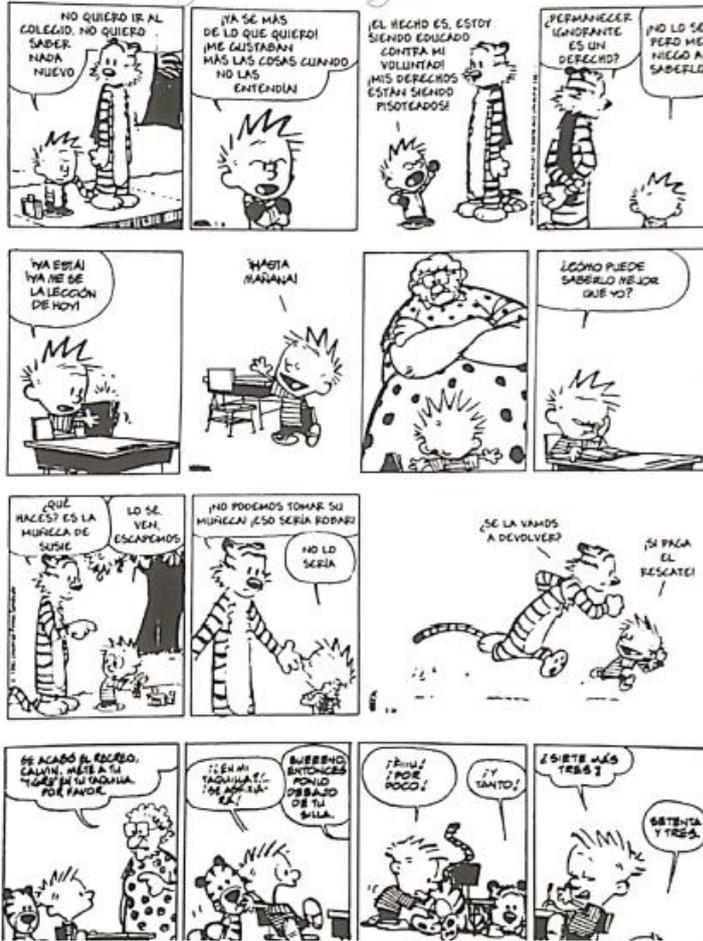
El globo, se utiliza para expresar el contenido: diálogos, expresiones y efectos dinámicos del personaje. De acuerdo a la acción, la silueta del globo cambia.

En la otra página, encontrarás las diferencias de uso de los globos.





Historieta 1  
Karen y Julieta Vega



Jesus David Rangel Lerma

Andres Yamith Benavidez Rojas

Calvin and Hobbes



## ACTIVIDAD:

1. Busca y escribe las onomatopeyas y globos que encuentre en las tiras de Calvin and Hobbes (mira los ejemplos).
2. Escribe los personajes principales y sus personalidades.

### Onomatopeyas encontradas:

- "BOOM" : Es una explosión. - página 3
- En Calvin and Hobbes no se encuentra ninguna onomatopeya.

### Tipo de globos encontrados:

- Globo de grito - página 19
- En Calvin and Hobbes solo se encuentra el globo de diálogo.

### Personajes principales y sus personalidades

- Calvin = Travieso, curioso y divertido.  
Hobbes = Es tranquilo y curioso.

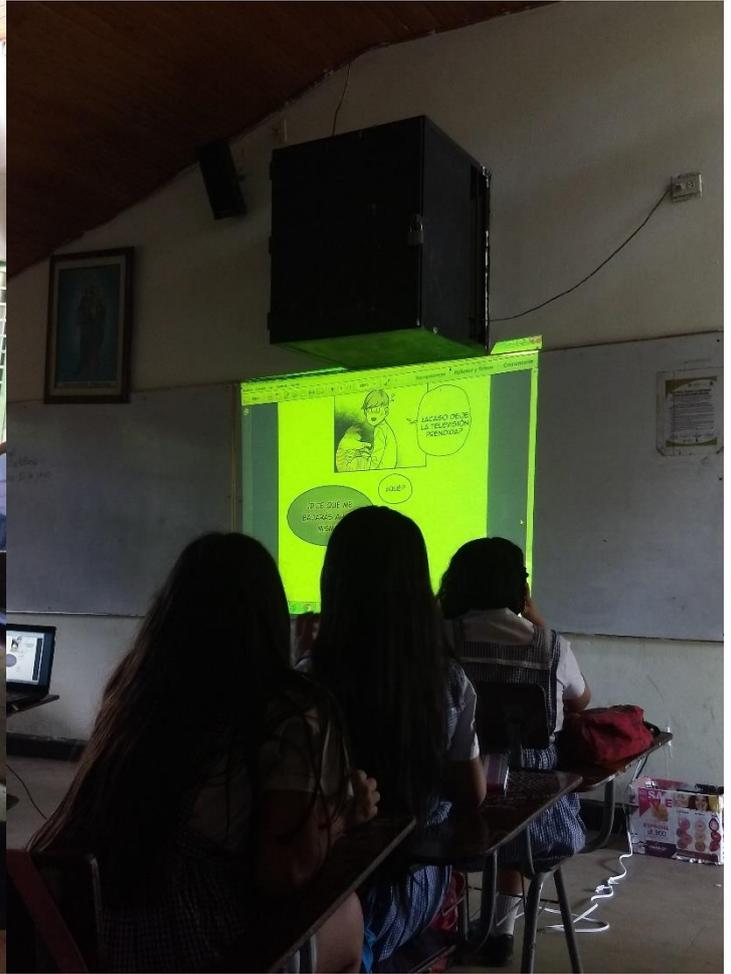
# ELECEED

일 력 시 드

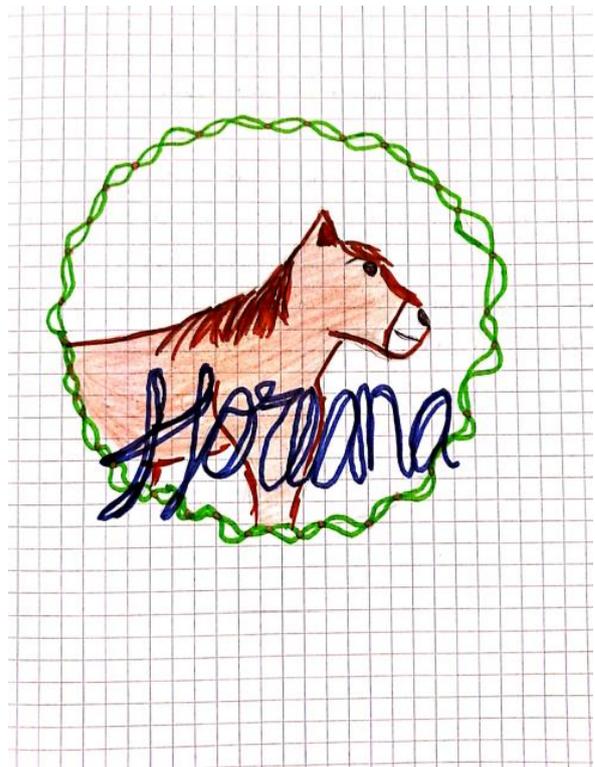
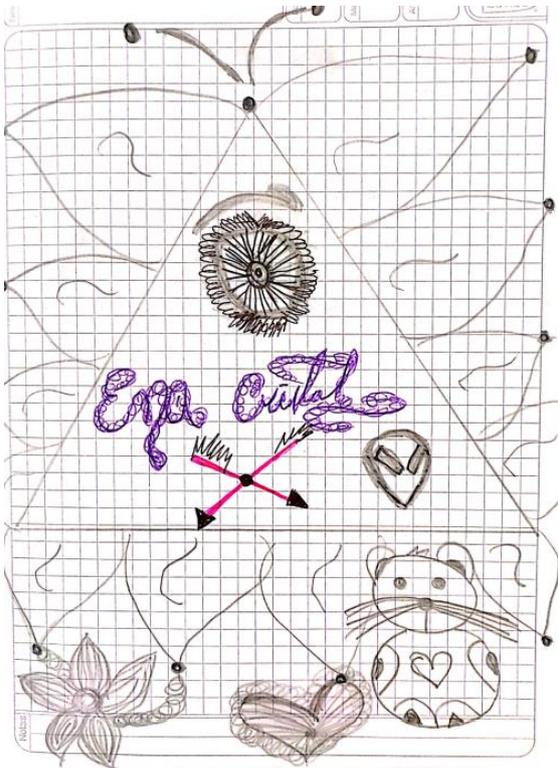


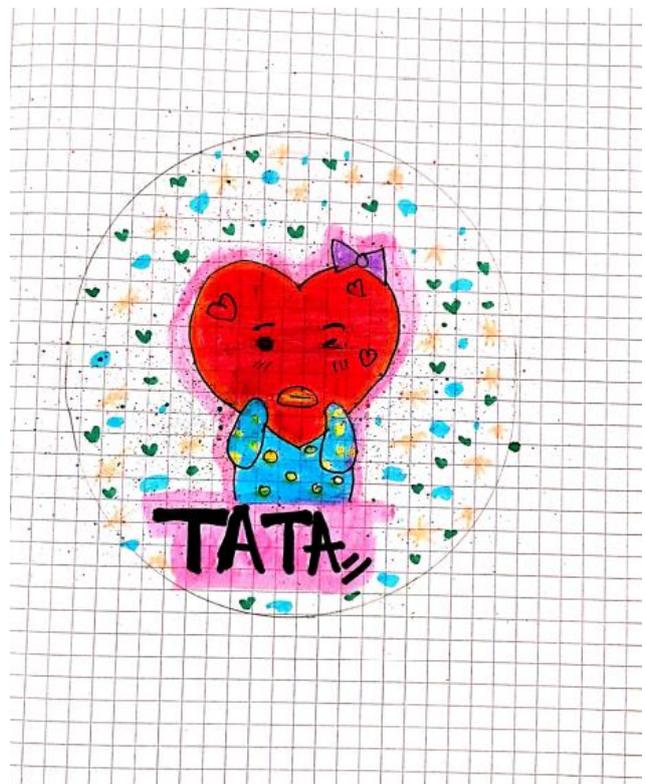
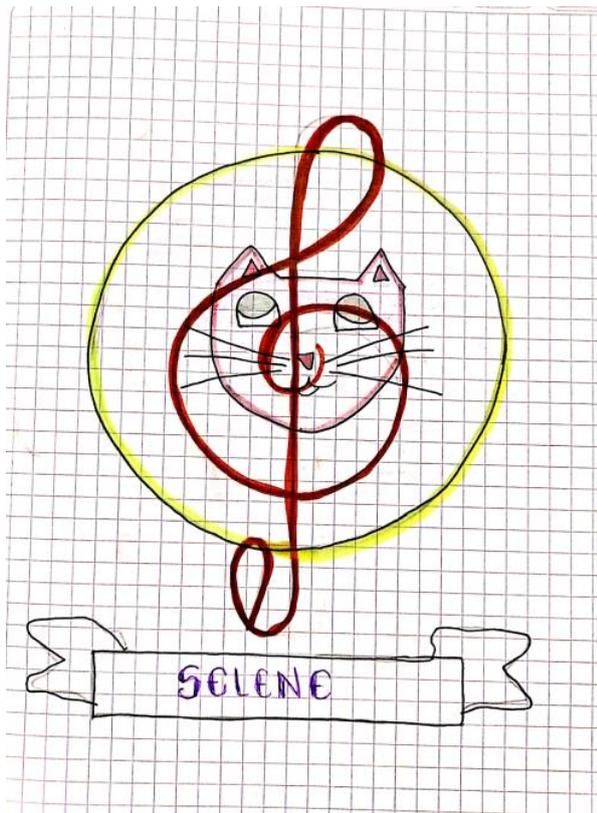
손재호 x 제나





(ANEXO N. 5)  
UNIDAD 1: INTRODUCCIÓN AL TEBEO  
SESIÓN 4





## MÍ FIN DE SEMANA

04

06

19

ESTILO

El sábado estuve en mi casa con mi familia hice ejercicio el almuerzo, en la tarde me aleteé y salí con mi novio comí con él, hablamos de nosotros, recordamos. y volvimos a mi casa al llegar me bañé me acosté a chatear un rato y me quedé dormida.

