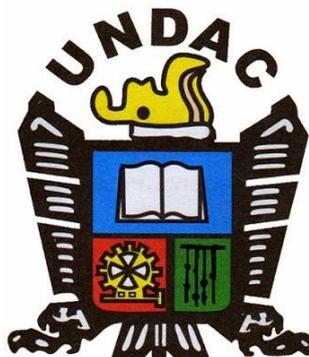


**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA**



**TESIS**

Las historietas como estrategia de aprendizaje para desarrollar la competencia de producción de textos en los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta Distrito Tupac Amaru  
Provincia de Canas Región Cusco

**Para optar el título profesional de:**  
**Licenciado en Educación**

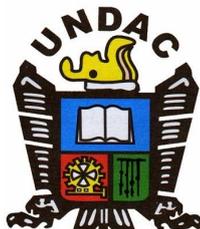
**Con mención:**  
**Inicial – Primaria**

Autor: Bach. Julia MERMA TACUSI

Asesor: Mg. Gastón Jeremías OSCÁTEGUI NÁJERA

Cerro de Pasco - Perú – 2019

**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA**



**TESIS**

Las historietas como estrategia de aprendizaje para desarrollar la competencia de producción de textos en los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta Distrito Tupac Amaru Provincia de Canas Región Cusco

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

---

Dr. Honoria BASILIO RIVERA  
PRESIDENTE

---

Dr. Edith Roció LUIS VASQUEZ  
MIEMBRO

---

Mg. Wilfredo Florencio ROJAS RIVERA  
MIEMBRO

---

Lic. Marianela Susana NEYRA LOPEZ  
ACCESITARIO

## ***DEDICATORIA***

*A mi familia y a quienes  
apoyaron mi propósito de ser  
profesional*

*A los niños de Huaylluta que  
con su diario interés de  
aprender ven a los maestros a  
sus guías y ejemplos de vida*

## **RECONOCIMIENTO**

A mi alma mater la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, institución que me acogió y me permiten el logro de ser una profesional y aporte a la sociedad.

A los docentes quienes impartieron sus conocimientos y experiencia para el futuro profesional que tenían en frente.

A mi familia por su inmenso amor y comprensión en el tiempo que estuve ausente en algunos momentos por mis estudios.

A mis colegas por haber compartido alegrías y tristezas durante el tiempo que estuvimos juntas en las aulas.

A mis amigos por demostrarme su amistad y comprensión en los momentos que los necesite.

## RESUMEN

Nuestra investigación considera como objetivo Determinar en qué medida influye las historietas como estrategia didáctica para desarrollar la capacidad de producción de textos en niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta Distrito de Tupac Amaru Provincia de Canas Región de Cusco, el tipo de investigación es cuantitativa que se caracteriza por ser cuasi-experimental, porque permite la aplicación de una metodología a un problema identificado y descrito, su diseño es de dos grupos no aleatorios pre y post test, con dos grupos no aleatorios pre y pos test, la muestra de estudio es de tipo no probabilística y se aplica la técnica intencionada, y se determina la muestra a los niños del tercer grado “A” como grupo experimental y el tercer grado “B” como grupo control, compuesta por 10 estudiantes en ambos casos, realizando la aplicación al grupo experimental con quienes se trabajó la propuesta metodológica de las historietas para la producción de textos, y realizando la evaluación de salida de ambos grupos, para luego aplicar la evaluación de salida a través de la prueba de producción de textos, resultados que se revisaron para determinar el nivel de aprendizaje de ambos grupos y luego realizamos la comparación y establecer las diferencias entre las pruebas. Se concluye que el nivel de influencia es positivo y al diseñar y aplicar la propuesta los resultados estadísticos muestran que mejora los aprendizajes de la producción de textos a través de la aplicación de la propuesta presentada tal como se presenta los resultados y la contrastación de la hipótesis.

**Palabras clave:** Historietas, producción de textos, escribir, logros de aprendizaje

## **ABSTRACT**

Our research considers the objective to determine the extent to which the comic strips as a didactic strategy to develop the capacity to produce texts in children in the third grade of the Educational Institution No. 56360 of Huaylluta Tupac Amaru District Province of Canas Cusco Region, the type of research is quantitative that is characterized by being quasi-experimental, because it allows the application of a methodology to a problem identified and described, its design is of two non-random pre and post test groups, with two non-random pre and post test groups The study sample is of a non-probabilistic type and the intended technique is applied, and the sample is determined for children in the third grade “A” as an experimental group and the third grade “B” as a control group, consisting of 10 students in both cases, making the application to the experimental group with whom the methodological proposal of the cartoons for the pro text conduction, and performing the exit assessment of both groups, to then apply the exit assessment through the text production test, results that were reviewed to determine the level of learning of both groups and then we made the comparison and Set the differences between the tests. It is concluded that the level of influence is positive and when designing and applying the proposal the statistical results show that it improves the learning of the production of texts through the application of the proposal presented as the results are presented and the hypothesis test .

**Keywords:** Comics, text production, writing, learning achievements

## INTRODUCCION

### **Señores Miembros del Jurado:**

Presentamos a ustedes el trabajo de investigación intitulado “LAS HISTORIETAS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LOS NIÑOS DEL TERCER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE 56360 DE HUAYLLUTA DISTRITO TUPAC AMARU PROVINCIA DE CANAS REGIÓN CUSCO”, con el cual aspiro optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Inicial - Primaria.

Una preocupación en el mundo es como los seres humanos nos relacionamos a través de uno de los aspectos que nos hace diferentes y superiores como se considera en relación a otros seres; la comunicación como razón de transmitir creencias, sentimientos, intereses y dentro de ello la historia de nuestros pueblos. Cada una de las etapas sino fuera por los mensajes dejados por nuestros antepasados no serían conocidos en nuestros tiempos. La comunicación escrita como medio de transmisión de mensajes tiene como génesis del problema la concepción de escritura que sería mejor llamarla textualización o redacción, para evitar el matiz mecánico de transcripción, con el que se le asocia los que están vinculados con lo que Ferreiro y Teberosky (1979) trabajaron en su libro Los sistemas de escritura; a partir de este, desde hace ya más de tres décadas, varios países de América Latina incorporaron, en sus planes nacionales, la idea de que escribir no era igual a copiar dictados; no obstante, en el Perú, estas son aún creencias y prácticas generalizadas.

Es estudio de la comunicación escrita, en la actualidad, se inicia con los primeros intentos que demuestran los niños como forma de expresión. Ahora se iniciamos estableciendo la postura teórica de la comunicación referimos que “Es un proceso de interacción social, a través de signos y sistemas de signos, producto de las actividades humanas. Los hombres en el proceso de comunicación expresan sus necesidades, aspiraciones, criterios, emociones, etc.” Fernando González Rey

El Ministerio de Educación a través del currículo nacional establece los enfoques de las diversas áreas curriculares, obviamente partiendo del enfoque del currículo que es por competencias, lo que nos permite contar con lineamientos claros y con sustento científico el sistema educativo peruano, en el caso del área curricular de Comunicación se enmarca en el enfoque Comunicativo. La propuesta se presentó al magisterio de diversas maneras, la primera en los lineamientos del currículo, las rutas de aprendizaje, las cartillas de programación, sin embargo, muchos de estos aspectos no se asumen como se proponen sino se convierte en un medio por el cual se presentan justificaciones que no son comprendidas desde la verdadera dimensión de la propuesta, una contradicción por contradecir sin argumentar o establecer sustento que revierta lo presentado. Deslindar el modelo estructural del funcional es uno de los temas que hasta nuestros días muchos docentes y otros agentes involucrados en la educación mantienen su percepción de pasar información, memorizar y repetir reglas y estructuras en la producción de textos, entiéndase escritura, desde nuestra investigación.

Nuestro trabajo se plantea como objetivo determinar la influencia de las historietas en el desarrollo de la competencia de producción de textos; precisar

que las historietas no como una simple lectura de imágenes, sino, que se busca producir textos en base a un proceso de planificación, textualización y revisión y corrección de lo realizados por los niños. La metodología como aspecto importante en la labor pedagógica del docente, no se asume con los cambios por ello en nuestro trabajo se busca establecer diferencias entre un nivel inicial como línea base del aprendizaje y la línea de salida a través de la prueba de salida, luego de haber intervenido a través de la aplicación de módulos de aprendizaje y contrastar la influencia de la estrategia. Recordar que los niveles bajos en las evaluaciones y nuestra experiencia a través de las prácticas pre profesionales y el inicio de nuestro ejercicio profesional nos aseveran la situación problemática que se tienen en el nivel de producción de textos de los niños del tercer grado de la institución educativa de Huaylluta.

De acuerdo a lo establecido en el reglamento de la universidad se presenta la tesis el cual contiene acápites de la siguiente manera:

Capítulo I aborda el planteamiento del problema de estudio, descrito y que permite formular los problemas y objetivos de la investigación.

Capítulo II, aborda el marco teórico se considera la teoría y definiciones que sustentan nuestra investigación, además que nos permite construir conocimiento en base a nuestra experiencia.

Capítulo III aborda la metodología de la investigación, acápite que permite establecer los aspectos metodológicos, tipo, nivel de investigación de la misma manera la población y muestra concluyendo con los instrumentos y técnicas a aplicar.

Capítulo IV contiene los resultados de la aplicación del instrumento de investigación, la presentación es de forma cuantitativa y cualitativa respetando lo establecido en el tipo de investigación y permita realizar la contrastación de la hipótesis y la discusión de resultados.

El presente trabajo se encuentra susceptible a observaciones, sugerencias, que nos permitirán mejorar, del mismo modo se consideré como un antecedente para posteriores investigaciones.

*La autora*

## ÍNDICE

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	
INDICE	

### CAPÍTULO I

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Identificación y determinación del problema.....	13
1.2 Delimitación de la investigación.....	17
1.3 Formulación del problema .....	18
1.3.1. Problema general.....	18
1.3.2. Problemas específicos .....	18
1.4. Formulación Objetivos.....	19
1.4.1. Objetivo general .....	19
1.4.2. Objetivos específicos .....	19
1.5. Justificación de la investigación.....	20
1.6 Limitaciones de la investigación.....	21

### CAPÍTULO II

#### MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio.....	22
2.2. Bases teórico científico .....	27
2.3. Definición de términos.....	82
2.4. Sistema de Hipótesis .....	82
2.4.1. Hipótesis Alterna .....	82
2.4.2. Hipótesis Nula.....	82
2.5. Identificación de variables .....	83
2.6. Definición Operacional de variables e indicadores .....	83

**CAPÍTULO III**  
**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>3.1.</b> Tipo de investigación .....	84
<b>3.2.</b> Método de investigación .....	84
<b>3.3.</b> Diseño de la investigación .....	86
<b>3.4.</b> Población y muestra .....	87
<b>3.4.1.</b> Población.....	87
<b>3.4.2.</b> Muestra .....	87
<b>3.5.</b> Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	87
<b>3.5.1.</b> Técnicas.....	87
<b>3.5.2.</b> Instrumentos.....	88
<b>3.6.</b> Técnicas e instrumentos de procesamiento de datos.....	89
<b>3.6.1.</b> Procesamiento manual .....	89
<b>3.6.2.</b> Procesamiento electrónico .....	89
<b>3.6.3.</b> Técnicas estadísticas .....	89
<b>3.7.</b> Selección y validación de instrumentos de datos .....	89

**CAPÍTULO IV**  
**RESULTADOS Y DISCUSION**

<b>4.1.</b> Descripción del trabajo de campo .....	90
<b>4.2.</b> Contrastación de la Hipótesis.....	100
<b>4.3.</b> Discusión de resultados.....	104

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFIA

ANEXO

## **CAPÍTULO I**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1. IDENTIFICACIÓN Y DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA**

La educación en nuestros tiempos se va desarrollando con cambios y perspectivas muy aceleradas y creativas que si no estamos acordes a ellos no podemos ver las exigencias que requieren asumir. La comunicación como un proceso de expresión del ser humano nos deja una variedad de formas de hacerlo, empleando diversos lenguajes, pero a la vez estar compenetrado con el lenguaje más usado o emplear el lenguaje escrito como uno de los más eficaces para transmitir mensajes.

Otro, hoy en día el sistema educativo en todos sus niveles busca que los estudiantes produzcan conocimiento y se puede observar que no se logra

hacerlo por múltiples razones: entre ellos, excesivo y negativo uso de los medios tecnológicos como forma de buscar soluciones inmediatas a lo que se presenta para asumir la postura de producir, sino solo a reproducir o en última instancia a copiar y pegar (el famoso ctrl + c y ctrl + v), sin llegar a cumplir la necesidad de interpretar, refutar, reorientar, por lo menos a sistematizarlos, INTERNET, información digital que es transmitida sin ser elaborada, La escritura como lenguaje que permite expresar sentimientos, emociones, necesidades y demandas no se hace porque no estamos preparados para hacerlo o por no tener formación en hacerlo.

Asimismo, en los seminarios y capacitaciones docentes, todavía se discuten aspectos secundarios sobre la textualización: ¿Cómo incentivar que el niño desarrolle un ‘mejor’ trazo, que respete los márgenes o que escriba ‘derecho’? ¿Debe escribir con letra ‘corrida’ o script?, etc. No obstante, ¿qué pasará, de aquí a unos años, cuando los niños recurran exclusivamente a las computadoras? En una sociedad que cada vez escribe menos a mano, la caligrafía resulta un elemento prescindible. Afortunadamente, cuando los pequeños se inicien en la escritura con procesadores de texto, muchas de estas prácticas tradicionales perderán sentido.

Siendo la producción de textos una de la competencia que debe desarrollar los niños del nivel primario y que este no se logra, como se demostraron en las evaluaciones de Ministerio de Educación “cuánto aprendí de mis textos y de mis maestros”, en la que los niños no escriben textos, caso muy curioso que de una imagen, no puede producir textos, este hecho se evidencia hasta que concluyan la primaria por consiguiente tienen serias dificultades en la

secundaria y en la educación superior. Los maestros no internalizan el sentido de la producción de textos, por ello continúan con la transcripción y con la rutina de las labores pedagógicas.

También subsisten otros problemas pedagógicos, involucrados con la textualización, que se deben considerar. La enseñanza abusa de la repetición; por ejemplo, en la educación inicial, los ejercicios de trazos se sobredimensionan y pierden efectividad en los niños, así como sentido para los docentes. Los maestros suelen creer que esta práctica es provechosa, porque asumen, ingenuamente, que los menores de cinco años no han iniciado su proceso de adquisición del sistema textual. Incluso, luego de ser capacitados al respecto, persisten en los trazos y aluden otras justificaciones: por ejemplo, que los trazos ayudan a desarrollar la expresión grafo-plástica y la capacidad motora fina. Efectivamente, estas actividades colaboran con ello; sin embargo, para desarrollarlas, existen otras alternativas eficaces, como el corrugado, el rasgado, el moldeado, entre otras. El peligro, más bien, radica en que los niños asuman que la producción de textos es un asunto mecánico, repetitivo y automático, ajeno de la creatividad personal. Esto no implica que los ejercicios de trazos desaparezcan; implica que se encuentren en un ámbito apropiado.

En la educación primaria aún se acentúa con mayor énfasis el problema con la práctica de la metodología tradicional que jerarquiza la memorización de sílabas y palabras como unidades de escritura. Desde luego, la mayoría de profesores desconoce que los niños tienen en principio, como unidad de sentido (aunque sin ser necesariamente conscientes de ello), el morfema, y

no la sílaba o la palabra. ¿Cómo es posible que empleen los morfemas sin saberlo? En consecuencia, ¿debería emplearse este conocimiento de forma consistente, sustentado en cómo se adquiere una lengua materna? Esta pregunta abre toda una gama de investigaciones sobre la alfabetización inicial. Debemos precisar que el tránsito de la escritura personal hacia la escritura convencional es un proceso en el que participan diversos aspectos como la conciencia fonológica, los morfemas, el signo lingüístico, entre otros los que no son comprendidos y mucho menos aplicados o empleados por los docentes.

Por ello, las facultades de educación o de pedagogía, que proporcionan a los maestros teorías sobre el desarrollo de la lectoescritura, desde un enfoque comunicativo textual (MINEDU, 2009), también deberían brindar nociones de psicología evolutiva, psicolingüística y de adquisición del lenguaje. De lo contrario, los profesores no entenderán el asunto de fondo: que los niños estructuran su proceso de alfabetización desde varios niveles en apropiación del sistema, psicogénesis, y que ellos deberían ser facilitadores de esa evolución. Los niños parten de una hipótesis sobre la escritura y van desentrañando, conforme toman conciencia del mundo y adquieren el lenguaje, cada fase de adquisición.

Nuestra investigación se centra en la producción de textos el estudio del proceso de desarrollo de la competencia de producción de textos es nuestra intención, luego de analizar sus causas nos permitimos abordarlo de manera científica y se pueda lograr cambiar los modelos practicados por muchos

docentes, por lo que nos planteamos el problema con la siguiente interrogante:

## **1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.**

### **1.2.1. Delimitación Espacial.**

Nuestra investigación se proyecta y se ejecuta con los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de la localidad de Huaylluta, Distrito de Tupac Amaru, Provincia de Canas y la Región de Cusco.

