ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

ELABORACIÓN DE COMICS EN INGLÉS PARA LA MEJORA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL NIVEL SECUNDARIA

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN EN IDIOMAS, ESPECIALIDAD INGLÉS

GONZALES RAMOS, Alessandra Gianella

RAMOS QUEREVALU, Valeria Fernanda

ROJAS LLAJA, Diego Leonardo

ROJAS PACHAS, Giodie Giovanna

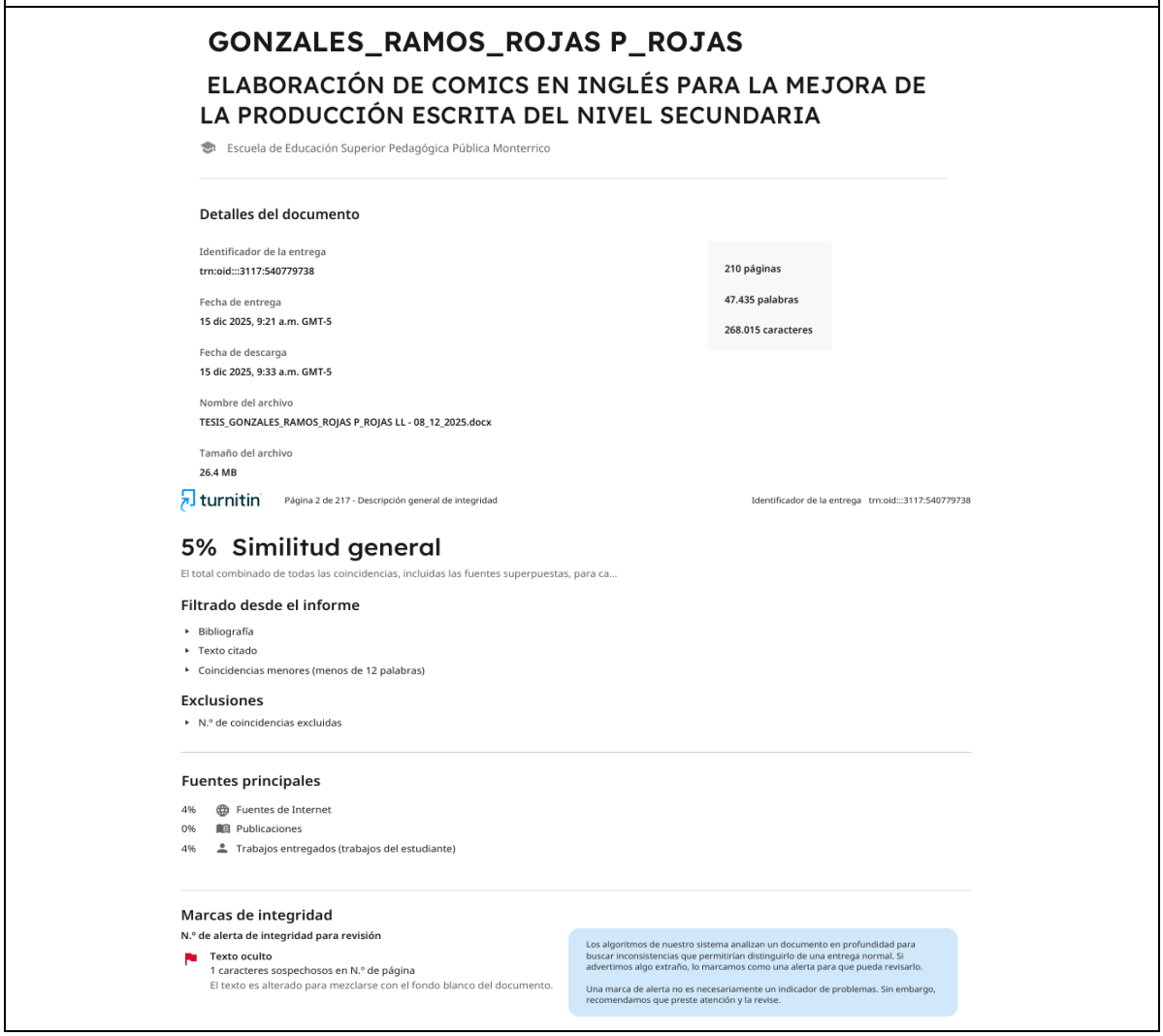
ASESOR:

LU BENAVIDES, Erik Martín

Lima, 2025

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Yo, Erik Martín Lu Benavides, en mi calidad de asesor de tesis, del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad Inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: ELABORACIÓN DE COMICS EN INGLÉS PARA LA MEJORA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL NIVEL SECUNDARIA, de autores: Alessandra Gianella Gonzales Ramos; Valeria Fernanda Ramos Querevalu; Diego Leonardo Rojas Llaja y Giodie Giovanna Rojas Pachas, tiene un **índice de similitud de 5 %**, verificado mediante el software Turnitin:



GONZALES_RAMOS_ROJAS P_ROJAS

ELABORACIÓN DE COMICS EN INGLÉS PARA LA MEJORA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL NIVEL SECUNDARIA

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::3117:540779738

Fecha de entrega
15 dic 2025, 9:21 a.m. GMT-5

Fecha de descarga
15 dic 2025, 9:33 a.m. GMT-5

Nombre del archivo
TESIS_GONZALES_RAMOS_ROJAS P_ROJAS LL - 08_12_2025.docx

Tamaño del archivo
26.4 MB

210 páginas
47.435 palabras
268.015 caracteres

turnitin Página 2 de 217 - Descripción general de integridad Identificador de la entrega trn:oid:::3117:540779738

5% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

4% Fuentes de Internet
0% Publicaciones
4% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

Texto oculto
1 caracteres sospechosos en N.º de página
El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente documento en señal de conformidad, indicando que el porcentaje obtenido está dentro del valor de similitud aceptado, cumpliendo así con los requerimientos establecidos por la norma vigente.