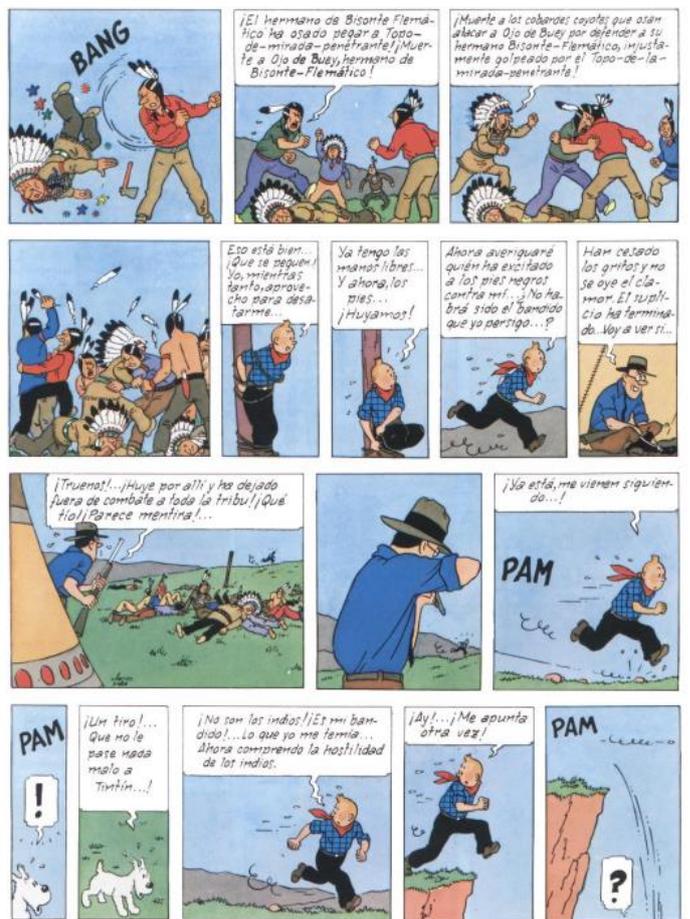
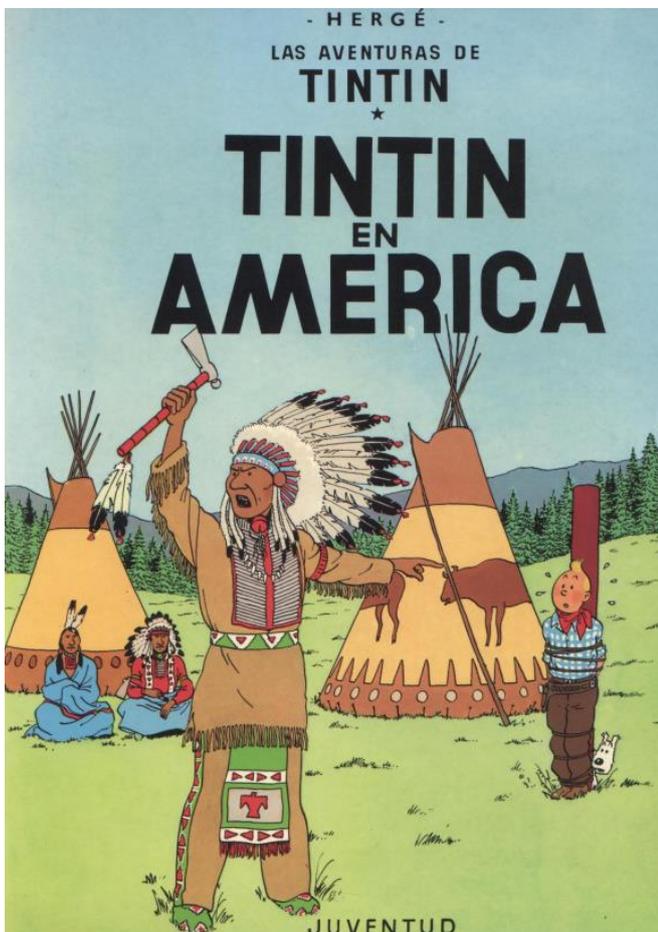
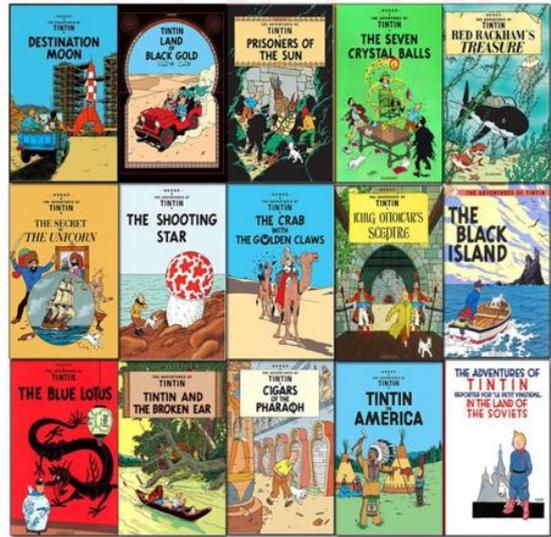
El domingo me levante llegó mi hermano de permiso hice el desayuno, desayunamos y me acosté de nuevo me levante a almorzar, me bañé y salimos de nuevo con mi novio.

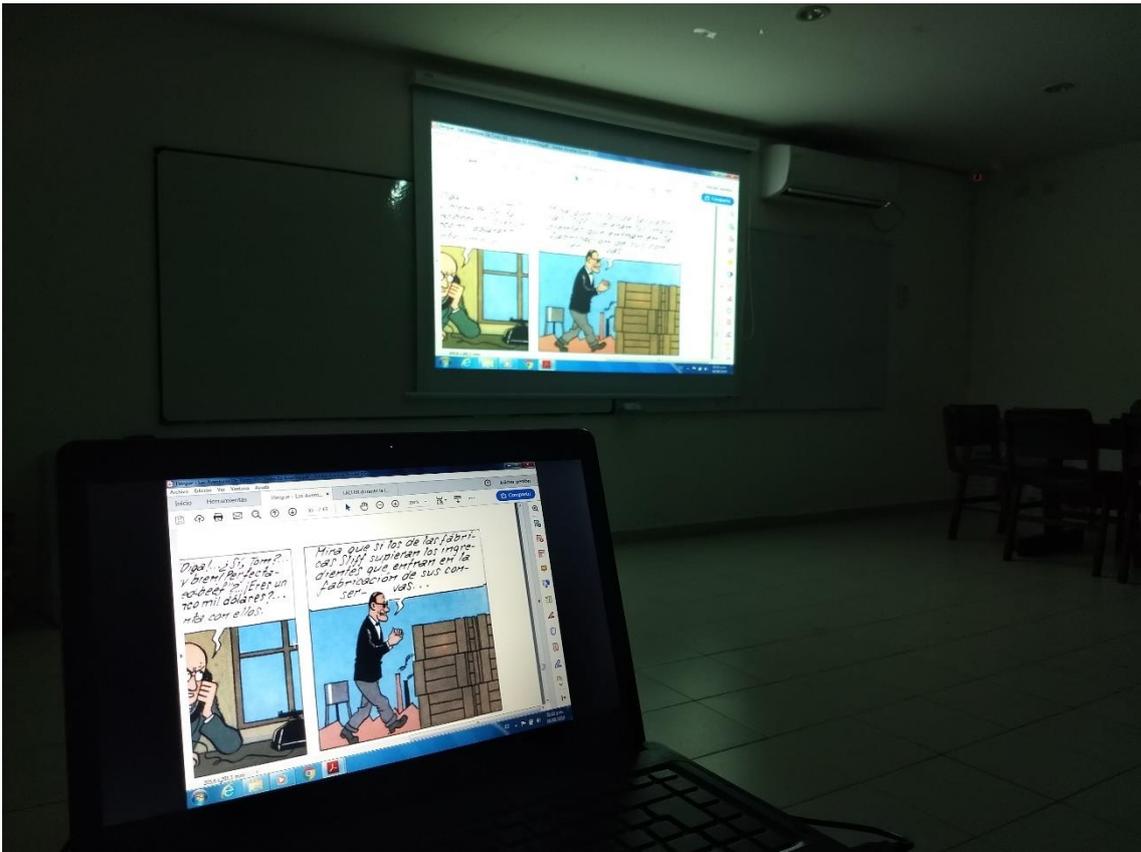
Pero salimos a picnic comimos y de ahí nos fuimos a cenar a la granja queda super llena y volvimos a mi casa nos quedamos hablando afuera y se mando a llover y tuvo que irse para que no se mojara.

Me entere, hablé un rato con mi mamá y mi hermana nos entendimos super bien nunca habíamos hablado de esa manera "definitivamente me encanto mi fin de semana."

nota: Recuerda que las

(ANEXO N. 6)  
**UNIDAD 2: NOVELAS GRÁFICAS E HISTORIETAS**  
**SESIÓN 5**



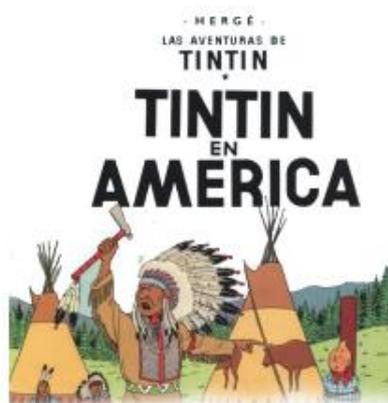


(ANEXO N. 7)

UNIDAD 2: NOVELAS GRÁFICAS E HISTORIETAS

SESIÓN 6

## LECTURA- 2 PARTE



Continúa la lectura de *Tintin en América*, con tu compañero. Y responde las preguntas en la app de notas de tu celular.

1. ¿Dónde llegó Tintín?

- a. Al pueblo Reoskincity.
- b. A una estación de tren.

2. ¿Por qué se destruye el tren donde iba Tintín y Milú?

- a. Porque choca contra cajas de dinamitas.
- b. Porque choca contra una enorme piedra.

3. ¿Por qué motivo los Sheriff arrestan a Tintín?

- a. Porque Tintín roba las botas de un hombre que están persiguiendo.
- b. Porque se guían hacia el ladrón por las huellas que dejan su bota.



4. Tintín huye por debajo del alboroto de unos hombres que lo quieren matar. En la viñeta, Tintín dice una expresión "**Vale más tomar las de Villadiego**" significa según la situación del momento:

- a. Atacar a los hombres que lo persiguen.
- b. Huir, escapar de algún sitio.

5. ¿Quién ha salvado a Tintín de morir arrollado por un expreso?

- a. El conductor detuvo el expreso para levantar a Tintín.
- b. Una pasajera detiene el tren por otros motivos, que ayudan a salvar a Tintín.

6. ¿Cómo captura Tintín al Gangster Bobby Smiles?

- a. Tintín amenaza a Smiles con un arma, lo amarra completamente y lo envía por mensajería al policía de Chicago.
- b. Tintín lo acorrala en una casa en lo alto de una montaña, después de una ardua batalla, Tintín herido, logra capturar y llevar a Smiles a la policía.



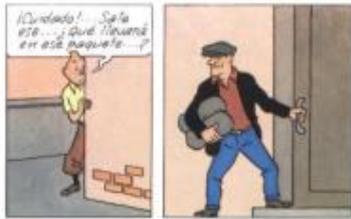
7. ¿Por qué los hombres de negocio le ofrecen dinero a Tintín?

- a. Porque Tintín se vuelve un periodista muy reconocido por atrapar a los Gangsters y los hombres de negocio desean patrocinarlo.
- b. Porque Tintín atrapó a Smiles y eso produjo gran popularidad entre los Gangsters.



8. ¿Qué hace Tintín cuando descubre que su perro Milú ha sido secuestrado?

- a. Llama a recepción y le envían un detective privado: Mike Mac Adam.
- b. Contacta un detective privado para rescatar a Milú: Mike Mac Adam.



9. Tintín persigue a un bandido, para rescatar a Milú. ¿Qué códigos verbo-icónicos del cómic se encuentran en la viñeta?

- Códigos de movimiento, onomatopeyas, globos de texto
- Códigos de movimiento, onomatopeyas, globos de texto y globo de imagen.

Gangsters para golpearlo y rescata a Milú del calabozo.

- Tintín entra a un castillo, oculto en un traje de armadura, rescata a Milú y engaña a los Gangsters cambiando los letreros de las puertas.



11. Después de un enfrentamiento con los Gangsters, donde Milú casi pierde su cola. Al final de la viñeta, hay unos carteles pegados sobre una pared del matadero, según esto, podemos creer que:

- Hay muchos animales perdidos alrededor del lugar.
- Utilizan a los animales domésticos como carne.