### **1.2.2. Delimitación Temporal.**

Nuestro estudio se refiere a los niños del tercer grado matriculados en el grado referido en el año 2018 que se inicia en el mes de marzo como lo establece la normativa respectiva.

### **1.2.3. Delimitación del Conocimiento.**

La investigación parte de establecer el enfoque de la comunicación, de la misma manera se desagrega a las teorías y los enfoques específicos de la producción de textos, el conocimiento que orienta nuestra investigación son las que se encuentran vigentes y permiten conocer los lineamientos y procesos de desarrollo. Se concluye con las orientaciones metodológicas y la aplicación vivencial de la teoría.

### **1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

#### **1.3.1. PROBLEMA GENERAL**

¿En qué medida influye las historietas como estrategia didáctica para desarrollar la capacidad de producción de textos en niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta Distrito de Tupac Amaru Provincia de Canas Región de Cusco?

#### **1.3.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS.**

- a) ¿Cuál es el nivel de aprendizajes en la producción de textos que presentan los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, Distrito de Tupac Amaru, Provincia de Canas y Región de Cusco, antes de la experiencia?
- b) ¿Cómo planificar y ejecutar la aplicación de las historietas como estrategia para mejorar la producción de textos narrativos de los niños del tercer grado?
- c) ¿Qué nivel de aprendizajes en la producción de textos presentan los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, Distrito de Tupac Amaru, Provincia de Canas y Región de Cusco, después de la experiencia?
- d) ¿Qué diferencia existe entre los resultados del antes y después de la aplicación de las historietas como estrategia para desarrollar la competencia de producción de textos en los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, Distrito de Tupac Amaru, Provincia de Canas y Región de Cusco?

## **1.4. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS:**

### **1.4.1. OBJETIVO GENERAL**

Determinar en qué medida influye las historietas como estrategia didáctica para desarrollar la capacidad de producción de textos en niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta Distrito de Tupac Amaru Provincia de Canas Región de Cusco.

### **1.4.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS.**

- a) Identificar el nivel de aprendizajes en la producción de textos que presentan los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, Distrito de Tupac Amaru, Provincia de Canas y Región de Cusco, antes de la experiencia.
- b) Planificar y ejecutar la aplicación de las historietas como estrategia para mejorar la producción de textos narrativos de los niños del tercer grado?
- c) Identificar el nivel de aprendizajes en la producción de textos que presentan los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, Distrito de Tupac Amaru, Provincia de Canas y Región de Cusco, después de la experiencia.
- d) Determinar la diferencia que existe entre los resultados del antes y después de la aplicación de las historietas como estrategia para desarrollar la competencia de producción de textos en los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, Distrito de Tupac Amaru, Provincia de Canas y Región de Cusco.

## 1.5. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación tiene la siguiente justificación:

### a) **Relevancia social.**

Los resultados de nuestra investigación sirven para reflexionar acerca del nivel de aprendizaje que demuestran los estudiantes, la relevancia que tiene la contrastación de la teoría y la práctica y permita la construcción de nuevos conocimientos y permitan superar el problema a través de la estrategia metodológica aplicada. La imagen venida a menos de la educación a través de los resultados permitirá revertir el impacto que se aprecia de la educación primaria en el nivel secundario y superior.

### b) **Relevancia metodológica.**

Los resultados de la investigación permitirán la aplicación de una propuesta metodológica que no es nuevo, pero que se constituye en una experiencia que revierte el trabajo rutinario basado en el memorismo y la repetición, sino, que su aplicación permite mejorar los niveles de aprendizaje de los niños de la muestra de nuestra investigación.

### c) **Relevancia teórica.**

Nuestra investigación permite la construcción de conocimientos basados en la experiencia y la contrastación de los aportes teóricos de la producción de textos y se corrobora en el campo práctico. El conocimiento que en nuestra investigación se logra se convertirá a la vez en antecedente para posteriores estudios.

## **1.6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

La limitación básica se circunscribe en el aspecto administrativo, por el tema de la residencia y las oficinas de la universidad, los recursos materiales que ameritaron el proceso de investigación son asumidos por el suscrito, lo cual no permitió realizarlo en un mismo momento, sino, progresivamente por los costos a asumir.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEORICO**

#### **2.1. ANTECEDENTES DE ESTUDIO**

##### **Antecedentes internacionales:**

Piedad, E. (2014) tesis intitulada “*Producción de Textos Narrativos Escritos: Estudio Descriptivo-Comparativo en Alumnos de 2°, 3° y 4° Año Básico*”, [Tesis de Grado]. Santiago – Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.

En el presente artículo se presentan los resultados de una investigación que tuvo como objetivo identificar y describir los aspectos que considera el niño al momento de producir un texto narrativo. Se analizaron los cuentos escritos por niños de los niveles escolares de segundo, tercero y cuarto básico, tomando como base para el análisis tres dimensiones del

texto: superestructura, estructura semántica y estructura pragmática. El objetivo es aportar a profesores y profesoras algunas claves para reconocer cuáles son las competencias que debe tener un niño al momento de enfrentar la tarea de producir un cuento. A su vez, se otorgan herramientas para que identifiquen las características que dicho texto debe poseer para que resulte coherente y logre transmitir un mensaje. Lo anterior se constituiría en la base a partir de la cual los y las docentes podrían intervenir de manera más efectiva en el desarrollo de la competencia textual de cada uno de sus estudiantes.

Milian, M. (2014) *incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos, Cultura y Educación*.8. 67-78.

La complejidad de los procesos implicados en la tarea de escribir se reduce cuando se efectúa en colaboración: el aprendiz de escritor participa en un proyecto compartido con objetivos definidos. Cada uno de los componentes del grupo, durante el proceso de elaboración textual, se enfrenta a diferentes contextos que le ofrecen puntos de referencia individuales para construir su propio universo de conocimiento a partir de la comparación y el contraste. Cada escritor aporta su propio contexto a la tarea, el contexto de sus conocimientos personales, que se ponen en juego en el contexto de la tarea, orientada a través de la consigna de escritura al contexto del destinatario. La observación y análisis de algunos aspectos relativos a la confluencia de los tres contextos citados en un proyecto de escritura en un aula de 3er ciclo de primaria permite

observar las relaciones entre los distintos contextos y la actividad de construcción de conocimientos por parte de los aprendices de escritores.

### **Antecedentes nacionales**

Huanca, V. (2017) tesis intitulada *“La historieta como recurso de aprendizaje para la producción de textos narrativos en los estudiantes del primer grado de la I.E.S. “Industrial 32” de la ciudad de puno – 2016”*, [Tesis de grado]. Puno - Perú – Venezuela. Universidad Nacional del Altiplano

La investigación titulada “La historieta como recurso de aprendizaje para la producción de textos narrativos en los estudiantes del primer grado de la institución educativa secundaria “Industrial 32” de la ciudad de Puno” tiene como propósito contribuir y superar problemas en la producción de textos narrativos, como es el cuento. Como objetivo de esta investigación es “determinar la eficacia de la historieta como un recurso de aprendizaje para mejorar la producción de textos narrativos en los estudiantes del primer grado” y para esto se planteó una hipótesis general “la historieta como recurso de aprendizaje, es eficaz en la producción de textos narrativos en los alumnos del primer grado”. Se trabajó con dos variables (VI) LA HISTORIETA (VD) PRODUCCION DE TEXTOS. En la (VI) tenemos como dimensiones a la organización y composición, en la (VD) tema y punto de vista, personajes, contexto, registros y estructuración. El tipo de investigación corresponde al cuasi – experimental, con diseño que se adopta es cuasi – experimental de dos grupos, con pre y post prueba tanto para el grupo experimental y el grupo control. La muestra estuvo

constituida por estudiantes del primer grado de las secciones “A” y “B”. Los instrumentos que se utilizaron para identificar el nivel de producción de textos son la prueba de entrada, luego la prueba de salida para comprobar la eficacia del recurso y la lista de cotejo durante el proceso de aplicación. Finalmente se concluyó que la aplicación de la historieta como recurso de aprendizaje es eficaz; que se logró eficientes resultados en la producción de textos narrativos.

Yarango, M. (2011) tesis intitulada *“La historieta como material didáctico para el aprendizaje del tema la conquista española en alumnos del 5º grado B de la I.E.I. N° 31594 Juan Parra del Riego” - El Tambo*. [Tesis de grado]. Huancayo – Perú. Universidad Nacional del Centro del Perú.

El presente trabajo de investigación que ponemos a consideración, estuvo guiado por la siguiente interrogante: ¿Cómo influye la historieta como material didáctico para el aprendizaje del tema “La Conquista Española” en los alumnos de quinto grado “B” de la Institución Educativa Integrada N° 31594 “Juan Parra del Riego” – El Tambo? El objetivo formulado fue: Comprobar la influencia de la historieta como material didáctico para el aprendizaje del tema “La Conquista Española” en los alumnos de quinto grado “B” de la Institución Educativa Integrada N° 31594 “Juan Parra del Riego” – El Tambo La hipótesis planteada fue: La historieta, como material didáctico, influirá significativamente para el aprendizaje de la “La Conquista Española” en los alumnos de quinto grado “B” de la Institución Educativa Integrada N° 31594 Juan Parra del Riego – El

Tambo Para el desarrollo de la investigación se utilizó como método general el método científico y como específico el método experimental, el tipo de investigación es de carácter aplicativo y para la experimentación se utilizó el diseño cuasi experimental con pre y post test; al finalizar la investigación se llevó a cabo el análisis estadístico con lo cual se pudo medir los resultados obtenidos. La población está constituida por 75 alumnos del quinto grado de la Institución Educativa Integrada N° 31594 Juan Parra del Riego – El Tambo y la muestra 19 alumnos del 5° grado “B”. En suma podemos manifestar que utilizando la historieta como material didáctico se ha logrado mejorar el aprendizaje del tema “Conquista Española”, en el área de Personal Social en educación primaria.

Sanchez, G. (2017) tesis intitulada *“Taller de creación de historietas, bajo el enfoque comunicativo textual, para mejorar la producción escrita en los estudiantes de 5° grado “A” de educación primaria de la Institución Educativa N° 84129 “Cesar Vallejo”, distrito de Yauya, provincia Carlos Fermín Fitzcarrald, departamento de Ancash, en el año 2016”*, [Tesis de grado]. Ancash – Perú. Universidad Católica los Ángeles de Chimbote.

La investigación se desarrolló con el objetivo de analizar si el taller de creación de historietas, bajo el enfoque Comunicativo Textual, mejora la producción escrita en los estudiantes de 5 ° grado “A” de la Institución Educativa N° 84129 “Cesar Vallejo”, distrito de Yauya, provincia Carlos Fermín Fitzcarrald, departamento de Ancash, en el año 2016. El estudio

corresponde a una investigación de tipo cuantitativo, de nivel explicativo y de diseño pre experimental. La muestra de estudio, se seleccionó mediante el tipo el muestreo no probabilístico, por conveniencia y estuvo constituida por los 23 estudiantes de 10 a 11 años. De acuerdo al diseño se aplicó una prueba antes y después del taller de creación de historietas. Los resultados se analizaron en el programa estadístico SPSS en la versión 23 y a través de la prueba no paramétrica Mc Nemar se demostró la Validez de la hipótesis. En conclusión, los resultados indican que mediante el taller los niños demostraron un nivel elevado puesto que, antes del taller, el 100% de estudiantes desaprobaron la prueba y después del taller, el 78% de los estudiantes, aprobaron en la prueba final, lo que permite confirmar que el taller de creación de historietas permitió mejorar significativamente la producción escrita en las siete dimensiones evaluadas.

## **2.2. BASES TEÓRICO CIENTÍFICO.**

Partimos presentando el enfoque constructivista de la comunicación el cual sustenta nuestro trabajo:

Pozo (2005, pp. 61–62) que el constructivismo en las escuelas está empezando a ser un slogan o una imagen de marca y, del mismo modo que los adolescentes presumen de la etiqueta cosida a sus vaqueros, muchísimos maestros, pero sobre todo investigadores educativos, exhiben su vitola de constructivistas, de manera que, desde finales del siglo pasado, podemos observar que casi todas las teorías educativas y/o instruccionales parecen haber abierto sucursales constructivistas

(Tolchinsky, 1994). Ante esta situación, y aprovechando que ahora casi todos somos constructivistas, parece urgente aclarar qué es el constructivismo psicológico, al menos para saber de qué hablamos cuando utilizamos este término y, sobre todo, cuál es su valor en el momento actual.

Han sido muchos los intentos de clarificar posiciones y se han dedicado no pocos trabajos monográficos al análisis del paradigma constructivista confrontando maneras diferentes de entender el constructivismo psicológico (Prawat, 1999). En términos generales podríamos decir que se han venido dando varias explicaciones alternativas del funcionamiento psicológico que podrían ser recogidas bajo el paraguas del constructivismo y que responden a las visiones teóricas constructivistas dominantes en psicología del desarrollo (Coll, 2001; Martí, 1997). En este sentido cualquier tipo de clasificación de los constructivismos recoge, explícita o implícitamente, la existencia de:

- a) Un constructivismo cognitivo que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget,
- b) Un constructivismo de orientación socio-cultural (constructivismo social, socio-constructivismo o co-constructivismo) inspirado en las ideas y planteamientos vygotskyanos y
- c) Un constructivismo vinculado al construccionismo social de Berger y Luckmann (2001) y a los enfoques posmodernos en psicología que sitúan el conocimiento en las prácticas discursivas (Edwards, 1997; Potter, 1998).

### **2.2.1. Constructivismo radical**

La escuela constructivista austriaca inaugura una forma de constructivismo que se inicia oficiosamente con la publicación de un decálogo de trabajos en torno al pensamiento constructivista (Watzlawick, 1990) y tiene como cabezas visibles a Heinz Von Foerster, pero sobre todo a Ernst von Glasersfeld. Esta forma de constructivismo que tiene sus orígenes en el *verum ipsum cogito* cartesiano y en el posterior *verum ipsum factum* de Giambattista Vico, recibe el nombre de constructivismo radical.

El constructivismo radical, cuyo máximo representante es Von Glasersfeld (1995), hace referencia a un enfoque no convencional del problema del conocimiento y del hecho de conocer y se basa en la presunción de que el conocimiento, sin importar cómo se defina, está en la mente de las personas y el sujeto cognoscente no tiene otra alternativa que construir lo que conoce sobre la base de su propia experiencia. Todos los tipos de experiencia son esencialmente subjetivos y aunque se puedan encontrar razones para creer que la experiencia de una persona puede ser similar a la de otra, no existe forma de saber si en realidad es la misma.

Los cuatro principios sobre los que se asienta el constructivismo radical (Von Glasersfeld, 1995) son los siguientes:

- a) El conocimiento "no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente".
- b) "La función del conocimiento es adaptativa, en el sentido biológico del término, tendiente hacia el ajuste o la viabilidad".
- c) "La cognición sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva".
- d) Existe una exigencia de "socialidad", en términos de "una construcción conceptual de los otros" y, en este sentido, las otras subjetividades se construyen a partir del campo experiencial del individuo. Según esta tesis la primera interacción debe ser con la experiencia individual.

### **2.2.2. El Enfoque Comunicativo**

El enfoque comunicativo surgió en los años 70 como consecuencia de un cambio en la perspectiva de la enseñanza de las segundas lenguas. Se abandonó el modelo estructuralista para centrarse en la idea que de **la lengua no es solo un objeto de conocimiento, sino ante todo un instrumento de comunicación.** A partir de ahí se fundamentó la idea de que conocer una lengua no supone conocer las normas que rigen el proceso comunicativo, sino ser capaz de utilizar cualquier recurso o estrategia que sirva para facilitar y construir el acto de comunicación. De esta manera, los conocimientos gramaticales pasan a un segundo plano y, por el contrario, la capacidad de uso de la lengua es el elemento nuclear

de este nuevo enfoque metodológico. Se pone el énfasis no solo en lo correcto gramaticalmente sino también en la adecuación de los enunciados a la situación y al contexto comunicativo, porque saber hablar una lengua no es sino saber qué decir y cómo decirlo en cada contexto o situación.

A partir de ese momento, las clases de idiomas dejaron de dedicarse a repetir frases y estructuras gramaticales mediante ejercicios después de recibir la explicación de las correspondientes reglas. Comenzaron a ser espacios comunicativos en los que lo importante no es tanto cómo se dice sino el comunicarse. No quiere decir que no haya que conocer las normas gramaticales, sino que **lo prioritario no es escribir o decir frases correctas, sino saber comunicarse**, aunque en algún momento se haga con errores. De este modo, el error es un estadio inevitable por el que todo alumno tiene que pasar para poder aprender a comunicarse correctamente.