Erik Martín Lu Benavides
DNI: 10454571
ORCID:https://orcid.org/0009-0002-5896-5641 Lima 09 de enero de 2026

RESUMEN

El dominio de la escritura en inglés como lengua extranjera resulta fundamental para el desarrollo comunicativo de los estudiantes, especialmente en el contexto escolar. A través de la observación realizada a 27 estudiantes del segundo grado de secundaria de una institución educativa pública de educación básica regular, se evidenció un bajo desempeño en esta competencia. Frente a esta problemática, la presente investigación tuvo como objetivo mejorar la producción escrita en inglés mediante la estrategia didáctica de elaboración de *comics* en estudiantes de segundo grado de secundaria con un nivel A2 en el idioma, según el Marco de Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El estudio se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo, tipo aplicada y con diseño de investigación-acción. Se emplearon diversos instrumentos para la recolección de datos: guía de entrevista, diario de campo y rúbricas.

Los resultados evidenciaron mejoras notables en tres aspectos clave de la competencia escrita: contenido, organización y uso del lenguaje, facilitando el uso del idioma en contextos reales y significativos.

Por consiguiente, este estudio confirma que la elaboración de *comics* puede ser una estrategia didáctica innovadora, eficaz y motivadora para el desarrollo de la producción escrita en inglés. Sus implicancias teóricas y prácticas refuerzan la pertinencia de integrar esta metodología dentro del currículo de enseñanza del idioma, particularmente en el nivel A2, ya que favorece tanto el aprendizaje significativo como el comunicativo, permitiendo a los estudiantes construir progresivamente su competencia en la lengua meta.

Palabras claves: Comics, Producción escrita, Enfoque cualitativo, Investigación-acción, Enseñanza del idioma inglés, Nivel A2

ABSTRACT

Mastering writing in English as a foreign language is essential for students' communicative development, especially in the school context. Through observation of 27 second-year secondary school students at a public basic education institution, low performance in this skill was evident. In response to this problem, the aim of this research was to improve written production through a project involving the creation of comics in English by second-year secondary school students with an A2 level in the language, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The study was conducted under the interpretive paradigm, with a qualitative, descriptive, applied approach and an action research design. Various instruments were used for data collection: interview guide, field diary, and rubrics.

The results showed notable improvements in three key aspects of written competence: content, organization, and language use, facilitating the use of language in real and meaningful contexts.

Therefore, this study confirms that comic book creation can be an innovative, effective, and motivating teaching strategy for developing written production in English. Its theoretical and practical implications reinforce the relevance of integrating this methodology into the language teaching curriculum, particularly at level A2, as it promotes both meaningful and communicative learning, allowing students to progressively build their competence in the target language.

Keywords: Comics, Written Production, Qualitative Approach, Action Research, English Language Teaching, A2 Level

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación a Dios y a la Virgen, por acompañarme con su luz, protegerme en el camino y haberme permitido llegar hasta aquí; a mi mamá, Clorinda Ramos, quien siempre ha estado a mi lado con amor incondicional, cuidándome y dándome fuerzas en cada paso de mi vida; a mis hermanos y a mis sobrinos, con la ilusión de que pronto también alcancen sus metas y se conviertan en profesionales.

Alessandra Gianella Gonzales Ramos

Dedico este trabajo a mi familia, por apoyarme de manera constante desde el momento en el que ingrese a la carrera. En especial a mi madre Consuelo Querevalú, quien siempre me apoya de manera incondicional y me impulsa a seguir mis sueños y seguir formándome de manera profesional.

Valeria Fernanda Ramos Querevalú

Dedico este trabajo a Dios, porque con Él todo es posible; a mi mamá, cuya fe y oraciones han sido mi escudo invisible en este camino; a mi papá, hermano y tías, por su amor, apoyo y palabras de aliento impulsándome a seguir; a mis amados Hiro y Skam, por ser mis fieles compañeros de desvelos; y a ti, mi Kali, porque perduran conmigo tu ejemplo, tu amor y la confianza que tuviste en mí desde el día uno.

Giodie Giovanna Rojas Pachas

Dedico este trabajo de investigación a Dios, por brindarme sabiduría y fortaleza en los momentos difíciles, a mi familia, por su apoyo y cariño en todo momento, a mi pareja, por ser mi soporte y compañía constante, y a todos mis seres queridos que me alentaron a seguir adelante.

Diego Leonardo Rojas Llaja

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios por habernos brindado fortaleza y sabiduría para llevar a cabo este trabajo de investigación. Igualmente, expresamos nuestro profundo agradecimiento a quienes nos acompañaron a lo largo de este proceso.