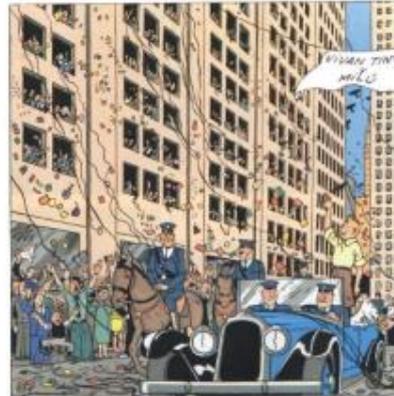


10. ¿Cuál es la estrategia de Tintín para rescatar a Milú y engañar a los Gangsters?

- Tintín entra a un castillo, oculto en un traje de armadura engaña a los

12. ¿Por qué en la reunión de los Gangsters desean matar tanto a Tintín?

- a. Porque Tintín atrapó muchos Gangsters, reportó sin miedo sus planes y lugares perversos. Y con ayuda de la policía continúa buscando a más culpables.
- b. Porque Tintín es un periodista que atrapó a muchos Gangsters y se ha entrometido en los planes malvados de ellos.



14. ¿Por qué al final galardonan a Tintín y Milú?

- a. Por ser un periodista valiente, honesto que logró capturar a muchos bandidos en sus guaridas secretas, permitir y proporcionar más información con documentos confiscados que involucran a más personas.
- b. Por ser un periodista ingenioso y manipulador, logró capturar a todos los bandidos de Chicago, reportó todas sus guaridas secretas y accedió a continuar investigando en Chicago.



13. Finalmente, Tintín es arrojado al lago Michigan ¿Cómo sobrevive de morir ahogado?

- a. Cae al lago atado a unas pesas y unos hombres en un barco lo rescatan.
- b. Un Gangster se confunde de pesas y amarra a Tintín a unas pesas de madera que flotan sobre el agua.



# Unidad 2 COMICS



Nombre: Samuel Sterling Losada Fecha: 08/09/19

● Responde el siguiente taller con tu compañero.

✓ 1. Escribe la función que tuvo estos personajes en el cómic.



Llega a Chicago  
a atrapar todos  
los gánsters y  
afortunadamente,  
lo hizo.



Fueron mandados  
a matar a  
Tintin para no  
capturar más  
miembros



Intento matar  
a Tintin por  
una mentira,  
finalmente lo  
deshalamos de su  
vivienda.

✓ 2. ¡Es tu oportunidad de cambiar el final de "Los Piel Rojos"! Dibuja en la cuadrilla de la viñeta, un final alternativo en beneficio de la naturaleza y los Piel Rojos.





# Unidad 2 COMICS



Nombre: Rosa Camila Gutierrez Buitrago Fecha: 09/08/19

• Responde el siguiente taller con tu compañero.

✓ 1. Escribe la función que tuvo estos personajes en el cómic.



la acción de tintin y milu fue: que tintin es un periodista que se fue a campo a encontrar muchas noticias y salieron siempre felices de américa.

los gangster que siempre robaban a tintin y siempre tinta se les escabía.

los piel roja un de los gangster le mentó y dijo que tintin era el malo, los piel roja empujaron a atacar a tintin y milu

✓ 2. ¡Es tu oportunidad de cambiar el final de "Los Piel Roja"! Dibuja en la cuadrilla de la viñeta, un final alternativo en beneficio de la naturaleza y los Piel Roja.



Lee atentamente el siguiente texto para completar el ejercicio 3 y 4



● Tintín es un periodista que viaja a América del Norte, donde se enfrenta al temible sindicato de gánsteres de Chicago.

✓ 3. Imaginemos que Tintín viaja a Colombia y debe enfrentarse a los corruptos políticos colombianos, empresarios, entre otros:



- Escribe un diálogo en la siguiente viñeta, que asemeje una situación común de la corrupción colombiana.



Lee atentamente el siguiente texto para completar el ejercicio 3 y 4



● Tintín es un periodista que viaja a América del Norte, donde se enfrenta al temible sindicato de gánsteres de Chicago.

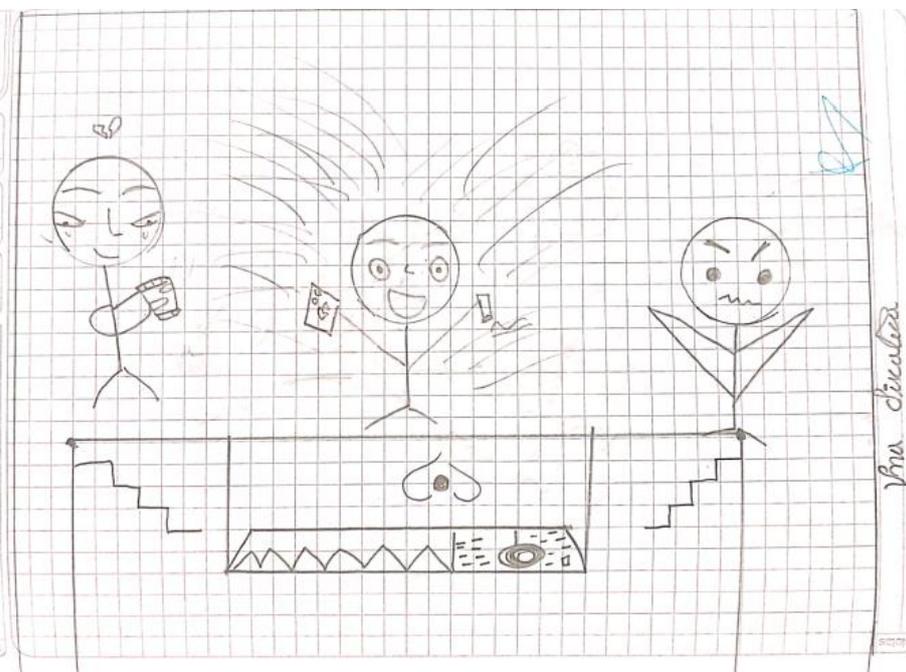
✓ 3. Imaginemos que Tintín viaja a Colombia y debe enfrentarse a los corruptos políticos colombianos, empresarios, entre otros:

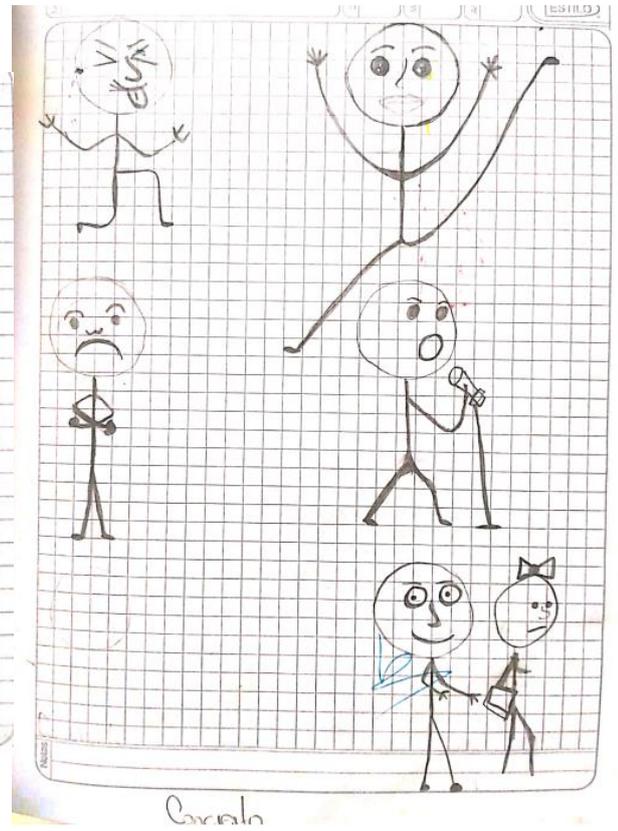
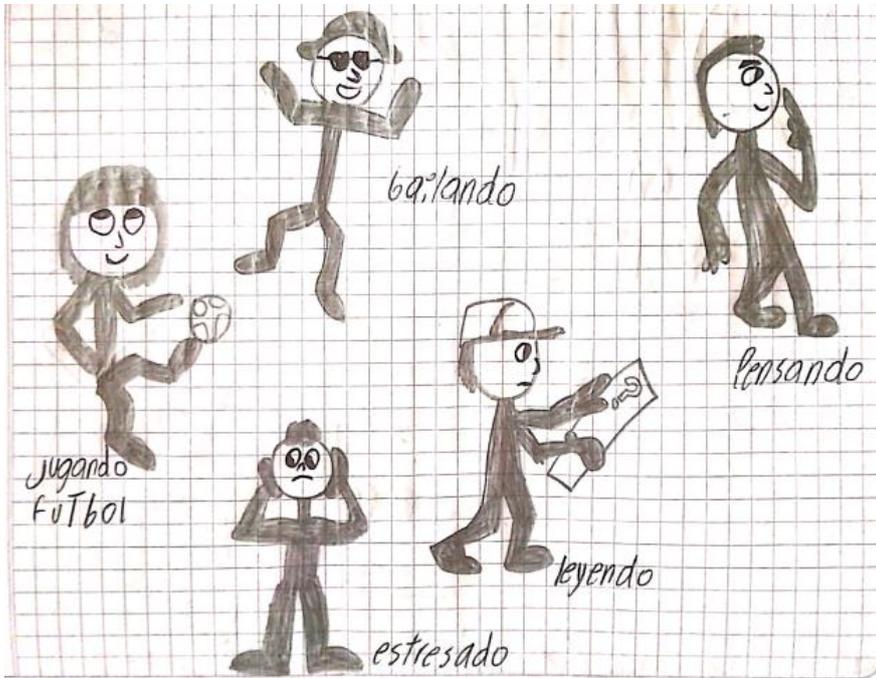


- Escribe un diálogo en la siguiente viñeta, que asemeje una situación común de la corrupción colombiana.



**(ANEXO N. 9)**  
**UNIDAD 2: NOVELAS GRÁFICAS E HISTORIETAS**  
**SESIÓN 8**





**(ANEXO N. 10)**  
**UNIDAD 2: NOVELAS GRÁFICAS E HISTORIETAS**  
**SESIÓN 9**

**CONSTRUYO MI PROPIO CÓMIC**

AUTOR: BAIANA SEIPE TIPO DE CÓMIC: DIALOGO

**IDEAS**

-MUSICA	-Beisbol	-SOFA	-CORRUCCION	- ESCUCHAR MUSICA
- DORMIR	- LIBROS	-ELEGIMOS	-LA GROSERIA	- QUE ME TRATEN MAL
- PINTAR	- HUMILIDAD	- COLORES CLAROS	- MACHISTAS	- ESTAR SOLA EN CASA
- COMER	- COLORES OSCUROS	- RUIDO	- POBRES	
- HABLAR	- INVESTIGACION	- EJERCICIO	- CHISME	
- MOLESTAR				

**SIPNOSIS:**

UNA NOCHE AZUL ESCUCHABA MUSICA MIENTRAS NEGRO DORMIA, ALGUNAS PERSONAS LOS MOLESTABAN Y ESCUCHABAN RUIDOS RAROS, NEGRO DESPERTAR Y LOS DOS SAUBRON A INVESTIGAR.