De igual manera, el enfoque comunicativo plantea que las situaciones comunicativas tengan un sentido y que el alumno sienta la necesidad de utilizar la lengua con el propósito de conseguir algo. De este modo, se procura que las situaciones comunicativas con las que se trabaja estén próximas a la realidad del alumnado y a sus necesidades. Se trata de **enseñar a comunicar a partir de las necesidades planteadas por el alumnado.**

Los actos comunicativos que se realicen en el aula deberán ser lo más verídicos posibles y próximos a su realidad cotidiana. Los inputs, las muestras de español con las que se trabaje, deberán ser en la medida de lo posible **textos auténticos, tanto escritos como orales**. Sin olvidar que se debe introducir siempre el componente extralingüístico de la comunicación: los gestos, el contacto físico y visual, la distancia entre los interlocutores... Para esto es importante introducir el **aspecto sociocultural de la lengua**, la llamada cultura no formal o con minúsculas, según hemos visto en el módulo 1. De este modo, conseguiremos trabajar la competencia intercultural al tiempo que se trabaja la lengua. Es decir, la competencia lingüística o gramatical no es suficiente para expresarse y comprender una lengua si el usuario no posee al mismo tiempo una competencia pragmática. Por tanto, tan importante será la adquisición del sistema o el código de una lengua como el uso que de ese sistema se haga en una situación determinada de forma que dicho uso resulte adecuado a la situación de comunicación.

Ahora realizamos la presentación de los conceptos del lenguaje escrito.

Santiago Molina (2008) refiere que la escritura es un “acto comunicativo, que requiere un contexto social y un medio instrumental: es una actividad que nace de la motivación y es una actividad intelectual, que requiere procesos cognitivos y

memoria”. (p. 20). El contexto social es el espacio por excelencia donde se propicia la comunicación.

Esto quiere decir que al alumno debe dársele tiempo y motivos o pretexto para escribir. La escritura no puede ser un acto impulsivo y apresurado.

Así mismo, Josette Jolibert (2009), considera que “escribir es la búsqueda para expresar y/o hacerse entender por un destinatario real, produciendo el escrito que el escritor es capaz de elaborar en un momento dado, solo o con ayuda de otro” (p. 17).

Siguiendo con esta perspectiva también se señala que el escrito será uno de los instrumentos para comunicarse con el otro, con el fin de informar, convencer, solicitar, distraer, así como poder conmover al lector.

En base a lo presentado ahora no remitimos a conceptualizar la escritura, este aspecto nos ayudará a comprender y asumir una postura sobre la temática que consideramos de importancia en nuestra investigación.

La Escritura: “Un sistema de representación de significados” (Palacios, Muñoz y Lerner, 1978:22) “Escribir es producir significados mediante un código gráfico para comunicarse con un interlocutor que no está presente empleando recursos para reemplazar una situación vital que no se comparte”.

### 2.2.3. Cómo se desarrolla la lengua escrita

“El aprendizaje será el elemento dinamizador del progresivo proceso de interiorización de signos e instrumentos que denominamos desarrollo.” (Villegas, 1996: 35) La otra postura es que la lengua escrita es un proceso de construcción de conocimientos, un proceso que se lleva a cabo a fuera de la escuela, o antes de la escolarización, ya que en todo momento las personas están en contacto, con el lenguaje escrito, a través de publicidad, afiches, televisión, etc.

Para definir este proceso de producción, se señalan pistas para la acción de la siguiente manera:

Para la teoría cognoscitiva, “escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor, quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas: planificar, redactar y revisar”. (Caldera, y Escalante, 2007, p. 26).

Mientras que, los teóricos Flower y Hayes (1980), mencionan que en el proceso de producción de texto se desarrollan factores cognitivos, afectivos, sociales y físicos del sujeto, ayudándose de procedimientos como la planificación, transcripción y revisión. (Molina, 2007, p. 20)

Así mismo, Galaburri (2008), concibe que la producción de un escrito es un proceso complejo donde hay que trazar un plan, para saber dónde comenzar el texto con las ideas generadas, la transcripción y su revisión del escrito hasta el momento de poder

evaluar, lo que concibe en hacer correcciones necesarias hasta cumplir con las metas planteadas. En otras palabras, el proceso de escribir textos no es lineal y continuo: se escribe, reescribe, se suprime. Se agrega, se vuelve atrás, se sustituye y torna a reescribir (Galaburri, 2008, p. 22).

Otro referente, lo constituye Delia Lerner (2003), quien señala que los alumnos deben apropiarse de la escritura, y que su proceso es largo y complejo, el cual se constituye de procedimientos como lo es la planificación, textualización y revisión, convirtiéndose en los grandes quehaceres que el escritor debe tomar en cuenta.

El proceso de producción, para la autora, se refiere a que el primer paso a desarrollar es planificar lo que se va a escribir, el segundo es el desarrollo del texto a producir, donde se han de tomar en cuenta las características e intereses de los destinatarios, así como la información a plantear; por último, encontramos la revisión de lo que se está escribiendo y, entonces hacer las modificaciones necesarias, para que finalmente el producto de esta escritura se pueda dar a conocer en un contexto determinado.

Mientras tanto, Jolibert (2009) señala que en la producción de texto existe una “inclusión del tipo muñeca rusa distinguiendo la gestión de la producción, los procesos de planificación, la puesta en texto, la revisión” (p. 125), como un todo que integra este proceso de realización del escrito.

#### **2.2.4. Los niños y la escritura**

Desde la perspectiva constructivista no se mira al sujeto individualmente. Por el contrario, el lugar de lo social en la reconstrucción del sistema de escritura ocupa un lugar esencial en doble sentido: al ser considerada la escritura en si misma un producto histórico con un modo particular de existencia en el contexto socio-cultural, y al ser considerado el sujeto que aprende como un sujeto que aprende en interacción. Los niños aprenden el sistema de escritura, pero, además, e incluso antes de entender su condición alfabética, construyen conocimiento también sobre la lengua escrita y se acercan de maneras diferentes a la cultura letrada. Como participantes de una cultura en la que circulan diversos materiales escritos, construyen desde edades tempranas conocimiento sobre elementos y características propias de la oralidad y de la lengua escrita, e incluso muestran poseer saberes sobre los textos en general e incluso sobre géneros textuales.

Para llegar a esa construcción los niños interactúan con un otro que oficia como “interpretante” en el proceso de reconstrucción que realiza el sujeto (Ferreiro 1996, 1999, 2001).

#### **2.2.5. El Texto**

Texto es una unidad lingüística comunicativa, es un mensaje y una secuencia estructurada de signos que concreta una actividad verbal de carácter social, que manifiesta una intención del hablante. Remitiéndonos a la obra de las profesoras Helena

Calsamiglia y Amparo Tusón “las cosas del decir: Manual de análisis del discurso” proponen una situación de enunciación caracterizada por los siguientes rasgos:

“La actuación independiente y autónoma de las personas que se comunican a través de un texto. Emisores y receptores de llaman más precisamente escritores y lectores. La comunicación tiene lugar in absentia: sus protagonistas no comparten ni el tiempo ni el espacio. El momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura. Al tratarse de una interacción diferida, el texto debe contener las instrucciones necesarias para ser interpretado”.

Lo referido por parte Calsamiglia y Tusón, permitirá comprender el contexto y el fin de la creación de textos y estar a favor que la escritura sea un código autónomo e independiente, con sus propias características, cuyo dominio implica un alto grado de ejercitación. Complementando la definición de texto, se ha tomado la postura de Teun van Dijk, a modo de ilustración, quién lo define como “un constructo teórico”, un concepto abstracto que se concreta a través de distintos discursos y su estudio debe ser abordado interdisciplinariamente desde la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la teoría de la comunicación.

#### **2.2.5. Enfoques de proceso en la producción de textos escritos**

La incorporación de la noción de 'proceso', tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de la producción de textos escritos, sobre todo en Estados Unidos, se debe principalmente al

surgimiento de la psicología cognitiva en los años sesenta (Gardner, 1985). Es precisamente la psicología cognitiva la que, al centrar su preocupación en procesos y representaciones mentales del sistema cognitivo humano, revoluciona los fundamentos psicológicos y filosóficos de la investigación acerca de las habilidades humanas, poniendo el acento en ciertos principios, a saber:

1. La mente puede ser estudiada;
2. Las habilidades complejas están compuestas de procesos y subprocesos;
3. Los aprendientes formulan hipótesis creativas cuando se enfrentan a las distintas tareas que demandan, por ejemplo, las habilidades lingüísticas.

**a) El enfoque expresivo**

Un primer enfoque, que nace a mediados de los años sesenta, como una reacción al interés en el producto escrito, corresponde a la visión expresiva de la producción de textos escritos en que aquellos que escriben deben seguir sus voces y buscar expresarse libremente. En esta postura, prácticamente no se aprende a escribir, más bien el escritor nace, no se hace; en otras palabras, existe una base biológica que permite al individuo realizar un proceso creativo y de libre expresión cuando escribe (Elbow, 1973, 1981). Para North (1987), este intento no logra un estatus teórico y sólo se limita a prácticas instruccionales.

## **b) El enfoque cognitivo**

Un segundo enfoque es aquel denominado cognitivo por el fuerte influjo de la psicología cognitiva en su origen. Se inicia en la década de los setenta con los trabajos de Emig (1971, 1983), quien describe la producción de textos escritos como un proceso recursivo. Esta investigadora legitima -a través del estudio de casos y la metodología del pensamiento en voz alta- el papel de las pausas, de la relectura en la revisión de los escritos y de los tipos de revisión en el componer por escrito.

## **c) El enfoque cognitivo renovado**

Diversos investigadores, como, entre otros, Bizzell (1982, 1986), Cooper (1989), Faigley (1986) y Witte (1992), inician una sostenida crítica a los modelos cognitivos del proceso de producir textos escritos, por considerar que sus supuestos son demasiados positivistas y reduccionistas. Advierten que estos modelos se limitan a describir lo que sucede en un individuo, siendo que la escritura se realiza bajo una serie de condiciones socioculturales de la que los modelos cognitivos no pueden dar cuenta.

Así, los modelos de Bereiter y Scardamalia (1987) no logran especificar el papel del contexto en los espacios problemáticos, ni la organización del conocimiento del contenido y de lo retórico, como tampoco las maneras en que las fuentes de información elaborada y las representaciones del problema están conectadas. Además, no se cuenta con suficiente evidencia acerca de cómo se desarrolla un modelo de

transformación del conocimiento en el proceso de producción de textos escritos, es decir, cómo y cuándo el escritor hace la transición cognitiva desde el modelo de decir el conocimiento.

**d) El enfoque social**

Una línea más estrictamente social del proceso de producción de textos escritos emerge a partir de la etnografía educacional, de la lingüística funcional y de la aplicación del concepto de 'comunidades discursivas'.

En los años 80, Cooper (1986), Miller (1984) y Reither (1985) argumentaron que la escritura ocurre dentro de una situación socio-retórica. Cooper, especialmente, reconoce que la escritura se produce, se lee e interpreta en contextos sociales y agrega «la escritura es una actividad social, dependiente de estructuras sociales...» (1986: 336). Esta postura ha sido extendida por Berkenkotter y Huckin (1995), Flower (1994), Freedman y Medway (1994) y Witte (1992).

**e) La búsqueda de un enfoque integrador**

Witte (1992) plantea que una teoría de la escritura necesita sintetizar los factores cognitivos, sociales y lingüísticos o textuales.

Una propuesta en este sentido la encontramos ya en Van Dijk y Kinstch (1983). El trabajo, de corte más bien psicosociolingüístico, aunque intenta formular un modelo general de comprensión y producción, con énfasis en la primera, abre la vía hacia un modelo estratégico de la producción de textos.

Este modelo contempla tres niveles o componentes, a saber, un plan global o proyecto de habla, un plan pragmático y un plan semántico. Los dos últimos componentes interactúan y se integran para dar forma, a través de mecanismos de especificación y ordenación microestructurales o propiamente lingüísticos, al texto final.

#### **2.2.5.1. La producción de textos**

Siguiendo la línea teórica de Delia Lerner (1990) sobre el desarrollo de las prácticas sociales de la lectura y escritura, dicha autora, menciona que la práctica social será el punto de referencia, donde los propósitos de la enseñanza de la escritura se puedan concretar, logrando llegar a la integración de una cultura escrita, donde sea el escritor quien escriba para un contexto determinado, partiendo de los diferentes propósitos comunicativos que se desarrollan.

Con respecto a la producción, el docente debe establecer espacios donde los escritores (sus alumnos) utilicen el lenguaje en un contexto social determinado siendo vital que se tome en cuenta el destinatario en los escritos producidos.

Así, podemos ver que, tanto Lerner (1990), señala que la mejor manera de trabajar la producción de textos es a partir de la realización de proyectos didácticos, complementándose con otras actividades, sin embargo, notamos al comparar con Jolibert (2009) que, trabajar solo con los proyectos didácticos no es suficiente, sino que el aprendizaje de la producción, va más allá al establecer compromisos del escritor consigo mismo, con su propio desarrollo y con el grupo de trabajo.

Otro factor que incorpora Jolibert (2003) para generar compromisos individuales y grupales en el proceso de aprendizaje son los contratos, estos se deben mostrar como aspectos importantes, principalmente para enmarcar lo que se tiene que realizar antes de iniciar la actividad para hacer conscientes a los mismos alumnos de su actuación, es decir, planear lo que hay que desarrollar, lo que se logró en el desarrollo de la actividad; así mismo, identificar lo que les pareció más difícil realizar en la actividad, que reflexionen sobre lo que sabían hacer antes de iniciar la producción, de lo que fueron aprendiendo a lo largo del proyecto, cómo lo fueron aprendiendo y cómo podrían solucionar el problema al que se enfrentaron.

La planificación de la producción de textos inicia cuando los alumnos realizan las primeras representaciones de lo que harán en la actividad planteada, donde son seleccionadas estrategias para regular y controlar su tarea como productor de textos, pues una de las tantas actividades inicia cuando articulan sus conocimientos previos con la situación actual.

Esta primera escritura será la base primordial para el niño, donde introduce lo que sabe hacer, convirtiendo al primer texto creado como un ejemplo de lo que se quiere plantear, es decir, dar a conocer a su público, por lo tanto, convierte al escrito en una actividad sumamente personal donde emergen factores personales y sociales en su texto. Esta primera producción se queda guardada en el cuaderno de contratos, cuya finalidad

es regresar a este primer escrito cuando exista la producción final y poder evaluar el progreso que se tuvo en el proceso de producción.

Así mismo, como se señaló antes, este primer ejercicio se va refinando durante la producción, siendo que la planificación será una organización mental de lo que se quiere decir o dar a conocer al lector, ya que el escritor pondrá sus ideas a disposición de su destinatario, es decir tomará en cuenta a quien va dirigido.

Cuando se termina de elaborar la primera producción, llega el momento de la revisión, donde se confrontan las observaciones que le realizan otros y los del productor; estas revisiones se darán por las interacciones entre los miembros del grupo, entonces notamos cómo se hace presente otra vez la teoría sociocultural, que enuncia como fundamental la interacción social para el aprendizaje.

Una vez que el texto se revisa por parte de los otros, comienzan las reescrituras por cuenta del productor, donde se introducirán nuevas informaciones y ajustes necesarios al texto, en el cual se eliminarán elementos innecesarios para ser utilizados otros más pertinentes. Con estas evaluaciones realizadas se detectarán los errores cometidos en la producción y se sabrá si los objetivos han sido logrados o no.

#### **2.2.5.2. Corrección tradicional y procesal**

La alternativa procesal aspira a modificar los hábitos de la composición. Trabaja con los sujetos mismos, con los alumnos, y pretende formarles como autores. La corrección procesal se parece más a la corrección entre compañeros. Cuando dejamos leer un texto a un

compañero para que lo revise y sugiera mejoras, esperamos que se fije sobre todo en el contenido: que diga en qué estás de acuerdo y en qué no, que nos indique los puntos poco claros, las ideas mal argumentadas, etc. El maestro colabora como un lector experto y privilegiado con el alumno y le ayuda a crecer como escritor. Esto quiere decir que se adapta a las necesidades del alumno-¡Y no al revés!: que analiza la forma que éste tiene de escribir, que decide cómo se puede potenciar su estilo, qué actividades pueden serle útiles, qué aspectos se tiene que corregir y cómo, etc.

### **¿Qué es la corrección?**

El proceso de corrección consta de dos operaciones diferentes:

1. Búsqueda de defectos, errores o imperfecciones.
2. Revisión o reformulación de éstos.

La distinción entre búsqueda y reformulación de errores es importante por dos motivos. Como veremos, algunas técnicas de corrección proponen que el profesor solo se encargue de la primera operación y que sea el mismo alumno-autor del texto el que se responsabilice de la segunda. Por otra parte, es muy útil para distinguir la evaluación de la corrección.

### **Vale la pena corregir.**

Los errores son inevitables y no son necesariamente perniciosos para el aprendizaje. Al contrario, es una parte normal del proceso de desarrollo de competencia (el alumno infiere la regla –la comprueba – se equivoca- la reformula...) y, por esto, no es tan importante ni

imprescindible corregirlos. En mi opinión, la corrección puede -¡debe!- ser un instrumento eficaz para el aprendizaje si se sabe utilizar con inteligencia. Es preciso concebirla como una técnica didáctica más (variada, flexible y, también, prescindible) y no como una operación de control obligatoria al final de cada texto. Es una actividad que puede realizarse de maneras muy distintas (individual, en grupo, por parejas, con profesor, sin profesor, etc.), que puede ser divertida e incluso entusiasmadora, que puede ser activa y motivante, que puede implicar al alumno y, en definitiva, responsabilizarle de su propio aprendizaje. Creo que buena parte del éxito se haya en conocer técnicas variadas de corrección y en saber utilizarlas en el momento preciso con las personas adecuadas.