En primer lugar, a nuestro asesor, Mg. Erik Lu Benavides, por su guía experta, sus aportes críticos y su constante disposición al diálogo riguroso.

A los docentes y colegas que enriquecieron esta investigación con sus reflexiones, experiencias y recomendaciones metodológicas.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional, por sostenernos en los momentos de mayor exigencia y por celebrar cada avance con nosotros.

Finalmente, a los participantes de este estudio, por compartir generosamente sus voces y vivencias, esenciales para la construcción de este trabajo.

ÍNDICE

RESUMEN 2
ABSTRACT 3
INTRODUCCIÓN 8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL 15
2.1. Antecedentes de estudio 15
2.1.1. Antecedentes Internacionales 15
2.1.2. Antecedentes Nacionales 16
2.2. Elaboración de *comics* como estrategia didáctica 18
2.2.1. Elementos del Comic 20
2.2.2. El Comic como Texto Narrativo 21
2.2.3. Fundamentos Pedagógicos en la Elaboración de Comics 21
2.3. Producción escrita desde el enfoque comunicativo 24
2.3.1. Producción Escrita en el Idioma Inglés 26
2.3.2. Competencia Escrita en el Idioma Inglés en el nivel secundaria 27
2.3.3. Fases de la Producción Escrita 29
2.3.4. Categorías de evaluación de la Producción Escrita 30
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO 31
3.1. Paradigma, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico 31
3.2. Diagnóstico 34
3.2.1. Participantes 34
3.2.2. Episodios Críticos 34
3.3. Objetivos de Investigación 34
3.3.1. Objetivo General 34
3.3.2. Objetivos Específicos 35
3.4. Plan de Acción 35
3.4.1. Propuesta de Intervención Pedagógica: Definición, Características y Diseño. 35
3.4.2. Fases de la Investigación-Acción 39
3.5. Técnicas e Instrumentos 40
3.5.1. La Observación 40
3.5.2. La Entrevista 41
3.5.3. Técnica Evaluativa Escrita 41
3.5.4. Triangulación 42
3.5.5. Diario de Campo 42

3.5.6. Guía de Entrevista 43
3.5.7. Rúbrica 43
3.6. Análisis y Procesamiento de la Información 45
3.6.1. Análisis de información de diarios de campo 45
3.6.2. Análisis de información de guía de entrevista 48
3.6.3. Análisis de información de la rúbrica 52
3.6.4. Análisis de la Triangulación de la Información 57
3.7. Consideraciones Éticas 59
3.8. Limitaciones 59
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 60
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES 63
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES 65
REFERENCIAS 67
ANEXOS 78
ANEXO 01: Matriz de coherencia 78
ANEXO 02: Matriz del Diario de Campo. 82
ANEXO 03: Matriz de la Guía de entrevista 89
ANEXO 04: Matriz de la Rúbrica de Evaluación 102
ANEXO 05: Diario de campo 109
ANEXO 06: Guía de Entrevista 111
ANEXO 07: Rúbrica de Evaluación A2 KEY. 113
ANEXO 08: Matrices de Juicio de Expertos 115
ANEXO 09: Matriz de Análisis de Diarios de Campo 138
ANEXO 10: Matriz de Análisis de la Guía de Entrevista. 146
ANEXO 11: Matriz de Análisis de Rúbrica de evaluación 159
ANEXO 12: Matriz de Triangulación 184
ANEXO 13: Evidencias Fotográficas de la implementación 208
ANEXO 15: Árbol de Objetivos 210

INTRODUCCIÓN

El idioma inglés es considerado uno de los más hablados alrededor del mundo, por lo que el aprendizaje del mismo en las escuelas debería ser fundamental y de calidad para todos los estudiantes. La competencia de la escritura en el idioma inglés es una de las cuales debería ser reforzada, ya que permite al estudiante poder comunicarse de manera escrita expresando su opinión con mayor coherencia, expresar su postura en torno a un tema con claridad, del mismo modo crear historias y diferentes tipos de textos. La presente investigación se basa en la elaboración de *comics* como estrategia didáctica para la mejora de la producción escrita en inglés para estudiantes del nivel secundaria. Este tema surgió a partir de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica realizada a inicios de año como parte del área de inglés, la cual reflejó un porcentaje bajo en la competencia de producción de textos de la misma área.

La presente investigación se desarrolla en el marco del enfoque cualitativo, bajo el diseño investigación-acción. Los instrumentos aplicados abarcan, el diario de campo, la guía de entrevista y la rúbrica. El diario de campo, permite reflexionar sobre las actividades propuestas en las sesiones de aprendizaje. El siguiente instrumento es la guía de entrevista, la cual permite recopilar información de manera rápida y eficiente sobre las percepciones de los participantes. Por último, el instrumento de la rúbrica, que permite observar los niveles de logro alcanzado por los participantes en la competencia escrita.

En el capítulo I, se plantea el problema de investigación, el cual es contextualizado partiendo de una escala global a una regional, del mismo modo se delimitan los objetos de estudio y su contexto. Se abordan también las razones de la relevancia de la investigación y se mencionan los aportes a nivel teórico y metodológico. Finalmente, se presenta la pregunta de investigación de la cual parten los objetivos específicos.