**GÉNEROS:** (Selecciona todos los géneros que irán en tu cómic. Puedes añadir otros)

<input type="radio"/> Aventura	<input type="radio"/> Ciencia Ficción	<input type="radio"/> Terror	<input checked="" type="radio"/> Fantasía
<input checked="" type="radio"/> suspenso	<input type="radio"/> Humor	<input type="radio"/> Autobiográfico	<input type="radio"/> Drama

Otros:

1 PERSONA TIPO DE NARRADOR

**CONSTRUYO MI PROPIO CÓMIC**

AUTOR: Lauren Vargas TIPO DE CÓMIC: Mudo o Dialogo

**IDEAS**

- Bailar	- la sopa	la pobreza	Trabajar
- comer	- la persona	la lluvia	No me gusta
- tener	- camarones	chismes	cuando viene
- Saltar	- ensalada de verduras	machismo	visita

**SIPNOSIS:**

una noche una niña que le gustaba mucho saltar a solas sin que nadie la viera esa noche la mamá la llamo a comer camarones que ella no le gusta y de ahí comenzaron a inventar chismes

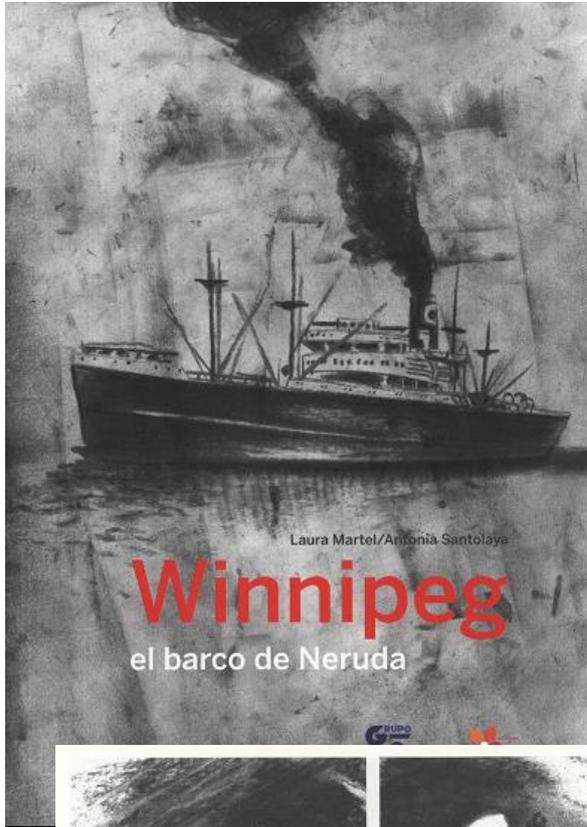
**GÉNEROS:** (Selecciona todos los géneros que irán en tu cómic. Puedes añadir otros)

<input type="radio"/> Aventura	<input type="radio"/> Ciencia Ficción	<input type="radio"/> Terror	<input checked="" type="radio"/> Fantasía
<input checked="" type="radio"/> suspenso	<input checked="" type="radio"/> Humor	<input checked="" type="radio"/> Autobiográfico	<input type="radio"/> Drama

Otros:

TIPO DE NARRADOR tercera persona

**(ANEXO N. 11)**  
**UNIDAD 2: NOVELAS GRÁFICAS E HISTORIETAS**  
**SESIÓN 10**





Por Fin Alguien

Winnipeg ¿Y si fueras tú?

Lee la novela gráfica, y responde el cuestionario al mismo tiempo. Recuerda pausar y responder en cada página indicada. Argumenta tus respuestas cortas.

PÁGINAS

(p. 8) Piensa en alguien importante de tu familia. Alguien quien se preocupe por ti, te cuida y que da todo por ti a pesar de las situaciones difíciles, económicas, a pesar de que discutan, sabes que siempre contarás con su apoyo. Escribe quién es esa persona ¿Cómo se llama?

mi mamá, se llama Maritza España

(p. 22) Si tuvieras que abandonar tu maleta mientras cruzas la frontera, y solo tienes lo necesario para sobrevivir ¿Con cuál objeto de té quedarías?

mi celular v:

(p. 36) Observemos al padre trabajar duro por su hija que está en el orfanato. ¿También tu querido familiar trabaja duro por ti? si es así ¿De qué forma le has agradecido?

Estudiando y sacando buenas calificaciones, ayudando la en las cosas de que hace en la casa

(p. 50) ¿Qué le dirías a Pablo Neruda por ayudarte a embarcar con tu familiar en el barco Winnipeg?

Muchas gracias Señor Neruda por ayudarnos a embarcar el barco Winnipeg, no tengo nada para darle pero muchas gracias y más adelante se le ve compensar.

(p. 60) ¿Discutirías con otros y tratarías mal a los demás, aunque estén sufriendo tu misma situación?

NO

Porque si estamos en la misma situación ¿Porque tendríamos que tratarnos mal entre si? es algo ilógico, antes deberíamos ayudarnos entre todos

(p. 70) ¿Cómo te sentirías llegar a un país que desconoces y que algunas personas te rechacen?

Un poco mal pero sé que más adelante haré amigos poco a poco y con unos pocos que consiga servir más que suficiente

(p. 75) ¿Cómo te expresarías si te reciben con los brazos abiertos y con aplausos en un país al que has llegado por huir de la guerra?

Muy alegre y agradecido por esas personas.

Feiney Cabrera Barragán 701

### Winnipeg ¿Y si fueras tú?

Lee la novela gráfica, y responde el cuestionario al mismo tiempo. Recuerda pausar y responder en cada página indicada. Argumenta tus respuestas cortas.

#### PÁGINAS

(p. 8) Piensa en alguien importante de tu familia. Alguien quien se preocupe por ti, te cuida y que da todo por ti a pesar de las situaciones difíciles, económicas, a pesar de que discutan, sabes que siempre contarás con su apoyo. Escribe quién es esa persona

¿Cómo se llama?  
Mi mamá: Marcela Barragán Trujillo

(p. 22) Si tuvieras que abandonar tu maleta mientras cruzas la frontera, y solo tienes lo necesario para sobrevivir ¿Con cuál objeto de té quedarías?

La comida del agua.

(p. 36) Observemos al padre trabajar duro por su hija que está en el orfanato. ¿También tu querido familiar trabaja duro por ti? si es así ¿De qué forma le has agradecido?

Mamá te agradezco por todo, y te juro que de mi parte nada te va faltar

y te juro que cuando sea grande nada te iré a quitar por que trabajare duro para devolverte todo lo amonento de felicidad y recibir un plato de comida cada 1 dia.

(p. 50) ¿Qué le dirías a Pablo Neruda por ayudarte a embarcar con tu familiar en el barco Winnipeg?

yo te diria muchas gracias por ayudarme a embarcar en el barco con mi familia.

(p. 60) ¿Discutirías con otros y tratarías mal a los demás, aunque estén sufriendo tu misma situación?

No, porque sufrimos la misma situación y odiarnos no basta.

(p. 70) ¿Cómo te sentirías llegar a un país que desconoces y que algunas personas te rechacen?

Pues que entre todas nosotras las personas nos temos que ayudar para tener una sana convivencia.

(p. 75) ¿Cómo te expresarías si te reciben con los brazos abiertos y con aplausos en un país al que has llegado por huir de la guerra?

Pues que nos ayudan y nos dan mas fuerza para seguir una vida adelante.

**(ANEXO N. 12)**  
**UNIDAD 3: PRODUCCIÓN ESCRITA Y VISUAL**  
**SESIÓN 11**

**EL CÓMIC**

INICIO CÓMIC 1 CÓMIC 2 CÓMIC 3 CÓMIC 4 CÓMIC 5 CÓMIC 6 CÓMIC 7

Hemos recorrido un arduo camino aprendiendo muchos aspectos del cómic. Después de la lectura de Winnipeg y su actividad, procedemos a construir nuestro cómic.

Ahora, (Ten a mano tu cuaderno azul, las fotocopias, lápiz y lapicero) lee y sigue las instrucciones para crear tu historia. Seleccióna en orden las páginas, hasta completarlo:

INICIO CÓMIC 1 CÓMIC 2 CÓMIC 3 CÓMIC 4 CÓMIC 5 CÓMIC 6 CÓMIC 7

**COMICS**

Maria Alejandra Calbora  
 UICED  
 Colombia - Neiva  
 I. E. LICEO DE SANTA LIBRADA - J.T.

**EL CÓMIC**

INICIO CÓMIC 1 CÓMIC 2 CÓMIC 3 CÓMIC 4 CÓMIC 5 CÓMIC 6 CÓMIC 7

**CÓMIC 3**

**REESCRIBE LA SINOPSIS**

¿YA TIENES TUS IDEAS ORGANIZADAS? Entonces, continúa la guía (sin una idea o tema establecido, no puedes continuar las demás páginas).

Este Ejemplo es del cómic que estoy realizando:

**1. Organiza tus ideas y completa la sinopsis**

Después de tener la idea concreta de nuestra historia. Escribimos la sinopsis de la trama.

¿Cómo hago la sinopsis?

NO es un resumen de todo tu cómic.

Es escribir en pocas palabras lo central de la trama, que capte la atención y provoque el deseo o curiosidad de leerlo.

Se trata de Marketing, es **VENDER** y **ATRAER lectores** a tu cómic.

**CONSTRUYO MI PROPIO CÓMIC - II PARTE**

AUTOR: Mizu TIPO DE CÓMIC: Cómic mudo

**SINOPSIS:**

Una profesora de 60 años descubre que tiene el poder de observar lo que sus estudiantes piensan.

**GÉNEROS:** (Selecciona todos los géneros que irán en tu cómic. Puedes añadir otros)

<input type="radio"/> Aventura	<input type="radio"/> Ciencia Ficción	<input type="radio"/> Terror	<input checked="" type="checkbox"/> Fantasía
<input type="radio"/> suspenso	<input type="radio"/> Humor	<input type="radio"/> Autobiográfico	<input checked="" type="checkbox"/> Drama

Otros:

**TIPO DE NARRADOR**

Narrador omnisciente

Maria Alejandra Calbora  
 UICED  
 Colombia - Neiva  
 I. E. LICEO DE SANTA LIBRADA - J.T.

**EL CÓMIC** **COMICS**

INICIO | CÓMIC 1 | **CÓMIC 2** | CÓMIC 3 | CÓMIC 4 | CÓMIC 5 | CÓMIC 6 | CÓMIC 7

## CÓMIC 4

### REESCRIBE LA TRAMA

● **Escribe las ideas para cada desarrollo de la trama. No tienes que contar toda la historia en cada una.** Son solo las ideas importantes de lo que sucede al inicio, al desarrollo y al final.

No olvides guiarte con la sinopsis que tienes construida

● **Añade los escenarios para cada situación.**



IDEAS PARA LA TRAMA		POSIBLES ESCENARIOS
<b>INICIO DE LA HISTORIA</b>	La profesora está gritando y dando clases a los estudiantes. Muchos de ellos no les hace caso y la profesora es demasiado grosera.	- Fachada de colegio. -Salón de clases.
<b>CONFLICTO CENTRAL</b>	La profesora irritada termina su clase. Al día siguiente después de tomarse un café regresa al salón de clases. Y por algún efecto mágico, la profesora puede ver los pensamientos de sus estudiantes. Desde ese momento, intenta comprenderlos y ponerse en su lugar para ser mejor docente.	-Sala de profesores. -El salón de clases.
<b>POSIBLE FINAL</b>	La docente se esfuerza y trata de remediar sus errores. Pero los estudiantes continúan siendo desobedientes y groseros con ella. Finalmente, ellos pueden ver el pensamiento de su profesora, no obstante ella se levanta del puesto y se va.	El escenario va hacer de nuevo el salón de clases.

Matía Alejandra Cabrera

**EL CÓMIC** **COMICS**

INICIO | CÓMIC 1 | CÓMIC 2 | **CÓMIC 3** | CÓMIC 4 | CÓMIC 5 | CÓMIC 6 | CÓMIC 7

## CÓMIC 5

### CARACTERIZA A LOS PERSONAJES

● **Completa las casillas y dale vida a tus personajes.** Puedes hacer dos o más personajes, dependiendo de tu cómic.

Este ejemplo es una muestra del personaje principal de mi cómic.

En mi cómic tendré 3 personajes.

1. La profesora (Principal)
2. Un estudiante (secundario)
3. El resto de estudiantes (Extra)

**En Categorías:** Especifica la especie que sea el personaje. Pueden ser lo que tu quieras. Pero estos rasgos dependen de lo que deseas expresar.

**EJEMPLO:**  
El caricaturista Matador que fue entutelado por su caricatura, ya que dibujó al presidente como un cerdo.

El dibujante lo realizó porque para él los rasgos que observó de otra caricatura le fueron similares al comportamiento del personaje (En este caso a Iván Duque)



PERSONAJES			
DESCRIPCIÓN:	PERSONAJE 1	PERSONAJE 2	PERSONAJE 3
Género: (masculino, femenino, otro)	Femenino		
Desempeñan el papel de: Protagonistas, personajes secundarios, extras, entre otros.	Protagonista		
Nombres de cada uno:	Desesperanza		
Categorías: Humano, animal, robots, monstruo, desconocida etc.	Humano		
Personalidad: (tusalidades, defectos, pensamientos, sentimientos y conductas)	Trabajadora, gritona, altanera, conservadora, fría y estricta.		
Rasgos físicos:	Alta, acuerpada, cabello negro recogido. Ojos oscuros y grandes. Con expresión de enojo y ojeras.		
Posible vestimenta:	Traje formal: camisa de fondo, chaqueta, falda de tubo		

**Posible vestimenta:** Piensa detalladamente en la ropa de tu personaje (Así como en la vida real, la la ropa de una persona tiene similitud con su personalidad y gusto)



Matía Alejandra Cabrera

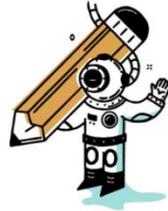
CÓMIC 6

DIBUJA LOS ESCENARIOS

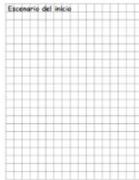


Dibuja en una hoja de bloc los fondos-escenarios de cada parte de la historia.