### **Es preciso corregir todos los errores del texto**

Hendrickson (1980) propone una lista de cuatro factores para decidir qué es preciso corregir.

El primer factor es el propósito comunicativo de los textos que se tengan que corregir. No es lo mismo un texto intrascendente que un trabajo universitario de final de curso.

El segundo factor es el grado de conocimiento de la lengua que tiene el alumno. Los más avanzados están más preparados para recibir una corrección más intensa y tienen, también, más capacidad de autocorrección.

El tercer factor es la naturaleza del error (importancia, frecuencia, valor sociolingüístico, etc.). Los errores más graves, y los prioritarios a

la hora de corregir, son los errores comunicativos, los que afectan a la inteligibilidad del texto. Asimismo, otro tipo de incorrección que cita el autor como importante es la causada por la interferencia lingüística: barbarismos, estructuras no auténticas, etc. Otros criterios, además, son la frecuencia –los errores reiterativos merecen más atención que los aislados- y el valor sociolingüístico – unas vacilaciones en el registro o una equivocación en el grado de formalidad pueden tener consecuencias imprevisibles.

El último factor se trata de las actitudes que tenemos profesores y alumnos frente a los errores y a la corrección. Está comprobado que una de las características que definen al buen alumno es la voluntad de utilizar la lengua que aprende y, por lo tanto, de arriesgarse a cometer errores y de cometerlos. Precisamente porque utiliza la lengua y se equivoca, puede aprender de sus errores. Quien no se arriesga nunca, repite siempre las mismas palabras para no cometer errores y no los comete, pero tampoco aprende.

Al respecto, la francesa Claudia Pignol, enfatiza: “*saber escribir es expresar ideas, opiniones; comunicar informaciones utilizando signos convencionales que permiten representar el lenguaje hablado*”.

El Ministerio de Educación, señala que “escribir es: producir mensajes, con intencionalidad y destinatarios reales. Es producir diversos tipos de textos, en función de las necesidades e intereses del momento”. En este sentido, aprender a escribir significa producir textos con

mensajes pertinentes y contextualizados a la realidad, en relación directa a las necesidades e intereses de los niños y niñas y de la sociedad.

En relación a la producción de textos, se promueve el desarrollo de la capacidad de escribir; es decir, producir diferentes tipos de textos en situaciones reales de comunicación, que respondan a la necesidad de comunicar ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos, sueños y fantasías, entre otros.

En este sentido preciso que la escritura se aprende escribiendo, partiendo de situaciones reales de comunicación. Para satisfacer las necesidades que tiene el que escribe. El desarrollo de esta capacidad se torna significativo cuando se promueve que los niños y niñas expresen desde sus propias experiencias, sus propias costumbres. Además, implica expresar con creatividad e imaginación, por escrito, sentimientos, pensamientos, opiniones, expresiones y fantasías que se quiera comunicar. Por otro lado, la producción de textos es una estrategia para aprender a escribir textos auténticos, reales y útiles y que sean significativos para los niños y niñas tales como: notas, mensajes, cuentos, anécdotas, etc.

Según el Ministerio de Educación (2010), a través del Diseño Curricular Nacional, la producción de textos es el “proceso activo de construcción, ligado a la necesidad de expresar y de comunicar. Para el niño, producir un texto es escribir con sus propios gráficos y letras mensajes para expresarse y comunicarse con otros en situaciones reales (p. 139).

## **2.2.6. Dimensiones**

Los procesos que se desarrolla de manera externa e interna en el estudiante mediante las operaciones cognitivas se logran en su interior mediante su producción textual y se definen en las siguientes dimensiones:

### **2.2.6.1. Dimensión 1. Planificación**

Cassany (2000), le llama a esta etapa pre-escritura, que es una etapa intelectual e interna, en la que el autor elabora su pensamiento y todavía no escribe ninguna frase. Se requiere tener un conocimiento de la lengua, el cual no sólo se limita al léxico y a la gramática, sino que se extiende a los esquemas de organización de cada tipo de texto.

Como no es posible desarrollar un texto sobre un contenido que se desconoce, es sumamente importante documentarse y aclarar el contenido del escrito. Para producir un texto es necesario precisar cuál es su finalidad y a quién va dirigido. Hay que tomar en cuenta la audiencia a quien va destinado el texto. Los escritores competentes dedican tiempo a pensar en la impresión que recibirá el lector al interactuar con el texto escrito. Comprende la intencionalidad comunicativa según Álvarez y Ramírez (2006), “se entiende como una estrategia para conseguir acciones propuestas para una meta” (p. 33). Es decir, la escritura de un texto particular en un contexto específico. Para ello, este subproceso recurre a tres operaciones cognitivas: la concepción de ideas, organización y la determinación de objetivos. La primera hace referencia

a la recopilación de datos que puede llevar a la reunión de información parcial, completa o contradictoria. Por lo anterior, se requiere de la organización para brindar sentido y estructura a lo recopilado, para generar una alineación entre categorías en el marco de lo principal y lo subordinado, se establecen objetivos donde el escritor visualiza sus propósitos textuales y semánticos.

En resumen, para Flower y Hayes (1996), en la planeación se busca dar respuesta al qué y el cómo se va a escribir, organizando la información para orientar el escrito a un horizonte de sentido, “el proceso de organización parece jugar una parte importante en el pensamiento creativo y en el descubrimiento, dado que es capaz de agrupar ideas y formar nuevos conceptos” (p.86).

#### **2.2.6.2. Dimensión 2 : Textualización**

Para Cassany (2000), esta etapa es la de escritura. Al iniciar la redacción, es necesario ampliar las ideas esquematizadas que se tienen. En este momento lo importante es desarrollar las ideas, sin preocuparse por la corrección ni el estilo. El escritor debe tratar de desarrollar todas las ideas. Si tiene dudas sobre la ortografía de una palabra o sobre la estructura de una oración, debe marcarla con un círculo o subrayarla y seguir escribiendo. Lo importante, en este momento del proceso de escritura, es desarrollar la totalidad de las ideas.

Según Martínez (2009), representa la realización del plan de escritura, donde las ideas y conceptos se articulan con los propósitos y las condiciones del texto en sí; “consiste en transformar las ideas generadas

y organizadas en el proceso de planificación, en un discurso escrito lingüísticamente aceptable (generación del discurso), donde este proceso implica la transición entre la explicitación del conocimiento (¿qué es lo que sé?) a la expresión en una composición escrita, mediante un determinado sistema de convenciones lingüísticas” (p.31).

La textualización involucra el desarrollo de estructuras textuales, gramaticales y conceptuales que se integran en torno a la cualificación de un propósito. Además, involucra aspectos como la creatividad, la cual otorga una identidad al texto al igual que la progresión temática y lo legible del mismo.

#### **2.2.6.2. Dimensión 3: Reflexión**

Cassany (2000) determina a esta etapa como la post-escritura, señalando que es necesario dejar pasar “un tiempo prudencial” antes de revisar y redactar la versión final. La corrección debe alcanzar la ortografía, sintaxis, adecuación semántica, etc. En este momento se debe emplear el diccionario si se presenta alguna imprecisión o duda. Todo texto se puede rehacer y se pueden incluir en él nuevas ideas o comentarios. A esta posibilidad se le llama recursividad.

De acuerdo a Flower y Hayes (1996), es la contrastación crítica que realiza el escritor entre su planeación y los propósitos trazados en el texto, donde se tiene en cuenta el nivel textual y su contenido. Resulta un proceso que conlleva a la re-escritura de un nuevo texto en miras a la cualificación de su escritura. La revisión en sí puede ser “un proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya sea como

un trampolín para posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistemáticamente y/ a revisar el texto. Estos periodos de análisis planificado frecuentemente llevan a nuevos ciclos de planificación y traducción” (p. 88).

E nuestro trabajo de investigación, la revisión se orienta desde la lectura de otras personas, que, como lectores, pueden mostrarlas fortalezas y debilidades en el texto, para su eventual transformación para la cualificación del escrito y del proceso del estudiante, en una dinámica entre la planeación, la textualización y la revisión. Para los propósitos investigativos, se reconoce al contexto como otro elemento que nutre en gran medida la producción textual a través de la historieta.

#### **2.2.7. Producción Escrita**

La producción escrita, hace parte de la competencia comunicativa, la cual se ha entendido como una capacidad para comunicar por escrito una información con un propósito específico a un destinatario. Es así, que, en la producción de cualquier tipo de texto, es necesario tener en cuenta tanto el código oral como el escrito ya que son estos considerados como el camino primordial para llegar a la creación de textos. Sin embargo, se debe tener en cuenta que, en los primeros años de vida, siempre habrá un enorme retardo del lenguaje oral en relación con el lenguaje escrito. Como lo indica María Cristina Martínez, cuando menciona que el lenguaje escrito no cuenta en totalidad la historia del lenguaje oral y, del mismo modo el lenguaje escrito no será tampoco “la simple

traducción del lenguaje oral en signos gráficos y su dominio no es la simple asimilación de la técnica de la escritura”.

Esto lleva a pensar que tanto lenguaje escrito como oral, tienen una estructura y funcionamiento de una distinta manera, pues hablando explícitamente del lenguaje escrito se observa que éste exige un alto nivel de abstracción ya que no tiene entonación, ni expresión y no cuenta con ningún aspecto de sonoridad. Entre tanto éste aspecto y otros que a continuación se presentarán, serán suficientes para explicar que el lenguaje escrito no puede reproducir las etapas de desarrollo del lenguaje oral ni corresponde al nivel de desarrollo de éste. Por tal motivo, a continuación, se dará relevancia al código escrito, pues a partir de su uso se fundamenta la producción de textos escritos. El Código escrito Si bien es cierto que el código oral aparece primero que el escrito, este último adquiere cierta autonomía y es de gran importancia por ser un instrumento tradicional de divulgación cultural. Daniel Cassany, le da un valor importante a este código, mencionando que el conocerlo significa: “(...) conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: la gramática (la ortografía, morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias...), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (la estructura global, las informaciones relevantes...), la variedad y el registro adecuados (la diversidad sociolingüística de la lengua) o incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición

espacial del texto (los márgenes, los espacios en blanco...)”. Cuando se habla de código escrito, se hace alusión al conocimiento gramatical de la lengua, es decir la fonética y ortografía, morfología, sintaxis y léxico, complementado lo dicho por Cassany, quien a su vez afirma que al adquirir estos conocimientos se habrá adquirido el código escrito. Sin embargo, no hay que dejar de lado las habilidades y actitudes que permiten generar capacidades para planear, organizar ideas, componer un texto, etc., lo cual fue explicado con anterioridad y para ser complementado se ha utilizado las ideas expuestas por Niño (2009) hace alusión a algunas habilidades relacionadas con la composición y la redacción del texto, clasificándolas de la siguiente manera: Habilidades generales para la composición: al momento de la composición, es indispensable estimular al escritor sin ningún tipo de presión. Es recomendable ayudar y motivar al individuo para que avance y busque alternativas, y así pueda desarrollar sus capacidades para componer y redactar. Habilidades de pensamiento: se sugiere que el escritor dedique unos minutos a pensar antes de escribir y luego de rienda suelta a sus ideas, escribiendo libertad. Posteriormente, se deberá consultar el material pertinente, revisarlo y hacer los cambios necesarios. Finalmente se comparará con lo planeado y tomará decisiones de seguir con lo imprevisto o reajustar. Habilidades básicas para la redacción: se debe promover en los escritores habilidades como la coherencia, cohesión y corrección en

el escrito, construir oraciones, escribir párrafos cortos, dar uso de los signos de puntuación y corregir errores gramaticales y de vocabulario. Para complementar estas últimas habilidades, es necesario hacer énfasis en las habilidades que permiten dar un orden cronológico a un texto elaborado como lo son la coherencia y la cohesión. “La coherencia es la propiedad del texto mediante la que se selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.)”. Éste concepto expuesto por Cassany, lleva a pensar la importancia de inculcar en el escritor cierta disciplina que le permita preparar y ordenar sus ideas, lo cual llevará a que pueda expresar sus pensamientos de manera clara y ordenada. A la vez, Víctor Niño recomienda como estrategia para facilitar la coherencia a la hora de redactar, que se prepare el escritor con un esquema sencillo donde exprese sus ideas, con la información adecuada, de tal forma la composición se hará expedita.

Cassany, se refiere a la cohesión como “la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto.” Es importante el uso de ciertos elementos gramaticales

como los conectores, para que el flujo de la expresión del pensamiento sea claro y de igual manera la coherencia del escrito.

### **2.2.8. La historieta**

**Definición.** Según Jorge Ventura Vera: 1986; 14, la historieta es una secuencia narrativa integrada por cuadros o viñetas. Cada cuadro reproduce una situación, un momento de la narrativa. La secuencia narrativa es discontinua por el carácter estático de las imágenes. La historieta es un medio de expresión y de difusión masiva y muy arraigada en el mundo infantil e incluso, en el de adultos. Cautiva, deleita y entretiene por los colores llamativos, por la simplicidad del dibujo, por el lenguaje sencillo y por los temas fantasiosos. La técnica de la historieta puede ser aprovechada para fines educativos y culturales. A través de ella se puede divulgar temas literarios, históricos, científicos, etc

Mc Cloud (2008) definió a la historieta como “Imágenes pictóricas y de otros tipos yuxtapuestas en secuencia deliberada, cuyo propósito es transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (p. 7). Nuevamente se encuentra la recurrencia de la elaboración y la organización de imágenes como característica propia de la historieta.

De la misma manera, Eco (1992) señaló que:

La historieta es un producto cultural, ordenado desde arriba y que funciona según la mecánica de la persuasión oculta, presuponiendo en el receptor una postura de evasión que

estimula de inmediato las veleidades paternalistas de los organizadores (...), así, los cómics, en su mayoría reflejan la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes (p. 34).

Según el autor, la presencia de la historieta en la representación de características culturales, determina que el estudiante tenga una participación protagónica en el trabajo de la producción de textos, asumiendo una actitud positiva y representando valores universales.

Constituye una de las variedades más difundidas de la trama narrativa con base icónica: combina la imagen plana con el texto escrito y los elementos verbales e icónicos se integran a partir de un código específico. Una clase que está siendo empleada con mucha frecuencia en el campo de la educación para la salud: es la historieta que expresa instrucciones para mejorar la higiene, prevenir enfermedades, orientar a la población en el uso de determinados medicamentos, etc.

Estos textos recurren a combinaciones poco frecuentes de significados, metonimias y metáforas originales. Emplean símbolos icónicos convencionales para expresar sentimientos, efectos de acciones, emociones violentas, etc.

#### **2.2.8.1. La historieta en el Perú**

La producción historietística del Perú ha sido tan inestable que incluso se duda de la existencia de una «historieta peruana». La historieta

peruana es una historieta interesante, que en el amateurismo de muchos de sus dibujantes supo encontrar respuestas al reto que suponía narrar con imágenes en un país pobre y dividido, sin limitarse a hacer un trabajo mimético de aquel que los lectores podían encontrar primero en las revistas argentinas, y después en las mexicanas.

¿Cuándo inicia la historieta peruana? Imposible responder sin definir primero «historieta». El centenario del «Yellow Kid» permitió precisamente poner en duda una cierta concepción histórica sobre el origen del medio, a través del redescubrimiento de sus manifestaciones – notablemente avanzadas– desde inicios del siglo XIX, de Goez y Töpffer en adelante, sin que esta duda supusiera el establecimiento de una nueva concepción unitaria. Por ello nuestra intención de definir a la historieta, consideramos que es un discurso articulado mediante un dispositivo gráfico de creación del sentido, basado esencialmente en la coexistencia de más imágenes dibujadas.

Las primeras historietas peruanas que se han encontrado fueron publicadas por el efímero semanario de caricaturas Don Quijote en 1873. Una de ellas contrasta las metáforas navales del texto («Fragata sospechosa a la vista») con la historia de un flirt, un hombre que seduce a una mujer, que culmina con la pareja dirigiéndose a un lugar más privado. (En 1873)

Pero estas primeras historietas (tardías en relación con la popularidad del género en revistas ilustradas en Europa) son un fenómeno aislado. No existen otros trabajos secuenciales en el Perú hasta 1887, fecha de la fundación de El Perú Ilustrado.