En el capítulo II, se presentan los antecedentes de estudio de carácter internacional y nacional, los cuales guardan relación con las categorías del presente trabajo de investigación, así como también con el enfoque de tipo cualitativo y las características de los participantes. Por medio de los antecedentes se puede ver de manera contextualizada el panorama relacionado con la investigación. Seguidamente, se presenta el apartado de fundamentos teóricos, los cuales brindan

definiciones de conceptos importantes, así también como sustento teórico a lo abordado durante la investigación.

En el capítulo III, se abordan los aspectos metodológicos, tales como el paradigma, línea de investigación, el enfoque de investigación y su diseño correspondiente. Se presenta a los participantes y sus características, del mismo modo se detallan las técnicas e instrumentos de recopilación de información y por último, el análisis y procesamiento de los hallazgos enfocados en la elaboración de *comics* y la producción escrita.

En el capítulo IV, se realiza la discusión de los resultados a través de los hallazgos de la investigación en relación con los objetivos con sustento teórico. Se explica además cómo fue el progreso de los participantes durante la aplicación de la estrategia didáctica.

En el capítulo V, se presentan las conclusiones de la investigación, las cuales responden a la pregunta de investigación y exponen los hallazgos más relevantes.

En el capítulo VI, se presentan las recomendaciones que involucran a todo el trabajo, con sugerencias para tanto los actores directos, como los indirectos de la investigación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con la intensificación de la globalización y ante una creciente demanda por herramientas que posibiliten la comunicación e integración entre naciones, el inglés ha sido catapultado como el idioma universal (Gama, 2021). En este contexto, la enseñanza del inglés se ha vuelto un componente esencial para el desarrollo académico, profesional, social y cultural de los individuos. Es por ello que múltiples estrategias desde el enfoque comunicativo han surgido para llevar a cabo la enseñanza de este idioma, buscando crear situaciones de aprendizaje significativas para que así los estudiantes puedan desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para poder comunicarse en este idioma en contextos diversos.

En respuesta a estas demandas globales, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2014) estableció directrices orientadas a la enseñanza del idioma inglés en los últimos grados del nivel primario y a lo largo de toda la educación secundaria en instituciones públicas. Esas mismas disposiciones incorporan enfoques metodológicos ampliamente validados a nivel internacional. Como el enfoque

comunicativo, que prioriza el desarrollo de la competencia para comunicarse efectivamente. El enfoque intercultural, que integra la lengua y la cultura, fomentando habilidades para interpretar, descubrir e interactuar críticamente. Además, el enfoque de acción, que considera a los estudiantes como agentes sociales que deben de realizar tareas grupales o individuales para obtener resultados concretos. El enfoque asistido por computadora, que utiliza entornos virtuales de aprendizaje y materiales centrados en el estudiante para la práctica. Por último, el enfoque neurocientífico, que concibe la adquisición del lenguaje como un proceso subconsciente automático, y fundamenta la fluidez y competencias comunicativas en el reconocimiento de patrones para procesos inputs logísticos.

Posteriormente, en el 2015, el MINEDU implementó la política nacional denominada “Inglés, puertas al mundo”, cuyo propósito fue extender progresivamente la enseñanza del inglés como lengua extranjera a todas las regiones del país. Esta política adoptó como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), Estableciendo como meta que los egresados del nivel secundario logren alcanzar, para el año 2021, el nivel B1 de dominio del idioma.

De manera complementaria, en el 2016 se oficializó El Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016) bajo un enfoque por competencias. En el caso del área de inglés, se planteó la necesidad de crear contextos de aprendizaje significativos dentro del aula, promoviendo la participación activa de los estudiantes, esto debido a que, fuera del entorno escolar, las oportunidades del uso del idioma extranjero son limitadas. El currículo también dispuso que la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera sea únicamente en el nivel de primaria y secundaria.

Según Moreno (2020) en nuestro país, se considera al idioma inglés como una lengua extranjera, debido a que no es el idioma que los peruanos utilizan normalmente para comunicarse en la sociedad. Sin embargo, siendo una lengua esencial en el desarrollo profesional y académico, resulta imprescindible lograr que los estudiantes puedan comunicarse con diálogos breves y sencillos, no solo de manera oral, sino también de forma escrita. Por esta razón, se busca que los estudiantes del nivel de secundaria, de acuerdo al Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), puedan alcanzar el desarrollo de las 4 competencias esenciales como la expresión oral, redacción de textos, comprensión lectora y comprensión auditiva.

No obstante, en los últimos años los resultados obtenidos en cuanto al dominio del inglés han sido limitados. Según El informe de *Education First English Proficiency*

(EF EPI), el Perú ocupa el puesto 53 entre 116 países evaluados globalmente, y el undécimo lugar entre 21 países de América Latina, teniendo así un nivel medio de dominio del idioma inglés (EF EPI, 2024). De igual manera, en una encuesta realizada por el British Council (2015) se evidenció que la mayoría de los estudiantes egresados de la EBR no habían recibido una formación sostenida y adecuada en inglés.