Escribe en cada hoja como título: "Escenario del inicio- Escenario del conflicto central- Escenario final"



Ejemplos:



En el cómic como en el cine, seremos los camarógrafos de las escenas de nuestra trama cuando dibujemos. Cuando tomamos una fotografía escogemos el ángulo que deseamos (Ver ejemplos al lado derecho)

1. Ten las imágenes listas (los lugares donde

se desarrolla la trama) Puedes guiarte con fotografías/imágenes de internet, de los libros o de el hogar tuyo, de tus familiares o amigos. (depende de la historia)

2. Dibuja con tu propio estilo los escenarios del inicio, desarrollo y final de la historia. (mínimo en dos ángulos o planos diferentes para cada uno) /dos dibujos del mismo escenario para cada parte de la trama/

Ejemplo de algunos planos y ángulos con cómics



Ejemplo de algunos planos y ángulos en el video RM- Forever Rain

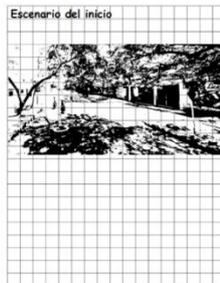
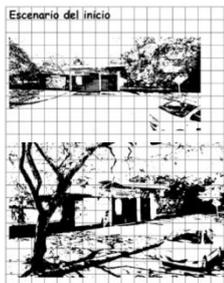


Ejemplo de mi cómic: ( Fachada del colegio)

1. Ten las imágenes listas : (La conseguí en Google maps)



Dibuja con tu propio estilo los escenarios:



POSIBLES ESCENARIOS

- Fachada de colegio.
- Salón de clases.

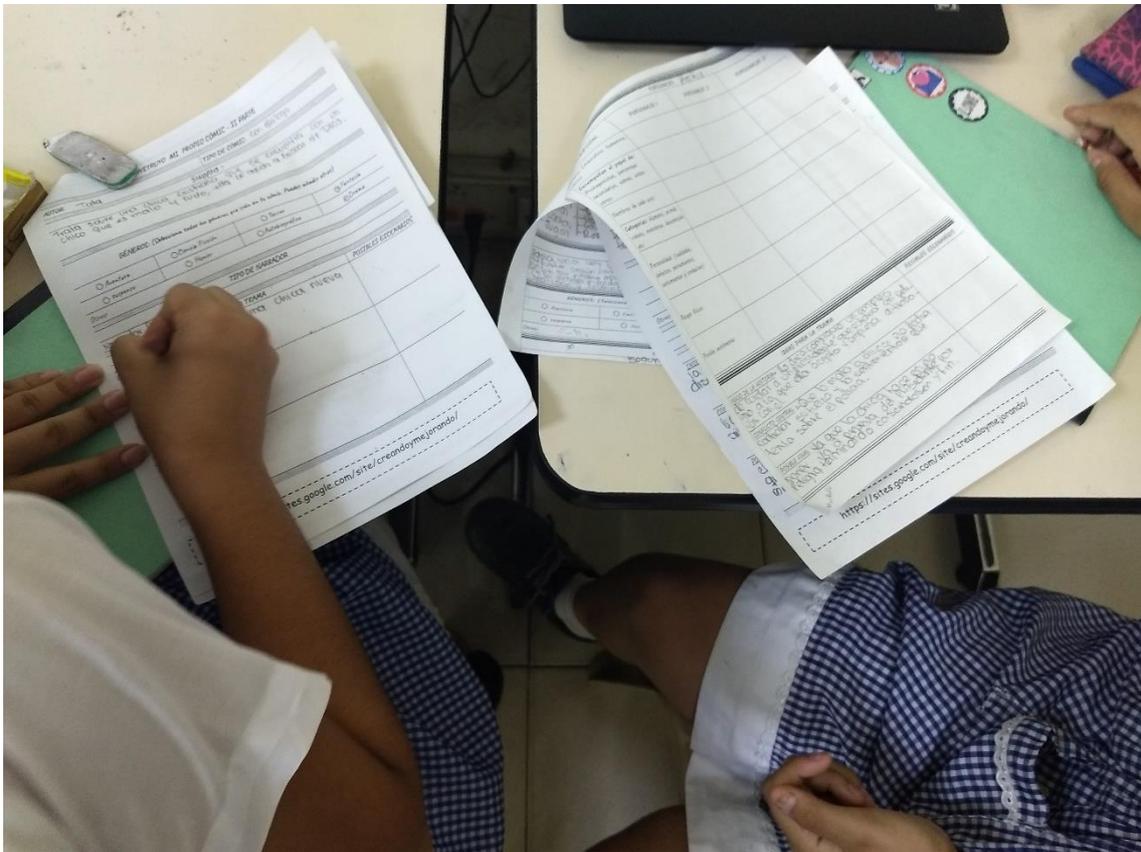
- Sala de profesores.
- El salón de clases.

El escenario va hacer de nuevo el salón de clases.

Nota: Recuerda dibujar por dentro el lugar dónde transcurren los hechos de tu historia.

Ejemplo: Si en el 1 escenario los personajes se casan en una iglesia. Tendrás que dibujar también la iglesia por dentro.

(ya que la historia transcurre DENTRO de esta)



(ANEXO N. 13)  
UNIDAD 3: PRODUCCIÓN ESCRITA Y VISUAL  
SESIÓN 12

la casa abandonada

Una vez unos amigos decidieron ir a picnic por un bosque, en su camino se encontraron una casa abandonada, ellos entraron y sintieron por curiosidad, cuando entraron todo era oscuro, los dos se fueron a ver que había y se toparon con un cuarto, los dos lo abrieron y en un rincón había una muñeca, los dos la cogieron y pusieron cosas extrañas, los dos se asustaron y arrancaron a correr.

Desde ese día los dos no salen <sup>solos</sup> sin sus padre a ningún lado.

- inicio  
- Nudo  
- final

## Un viaje inesperado

Una mañana Juliana y sus hermanos se levantaron muy tristes porque su mamá se iba de viaje para México y les toca quedarse solos hasta el sábado la hermana mayor tiene 15 y el menor tenía 10 y el más pequeño 5 años y ositos. Mas tarde su mamá ya estaba empaquetando para irse a su viaje cada uno se despidió ya había pasado 5 horas que su mamá había salido de su casa ya era de noche a Juliana le tocaba hacer todos los oficios de la casa, cuidar a sus hermanos, hacerles el desayuno, bañar al más chiquitico. Ya era muy tarde de la noche y ya se tenían que ir a dormir Juliana mandó a sus dos hermanos a la cama, al día siguiente su mamá los llamo le dijo a Juliana que como habían amanecido ellos le dijeron muy bien mamá ya nos estamos alistando

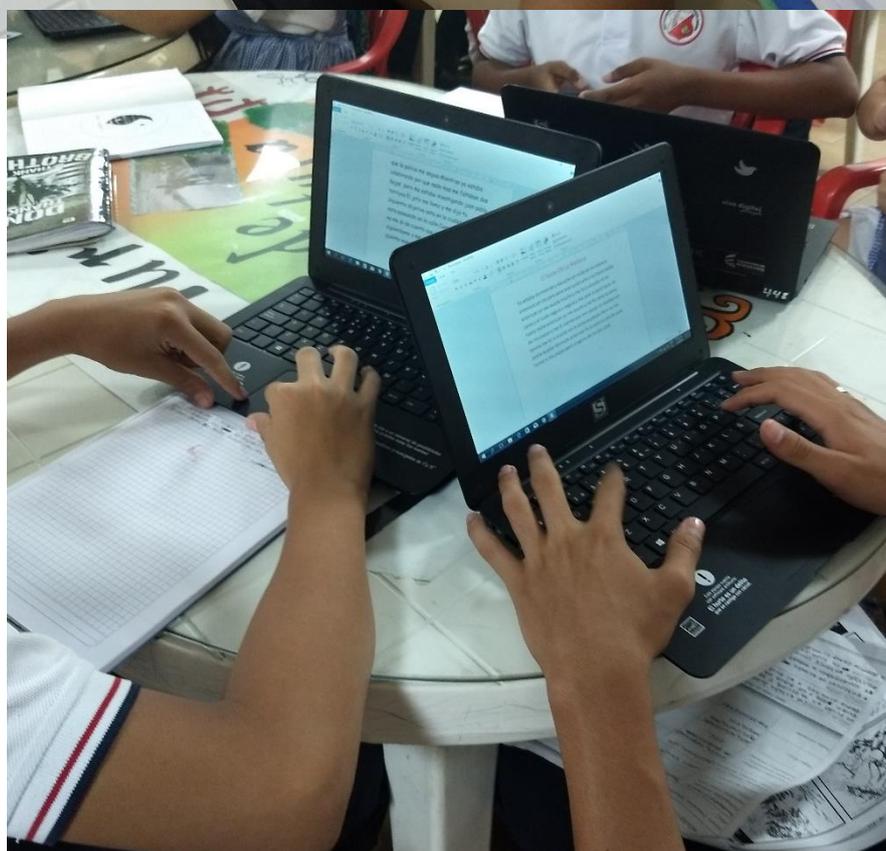
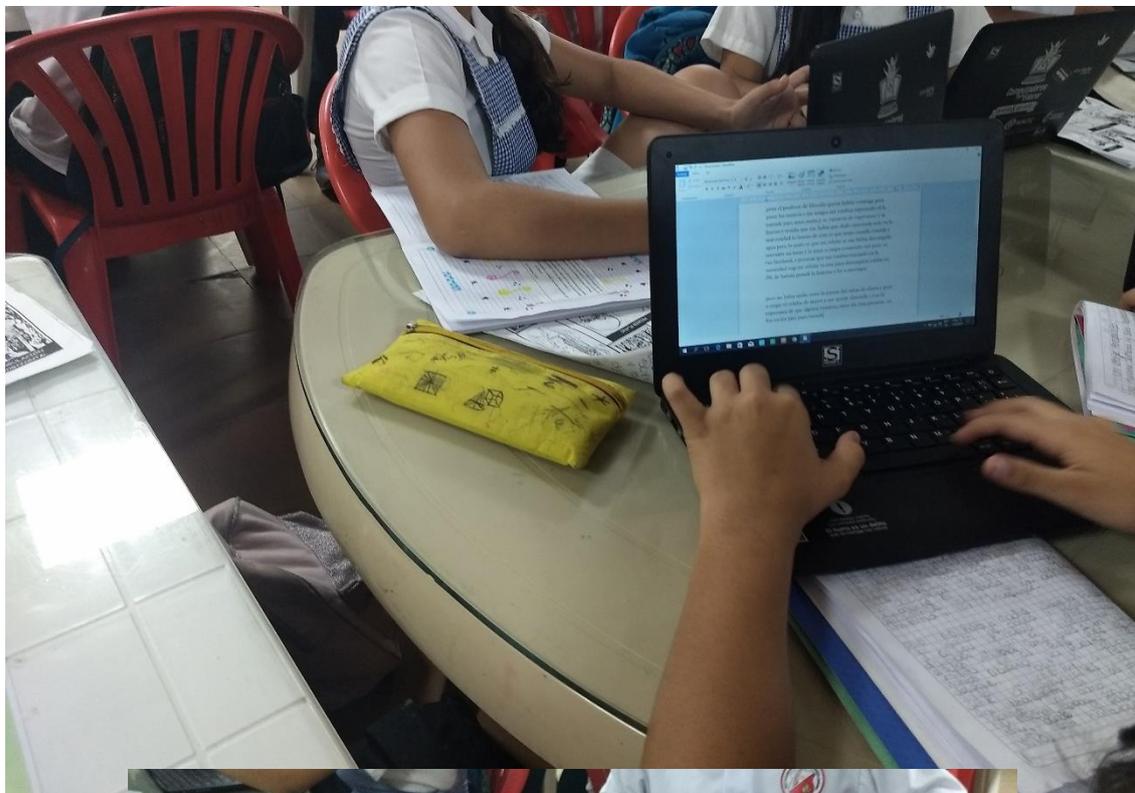
Tu absurda

Amor

Un día simplemente te vi  
De repente me enamoré de ti,  
Una simple mirada llena mi vida  
De felicidad y exuberantes palabras  
Durante unas cuantas horas fuera  
De la iglesia para el tiempo y me  
hice un novio en un momento todo fue  
Más que maravilloso mientras duraba  
Poco a poco a poco ya no era igual  
Las miradas muy sutiles y el se  
Enamoró de alguien más que la  
Amaba igual como yo la amaba a  
El.