Existieron revistas infantiles en el Perú, casi siempre de corta vida. Figuritas en 1912 había presentado trabajos de Challe (como “Cinema”) en todos los números. Luego estuvo La semana infantil, en 1928, con una sola historieta; Cholito en 1930, en la que lo más interesante son las historietas enviadas por los lectores; Abuelito en 1932; El Chasqui en 1935. Es que, a diferencia de países con un 26 mercado más grande y con industria editorial, como México o Argentina, el Perú ha sido mayormente un consumidor de revistas extranjeras, mucho más baratas. A la vez, las revistas infantiles peruanas han tenido como único justificativo, el hecho de ser eso, peruanas. Es por ello que, a diferencia de esos países, que para competir con la historieta estadounidense se han visto obligados a seguir mucho más de cerca sus géneros y ambientes, la historieta peruana no sustituía el consumo de historieta extranjera, y era libre de ser estrictamente peruana. La historieta en el Perú “Camotillo alias Cámara Lenta” por Héctor Gabrielli (1930). “El bandolero fantasma” por Demetrio Peralta (1941). Dirigida por el joven Guillermo Ugarte, la revista tenía un proyecto nacionalista, pero entendía que, para durar, ese proyecto debía pasar por la historieta, por la comunicación con los chicos más que con sus padres. Es lo que, y que explica la supervivencia de Palomilla por casi tres años y cuarenta números, con una tirada de 20000 ejemplares. En ella destacarán Ricardo Marruffo, que realiza aventuras en geografías descontextualizadas, pero cuyos protagonistas, Peyoyo y Chabique, blanco y negro respectivamente, hablan en un lenguaje muy de barrio mientras compiten

(por una vez, gana el negro). En sus historietas de aventuras, como “Perdidos en la selva”, no logra tomarse en serio el género de la aventura, que suele suponer un universo más convencional que los géneros costumbristas de la kid strip o la family strip, y hacia el final del serial deriva hacia el humor. También estará Pedro Challe, en su única serie con globos, en la rabiosa “La familia Pajarete”, que nos muestra a través de las especies que habitan la costa peruana, un todos contra todos mezquino y basado no en el conflicto de intereses (posesión de cosas, o el bien contra el mal), sino en el desprecio, hórrida fábula peruana.

#### **2.2.8.2. Elementos de la historieta**

La composición debe concebirse a partir de las escenas que contiene para estructurar un orden y tiempo de lectura, pero por otro lado necesita presentar una organización armónica, que desde lo formal pueda enfatizar los momentos de lectura que coincidan con los clímax de la narración.

Acosta (2011) señaló que las posibilidades de utilización de la historieta en el aula son inmensas y dependen tanto del interés como del objetivo que se busca a través de la historieta. Reconociendo sus elementos pedagógicos que ayudan a interpretar diferentes aspectos de la lectura, como:

Código visual. Al contrario de un libro la historieta tiene su comprensión en el código visual que utiliza, es decir, en la historieta cada trazo que se tiene en cuenta puede y logra significar algo nuevo para la comprensión del lector. Las características en la historieta son:

- a) **Cuadro o Viñeta.** Es la unidad mínima de narración. Puede ser cuadrada, rectangular, circular, ovalada. El contorno suele ser rectilíneo y cerrado, aunque se reconoce el carácter altamente convencional de dicha línea, incluso a veces, puede aparecer interrumpida u ondulada, como en el caso de vuelta atrás o en el sueño. Como cuadro delimitado por líneas negras que representa un instante de la historieta. En la cultura occidental, las viñetas se leen normalmente de izquierda a derecha y de arriba abajo para representar un orden en la historia
- b) **Los planos.** la historieta utiliza una serie de encuadres o planos tomados del cine como son el gran plano general (ofrece información sobre el contexto donde transcurre la acción), plano general (dimensiones semejantes a la figura humana, lo encuadra de la cabeza a los pies), plano americano (encuadra la figura humana a la altura de las rodillas), primer plano (selecciona desde la cabeza a los hombros), plano medio (recorta el espacio a la altura de la cintura el personaje), plano detalle (selecciona una parte de la figura o un detalle que hubiera pasado desapercibido).
- c) **Código gestual.** Los gestos constituyen para los personajes de la historieta, junto con los diálogos, el modo primordial de expresión y admite muchas variantes.
- d) **Figuras cinéticas.** Los signos cinéticos expresan la ilusión del movimiento o trayectoria. Su representación puede ser muy variada: líneas próximas y paralelas, más o menos densas, que indican la dirección de un cuerpo, espada, brazos, etc.

e) **Código verbal.** Así como se delimita los gráficos en la historieta, el texto cumple la función de expresar los diálogos y pensamientos de los personajes, introduce información de apoyo y evoca los ruidos de la realidad a través de onomatopeyas.

f) **El bocadillo.** Es el espacio donde se colocan los textos, que piensan o dicen los personajes. Consta de la parte superior o globo, y el rabito o delta que señala al personaje que está hablando.

El globo se puede dibujar de forma continua y se llama contorno normal, puede delinearse con formas temblorosas y significa debilidad, temblor, frío o puede dibujarse en forma de dientes de serrucho, y significa una vibración de la voz como un grito, irritación, voz desencajada, o procedente de un altavoz, de un teléfono. Si las líneas son discontinuas significan que hablan bajito (para expresar secretos, confidencias). El bocadillo incluido en otro bocadillo indica las pausas que realiza un personaje en su conversación.

g) **La cartela y el cartucho.** La cartela es la voz del narrador. Este texto se coloca en la parte superior de la viñeta y suele ser rectangular. El cartucho es un tipo de cartela que sirve de enlace entre dos viñetas consecutivas. La onomatopeya: Es la imitación de sonido y puede estar dentro o fuera del globo. Muchas de ellas provienen del inglés:

Crack: quebrar, crujir.

Splash: salpicar, chapotear.

Click: sonar con uno o más golpes.

Además de su sonido tienen un valor plástico en cuanto a su color, colocación en la composición, tamaño.

- h) Letras.** El tipo de letra más usado es el de imprenta. Según las características de los personajes y el tono de voz empleado se usarán letras de otro tipo. Si habla alto se usarán letras grandes, si es tono confidencial serán letras pequeñas, si se canta se pondrán con ritmo ondulante y se completarán con signos musicales.

De igual modo se puede decir, que es la forma gráfica que está presente en una página. Si la situación a contar lo requiere, la tipografía se endurece, o se agranda, se hace minúscula porque se está hablando despacio, o se desgarran porque el mensaje es sangriento. Puede haber un tipo de letra para cada personaje, o puede hablar con el sonido del mismo. Dentro del texto escrito hay un elemento que es propio y característico del género.

- i) Ideogramas y metáforas visualizadas.** Son transposiciones de enunciados verbales a imágenes. Como ejemplos apuntamos los tacos son sustituidos por sapos, culebras, calaveras; la bombilla se usa para señalar una idea genial; las estrellas que se ven alrededor de un porrazo; la interrogación cuando el personaje está confundido o la admiración cuando está sorprendido.

### **2.2.8.3. Estructura de las historietas.**

- a) Argumento.** Es la parte que se escribe en viñetas, que representa diálogos y pensamientos en globos de distintas formas según las expresiones.

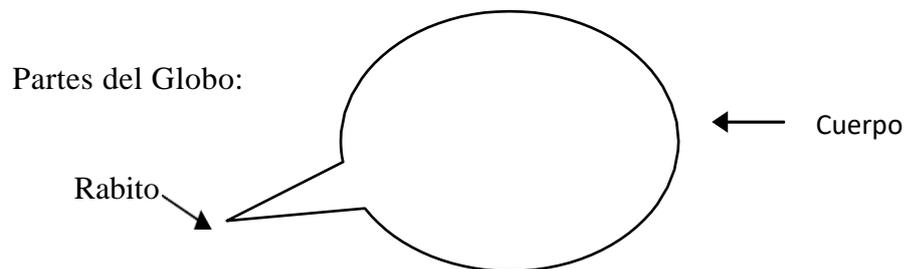
**b) Ilustración.** Juega un papel importante porque cuentan en imágenes las historietas y además completan el significado del texto. Se presentan sólo las escenas más relevantes.

**c) Lectura.** Leer historietas ayuda a los niños a desarrollar la capacidad de hacer inferencias y, al producirlas desarrollan la capacidad de síntesis.

#### 2.2.8.4. Partes de la historieta

**a) Texto Narrativo.** Son las palabras explicativas a manera de introducción narrada o como epígrafe de escenas representativas.

**b) El Globo.** Contiene la palabra o diálogo de los personajes. La forma del globo es ovalada con una "Colita" en dirección al personaje que habla.



**c) Ojo.-** Cuando se trata de recuerdos o pensamientos la colita es reemplazada por burbujas.

**d) Los Onomatopeyas.** - Son las palabras que indican los sonidos o ruidos.

¡Crash!; ¡Pum! ¡Boom!, ¡Zas!, etc.

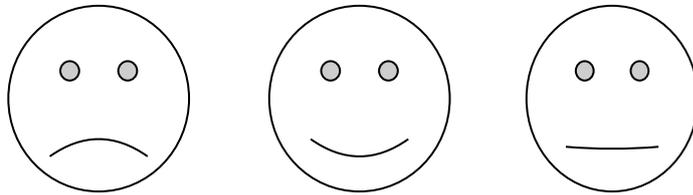
Recuerda:

a) Los gestos de los personajes tienen gran importancia para comunicar y dar a entender sus distintos estados anímicos. Algunos signos icónicos

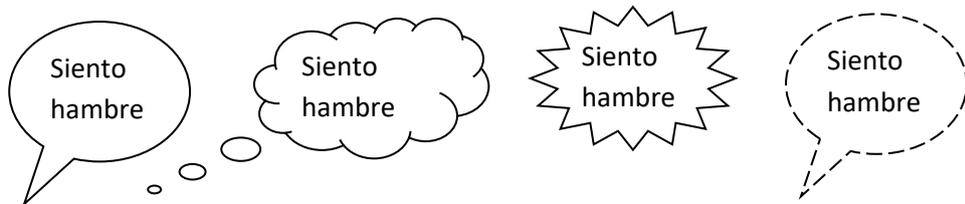
están convencionalizados y son fácilmente entendibles para la comunidad.

Por ejemplo:

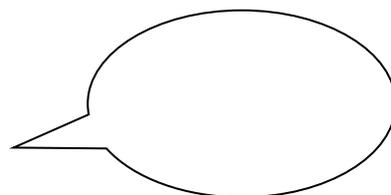
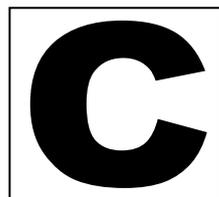
- Cabello erizado expresa terror, cólera.
- Cejas fruncidas expresa enojo.
- Bombilla encendida expresa idea luminosa.
- Estrellas expresa dolor.



- b) La forma como se presenta los globos hace que tengamos una idea sobre el estado de ánimo del personaje (sereno, desesperado, explosivo, etc)



- c) La letra dentro de los globos debe hacer de preferencia con mayúscula para la lectura.



#### **2.2.8.4. La historieta como recurso didáctico**

La historieta como recurso didáctico más allá de su aparente simplicidad, la historieta supone un proceso complejo de abstracción y síntesis por parte del lector y permite acceder desde otro lugar al discurso narrativo, incorporar al aula un tipo de texto que resulta familiar por su frecuente circulación social, usar una metodología activa para el desarrollo de la comprensión y producción, combinando diferentes competencias y destrezas. También genera un entorno de aprendizaje más lúdico y divertido al incluir el humor y remitirnos a nuestro mundo infantil; mientras, por otra parte, posibilita el acceso a una lectura crítica. No olvidemos además que la gráfica ayuda a la comprensión y estimula la memoria. Leer la imagen implica convertir lo gráfico en conceptual, integrar los diferentes planos: el visual y el textual. Desde el punto de vista lingüístico, permite diferenciar elementos varios: fonético-fonológicos (onomatopeyas, aliteraciones), morfosintácticas (estructura de las oraciones, uso de sustantivos, verbos, adjetivos), léxicos (niveles y registros), y pragmáticos (el componente lingüístico del texto, la coexistencia espacial iconográfica, la temporalidad, el encuadre, los gestos, la metáfora visualizada). En lo semántico, permite, al mismo tiempo, ver la ideología del autor, los valores que se propone transmitir. Esto ha llevado a algunos especialistas a destacar la utilidad de la historieta para lograr un aprendizaje lingüístico significativo, dada la multiplicidad de procedimientos de construcción y deconstrucción que implica, y la motivación que despierta en los alumnos, como hemos

visto. Incluso existe entre los múltiples sitios en Internet dedicados a la historieta, un Facebook titulado "El cómic, entretenimiento y aprendizaje" en el que los jóvenes ejercen una enérgica defensa del género: "...recordemos que este tipo de expresión y cultura pop, está satanizada y menospreciada por muchos grupos... tengamos bases para defenderla!" (Andrea) "...los cómics son un punto importante de conocimiento; puedes aprender no sólo acerca de historia, ciencia y otros temas gracias a las temáticas que se manejan dentro de los cómics; puedes aprender acerca de otras culturas, otros idiomas Tal vez una de las mejores cosas es que puedes, a pesar de la temática o estilo, ejercitar tu imaginación. Los cómics te llevan a la cultura, a los libros, al cine, a las artes. Son un vínculo importante a temáticas de cultura popular y contemporánea (...). Son la mitología contemporánea." (Mauricio) También podemos encontrar en la página oficial de Quino un foro titulado "Aplicar Mafalda en educación" donde, entre otras opiniones, pueden leerse las de docentes que lo usan como disparador de diferentes temas del programa, lectores que reconocen la validez universal y atemporal de este personaje o niños preguntando cosas dichas en la historieta que aprendieron historia del siglo XX, desde la realidad que Mafalda les mostraba. "Mafalda también es conocida en las clases de castellano en los EEUU. Les fascina a los estudiantes del idioma porque su mensaje social y su sentido del humor no reconocen fronteras.

#### **2.2.8.5. Procesos cognitivos:**

Hayes ofrece un modelo que integra aspectos socio culturales, cognitivos y emocionales. Incorpora la memoria de trabajo en su modelo y tiene en cuenta los elementos motivacionales y las formas visuales espaciales de escrituras, destacando la influencia que ejercen las tecnologías sobre los procesos de composición.

La memoria de trabajo actúa como el lugar donde el autor vierte los datos recuperados de su memoria a largo plazo y los procesa con la aplicación de distintas tareas que pueden ser cognitivas (razonamiento lógico) o de control (recuperar datos de la memoria a largo plazo).

La memoria largo plazo aparece descrito por Hayes como el lugar donde el individuo guardó los datos lingüísticos y extralingüísticos que se utilizan para la composición del escrito. Hayes destaca la importancia de la experiencia previa de autor y especifica algunos conocimientos implicados en la composición (géneros, discursos, tipos de audiencia).

Flower y Hayes se interesan por los procesos cognitivos que intervienen en la composición de un texto y elaboran un modelo teórico que explica las estrategias utilizadas para redactar (planificar, releer, revisar, etc.) y las operaciones intelectuales que conducen a la composición (memoria a corto y largo plazo, formulación de objetivos, procesos de creatividad).

El modelo de Flower y Hayes concibe la composición de la escritura como una actividad dirigida a la consecución de objetivos retóricos, en ella podemos distinguir tres procesos: planificación, traducción y

revisión. El modelo se presenta de manera recursiva y no lineal, concibiendo a la escritura como proceso y no como en codificación.

En la escritura como proceso podemos encontrar tres momentos:

1. **La planificación**, que se refiere a la manera de trabajar del autor, del texto y a la estructura del texto a realizar. Tradicionalmente, los procesos que forman parte de la planificación son:
  - **Formulación de ideas**: consiste en definir los propósitos del texto y formular objetivos/formarse imágenes de lo que se pretende conseguir con el escrito.
  - **Generar ideas**: consiste en recuperar o actualizar datos de la memoria a largo plazo, que podrán ser relevantes para determinada forma de comunicación: ideas para incorporar el contenido del texto, técnicas de trabajo posibles, esquemas discursivos para copiar (tomar como modelo), rasgos sobre el lector para tomar decisiones retóricas.
  - **Organizar ideas**: se organizan los datos recuperados de la memoria a largo plazo en una estructura organizada acorde a los objetivos.
2. **La textualización**, consiste en la elaboración de productos lingüísticos a partir de representaciones internas: el autor utiliza elementos del plan escrito en la planificación y los vierte en la memoria de trabajo para expresar el contenido de forma verbal y, luego, evalúa dicha forma (si el resultado es negativo reelabora).
3. **La revisión**, es el proceso considerado más importante según varios autores, Bereiter y Scardamilia trabajan con dos representaciones mentales: la del texto intentado y la del texto actual. El primero, se

refiere al texto que el autor ha planificado y pretende conseguir, mientras que el segundo contiene solo las partes físicamente elaboradas del texto intentado.

Podemos distinguir tres etapas en la revisión del proceso de escritura:

- Comparar: el autor compara el texto intentado con el actual en busca de desajustes.
- Diagnosticar: se buscan los desajustes en el texto actual con la ayuda de conocimientos retóricos, estos están relacionados con los objetivos que tiene el autor con su escrito.
- Operar: consta en elegir el método más adecuado para modificar el texto actual según los desajustes diagnosticados y en generar el cambio diseñado.

#### **2.2.8.5. Ejercicio como se aplica las etapas de la producción de textos escritos**

La producción de un texto comprende actividades que van más allá de la escritura misma. Hay tareas previas y posteriores a ella que no debemos descuidar. De modo general, podemos decir que la producción de textos comprende tres etapas:

##### **A. La planificación**

Etapas que corresponde a la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como de la selección de estrategias para la planificación del texto.

Durante esta etapa habrá que dar respuestas a los siguientes interrogantes:

Sobre las características de la situación comunicativa:

- ¿A quién estará dirigido el texto?
- ¿Cuál es la relación del autor con el destinatario?
- ¿En calidad de qué escribe el autor?: ¿a título personal?, ¿en representación de alguien? ¿representando a un grupo?
- ¿Con qué propósito escribe?