El presente trabajo de investigación pretende aportar al nivel teórico conocimientos existentes acerca de cómo la estrategia didáctica de elaboración de *comics* mejora la competencia de producción escrita en inglés. Por ello, es importante considerar las fases de la producción escrita desde la perspectiva de Brown y Lee, quienes plantean que el proceso de escritura se divide en siete fases: el *pre-writing*, *first draft, commenting, second draft, third draft, post-writing* y *evaluation* (2015, como se citó en Villar, 2022). Asimismo, se considera también el enfoque comunicativo que enfatiza la escritura como un proceso cíclico y reflexivo, donde el estudiante tiene oportunidades de mejora mediante la retroalimentación. Es decir, que este proceso les permite expresar dudas o reforzar debilidades, contando con un apoyo constante por parte del docente, lo cual permite que logren redactar un texto en inglés, reflexionando de manera continua en la revisión de cada una de las fases.

En ese marco, el uso del *comic* como estrategia didáctica, representa una herramienta pedagógica innovadora y contextualizada, ya que permite combinar lo visual con lo lingüístico fomentando la creatividad, el uso de la organización secuencial de las ideas y la utilización funcional del idioma. Sánchez (2021) sostiene que, la estrategia de elaborar *comics* permite a los estudiantes expresarse de una manera significativa, motivándolos a escribir con un propósito claro y efectivo que promueva el desarrollo de la imaginación. Además, el empleo de imágenes facilita la comprensión y estimula el desarrollo de narrativas coherentes, lo que contribuye al fortalecimiento de la producción escrita.

Esta estrategia también se vincula directamente con la competencia del CNEB del área de inglés: Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera, que se estructura en cuatro capacidades: adecuación a la situación comunicativa, organización y desarrollo de ideas, uso de convenciones del lenguaje escrito y reflexión y evaluación sobre el texto (MINEDU, 2016). Estas subcategorías han sido consideradas a su vez como los criterios base para el análisis cualitativo de la implementación de la estrategia de elaboración de *comics*, dado que este formato también responde a la tipología de texto narrativo, Así, mediante la elaboración guiada

del *comic*, se espera observar avances en la capacidad de los estudiantes para adecuar su mensaje a una situación comunicativa, organizar sus ideas de forma coherente, emplear estructuras gramaticales y vocabulario apropiado para el nivel A2, así como reflexionar sobre su propio proceso de escritura para que logren los aprendizajes esperados de la competencia escrita.

Desde el enfoque metodológico, la cantidad de investigaciones que abarcan la elaboración de *comics* en inglés para mejorar o favorecer alguna competencia comunicativa no es muy numerosa. Esto debido a que la mayoría se centra en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora. No obstante, la presente investigación aborda la elaboración de *comics* con énfasis en la producción escrita del idioma inglés, brindando un aporte importante para futuros investigadores que opten por desarrollar estrategias didácticas similares. Cabe señalar además que, los instrumentos empleados en la investigación, tales como, el diario de campo, la rúbrica y la guía de entrevista, responden al enfoque cualitativo, ya que fueron diseñados y adaptados para abarcar las categorías principales del estudio, recolectando hallazgos que faciliten la comprensión del fenómeno. Según Molano et al. (2021) instrumentos como el diario de campo y la entrevista permiten la recopilación de información profunda y detallada de los participantes, lo cual es muy importante para una investigación con enfoque cualitativo. Estos mismos instrumentos pueden servir de base para futuras investigaciones cualitativas que busquen analizar estrategias didácticas centradas en el desarrollo de competencias comunicativas. Además, López et al. (2019) señalan que es fundamental el encontrar instrumentos aplicados en otras investigaciones debido a que es más difícil de validar un instrumento, nuevo desde cero a validar uno existente y previamente aplicado, es por ello que es importante el poder reutilizar y adaptar instrumentos. En ese sentido, se sugiere que los instrumentos de la presente investigación pueden ser adaptados, validados y ampliados por futuros investigadores interesados en explorar categorías semejantes a las de la presente investigación.

Por otro lado, esta investigación ofrece un aporte práctico valioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el nivel secundaria. A nivel institucional, la elaboración de *comics* en inglés parte de una estrategia didáctica y motivadora que puede ser implementada en contextos educativos diversos, de tal forma que se adapten con facilidad a los enfoques comunicativos promovidos por el CNEB. De esta forma, esta propuesta se

incorporaría a planes de mejora institucional debido a que responde a necesidades reales en las aulas de secundaria donde el desarrollo de la escritura en inglés suele ser rezagado.

Es por ello que, la elaboración del *comic* como estrategia didáctica beneficia directamente a los docentes de inglés. Tradicionalmente, muchos profesores perciben la enseñanza de la producción escrita como una competencia desafiante, debido al bajo nivel de motivación de los estudiantes y al tiempo que requiere guiar el proceso hasta lograr un texto coherente y adecuado. Como señala Scrivener (2011, como se citó en Acosta, 2023), con frecuencia la enseñanza de la escritura se limita a asignar una tarea, dejar que los estudiantes la realicen —en muchos casos fuera del aula— y luego corregirla sin mayor retroalimentación o acompañamiento. En este contexto, los *comics* representa una alternativa que dinamiza y enriquece la enseñanza de la escritura en inglés, ya que permite trabajarla en etapas, con un propósito comunicativo claro, estructura narrativa visual y mediante acompañamiento docente continuo.