Quiso el tiempo y a mi vida llegó  
Alguien mucho mejor que tu pero  
Cuando volvió era demasiado  
tarde.

**(ANEXO N. 14)**  
**UNIDAD 3: PRODUCCIÓN ESCRITA Y VISUAL**  
**SESIÓN 13**



(ANEXO N. 15)  
**UNIDAD 3: PRODUCCIÓN ESCRITA Y VISUAL**  
**SESIÓN 14**



TEXTO CÓMIC:

**EMPATÍA**

Una profesora de 60 años descubre que tiene el poder de observar lo que sus estudiantes piensan.

**CORRECCIÓN TEXTUAL**

una mañana como cualquier otra se preparaba una mujer de 60 años para salir y vivía sola y lloraba cada mañana al despertar.

Una mañana como cualquier otra, se preparaba una mujer de 60 años para salir. Vivía sola y lloraba cada mañana al despertar.

Cuando llego al colegio suspiro fuerte y saludó a sus colegas docentes. Entonces le dolían los pies y le dolía la cabeza y entonces tenía los ojos hinchados por el insonio.

Cuando llegó al colegio, suspiró fuerte y saludó a sus colegas docentes. Le dolían los pies, le dolía la cabeza, tenía los ojos hinchados por el insomnio. Solo deseaba que ese día acabara pronto, como todos los días.

2. Enumera y subraya (con dos colores diferentes) las escenas que serán dibujadas en cada viñeta.

- 1 Una mañana como cualquier otra, se preparaba una mujer de 60 años para salir. Vivía sola y lloraba cada mañana al despertar. 1
- 2 Cuando llegó al colegio, suspiró fuerte y saludó a sus colegas docentes. Le dolían los pies, le dolía la cabeza, tenía los ojos hinchados por el insomnio. Solo deseaba que ese día acabara pronto, como todos los días. 3
- 4 Entró al aula donde se encontraban 45 estudiantes de grado 8. Algunos lanzaban papeles, otros se paraban en los pupitres, dormían o jugaban con el celular. 4
- 5 Al día siguiente, ella está en la cafetería tomando un café bastante cargado. Toma la bebida rápidamente y sin respirar de forma adecuada entra al salón gritando a los estudiantes de 8. No obstante se detiene y observa el escándalo que todos hacen siempre. 7
- 6 Su expresión fruncida y amargada, cambia a una de sorpresa. No puede creerlo. Sobre la cabeza de cada estudiante se encuentra visualizado sus pensamientos. 9
- 10 Entonces, durante el silencio de la clase, el sonido del timbre hace que ninguno más pueda ver los pensamientos de otros. Parpadean sin entender lo sucedido. 11
- 12 La profesora, solo deseaba que ese día acabara pronto. Pero, no como todos los días, porque, sabía que ese iba a ser el último. 12

Pag. 1  
**Inicio**

Pag. 2  
**Nudo (conflicto central)**

Pag. 3  
**Desenlace (final)**

Guion: TU ABSURDO AMOR  
De:

- Ena cinta → Karla Juliana Mantua con

Un día simplemente te vi y de repente me enamore de ti, una simple mirada lleno mi vida de felicidad y Cruzamos palabras durante unas cuantas horas Fuera de la iglesia paso un tiempo y de hay fuimos Novios en ese momento todo fue mas que maravilloso mientras duraba, pero poco a poco ya No era igual nos volvimos muy distantes y él se Enamoro de alguien mas que la amaba igual, como yo lo amaba a él.

→ Inicio pag 1

Paso el tiempo y a mi vida llego alguien mucho mejor Que tu, pero cuando volviste era demasiado tarde.

→ Necesita - pag 2  
(conflicto) - central

Justo hay entendimos que no eramos el uno para el otro que si quizas el destino y el tiempo nos volviera cruzar yo no quisiera volver a tu lado no te daria esas oportunidades ya que si no supiste valorar la primera oportunidad como vas a valorar las otras no! que quizas nosotros tuvimos ese hilo rojo el hilo de la vida tendria la oportunidad de escojer una tijeras y cortarlo por que no quisiera alguien como tu en mi vida alguien que no quizo valorar que tu eras felicidad tu eras todo para mi ahora ya no eres la mitad.

→ Resolución - pag 3  
(final)

Un día simplemente te vi y de repente me enamore de ti, una simple mirada lleno mi vida de felicidad y cruzamos palabras durante unas cuantas horas fuera de la iglesia paso el tiempo y de ahí fuimos novios en ese momento todo fue mas que maravilloso mientras duraba, pero poco a poco ya no era igual nos volvimos muy distantes y él se enamoró de alguien más que la amaba igual, como yo la amaba a él. Paso el tiempo y a mi vida llegó alguien mucha mejor que tú, pero cuando volviste era demasiado tarde.

RUBRICA PARA EVALUAR TEXTOS				Fecha: 04/10/11	
TEXTO: Tu absurdo Amor.				Calificación:	
características	Bueno 10-5	Regular 3-4	Malo 1-2	Puntos	Comentarios
Título	El título se relaciona perfectamente con el tema.	El título tiene poca relación con el tema	El título no tiene relación con el tema.	10	Excelente título.
Estructura	Se presentan claramente el inicio, desarrollo y desenlace, con las características propias de cada elemento.	Aparecen solo dos elementos de la estructura, con poca claridad y sin presentar objetivos o conclusiones	Aparecen menos de dos elementos de la estructura.	6	Medio.
Contenido	El tema fue cubierto ampliamente y de manera adecuada. La idea central fue desarrollada ampliamente, las ideas están bien desarrolladas y organizadas.	El tema fue bien desarrollado pero no de forma amplia; la idea central fue desarrollada de manera limitada; las ideas fueron presentadas con cierto desarrollo y organización.	El tema fue cubierto limitadamente o inadecuadamente; la idea central fue desarrollada inadecuadamente; las ideas no fueron desarrolladas ni organizadas.	10	Muy bueno el tema.
organización	Usa una variedad de oraciones completas y párrafos desarrollados con ideas creativas, claras y bien sustentadas; uso apropiado de mecanismos coherentes. El texto está bien organizado con una secuencia lógica de las ideas.	Usa algunas oraciones completas y creativas; párrafos con cierto desarrollo; uso inapropiado de algunos mecanismos de coherencia. El texto está organizado de manera entrecortada, con una secuencia de ideas lógica pero incompleta.	Oraciones incompletas, redundantes con uso inapropiado o sin mecanismos de coherencia, el texto está organizado de manera confusa o no tiene ninguna organización; no existe una secuencia lógica de ideas.	10	porque si sabe crear oraciones.
Vocabulario y gramática	Uso adecuado y variado de vocabulario y de estructuras gramaticales. El texto es comprensible.	Uso de vocabulario y estructuras gramaticales con pocos errores. El texto es comprensible y requiere pocas aclaraciones.	Uso incorrecto de vocabulario y estructuras gramaticales, el texto es incomprensible.	7	Excelente Cuento (texto).
Ortografía	Todas las palabras están escritas correctamente; se hace buen uso de la puntuación, los acentos y el uso de las mayúsculas.	La mayoría de las palabras están escritas correctamente; existen algunos errores en el uso de la puntuación, acentos y mayúsculas.	La escritura de las palabras es incorrecta; los acentos, la puntuación y las mayúsculas son usados de manera incorrecta.	07	La ortografía es bn buena.
TOTAL				33	

on: ES UN MISTERIO  
e: = DAYANA BELÉN

Una noche hanna, fue a la farmacia de sus padres, ella tomo algo pero en ese momento fue hacia su casa, ya que estaba sola fue al baño de su habitación, lleno la tina de agua y se metió en ella, se recostó, al otro día le llegó un paquete a su amigo alexander pues era algo extraño para él, fue hacia la sala y empezó abrir la caja encontró un mapa con algunos lugares tachados, fue rápido a su habitación siguió abriendo la caja y encontró una serie de cintas en numerados lado y lado, el chico tomo su vicicleta y fue donde una amigo, tomó la grabadora del carro sin que él se diera cuenta, empezo a escuchar las cintas, pues era extraño, reconoció la voz de hanna, al darse cuenta de todas las fallas de ella por no ir a la preparatoria.

Una noche Hanna fue a la Farmacia de sus padres, ella tomo algo para

Inicio

el y su grupo de amigos enpesaron a investigar sobre lo que estaba pasando pues las cintas eran una pista de lo que pasaba, la polisio empezó a invertigar el caso de hanna, ellos empezaron a preguntar que pasaba, pues hanna había muerto pues era un misterio lo que pasó, al pasar el día ellos estaban asustados y preocupados pues las cintas decían quienes les habían lecho daño, hubieron casos fuertes, como violaciones, maltrato físico y mental, pues eran las razones por lo que tomó la decisión de acabar con su vida, llegando la noche los policías se dieron cuenta que había cintas que les ayudaría a resolver su caso.

Nudo (conflicto central)

Al conseguir las cintas se dieron cuenta que todo fue un suicidio pues todos se lamentaron y callerón en depresión pues su grupo de amigos sabían sus razones pero sus padres no.

Desenlace (Final)

RUBRICA PARA EVALUAR TEXTOS				Fecha: 4 - OCTUBRE - 2019	
Título: <u>ES UN MISTERIO</u>				Calificación:	
Características	Bueno 10-5	Regular 3-4	Malo 1-2	Puntos	Comentarios
Título	El título se relaciona perfectamente con el tema.	El título tiene poca relación con el tema	El título no tiene relación con el tema.	5	Es bueno el texto
Estructura	Se presentan claramente el inicio, desarrollo y desenlace, con las características propias de cada elemento.	Aparecen solo dos elementos de la estructura, con poca claridad y sin presentar objetivos o conclusiones	Aparecen menos de dos elementos de la estructura.	3	
Contenido	El tema fue cubierto ampliamente y de manera adecuada. La idea central fue desarrollada ampliamente, las ideas están bien desarrolladas y organizadas.	El tema fue bien desarrollado pero no de forma amplia; la idea central fue desarrollada de manera limitada; las ideas fueron presentadas con cierto desarrollo y organización.	El tema fue cubierto limitadamente o inadecuadamente; la idea central fue desarrollada inadecuadamente; las ideas no fueron desarrolladas ni organizadas.	3	
organización	Usa una variedad de oraciones completas y párrafos desarrollados con ideas creativas, claras y bien sustentadas; uso apropiado de mecanismos coherentes. El texto está bien organizado con una secuencia lógica de las ideas.	Usa algunas oraciones completas y creativas; párrafos con cierto desarrollo; uso inapropiado de algunos mecanismos de coherencia. El texto está organizado de manera entrecortada, con una secuencia de ideas lógica pero incompleta.	Oraciones incompletas, redundantes con uso inapropiado o sin mecanismos de coherencia, el texto está organizado de manera confusa o no tiene ninguna organización; no existe una secuencia lógica de ideas.	3	
Vocabulario y gramática	Uso adecuado y variado de vocabulario y de estructuras gramaticales. El texto es comprensible.	Uso de vocabulario y estructuras gramaticales con pocos errores. El texto es comprensible y requiere pocas aclaraciones.	Uso incorrecto de vocabulario y estructuras gramaticales, el texto es incomprensible.	4	
Ortografía	Todas las palabras están escritas correctamente; se hace buen uso de la puntuación, los acentos y el uso de las mayúsculas.	La mayoría de las palabras están escritas correctamente; existen algunos errores en el uso de la puntuación, acentos y mayúsculas.	La escritura de las palabras es incorrecta; los acentos, la puntuación y las mayúsculas son usados de manera incorrecta.	3	
Al conseguir las cintas se...				TOTAL	21

(ANEXO N. 16)  
**UNIDAD 3: PRODUCCIÓN ESCRITA Y VISUAL**  
**SESIÓN 15**


**CON LOS DIBUJOS DE:**




**HuskMitNavn**



**Kumasawa Mikiko**





**PERSPECTIVA**

**ANTES DE JUGAR:**

- Escoge una pareja para participar
- Ten a la mano las fotocopias de las perspectivas

**PERSPECTIVA**



¿Cuál ángulo o plano pertenece la imagen?

A

**ANGULACIÓN  
HORIZONTAL**

B

**ANGULACIÓN V. PRONO**





(ANEXO N. 17)  
UNIDAD 3: PRODUCCIÓN ESCRITA Y VISUAL  
SESIÓN 16

Mystery Sketch 2011

# 옥수역귀신

Ok-su Station Ghost

# 봉천동귀신

Bongcheon-Dong Ghost

Written and Illustrated by HORANG  
studiohorang@naver.com

Written and Illustrated by HORANG  
studiohorang@naver.com

This story is based on true eyewitness accounts.