Sobre las decisiones previas a la producción del texto:

- ¿Qué tipo de texto se escogerá de todos los posibles?
- ¿Cuál será su aspecto general, la silueta del texto?
- ¿Qué material se empleará? (textura, tamaño de la hoja)
- ¿Qué instrumento se usará para escribir? (lapicero, plumón, máquina de escribir, computadora)
- ¿El instrumento escogido es conveniente para el papel y el formato seleccionados?

## **B. La textualización**

Es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha previsto en el plan. Lo que se ha pensado se traduce en información lingüística, y esto implica tomar una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso. Durante la textualización se consideran algunos aspectos como:

- Tipo de texto: estructura.

- Lingüística Textual: funciones dominantes del lenguaje; enunciación (signos de personas, espacio, tiempo); coherencia textual (coherencia semántica, progresión temática, sustituciones, etc.)
- Lingüística oracional (orden de las palabras o grupos de palabras, relaciones sintácticas, manejo de oraciones complejas, etc.)

### **C. La revisión**

Orientada a mejorar el resultado de la textualización. Se cumplen tareas como la lectura atenta y compartida de lo escrito para detectar casos de incoherencia, vacíos u otros aspectos que necesiten mejoramiento. Se da respuesta a interrogantes, como:

- ¿Hay coherencia entre los diferentes apartados del texto?
- ¿Las palabras empleadas están escritas correctamente?
- ¿El registro empleado es el más adecuado?
- ¿Sintácticamente las expresiones están bien construidas?
- ¿Hay casos de impropiedad y ambigüedad?
- ¿Los pronombres y artículos mantienen la referencia?
- ¿Hay unidad en la presentación de las ideas?
- ¿Se cumple con el propósito comunicativo?

La etapa de revisión incluye también la reflexión sobre el proceso de producción textual. En realidad, la metacognición abarca las diversas etapas, pues en todo momento tenemos necesidad de corroborar si estamos haciendo bien las cosas o no.

Durante las tres etapas, el escritor tendrá que estar preparado para afrontar problemas de tipo lexical o gramatical, problemas de organización textual y problemas de tipo temático.

La planificación, la textualización y la revisión son importantes, pero también lo son el propio autor, el lector y las variables sociales que condicionan el proceso de producción. Cobra relevancia, pues, la afirmación de que un texto es la creación compartida entre el autor y el lector. Esto refuerza la decisión de que los productos de los alumnos sean compartidos con los demás (compañeros, profesores, alumnos de otros grados) para ir afirmando la responsabilidad de escribir lo que queremos, pero pensando en los efectos que producirá en los demás. Esto es, autonomía para tomar decisiones y solucionar problemas.

Definitivamente, la escritura es un hecho social y, como tal, contribuye, además, al desarrollo del pensamiento crítico.

## **GUÍA PARA ESCRIBIR MI TEXTO**

### **Planificación del texto**

- ¿Sobre qué tema escribiré?
- ¿Qué conocimientos tengo sobre el tema?
- ¿Sobre qué aspecto específico del tema deseo escribir?
- ¿Qué más necesito saber sobre el tema?
- ¿Qué tipo de texto elegiré?
- ¿A quién estará dirigido?
- ¿Qué tipo de registro utilizaré?
- ¿Cómo organizaré las ideas?

### **Textualización**

Empiezo a escribir el texto

(Tener cuidado con la cohesión, coherencia, corrección y adecuación del texto)

### **Revisión**

- Leo atentamente el primer borrador
- ¿Qué errores he detectado?
- ¿Cómo puedo mejorar el texto?
- Escribo la versión final del texto

### **2.2.8.6. Enfoque del área de Comunicación**

En el programa curricular de Educación Primaria emanada del Ministerio de Educación se plantea aspectos importantes del cual consideramos presentar que, en esta área, el marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza – aprendizaje corresponde al enfoque comunicativo. Este enfoque se enmarca en una perspectiva sociocultural y enfatiza las prácticas sociales del lenguaje. • Es comunicativo porque parte de situaciones de comunicación a través de las cuales los estudiantes comprenden y producen textos orales y escritos de distinto tipo, formato y género textual, con diferentes propósitos, en variados soportes, como los escritos, audiovisuales y multimodales, entre otros. • Se enmarca en una perspectiva sociocultural porque la comunicación se encuentra situada en contextos sociales y culturales diversos donde se generan identidades individuales y colectivas. Los lenguajes orales y escritos adoptan características propias en cada uno de esos contextos. Por eso hay que tomar en cuenta cómo se usa el lenguaje en diversas culturas según su momento histórico y sus características socioculturales. Más aún en un país como el nuestro donde se hablan 47 lenguas originarias, además del castellano. • Se enfatizan las prácticas sociales del lenguaje porque las situaciones comunicativas no están aisladas, sino que forman parte de las interacciones que las personas realizan

cuando participan en la vida social y cultural, donde se usa el lenguaje de diferentes modos para construir sentidos y apropiarse progresivamente de este. Asimismo, el área contempla la reflexión sobre el lenguaje a partir de su uso, no solo como un medio para aprender en los diversos campos del saber, sino también para crear o apreciar distintas manifestaciones literarias, y para desenvolverse en distintas facetas de la vida, considerando el impacto de las tecnologías en la comunicación humana.

La vinculación de las competencias del área con otras áreas se establece en los siguientes términos:

Las competencias comunicativas que desarrollan los estudiantes están estrechamente relacionadas entre sí. En la vida escolar, social y cultural, hablar, escuchar, leer y escribir son complementarias y se retroalimentan para lograr los distintos propósitos comunicativos que establecen las personas. El uso del lenguaje es transversal a todo el currículo. Esto quiere decir dos cosas. En primer lugar, el lenguaje es una herramienta fundamental para que los estudiantes desarrollen sus competencias en distintas áreas curriculares. En segundo lugar, el uso del lenguaje no solo es un medio de aprendizaje, sino que se afianza en las distintas áreas curriculares, contribuyendo con el desarrollo de las competencias comunicativas.

### **2.2.8.7. Competencia de producción de textos.**

#### **a) Desarrollo de competencias en la producción escrita de textos**

Según los estudios de Collins y Gestetner; Flower y Hayes; Beaugrande; Scardamalia, Bereiter y Goelman; la producción escrita de textos es una actividad humana compleja, en la que los hablantes ponen en juego las destrezas adquiridas en la utilización de la lengua, además del conocimiento de mundo, que respalda esta concreción textual. Se trata de una actividad compleja, se produce en este proceso lo que se denomina “sobrecarga cognitiva”. Como se puede apreciar, en este proceso se llevan a cabo tareas globales y locales, que indican que redactar no es una secuencia lineal, sino que, por el contrario, exige responder a múltiples exigencias, cada una de las cuales apunta a un producto final. El punto está en cómo realizamos todas estas tareas, dados los límites de la memoria a corto plazo (Flower y Hayes). La producción lingüística, por tanto, constituye el despliegue de acciones discursivas (unidades psicológicas intencionales) que se verán materializadas en textos concretos. Del mismo modo, la realización efectiva de estas acciones discursivas deriva de las formas determinadas socialmente y se llevan a cabo en una lengua natural consolidada. Pensar la producción textual como un producto que nace, crece y se desarrolla a partir de la interacción que establecen los sujetos entre los contextos lingüísticos y los géneros textuales permite poner el foco de atención en la idea de que para un desarrollo de competencias en la producción de textos escritos no deberíamos centrarnos sólo en las habilidades que el sujeto posea

respecto del conocimiento de la lengua, sino también en los elementos pragmáticos que éste posea. Siendo el texto un producto social, es lícito pensar que los aspectos que tengan relación con el desarrollo de las diversas comunidades afectarán la vida en sociedad y, por ende, las capacidades de los individuos para expresar y exponer sus ideas a través de la producción de textos escriturales y, a su vez, la escritura va determinando también el devenir de la vida social.

**b) Competencia.**

La competencia se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. (CNB 2016, pp. 21)

Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada.

Asimismo, ser competente es combinar también determinadas características personales, con habilidades socioemocionales que hagan más eficaz su interacción con otros. Esto le va a exigir al individuo mantenerse alerta respecto a las disposiciones subjetivas, valoraciones o estados emocionales personales y de los otros, pues estas dimensiones

influirán tanto en la evaluación y selección de alternativas, como también en su desempeño mismo a la hora de actuar.

El desarrollo de las competencias de los estudiantes es una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes y las instituciones y programas educativos. Este desarrollo se da a lo largo de la vida y tiene niveles esperados en cada ciclo de la escolaridad.

El desarrollo de las competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica a lo largo de la Educación Básica permite el logro del Perfil de egreso. Estas competencias se desarrollan en forma vinculada, simultánea y sostenida durante la experiencia educativa. Estas se prolongarán y se combinarán con otras a lo largo de la vida.

#### **2.2.8.8. Competencia de producción de textos desde la perspectiva del programa curricular de educación primaria.**

**Escribe diversos tipos de textos.** Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo. En esta competencia, el estudiante pone en juego saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia con el lenguaje escrito y del mundo que lo rodea. Utiliza el sistema alfabético y un conjunto de convenciones de la escritura, así como diferentes estrategias para ampliar ideas, enfatizar o matizar significados

en los textos que escribe. Con ello, toma conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido. Esto es crucial en una época dominada por nuevas tecnologías que han transformado la naturaleza de la comunicación escrita. Para construir el sentido de los textos que escribe, es indispensable asumir la escritura como una práctica social que permite participar en distintos grupos o comunidades socioculturales. Además de participar en la vida social, esta competencia supone otros propósitos, como la construcción de conocimientos o el uso estético del lenguaje. Al involucrarse con la escritura, se ofrece la posibilidad de interactuar con otras personas empleando el lenguaje escrito de manera creativa y responsable, teniendo en cuenta su repercusión en los demás. Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- Adecúa el texto a la situación comunicativa: El estudiante considera el propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y registro que utilizará al escribir los textos, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación escrita.
- Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada: El estudiante ordena lógicamente las ideas en torno a un tema, ampliándolas y complementándolas, estableciendo relaciones de cohesión entre ellas y utilizando un vocabulario pertinente.
- Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente: El estudiante usa de forma apropiada recursos textuales para garantizar la claridad, el uso estético del lenguaje y el sentido del texto escrito.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito: El

estudiante se distancia del texto que ha escrito para revisar de manera permanente el contenido, la coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa con la finalidad de mejorarlo. También implica analizar, comparar y contrastar las características de los usos del lenguaje escrito y sus posibilidades, así como su repercusión en otras personas o su relación con otros textos según el contexto sociocultural. (PCEP 2016, pp. 82)

#### **2.2.8.9. Evaluación del aprendizaje**

La evaluación puede conceptualizarse como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos. Y es éste para el docente el perfeccionamiento de su razón de ser.

La evaluación es la medición del proceso de enseñanza/aprendizaje que contribuye a su mejora. Desde este punto de vista, la evaluación nunca termina, ya que debemos de estar analizando cada actividad que se realiza.

Se puede mencionar también que la evaluación es un proceso que busca indagar el aprendizaje significativo que se adquiere ante la exposición de un conjunto de objetivos previamente planeados, para los cuales institucionalmente es importante observar que los conocimientos demuestren que el proceso de enseñanza y aprendizaje tuvo lugar en el individuo que ha sido expuesto a esos objetivos. En este sentido estoy hablando de la evaluación académica, en donde lo que importa es

verificar y/u observar a través de diversos instrumentos cualitativos o cuantitativos, que el alumno ha adquirido nuevas habilidades, destrezas, capacidades, métodos y técnicas, así como también la "calidad educativa" de su instrucción, que le permitan tener un buen desempeño para el bien de su comunidad, beneficio personal, rendimiento laboral y disciplina.

Existen diferentes tipos de clasificación que se pueden aplicar a la evaluación, pero atendiendo a los diferentes momentos en que se presentan podemos mencionar:

- Evaluación inicial: que tiene como objetivo indagar en un alumno el tipo de formación que posee para ingresar a un nivel educativo superior al cual se encuentra. Para realizar dicha evaluación el maestro debe conocer a detalle al alumno, para adecuar la actividad, elaborar el diseño pedagógico e incluso estimar el nivel de dificultad que se propondrá en ella.
- Evaluación formativa: es la que tiene como propósito verificar que el proceso de enseñanza-aprendizaje tuvo lugar, antes de que se presente la evaluación sumativa. Tiene un aspecto connotativo de pro alimentación activa. Al trabajar dicha evaluación el maestro tiene la posibilidad de rectificar el proyecto implementado en el aula durante su puesta en práctica.
- Evaluación sumativa: es la que se aplica al concluir un cierto periodo de tiempo o al terminar algún tipo de unidad temática. Tiene la característica de ser medible, dado que se le asigna a cada alumno que ostenta este tipo de evaluación un número en una determinada escala, el cual

supuestamente refleja el aprendizaje que se ha adquirido; sin embargo, en la mayoría de los centros y sistemas educativos este número asignado no deja de ser subjetivo, ya que no se demuestra si en realidad el conocimiento aprendido puede vincularse con el ámbito social. Esta evaluación permite valorar no solo al alumno, sino también el proyecto educativo que se ha llevado a efecto.

#### A. Indicadores de logro

Indicadores de logro son la clave de la evaluación cualitativa y criterial. A través de ellos se puede observar y verificar los aprendizajes logrados por los estudiantes.

#### B. Niveles de logro

El nivel de logro es el grado desarrollo de las capacidades, conocimientos y actitudes. Se representa mediante calificativos literales que dan cuenta de modo descriptivo, de lo que sabe hacer y evidencia el estudiante.

#### C. Escalas de calificación de los aprendizajes

ESCALA DE CALIFICACIÓN	EDUCACIÓN INICIAL	EDUCACIÓN PRIMARIA
LITERAL	DESCRIPTIVA	DESCRIPTIVA
AD logro destacado (18-20)		Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y satisfactorio en todas las tareas propuestas
A logro previsto (13-17)	Cuando el estudiante evidencia el logro del aprendizaje previsto en el tiempo	
B en proceso	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual	

(11-12)	requiere acompañamiento durante un tiempo razonable logrado.
C en inicio (0-10)	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos, necesitando mayor tiempo re acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje

### 2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BASICOS

**Capacidad.** Aptitud y suficiencia para algo; talento o inteligencia.

**Competencia.** Faculta del ser humano para conocer, hacer y ser.

**Escribir.** Es organizar el pensamiento para expresar ideas o sentimientos, es producir textos en una situación de comunicación para un destinatario de acuerdo a sus necesidades.

**Historietas,** secuencia narrativa integrada por cuadros o viñetas, a través de ella se puede divulgar temas literarios, históricos, científicos, etc.

### 2.4. SISTEMA DE HIPÓTESIS

#### 2.4.1. Hipótesis alterna

**Ha.** La aplicación de las historietas mejora el nivel de producción de textos de los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco.

#### 2.4.2. Hipotesis nula.

**Ho.** La aplicación de las historietas no mejora el nivel de producción de textos de los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco.

## 2.5. IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIO

### Variable independiente

Las historietas

### Variable dependiente

Producción de textos

## 2.6. OPERACIONALIZACIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES E INDICADORES

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES
<b>VI LAS HISTORIETAS</b>	Medio de expresión y difusión masiva y muy arraigada en el mundo infantil.	Secuencia narrativa integrada por cuadros y viñetas.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Argumento.</li><li>- Ilustración.</li><li>- Llamadas.</li><li>- Onomatopeyas.</li></ul>
<b>VD PRODUCCIÓN DE TEXTOS</b>	Expresión de ideas, sentimientos, emociones, necesidades, experiencias a través del lenguaje escrito.	Proceso de expresión, con sentido lógico, coherencia y cohesión.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Planificación</li><li>- Textualización</li><li>- Revisión</li></ul>

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La investigación es cuantitativa, que se caracteriza por ser cuasi-experimental porque busca, conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar, la aplicación inmediata sobre una realidad.

#### **3.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

Se empleará el Método Científico y Ramón Ruiz explica que “es el procedimiento planteado que se sigue en la investigación para descubrir las formas de existencia de los procesos objetivos, para desentrañar sus conexiones internas y externas, para generalizar y profundizar los conocimientos así adquiridos, para llegar a demostrarlos con rigor racional y para comprobarlos en el experimento y con las técnicas de su aplicación.

Miriam L. García, ofrece una definición como “estrategia que organiza y orienta la actividad científica como proceso, encaminado a la obtención de un nuevo conocimiento que transforme la realidad”.

Como método específico se ha utilizado el tipo Experimental, Sánchez (2002) y otros refieren que “consiste en organizar, de acuerdo a un plan previo, con el fin de investigar las posibles relaciones causa-efecto exponiendo a uno o más grupos experimentales a la acción de una variable experimental y contrastando sus resultados con grupos de control o de comparación” p.(234).

- a) Método Inductivo – Deductivo.
- b) Método Analítico – Sintético.
- c) Método experimental reflexivo vivencial

Para la orientación general empleamos el método científico y como métodos lógicos como el analítico - sintético, inductivo – deductivo, en el proceso de la elaboración de proceso teórico, del mismo modo el experimental reflexivo vivencial, en el proceso de la aplicación.