De igual manera, esta estrategia pedagógica favorece la producción escrita de los estudiantes al permitirles expresarse mediante personajes, situaciones cotidianas o imaginarias, y apoyarse en imágenes que refuerzan el sentido de lo escrito. Esto contribuye a que sean capaces de organizar sus ideas con mayor claridad, enriquecer su vocabulario y ganar confianza en su capacidad para producir textos en una lengua extranjera como el inglés. Además, al tratarse de una propuesta centrada en la creación y narración, promueve la autonomía, la creatividad y la capacidad de planificación las cuales conforman las habilidades clave para el desarrollo de una competencia comunicativa integral.

De este modo, se plantea una investigación orientada a la implementación de estrategias didácticas innovadoras centradas en el desarrollo de la producción escrita en inglés, específicamente a través de la elaboración de *comics*. Este estudio se delimita a estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, en el marco del CNEB y los lineamientos del MCER, establecen como objetivo alcanzar el nivel A2 en la competencia escrita. En este nivel, los estudiantes deben ser capaces de redactar textos sencillos, expresar ideas básicas con frases conectadas y realizar correcciones elementales. No obstante, en el contexto específico de intervención, se identificaron tres síntomas que evidencian una problemática: primero, dificultades para organizar ideas de manera coherente al

redactar en inglés, segundo, un uso limitado de estructuras gramaticales básicas y vocabulario funcional, lo cual afecta la claridad del mensaje escrito; y tercero, una baja disposición hacia la escritura, reflejada en la desmotivación ante actividades que implican redacción. Estos indicadores fueron reconocidos mediante la observación directa por parte de la docente-investigadora, así como a través de interacciones iniciales con los estudiantes durante el desarrollo de la estrategia didáctica. Cabe señalar que estas apreciaciones constituyen un acercamiento preliminar, y serán profundizadas a través de las técnicas e instrumentos propios del enfoque cualitativo y del diseño de investigación-acción, con el fin de comprender el fenómeno desde una perspectiva interpretativa, centrada además en la línea de investigación innovación y didáctica.

Ante las problemáticas mencionadas, se realiza la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la estrategia didáctica de elaboración de *comics* permite la mejora de la producción escrita en inglés en estudiantes de segundo grado de secundaria?

A partir de esta interrogante central, se derivan las siguientes preguntas específicas que orientan el proceso investigativo:

- ¿Qué aspectos deben considerarse para diseñar un plan de acción que permita implementar la estrategia didáctica de elaboración de *comics* para mejorar la producción escrita en inglés en estudiantes de secundaria?
- ¿Cómo se desarrolla la implementación de la estrategia didáctica de elaboración de *comics* orientada a mejorar la producción escrita en inglés en estudiantes de secundaria?
- ¿Qué elementos emergen de la reflexión sobre el proceso de aplicación de la estrategia didáctica de elaboración de *comics* en relación con el desarrollo de la producción escrita en inglés de los estudiantes?
- ¿Qué evidencias permiten interpretar los cambios en la producción escrita en inglés de los estudiantes tras la aplicación de la estrategia didáctica de elaboración de *comics*?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de estudio

2.1.1. Antecedentes Internacionales

En primer lugar, Hernández (2022) realizó un trabajo de investigación sobre el uso del cómic como herramienta didáctica para la enseñanza del inglés, centrándose en la comprensión y producción de textos escritos. Este trabajo menciona las características que permiten que el *comic* sea una herramienta idónea en la enseñanza de una lengua y resalta su utilidad en la práctica de la destreza de producción de textos. Esta investigación y la presente tesis, comparten el uso de *comics* para la mejora de la producción escrita en el idioma inglés, así como el uso de la técnica de la observación, la cual será de gran ayuda para determinar si el uso de *comics* cumple como estrategia didáctica en la enseñanza de una lengua extranjera en estudiantes del nivel de secundaria. Entre las diferencias encontradas, este estudio también emplea el cómic para la práctica de comprensión de textos, la presente investigación se centra únicamente en la mejora de la producción escrita.

Por otra parte, los autores Rodríguez y Yatacué (2022) realizaron un estudio sobre la secuencia didáctica para poder mejorar la producción escrita en inglés a través del *comic* como recurso didáctico y motivador. Esta investigación fue aplicada a un grupo de 34 estudiantes del 10° grado de la I.E. Técnica Comercial las Américas. La metodología utilizada fue mixta, con un diseño de investigación-acción. Los resultados mostraron un impacto positivo en la producción escrita en inglés, lo cual se pudo observar gracias a la aplicación de la evaluación diagnóstica de entrada y de salida. De igual manera, se menciona que los estudiantes mejoraron aspectos como la organización de ideas, cohesión textual y su capacidad de construir un *comic* utilizando una estructura narrativa. Es por ello que consideramos este trabajo de investigación como sumativo, ya que evaluamos los mismos aspectos en cuanto a la producción escrita. De igual modo, consideramos importante la edad de la población de 10° grado y segundo de secundaria, las cuales están en un intervalo de edad entre los 13 a 15 años.