Veamos la imagen



Manhwa



TATA. N° PÁGINA: <sup>1</sup> Inicio

1. Escena N° : **1**

2. N° de Viñetas : (Escribe cuántas viñetas tiene la escena)

Tiene **1** viñeta

3. Formas de las viñetas:  
(Describe las formas de las viñetas en la escena: Vertical, diagonal, horizontal, etc. También menciona si son viñetas juntas o separadas)

**1 viñeta** rectangular horizontal.

4. ¿Qué se dibuja dentro de las viñetas?  
(describir quienes o qué se dibujará)

**1 viñeta**, la protagonista (xiaoyi) se está alistando para ir al instituto

5. ¿Cuál va a ser el plano o ángulo escogido para cada viñeta?

En la primera viñeta es <sup>plano</sup> primer plano.

6. Escribe los diálogos que tendrán los personajes en las viñetas. (si el cómic es mudo, no realizar esta parte)

ella está agradeciendo a Dios.

N° PÁGINA: <sup>1</sup>

1. Escena N° : **2**

2. N° de Viñetas : (Escribe cuántas viñetas tiene la escena)

Tiene **3** viñetas

3. Formas de las viñetas:  
(Describe las formas de las viñetas en la escena: Vertical, diagonal, horizontal, etc. También menciona si son viñetas juntas o separadas)

**1 viñeta**, verticales separadas  
**2 viñeta**, cuadrícula separada

4. ¿Qué se dibuja dentro de las viñetas?  
(describir quienes o qué se dibujará)

**1 viñeta**, está xiaoyi con el director.  
- está xiaoyi caminando con el director.  
**2 viñeta**, está el director con xiaoyi en el salón.

5. ¿Cuál va a ser el plano o ángulo escogido para cada viñeta?

**1 viñeta**, primer plano  
- plano detalle

**2 viñeta**, Angulación en picado

6. Escribe los diálogos que tendrán los personajes en las viñetas. (si el cómic es mudo, no realizar esta parte)

xiaoyi: Buenos días director ¿quiero saber en que salón me toca.  
Director: bueno señorita lin acompañeme.  
- Director: Buenos días hay una nueva estudiante  
- xiaoyi: Buenos días.  
- estudiante: Buenos días.

Nº PÁGINA: 1

1. Escena Nº : 3

2. Nº de Viñetas : (Escribe cuántas viñetas tiene la escena)

1 viñeta,

3. Formas de las viñetas:

(Describe las formas de las viñetas en la escena: Vertical, diagonal, horizontal, etc. También menciona si son viñetas juntas o separadas)

1 viñeta, rectangular horizontal.  
horizontal.

4. ¿Qué se dibuja dentro de las viñetas? (describir quienes o qué se dibujará)

1 viñeta, xiaogqi estar hablando con su nueva amiga.

5. ¿Cuál va a ser el plano o ángulo escogido para cada viñeta?

1 viñeta, primer plano.

6. Escribe los diálogos que tendrán los personajes en las viñetas. (si el cómic es mudo, no realizar esta parte)

xiaogqi: Hola mucho gusto soy  
Lin xiaogqi y soy del municipio  
de chongqing. y tengo 17 años.  
Mei ling: Hola mucho gusto soy  
Mei ling, yo soy de Nankín, y  
tengo 14 años, espero que seamos  
buenas amigas.

Nº PÁGINA: 1

1. Escena Nº : 1

2. Nº de Viñetas : (Escribe cuántas viñetas tiene la escena) 4 viñetas

3. Formas de las viñetas:

(Describe las formas de las viñetas en la escena: Vertical, diagonal, horizontal, etc. También menciona si son viñetas juntas o separadas)

1 Cuadrada 2 Triangulos todas separadas

3 Horizontal

4. ¿Qué se dibuja dentro de las viñetas? (describir quienes o qué se dibujará)

1) viñeta: Mariana sentada llorando

2) Donde la mamá la regaña y el papá está borracho

3) Mariana conoce a Emanuel y se sienten

4) Emanuel pidiéndole a Mariana que sea su novia.

5. ¿Cuál va a ser el plano o ángulo escogido para cada viñeta?

1) Plano entero

2) Plano detalle. 3) Plano detalle

4) Plano detalle

5) Plano detalle

6. Escribe los diálogos que tendrán los personajes en las viñetas. (si el cómic es mudo, no realizar esta parte)

Nº PÁGINA: 1

1. Escena Nº : 2

2. Nº de Viñetas : (Escribe cuántas viñetas tiene la escena) 5 viñetas

3. Formas de las viñetas:

(Describe las formas de las viñetas en la escena: Vertical, diagonal, horizontal, etc. También menciona si son viñetas juntas o separadas)

1) Horizontal

2) Cuadrada

3) Vertical

Separadas

4. ¿Qué se dibuja dentro de las viñetas? (describir quienes o qué se dibujará)

2) Donde está mamá la regaña y papá está borracho

1) Conoció a un hombre tan encantado

2) Me pidió que fuera su novia

5. ¿Cuál va a ser el plano o ángulo escogido para cada viñeta?

1) Plano detalle

2) Angulación Horizontal

3) Angulación picado



6. Escribe los diálogos que tendrán los personajes en las viñetas. (si el cómic es mudo, no realizar esta parte)

Nº PÁGINA: **1**

1. Escena Nº : **3**

2. Nº de Viñetas : (Escribe cuántas viñetas tiene la escena) 2 viñetas

3. Formas de las viñetas:  
(Describe las formas de las viñetas en la escena: Vertical, diagonal, horizontal, etc. También menciona si son viñetas juntas o separadas)

- 1) Horizontal
- 2) Cuadrado

4. ¿Qué se dibuja dentro de las viñetas?  
(describir quienes o qué se dibujará)

- 1) Antonio y Emanuel se ~~se~~ y se gustan y comen helado
- 2) Sr. casa con Emanuel

5. ¿Cuál va a ser el plano o ángulo escogido para cada viñeta?

- 1) Plano general
- 2) Plano entero

6. Escribe los diálogos que tendrán los personajes en las viñetas. (si el cómic es mudo, no realizar esta parte)

**(ANEXO N. 18)**  
**UNIDAD 3: PRODUCCIÓN ESCRITA Y VISUAL**  
**SESIÓN 17 y 18**

**Ejemplo página 1 Con 3 escenas**

**Nº PÁGINA: 1**

1. Escena Nº : **1**

2. Nº de Viñetas : (Escribe cuántas viñetas tiene la escena)

**Tiene 3 viñetas**

3. Formas de las viñetas: (Describe las formas de las viñetas en la escena: Vertical, diagonal, horizontal, etc. También menciona si son viñetas separadas)

1 viñeta, cuadrícula separada

2 viñeta, Rectángulo vertical separado

3 viñeta, cuadrado horizontal separado

**Nº PÁGINA: 1**

1. Escena Nº : **2**

2. Nº de Viñetas : (Escribe cuántas viñetas tiene la escena)

**Tiene 2 viñetas**

3. Formas de las viñetas: (Describe las formas de las viñetas en la escena: Vertical, diagonal, horizontal, etc. También menciona si son viñetas juntas o separadas)

1 viñeta, rectángulo separado

2 viñeta, cuadrado separado, con diagonal en la mitad

**Nº PÁGINA: 1**

1. Escena Nº : **3**

2. Nº de Viñetas : (Escribe cuántas viñetas tiene la escena)

**Tiene 4 viñetas**

3. Formas de las viñetas: (Describe las formas de las viñetas en la escena: Vertical, diagonal, horizontal, etc. También menciona si son viñetas juntas o separadas)

1 viñeta, En el fondo de la hoja

2 viñeta, Cuadrado horizontal separada

3 viñeta, Rectángulo vertical junto

4 viñeta, Cuadrado vertical junto

**1 Escena**

**2 Escena**

**3 Escena**

**Nº PÁGINA: 1**

1. Escena Nº : **1**

2. Nº de Viñetas : (Escribe cuántas viñetas tiene la escena)

**Tiene 3 viñetas**

3. Formas de las viñetas: (Describe las formas de las viñetas en la escena: Vertical, diagonal, horizontal, etc. También menciona si son viñetas juntas o separadas)

1 viñeta, cuadrícula separada

2 viñeta, Rectángulo vertical separado

3 viñeta, cuadrado horizontal separado

**Nº PÁGINA: 1**

1. Escena Nº : **2**

2. Nº de Viñetas : (Escribe cuántas viñetas tiene la escena)

**Tiene 2 viñetas**

3. Formas de las viñetas: (Describe las formas de las viñetas en la escena: Vertical, diagonal, horizontal, etc. También menciona si son viñetas juntas o separadas)

1 viñeta, rectángulo vertical separado

2 viñeta, cuadrado horizontal separado, con una línea en diagonal en la mitad

**1 Escena**

**2 Escena**

**! A DIBUJAR !** **STORYBOARD**

Con el guion en la mano, lee la parte 4, 5 y 6 para dibujar a lápiz los personajes, globos de diálogo, onomatopeyas etc.

**SOLO LÁPIZ**

**1 Escena**

Una mañana como cualquier otra, se preparaba una mujer de 60 años para salir.

**2 Escena**

Cuando llegó al colegio, saludó a sus colegas docentes.

¡Hola! ¿Cómo estás Ramiro?

Bien, gracias

Le dolían los pies le dolía la cabeza

Tenía los ojos hinchados por el insomnio

**3 Escena**

**Nº PÁGINA: 1**

1. Escena Nº : **2**

2. Nº de Viñetas : (Escribe cuántas viñetas tiene la escena)

**1 viñeta**

3. Formas de las viñetas: (Describe las formas de las viñetas en la escena: Vertical, diagonal, horizontal, etc. También menciona si son viñetas juntas o separadas)

1 viñeta horizontal separada

4. ¿Qué se dibuja dentro de las viñetas? (describe quiénes o qué se dibujará)

**La fachada del colegio**

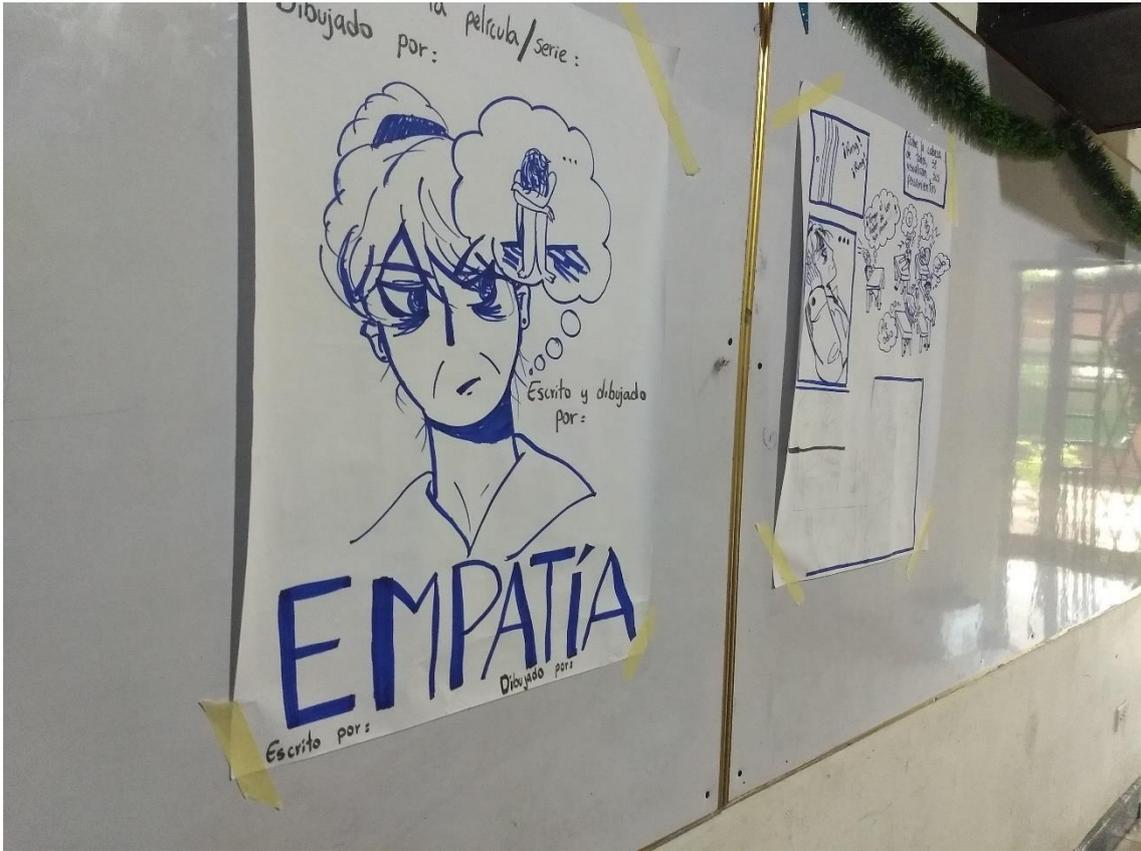
5. ¿Cuál va a ser el plano o ángulo escogido para cada viñeta?