### **Procedimiento**

1. Primera medición a través de la aplicación de los Instrumentos correspondientes, para determinar el nivel de producción de textos de los niños (Pre test) en el grupo experimental y de Control.
2. Aplicación del programa experimental, el experimental reflexivo vivencial, en el proceso de la aplicación.

3. Segunda medición a través de la aplicación de los instrumentos correspondientes para determinar el grado de influencia de la variable independiente dependiente (Post Test) en el grupo experimental y de Control.
4. Con los resultados obtenidos hacer las comparaciones utilizando estadística acorde a la naturaleza de las variables.

### 3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación experimental según Campbell y Stanley. El diseño de dos grupos no aleatorios Pre y Pos test, se realiza con una medición previa o Pre test de la variable dependiente, posteriormente la variable independiente X, es aplicada al grupo designado como experimental y finalmente se realiza una nueva evaluación o pos test de la variable dependiente de los dos grupo.

El esquema que corresponde es:

GE:	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
GC:	O <sub>3</sub>	-	O <sub>4</sub>

Donde:

GE: Grupo Experimental

GC: Grupo Control

X: Programa “Las historietas como estrategia de aprendizaje”

O1: Pre test Grupo experimental

O3: Pre test Grupo de Control

O2: Post test Grupo Experimental

O4: Post test Grupo de Control

### **3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA**

#### **3.4.1. Población**

La población de estudio estará representada por todos los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco.

<b>Grado y sección</b>	<b>Cantidad de niños</b>
3ro "A"	10
3ro "B"	10
3ro "C"	8
<b>Total</b>	<b>28</b>

#### **3.4.2. Muestra**

La muestra seleccionada para el estudio es de tipo no probabilística y se determina del tipo intencionado ya que los estudiantes están formados grados y años cumplidos. Los estudiantes de la sección A conformados por 10 estudiantes y la sección B por 10 estudiantes de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco.

### **3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

#### **3.5.1. Técnicas**

Para Arias (2006), las técnicas de investigación son las distintas maneras, formas o procedimientos utilizados por el investigador para recopilar u obtener los datos o la información que requiere. Constituyen el camino hacia el logro de los objetivos

planteados para resolver el problema que se investiga por lo que aplicamos:

- Observación.
- Evaluación estructurada conforme a los objetivos propuestos.
- Desarrollo de módulos de aprendizaje.
- Análisis de documentos.

### **3.5.2. Instrumentos**

Para Sabino (2000), los instrumentos son los recursos de que puede valerse el investigador para acercarse a los problemas y fenómenos, y extraer de ellos la información.

- El fichaje; utilizaremos para construir los resúmenes y anotaciones de los diferentes contenidos relacionados al tema de investigación.
- Prueba de Pre Test, Post Test; para evaluar antes y después de aplicar la estrategia, para así comparar resultados.
- Módulo de aprendizaje; para la aplicación práctica y experimentar a través de la aplicación de las historietas para luego verificar el nivel de producción de textos.
- Análisis Estadístico; realizado la respectiva codificación y categorización, proseguimos con la tabulación de manera manual para posteriormente elaborar el tratamiento estadístico y concluir con la elaboración de las representaciones gráficas, para lo cual se aplicó la estadística descriptiva e inferencial.

- La técnica de información bibliografía; nos sirvió para recoger información para el marco teórico de las diferentes textos y medios informáticos.
- Hojas de aplicación.

### **3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PROCESAMIENTO DE DATOS**

#### **3.6.1. Procesamiento manual**

La recolección de datos y la calificación del pre test y post test se realizó manualmente, se elaboró cuadros de doble entrada para los resultados del pre test y post test y nos permitió emitir juicios.

#### **3.6.2. Procesamiento electrónico**

Se realizó el trabajo electrónico aplicando el programa EXCEL y el paquete estadístico SPSS que permitió dar el tratamiento estadístico y elaborar las representaciones gráficas.

#### **3.6.3. Técnicas estadísticas**

Las técnicas estadísticas utilizados son las medidas de tendencia central, las medidas de dispersión y finalmente se aplicaron la estadística inferencial para probar las hipótesis formulados.

### **3.7. SELECCIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

El instrumento fue elaborado teniendo en cuenta la operacionalización de variables y luego sometido a una prueba piloto, para luego proceder a la aplicación.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

#### **4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO**

El presente capítulo es el acápite en el que procedemos a describir los procedimientos realizados en nuestra investigación a nivel de trabajo de campo, el cual nos permite relacionar el planteamiento del problema, los instrumentos y los resultados obtenidos, en nuestra investigación los objetivos y las hipótesis son formulados en base a los criterios que consideramos los pertinentes y adecuados son ejecutados en la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco.

##### **4.1.1 Resultado del pre test**

Se aplicó un test antes de desarrollar la propuesta de investigación a los niños de la muestra de estudio elegido, que son

los estudiantes del tercer grado de primaria matriculados en el año 2018, del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco; los siguientes resultados obtenidos son:

**TABLA 1**

Distribución de frecuencia del pre test de los estudiantes de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, grupo experimental

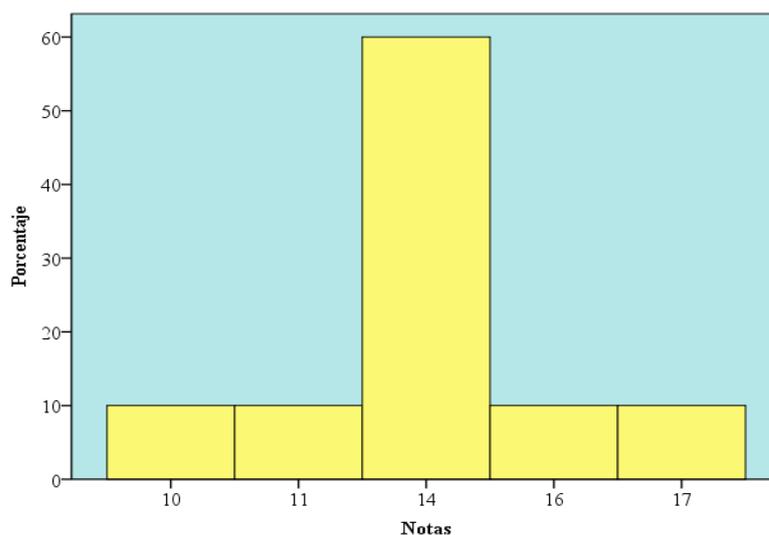
NOTAS	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje válido
10	1	0,10	10,0
11	1	0,10	10,0
14	6	0,60	60,0
16	1	0,10	10,0
17	1	0,10	10,0
Total	10	1,00	100,0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

- De la tabla 1 anterior se tiene que 6 niños del grupo experimental de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco tienen igual a 14 puntos que representa el 60% de la muestra de estudio.
- Así mismo en la tabla 1, se tiene que un niño del grupo experimental de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, obtuvo una nota de 17 puntos en el pre test aplicado que representa el 10% de la muestra de estudio.

- Sólo el 10% del grupo experimental tiene la nota de 10 puntos en el pre test que es de un solo niño de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco

**GRAFICO 1**



**TABLA 2**

Estadísticos descriptivos del pre test del grupo experimental de los niños de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco

Media	13,800
Mediana	14
Moda	14
Desviación estándar	2,044
Varianza de la muestra	4,178
Coefficiente de asimetría	-0,543
Rango	7
Mínimo	10
Máximo	17
Nivel de confianza (95.0%)	1,462

Fuente: Resultados del instrumento aplicado.

- Los niños del grupo experimental de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, tienen en promedio de 13,800 puntos en el pre test. El puntaje con mayor frecuencia que se presenta en los estudiantes es de 14 puntos.
- El puntaje de los niños del grupo experimental de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, en el pre test, se dispersa en promedio 2,044 puntos con respecto al valor central en el pre test. Así mismo el coeficiente de asimetría es de  $-0,543 < 0$ , con lo que la distribución de la muestra representa una asimetría negativa o por la izquierda.

**TABLA 3**

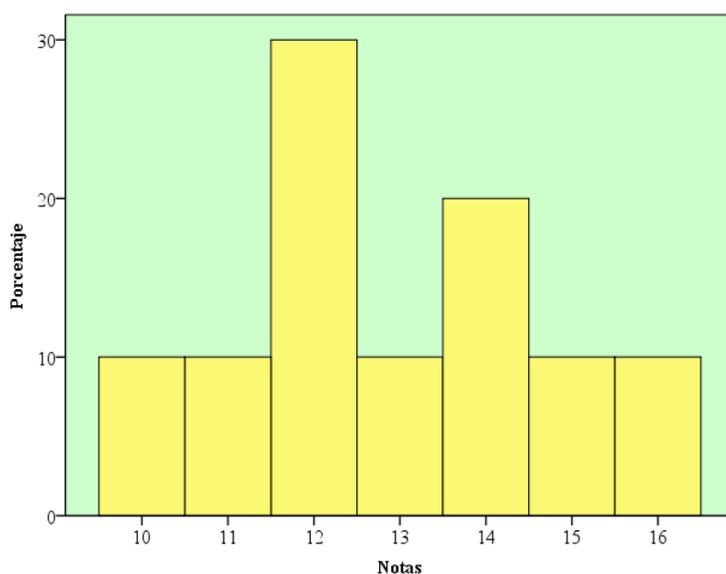
Distribución de frecuencia del pre test de los niños de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, grupo control.

Notas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje válido
10	1	0,10	10,0
11	1	0,10	10,0
12	3	0,30	30,0
13	1	0,10	10,0
14	2	0,20	20,0
15	1	0,10	10,0
16	1	0,10	10,0
Total	10	1,00	100,0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado.

- De la tabla 3 anterior se tiene que 2 niños de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, tienen igual a 14 puntos que representa el 20% del grupo control.
- Así mismo en la tabla 3, se tiene que un niño de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, obtuvo una nota de 10 puntos en el pre test aplicado que representa el 10% de grupo control.
- Sólo el 10% del grupo control tiene la nota de 16 puntos en el pre test que es un solo niño de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco

**GRAFICO 2**



**TABLA 4**

Estadísticos descriptivos del pre test del grupo control de los niños de Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco.

Media	12,89
Error estándar de la media	0,58
Mediana	12,50
Moda	12,00
Desviación estándar	1,852
Varianza	3,43
Rango	6,00
Mínimo	10,00
Máximo	16,00
Suma	129,00

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

- Los niños del grupo control de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, tienen en promedio de 12,90 puntos en el pre test. El puntaje con mayor frecuencia que se presenta en los niños es de 12 puntos.
- El puntaje de los niños del grupo control de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, en el pre test, se dispersa en promedio 1,852 puntos con respecto al valor central en el pre test.

#### **4.1.2** Resultados del pos test

Se aplicó un test después de desarrollar la propuesta de la investigación a los niños de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, considerado al grupo experimental y dejando el trabajo

habitual al grupo de control de lo cual los resultados obtenidos son lo siguiente:

**TABLA 5**

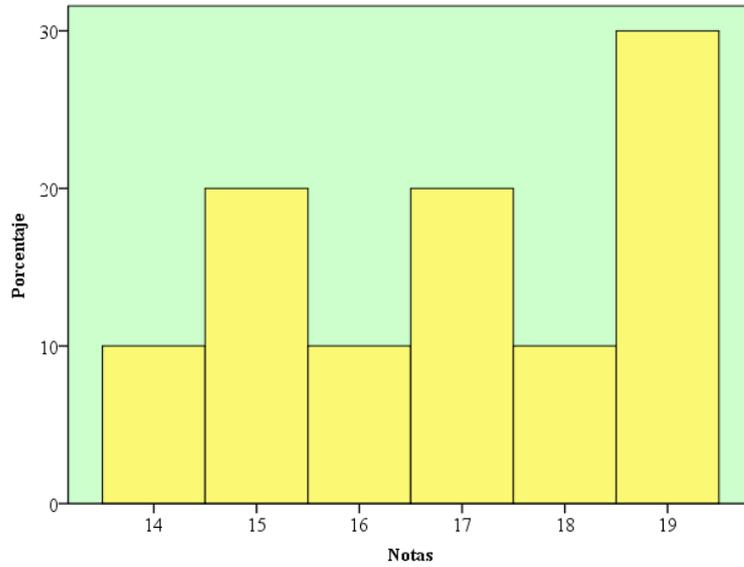
Distribución de frecuencia del post test de los estudiantes de niños de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, grupo experimental.

Notas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje válido
14	1	0,10	10,0
15	2	0,20	20,0
16	1	0,10	10,0
17	2	0,20	20,0
18	1	0,10	10,0
19	3	0,30	30,0
Total	10	1,00	100,0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado.

- De la tabla 3, se tiene que 2 niños del grupo experimental de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, tienen la nota 17 puntos en el pos test que representa el 20% de la muestra de estudio.
- En la tabla 3, se tiene que 3 niños del grupo experimental de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, tienen notas de 17 puntos que representa el 30% de la muestra de estudio.
- Sólo el 10% del grupo experimental de los niños de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, tiene la nota de 18 en el pos test.

**GRAFICO 3.**



**TABLA 6**

Estadísticos descriptivos del post test del grupo experimental de los niños de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco

Media	16,90
Mediana	17
Moda	19
Desviación estándar	1,853
Varianza de la muestra	3,433
Coefficiente de asimetría	-0,212
Rango	5
Mínimo	14
Máximo	19
Nivel de confianza (95.0%)	1,326

Fuente: Resultados del instrumento aplicado.

- El puntaje de los niños del grupo experimental de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, en el pos test, se dispersa en promedio 1,853 puntos con respecto al valor central en el post test. Así mismo los puntajes obtenidos por los mencionados niños, se

dispersa en promedio en 3,433 puntos al cuadrado con respecto al valor central en el pos test.

- Los niños del grupo experimental de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, tienen en promedio de 16,99 puntos en el pos test. Más del 50% de los estudiantes del grupo experimental tienen puntajes superiores e iguales a 17 en el pos test aplicado.

**TABLA 7**

Distribución de frecuencia del post test de los niños del grupo control de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco

Notas	Frecuencias absolutas	Frecuencia relativa	Porcentaje válido
11	1	0,10	10,0
13	5	0,50	50,0
14	1	0,10	10,0
15	2	0,20	20,0
17	1	0,10	10,0
Total	10	1,00	100,0

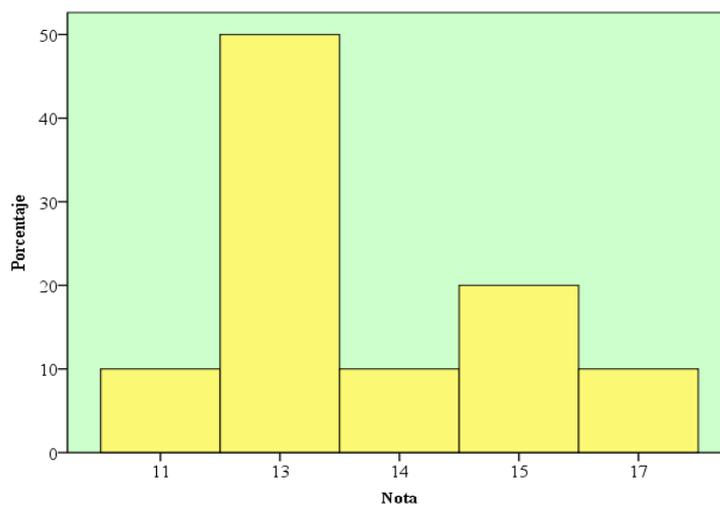
Fuente: Resultados del instrumento aplicado

- De la tabla 7, se tiene que 1 niño del grupo de control de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, tienen la nota 11 puntos en el pos test que representa el 10% de la muestra de estudio.
- En la tabla 7, se tiene que 5 niños del grupo control de los niños de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac

Amaru provincia de Canas Región de Cusco, tienen notas de 13 puntos que representa el 50% de la muestra de estudio.

- Sólo el 10% del grupo control de los niños del grupo control de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, tiene la nota de 17 en el pos test.

**GRAFICO 4**



**TABLA 8**

Estadísticos descriptivos del post test del grupo control de los niños de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco

Media	13,78
Error estándar de la media	0,52
Mediana	13,00
Moda	13,00
Desviación estándar	1,64
Asimetría	0,601
Error estándar de asimetría	0,687
Mínimo	11,00
Máximo	17,00
Suma	137,00

Fuente: Resultados del instrumento aplicado.

- El puntaje de los niños del grupo control de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco en el pos test, se dispersa en promedio 1,64 puntos con respecto al valor central en el post test.
- Los niños del grupo experimental de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, tienen en promedio de 13,70 puntos en el pos test. Más del 50% de los estudiantes del grupo experimental tienen puntajes superiores e iguales a 13 en el pos test aplicado.

#### **4.2 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS**

Para probar las hipótesis planteado en la investigación se probará con el test estadístico de la t Student, porque la muestra de estudio es menor que 30 estudiantes; así mismo de los resultados estadísticos descriptivos obtenidos del pre test y post test del grupo establecido (experimental) defieren entre sí de manera significativa respecto de sus medias y varianzas; la hipótesis plateada fue:

“La aplicación de las historietas mejora el nivel de producción de textos de los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco.”