Por otra parte, Jaraba (2021), llevó a cabo un proyecto de investigación sobre la implementación de estrategias pedagógicas para la comprensión lectora y producción escrita en inglés en los estudiantes del séptimo grado de una institución

educativa, mediante la lectura y escritura de historietas. Donde buscaba incentivar a estos estudiantes que no mostraban interés en el desarrollo de actividades del área de inglés. Con una muestra que estuvo conformada por 8 estudiantes del séptimo grado de la Institución Educativa Las Mercedes de Chinú en Córdoba, Colombia. La metodología aplicada fue cualitativa y los instrumentos usados fueron el diario de campo y la guía de entrevista semiestructurada. Los resultados obtenidos fueron positivos, de tal forma que los estudiantes pudieron experimentar una mejoría en el proceso de aprendizaje al presentar menores errores en cuanto a la lectura y escritura en el desarrollo de guías de aprendizaje. Por ende, se considera que esta investigación es beneficiosa para la nuestra debido a que coincidimos en aspectos tales como el uso de *comics* como estrategia didáctica para la mejora de producción escrita. También cabe destacar que, ambos trabajos comparten el enfoque cualitativo y la población son estudiantes de secundaria.

Por último, Arroyo et al. (2021) realizaron una investigación sobre el uso de *comics* o historietas digitales para el mejoramiento del nivel de escritura, donde buscaban intervenir con la aplicación de nuevas estrategias pedagógicas ante la problemática encontrada debido al desinterés por parte de los estudiantes en cuanto a la práctica de la escritura como parte del proceso de aprendizaje del inglés. Asimismo, si bien la población como objeto de estudio de este trabajo de investigación son los 140 estudiantes de séptimo grado de la institución educativa Colomboy del municipio de Sahagún, en Córdoba, Colombia, se tomó como muestra a 8 de estos estudiantes. La metodología implementada fue el enfoque cualitativo y los instrumentos utilizados fueron: una prueba de caracterización de la fluidez de lectura y escritura del Ministerio de Educación Nacional (MEN), una rúbrica de análisis de la competencia escrita y una encuesta. Los resultados obtenidos fueron favorables debido a que los estudiantes mostraron mejoras significativas en los procesos evaluados en la escritura. Debido a esto, se considera que esta investigación aporta al presente trabajo de investigación, ya que, ambos comparten aspectos importantes como el enfoque y la muestra de investigación basada en estudiantes de secundaria.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Primeramente, Valiente (2023) realizó un estudio sobre el desarrollo de la producción escrita en inglés como lengua extranjera en un grupo de estudiantes de 1er grado de educación secundaria, donde buscaban desarrollar la producción escrita a partir de la elaboración de un *comic*. La metodología aplicada en esta investigación

fue cualitativa, y los instrumentos de evaluación utilizados fueron matrices y rúbricas, en las cuales se evaluó la producción de los estudiantes. Los resultados obtenidos fueron que, en la aplicación de su experiencia de aprendizaje, el uso de *comics* pudo mejorar de manera significativa la producción escrita en el idioma inglés. Por tanto, se considera a esta tesis importante en la elaboración del presente trabajo de investigación, ya que se hallaron coincidencias en ciertos aspectos, tales como, las diversas definiciones de categorías como producción escrita en el idioma inglés y definición del *comic*.

Morales (2021) realizó un estudio acerca de la estrategia del uso del cómic y organizadores visuales para fortalecer la escritura en el aprendizaje del idioma inglés, el cual buscaba describir cómo la estrategia de *comics* y organizadores visuales favorecen el desarrollo de la escritura en inglés. La muestra estuvo conformada por 10 estudiantes entre los 25 y 30 años, a los cuales se les aplicó una entrevista. La metodología utilizada fue cualitativa y los resultados obtenidos fueron que, la estrategia ayudó favorablemente al fortalecimiento de la escritura en inglés de los estudiantes. Este estudio utilizó instrumentos como la guía de entrevista y la rúbrica para la evaluación del *comic*, instrumentos que también hemos considerado en nuestro trabajo de investigación. A pesar de que las poblaciones son distintas, coincidimos en el nivel A2 del idioma inglés, por tanto, se considera el presente estudio como importante para nuestro tema a investigar.

Por otro lado, el autor Sosa (2020), realizó un estudio en el cual buscaba determinar la influencia del uso de historieta en la competencia escrita. Este estudio estuvo conformado por 123 estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa 119, San Juan de Lurigancho. La metodología utilizada fue de enfoque cuantitativo y de diseño no experimental. Dicho estudio, tenía como objetivo determinar qué relación existía entre la historieta y la competencia escrita, para lo cual se vio necesario emplear una lista de cotejo por cada variable, la variable dependiente fue la historieta y la no dependiente la competencia escrita. Finalmente, el estudio demostró que la historieta logró una interacción favorable con respecto al desarrollo de la competencia escrita en la población analizada. Si bien, diferimos en distintos aspectos como la metodología y la población, hemos considerado este trabajo de investigación debido a que coincidimos en que la historieta, como estrategia didáctica, favorece el desarrollo de la competencia escrita.

Por último, Cruz (2020) demostró que, mediante la aplicación de un programa educativo de historietas, los estudiantes del segundo de secundaria del Colegio Aplicación UNAP, San Juan Bautista mejoraron considerablemente la producción de texto en inglés. Entre las semejanzas encontramos que en ambas investigaciones se busca demostrar en qué medida la aplicación de la estrategia didáctica de elaboración de historietas contribuye a la mejora de la producción de textos, de la misma manera ambas investigaciones poseen la misma población. A diferencia de nuestro trabajo, este es de tipo evaluativo con diseño de campo, mientras que la presente investigación es de enfoque cualitativo y con diseño de investigación-acción.