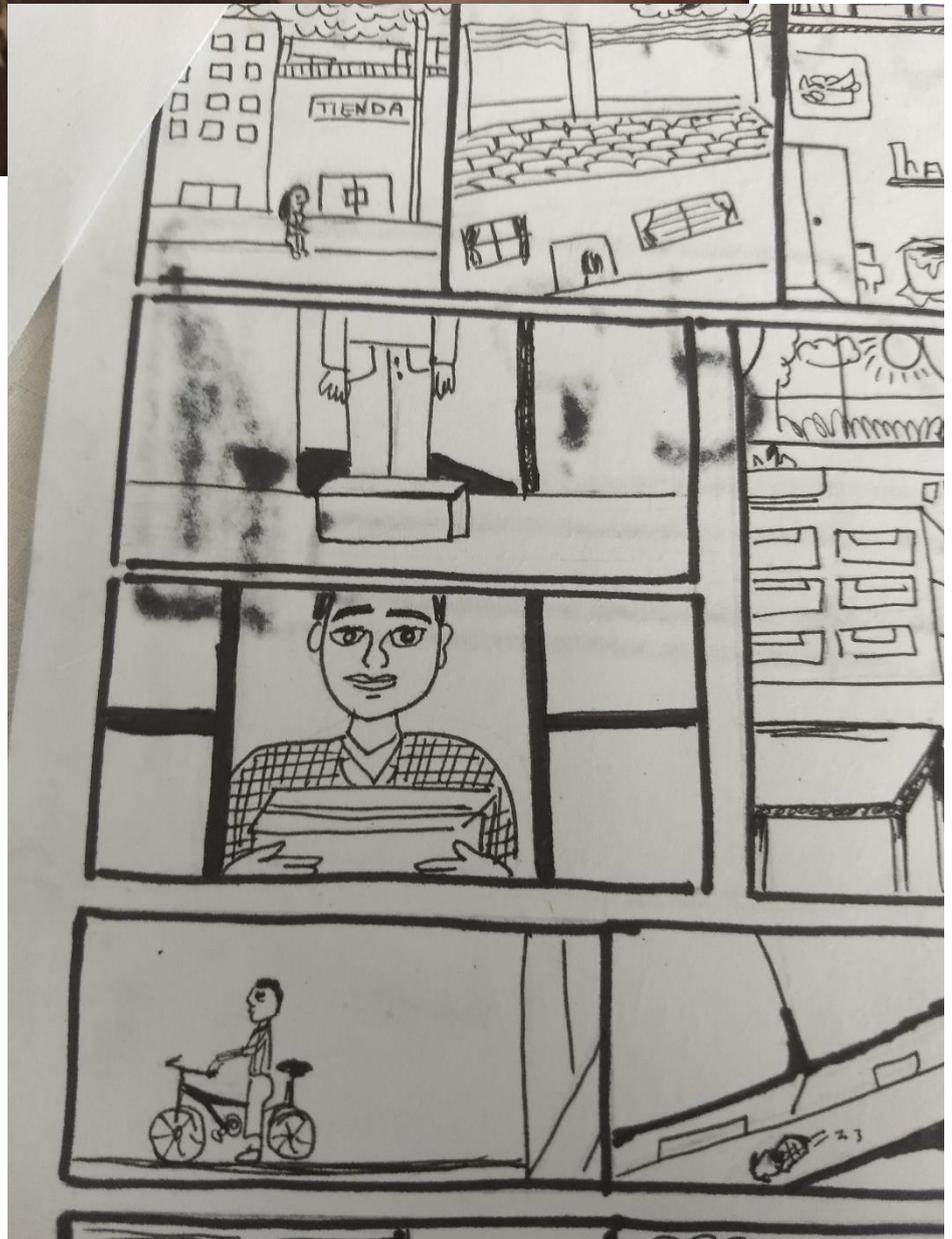
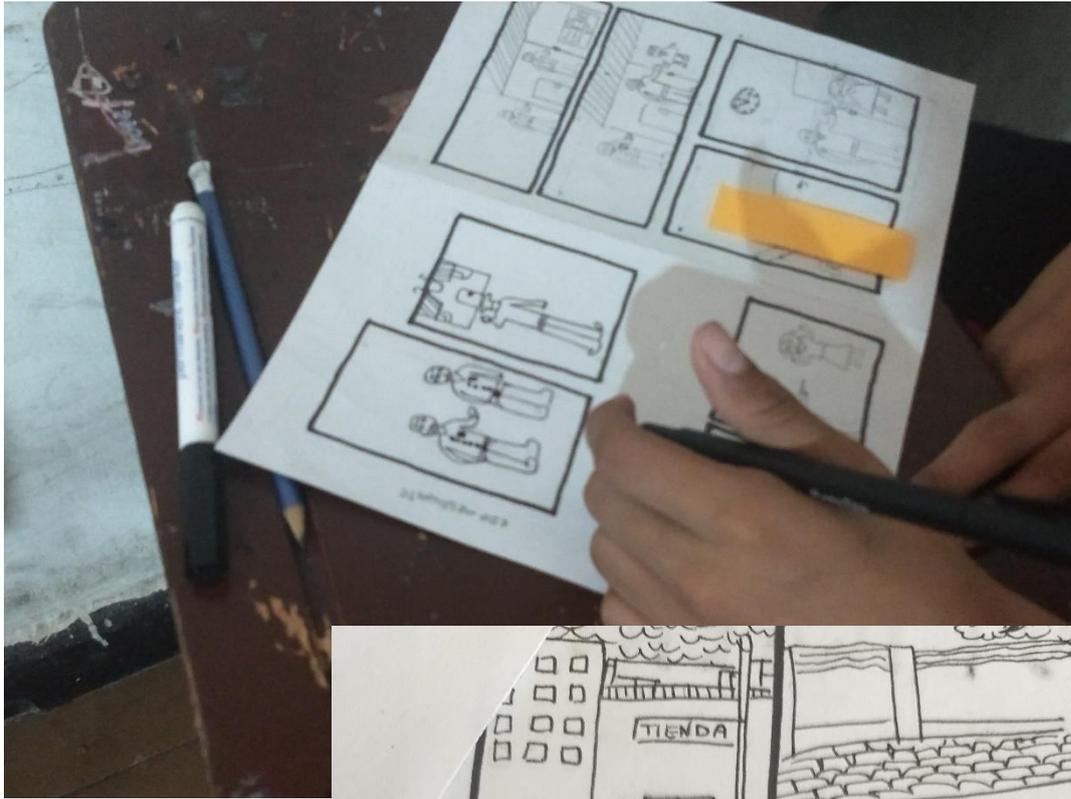
**1 viñeta, plano general**

6. Escribe los diálogos que tendrán los personajes en las viñetas. (si el cómic es mudo, no realizar esta parte)

**Comila: ¡Hola! ¿Cómo estás Ramiro?**

**R: Bien, gracias.**





(ANEXO N. 19)  
UNIDAD 4: VALORACIÓN FINAL DEL TRABAJO  
SESIÓN 19



UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA  
DIAGNOSTICO 2



- Lee y observa atentamente la siguiente viñeta:



1. La mujer que está caída en la viñeta representa a:
  - a. Otro líder social asesinado.
  - b. Una mujer asesinada.
  - c. Una líder social herida.
2. Qué sentido tiene el diálogo "Miren están asesinando en Venezuela":
  - a. Humorístico.
  - b. Nostálgico.
  - c. Irónico.

3. ¿En cuál dirección está señalando la mujer de la viñeta?

- a. La zona donde mueren los líderes sociales.
- b. El país de Venezuela.
- c. Una región de Venezuela donde murió la mujer.

4. Según la caricatura, podemos inferir que un líder social es:

- a. Una persona que se dedica a la defensa, promoción, respeto y protección de los Derechos Humanos, de los territorios, del medio ambiente, de la educación y de la cultura.
- b. Una persona que realiza trabajos ligados a grupos armados que buscan el beneficio propio.
- c. Una persona que, individualmente o junto con otras, se esfuerza en promover la cultura, proteger sus tierras y velar por su comunidad.

5. El título "*caen más líderes sociales*" infiere que:

- a. Ha disminuido los asesinatos a líderes sociales.
- b. Continúan asesinando líderes sociales.
- c. Aumentan los asesinatos a líderes sociales.

6. La mujer mayor en la caricatura representa a la vicepresidenta Marta Lucia Ramírez. Según la caracterización que hizo el caricaturista con el personaje ¿Cómo podrías calificar el comportamiento de la vicepresidenta en la viñeta?

- a. Interesada por los asesinatos de los venezolanos en Colombia
- b. Preocupada por los asesinatos de los líderes sociales en Colombia
- c. Indiferente a las muertes de los líderes sociales en Colombia.



- Lee y observa atentamente la siguiente viñeta:



1. La mujer que está caída en la viñeta representa a:
  - a. Otro líder social asesinado.
  - b. Una mujer asesinada.
  - c. Una líder social herida.
2. Qué sentido tiene el diálogo "Miren están asesinando en Venezuela":
  - a. Humorístico.
  - b. Nostálgico.
  - c. Irónico.

3. ¿En cuál dirección está señalando la mujer de la viñeta?

- a. La zona donde mueren los líderes sociales.
- b. El país de Venezuela.
- c. Una región de Venezuela donde murió la mujer.

4. Según la caricatura, podemos inferir que un líder social es:

- a. Una persona que se dedica a la defensa, promoción, respeto y protección de los Derechos Humanos, de los territorios, del medio ambiente, de la educación y de la cultura.
- b. Una persona que realiza trabajos ligados a grupos armados que buscan el beneficio propio.
- c. Una persona que, individualmente o junto con otras, se esfuerza en promover la cultura, proteger sus tierras y velar por su comunidad.

5. El título "*caen más líderes sociales*" infiere que:

- a. Ha disminuido los asesinatos a líderes sociales.
- b. Continúan asesinando líderes sociales.
- c. Aumentan los asesinatos a líderes sociales.

6. La mujer mayor en la caricatura representa a la vicepresidenta Marta Lucía Ramírez. Según la caracterización que hizo el caricaturista con el personaje ¿Cómo podrías calificar el comportamiento de la vicepresidenta en la viñeta?

- a. Interesada por los asesinatos de los venezolanos en Colombia
- b. Preocupada por los asesinatos de los líderes sociales en Colombia
- c. Indiferente a las muertes de los líderes sociales en Colombia.

**(ANEXO N. 20)**  
**UNIDAD 4: VALORACIÓN FINAL DEL TRABAJO**  
**SESIÓN 20**

**PRESENTACIÓN**

Esta es una antología de cómics de algunos estudiantes del grado 701. Son historias propias o basadas en producciones cinematográficas. Aquellos jóvenes, han representado temáticas del amor, la guerra, el dolor, la familia, los temores y sueños, inspirados de sus propias vivencias o de series y películas.

Estos cómics son el resultado de un trabajo arduo de manera individual y grupal en clase. Trabajamos todos los componentes básicos del tebeo, a través de lecturas, ejercicios de dibujo y producción textual.

No obstante, se presentaron diversos factores que limitaron el tiempo de la producción de tebeos de todos los estudiantes. De modo que, en esta antología encontrarán los cómics que lograron unificar el lenguaje de la imagen y el texto con historias cortas.

María Alejandra Cabrera Cuéllar

Estudiante de Licenciatura En Lengua Castellana

Producción de Estudiantes del grado 701 - 2019

**Índice**

Amor absurdo.....	1
Casa del presidente.....	2
El fantasma.....	3
El gran viaje.....	4
Es un misterio.....	5
Escapando del mal.....	6
La casa abandonada.....	7
El ángel del mal y la vagabunda.....	8
Michell y sus problemas en familia.....	9
Mundo Z.....	10
Un viaje inesperado.....	11