Para probar esta hipótesis, se analizó teniendo en cuenta el diseño establecido como fue el cuasi – experimental con dos grupos, con la finalidad de comparar la homogeneidad de los datos obtenidos en la pre test y pos test, así mismo se estableció un nivel de significación de 0,05 ó 95%

de confiabilidad ( $\alpha = 0,052$  colas) por tratarse de una investigación de carácter educativo.

Planteamos las hipótesis estadísticas:

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes antes y después de la aplicación de las historietas como estrategia de aprendizaje del grupo experimental.

$$\mu E = 0.$$

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes antes y después de la aplicación de las historietas como estrategia de aprendizaje del grupo experimental.

$$\mu E \neq 0.$$

Como se trata de niños del mismo grupo, el modelo estadístico que utilizó fue el test t para dos muestras dependientes llamados también apareadas o relacionadas con una probabilidad de  $\alpha = 0,052$  colas para las hipótesis planteadas. Los resultados que se muestra fueron obtenidos con Excel.

**TABLA 9**

Test t para medias de dos muestras emparejadas del grupo experimental.

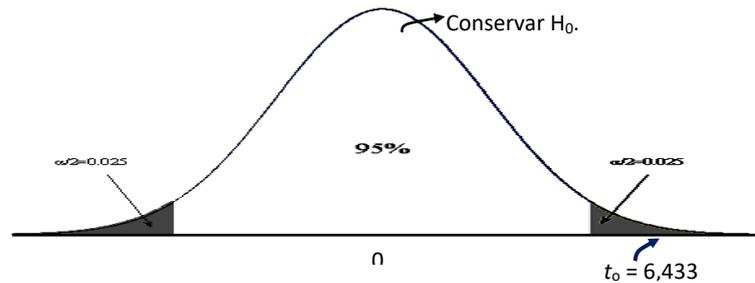
Estadísticos	Antes	Después
Media	13.800	16.900
Varianza	4,178	3,433
Observaciones	10,000	10,000
Grados de libertad	9,000	
Estadístico t	6,433	
P(T<=t) una cola	0,000	
Valor crítico de t (una cola)	1,833	
P(T<=t) dos colas	0,000	
Valor crítico de t (dos colas)	2,262	

Fuente: Resultados obtenidos.

Los grados de libertad para el caso es:  $gl = n - 1 \Rightarrow gl = 10 - 1 = 9$  grados de libertad. En la tabla valores críticos t Student se tiene que el valor crítico o teórico de t de Student con  $\alpha = 5\%$  es:

$$t_{52;\alpha/2} = 2,262$$

### GRÁFICO 5



Decisión:

Tomando la decisión de rechazar o aceptar la hipótesis estadística, se tiene que el valor obtenido en la tabla anterior es de  $t_0 = 6,433$  mayor que  $t_{52;\alpha/2} = 2,262$ . Así mismo tenemos que la probabilidad  $p < 0,05$  por lo tanto rechazamos la hipótesis nula.

Interpretación:

Esto quiere decir que la diferencia de los puntajes obtenidos después de aplicar la variable independiente en los niños del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco es significativo al nivel de 0,05 ( $p < 0,05$ ); lo que significa que la variable independiente mejora significativamente la producción de textos de los niños del tercer grado de educación primaria.

Analizando con respecto los resultados de la hipótesis del grupo control, también se analizó, con la prueba t de Student porque también la muestra

fue menor de 30 estudiantes el cual la hipótesis de investigación planteada fue:

Planteamos las hipótesis estadísticas:

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes antes y después de la aplicación de las historietas como estrategia de aprendizaje del grupo control.

$$\mu E = 0.$$

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes antes y después de aplicación de las historietas como estrategia de aprendizaje del grupo control.

$$\mu E \neq 0.$$

Como se trata de niños del mismo grupo, el modelo estadístico que utilizó fue el test t para dos muestras dependientes llamados también apareadas o relacionadas con una probabilidad de  $\alpha = 0,052$  colas para las hipótesis planteadas. Los resultados que se muestra fueron obtenidos con Excel.

**TABLA 9**

Test t para medias de dos muestras emparejadas del grupo control.

Estadísticos	Antes	Después
Media	12,89	13,78
Varianza	3,861	2,944
Observaciones	10	10
Grados de libertad	9	
Estadístico t	-1,022	
P(T<=t) una cola	0,160	
Valor crítico de t (una cola)	1,745	
P(T<=t) dos colas	0,321	
Valor crítico de t (dos colas)	2,119	

Fuente: Resultados obtenidos.

Los grados de libertad para el caso es:  $gl = n - 1 \Rightarrow gl = 10 - 1 = 9$  grados de libertad. En la tabla valores críticos t Student se tiene que el valor crítico o teórico de t de Student con  $\alpha = 5\%$  es:

$$t_{52;\alpha/2} = 2,119$$

Tomando la decisión de rechazar o aceptar la hipótesis estadística, se tiene que el valor obtenido en la tabla 9 es de  $t_o = -1,022$  menor que  $t_{52;\alpha/2} = 2,119$ . Así mismo tenemos que la probabilidad  $p > 0,05$  por lo tanto aceptamos la hipótesis nula.

Interpretación:

Esto quiere decir que la diferencia de los puntajes obtenidos después de aplicar el pos test a los niños del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, no es significativo al nivel de 0,05 ( $p > 0,05$ ); lo que significa al no ser aplicado la variable independiente no mejora significativamente el nivel de producción de textos en los niños del tercer grado de educación primaria.

#### **4.3 DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Con el propósito de probar las hipótesis planteado en el trabajo de investigación se ha aplicado un test en dos momentos: antes y después de la acción de la variable independiente X: las historietas como estrategia de aprendizaje.

**Tabla 10**

Resultados de la pre y post test del grupo experimental y control de los estudiantes de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco

		Grupo Control		Grupo Experimental	
		Pre test	Post test	Pre test	Post test
N	Válido	10	10	10	10
Media		12,90	13,70	13,80	16,90
Desviación estándar		1,853	1,636	2,044	1,853
Coefficiente de Variación		14,36%	11,94%	14,78%	10,94%
Mínimo		10	11	10	14
Máximo		16	17	17	19

Fuente: resultados de la aplicación del test.

Los resultados del análisis de la tabla 10 el coeficiente de variación con respecto al grupo control se observa que en el post test los resultados son poco homogéneos que es de 11,94%, sin embargo, en el grupo experimental se tiene que es más homogéneo con respecto a los resultados del post test que es 10,94%, esto se debe a la aplicación de las historietas como estrategia de aprendizaje en la producción de textos.

Los resultados de la tabla 10 muestran la existencia que existe una mejora significativa de los niños del grupo experimental frente al grupo control porque la media ( $\bar{x} = 16,90$ ) del grupo experimental es superior a la media ( $\bar{x} = 13,70$ ) del grupo control en el post test, esto indica que existe una influencia positiva cuando se aplica las historietas a los niños del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco

## CONCLUSIONES

- De los resultados obtenidos podemos establecer que el nivel de influencia que produce la aplicación de la historieta como estrategia de aprendizaje en la producción de textos es positivo.
- El nivel de aprendizaje en la producción de textos de los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco, antes de experiencia obtienen puntuaciones no adecuado a los previstos.
- Al diseñar la aplicación de las historietas para lo cual se planifica, ejecuta y evalúa la producción de textos en las aulas permite mejorar los niveles de producción de textos.
- La diferencia entre los resultados como se muestra en cuadros estadísticos y las pruebas realizadas nos demuestra que la aplicación de las historietas como estrategia de aprendizaje para desarrollar la producción de textos, nos demuestra que es mejor que el trabajo habitual o rutinario.

## **RECOMENDACIONES**

Se recomienda:

- Organizar eventos académicos con propuestas innovadoras para mejorar los niveles de producción de textos.,
- Organizar concursos, ferias y otras actividades para promover la producción de textos de los niños de manera periódica.
- Promover la participación de los padres de familia y autoridades en la producción de textos y se logre que formen pequeños escritores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: como se aprende a escribir*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- Carrasco, J. (2004) *Una didáctica para hoy*. Ediciones RIALP S.A. Madrid.
- Desrosiers, R. (1980) *La creatividad verbal en los niños*, Barcelona, OikosTau.
- Hernandez, R.; Fernandez, C.; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Edit. Mc Graw-Hill.
- Jurado F. y Bustamante, G. (1996) *Los procesos de la escritura, hacia la producción interactiva de los sentidos*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993) *La escuela y los textos*. Editorial Santillana. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017) *Currículo Nacional*. Editorial Lima. Perú.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017) *Programa Curricular de Educación Primaria*. Editorial. Lima. Perú.
- Monereo, C. y Otros (2000). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Edit. GRAO. España.
- Niño, V. (2007) *La aventura de escribir: del pensamiento a la palabra*. Ecoe ediciones. Colección Textos Universitarios.

NIÑO V. y PACHÓN T (2009). *Cómo formar niños escritores*. Ecoe Ediciones.  
Bogotá.

Fuente: García Armendáriz, M. V., Martínez Mongay, A. M., & Matellanes  
Marcos, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos  
inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización  
obligatoria*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Disponible  
en <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf>

\* Universidad de Murcia Campus Universitario de Espinardo s/n, C. P. 30071  
Murcia, España [serrano@um.es](mailto:serrano@um.es) , [rmpons@um.es](mailto:rmpons@um.es)

2 Granja Pascual, José Javier "El cómic como medio de aprendizaje lingüístico  
divertido" <http://www.euskonews.com/0060zbk/gaia6004es.html>. [Consulta:  
20 de septiembre de 2009]

3 <http://www.facebook.com/topic.php?uid=109911314608&topic=9759>.  
[Consulta: 15 de noviembre de 2009]

# **ANEXOS**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TESIS INTITULADO “LAS HISTORIETAS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LOS NIÑOS DEL TERCER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE 36360 DE HUAYLLUTA DISTRITO TUPAC AMARU PROVINCIA DE CANAS REGIÓN CUSCO”**

**DE APRENDIZAJE N° 01**

AREA: COMUNICACIÓN

**I. DATOS GENERALES:**

1.1. UG.E.L: Canas

1.2. I. E. N° 56360

LUGAR: Huaylluta

1.3. GRADO DE ESTUDIOS. 3er “A”

1.4. DOCENTE: Julia MERMA TACUSI

**II. NOMBRE Y/O TÍTULO DEL MÓDULO: “PRODUCIMOS TEXTOS NARRATIVOS EMPLEANDO LAS HISTORIETAS”**

**III. DURACIÓN:** 90 minutos.

**IV. SELECCIÓN DE CAPACIDADES / CONOCIMIENTOS/ ACTITUDES Y FORMULACIÓN DE INDICADORES:**

COMPETENCIA	CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	DESEMPEÑO	TEC./INST DE EVALUACIÓN
Escribe diversos tipos de textos.	<input type="checkbox"/> Adecúa el texto a la situación comunicativa <input type="checkbox"/> Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada <input type="checkbox"/> Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente <input type="checkbox"/> Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	Textos narrativos, cuento	Demuestra seguridad y confianza al responder interrogantes.	Escribe diversos tipos de textos, adecuándose al destinatario y tipo textual de acuerdo al propósito comunicativo, e incorporando un vocabulario pertinente, así como algunos términos propios de los campos del saber.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ficha de producción de textos</li></ul>

## V. CONTENIDOS ESPECIFICOS:

Comprensión de textos narrativos (cuento)

## VI. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES, ESTRATEGIAS, RECURSOS/ MATERIALES Y TEMPORALIZACIÓN:

ACTIVIDAD	ESTRATEGIAS (Inicio, proceso y cierre)	RECURSOS	TEMP
<p>Leemos textos narrativos (cuento)</p>	<p><b>MOTIVACIÓN</b> Presentamos imágenes.</p>	<p>Imágenes</p>	<p>5 m.</p>
	<p><b>SABERES PREVIOS</b> Formulamos las interrogantes. ¿Qué observan? ¿Cómo se encuentran? ¿Qué se puede decir de lo que hacen en la imagen? ¿Podemos escribir un cuento? ¿Qué hacemos para escribir un cuento? ¿Cuáles son los elementos del cuento? ¿Qué pasos se realiza para escribir un cuento?</p>	<p>Interrogantes</p>	<p>5 m.</p>
	<p><b>PROBLEMATIZACIÓN</b> ¿Las historietas pueden ayudarnos a escribir un cuento, y como lo haríamos</p>	<p>Conflicto</p>	<p>5</p>
	<p><b>UBICACIÓN Y ORGANIZACIÓN</b> Organizamos a los estudiantes por grupos de 5.</p>		
	<p><b>OBSERVACIÓN, ACOMPAÑAMIENTO Y RETROALIMENTACIÓN</b></p>	<p>Interrogante</p>	<p>5 m.</p>
	<p>Aplicamos los procesos didácticos para la producción de textos.</p> <p>D. La planificación: Presentamos imágenes:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 20px;">  </div> <p>Observamos las imágenes.</p> <p>Formulamos las siguientes interrogantes: ¿Qué escribiremos? ¿para quién escribiremos? ¿Cómo escribiremos? ¿Con qué nos ayudaremos?</p> <p>E. Textualización.</p> <p>Se presenta la primera imagen y describimos lo que observamos:</p>	<p>Propósito</p>	<p>5 m.</p>
		<p>Imagen</p>	<p>5 m.</p>
		<p>Esquema</p>	<p>45 m.</p>



Presentamos la segunda imagen:



Presentamos la tercera imagen



Presentamos las imágenes y escribimos el cuento.



F. Revisión  
Revisamos el cuento.  
Aplicando la ficha de producción de textos:

Ficha de  
producción de  
textos

20'



## MATRIZ DE CONSISTENCIA

### LAS HISTORIETAS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LOS NIÑOS DEL TERCER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 56360 DE HUAYLLUTA DISTRITO TUPAC AMARU PROVINCIA DE CANAS REGIÓN CUSCO

PROBLEMA A INVESTIGAR	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES	METODOLOGÍA
<p><b>Problema general</b> ¿En qué medida influye las historietas como estrategia didáctica para desarrollar la capacidad de producción de textos en niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta Distrito de Tupac Amaru Provincia de Canas Región de Cusco?</p> <p><b>Problemas específicos</b> a) ¿Cuál es el nivel de aprendizajes en la producción de textos que presentan los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, ¿Distrito de Tupac Amaru, Provincia de Canas y Región de Cusco, antes de la experiencia?</p> <p>b) ¿Cómo planificar y ejecutar la aplicación de las historietas como estrategia para mejorar la producción de textos narrativos de los niños del tercer grado?</p> <p>c) ¿Qué nivel de aprendizajes en la producción de textos presentan los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, ¿Distrito de Tupac Amaru, Provincia de Canas y Región de Cusco, después de la experiencia?</p>	<p><b>Objetivo general</b> Determinar en qué medida influye las historietas como estrategia didáctica para desarrollar la capacidad de producción de textos en niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta Distrito de Tupac Amaru Provincia de Canas Región de Cusco.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b> a) Identificar el nivel de aprendizajes en la producción de textos que presentan los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, Distrito de Tupac Amaru, Provincia de Canas y Región de Cusco, antes de la experiencia. b) Planificar y ejecutar la aplicación de las historietas como estrategia para mejorar la producción de textos narrativos de los niños del tercer grado? c) Identificar el nivel de aprendizajes en la producción de textos presentan los niños del</p>	<p><b>Hipótesis alterna</b> Ha. La aplicación de las historietas mejora el nivel de producción de textos de los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco.</p> <p><b>Hipótesis Nula:</b> Ho. La aplicación de las historietas no mejora el nivel de producción de textos de los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, distrito Tupac Amaru provincia de Canas Región de Cusco</p>	<p><b>VARIABLE X</b>  LAS HISTORIETAS</p> <p><b>VARIABLE Y</b>  PRODUCCIÓN DE TEXTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Argumento.</li> <li>- Ilustración.</li> <li>- Llamadas.</li> <li>- Onomatopeyas.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación</li> <li>- Textualización</li> <li>- Revisión</li> </ul>	<p>Tipo y nivel de Investigación Aplicada</p> <p>Diseño Cuasiexperimental pre test – post test con dos grupos</p> <p>El esquema que corresponde es: GE: O<sub>1</sub> X O<sub>2</sub> GC: O<sub>3</sub> - O<sub>4</sub></p> <p>Donde: GE: Grupo Experimental GC: Grupo Control X: “Las historietas como estrategia de aprendizaje” O1: Pre test Grupo experimental O3: Pre test Grupo de Control O2: Post test Grupo Experimental O4: Post test Grupo de Control</p>

<p>d) ¿Qué diferencia existe entre los resultados del antes y después de la aplicación de las historietas como estrategia para desarrollar la competencia de producción de textos en los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, Distrito de Tupac Amaru, Provincia de Canas y Región de Cusco?</p>	<p>tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, Distrito de Tupac Amaru, Provincia de Canas y Región de Cusco, después de la experiencia.</p> <p>d) Determinar la diferencia existe entre los resultados del antes y después de la aplicación de las historietas como estrategia para desarrollar la competencia de producción de textos en los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 56360 de Huaylluta, Distrito de Tupac Amaru, Provincia de Canas y Región de Cusco.</p>				
---	---	--	--	--	--