2.2. Elaboración de *comics* como estrategia didáctica

El *comic* es un recurso narrativo multimodal que combina imágenes secuenciales y elementos verbales para construir y comunicar significados de manera conjunta. Desde esta perspectiva, Waugh (1991, como se citó en Montero et al., 2022) señala que el *comic* desarrolla historias mediante secuencias de imágenes acompañadas de dispositivos textuales, tales como globos de diálogo, leyendas y onomatopeyas cuya finalidad es representar diálogos, narraciones, efectos de sonido u otra información relevante.

Según lo señalado por Losi et al. (2023), el uso del *comic* como estrategia didáctica en la educación mejora aspectos de la producción escrita, tales como la generación y organización de ideas. Además, contribuye a la mejora de la gramática y la ortografía. No obstante, una de las principales características de la incorporación del *comic* como estrategia didáctica en el aula es el incremento de la motivación en aquellos estudiantes que no se sienten atraídos por formas tradicionales de escritura. Las autoras coinciden en que, indudablemente, el uso del *comic* es una estrategia didáctica altamente beneficiosa para la enseñanza de idiomas.

En la misma línea, Aparici (1992, como se citó en Hernández, 2022) subraya la integración inseparable entre imagen fija y texto fluido, mientras que Coma (1979, como se citó en Hernández, 2022) destaca su carácter secuencial, es decir, la necesidad de encadenar viñetas para transmitir una historia con progresión temporal. Finalmente, Baur (1978, como se citó en Hernández, 2022) sostiene que cuenta con dos sistemas de comunicación, los cuales son el lenguaje y la imagen, por lo que no

se puede plantear que ambos sistemas funcionan de manera aislada ya que es su complementariedad lo que permite generar sentido dentro de la narrativa.

Esta naturaleza multimodal del *comic* es precisamente lo que lo convierte en una estrategia didáctica pertinente para favorecer la mejora de la producción escrita en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La elaboración de *comics* promueve que el estudiante construya significado a partir de la interacción de ideas, la secuenciación narrativa y la claridad del mensaje. Para estudiantes que aún desarrollan las competencias comunicativas en el nivel A2, este apoyo visual funciona como un andamiaje que reduce la carga cognitiva de la escritura y facilita la planificación del texto.

Asimismo, la elaboración de *comics* constituye una estrategia didáctica que se enmarca dentro del enfoque comunicativo, ya que involucra el uso significativo del lenguaje con un propósito real: narrar una historia. Es decir, los estudiantes no escriben para completar un ejercicio aislado, sino para comunicar con un mensaje que cobra sentido dentro de una situación auténtica. A su vez, se articula con las metodologías activas de aprendizaje, las cuales buscan que el estudiante participe de manera directa, autónoma y creativa en tareas donde debe tomar decisiones, resolver problemas y construir conocimientos.

En este marco, la estrategia didáctica de elaboración de *comics* se vincula con el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas (ABT). Esta estrategia implica desarrollar una tarea comunicativa completa que requiere planificar la historia, seleccionar el léxico, estructurar la narración, elegir recursos visuales y producir un texto final con un propósito claro. Todas estas acciones responden a los principios del ABT: un objetivo comunicativo concreto, un producto final significativo y el uso integrado de habilidades lingüísticas durante el proceso.

Finalmente, investigaciones respaldan su efectividad como estrategia didáctica. Sánchez (2021) y León y Dueñas (2022) destacan que la elaboración de *comics* incrementa la motivación, promueve la participación y facilita la producción de textos narrativos, ya que los elementos visuales orientan la estructuración de la secuencia narrativa y facilitan la interpretación del mensaje.

En conjunto, estos aportes convierten a la elaboración de *comics* en una estrategia didáctica coherente con el enfoque comunicativo, las metodologías activas y el aprendizaje basado en tareas, favoreciendo el desarrollo progresivo y significativo

de la producción escrita en estudiantes de nivel A2.

2.2.1. Elementos del Comic

Desde el punto de vista de Mayor (2016, como se citó en Arrivasplata, 2022) es posible considerar solo cuatro elementos claves para la elaboración de cómics.

a) La viñeta. También conocida como panel, tiene la función de encapsular imágenes con o sin texto para representar así un tiempo específico durante el relato, delimitando y desarrollando una continuidad narrativa. Así mismo, la viñeta puede presentar diversos diseños de marcos, los cuales varían de acuerdo a lo que se busca transmitir con la historia, pueden ser cuadrados, ovalados, verticales u horizontales.

b) El cartucho. Llamado también la cartelera, es un cuadro el cual encierra un texto que se coloca generalmente fuera de la viñeta, en la parte superior, o dentro de la misma, incluso entre dos viñetas, y usualmente el texto que lleva es algo así como la ‘‘voz’’ del narrador que puede estar en primera o en tercera persona. Es así que, sirve como texto de apoyo, ya que comunica información con la intención de facilitar el seguimiento de la historia.

c) El globo. Se utiliza para representar tanto diálogos como elementos icónicos, considerando dos factores importantes, el mensaje y la forma. En el caso de los mensajes, estos pueden ser verbales o icónicos, como metáforas visuales que comunican pensamientos, fantasías, emociones y sentimientos. Con respecto a la forma, estos pueden variar en diseño, estilo, y tipografía para transmitir diferentes matices de sonidos, connotaciones de la locución y los estados de ánimo de los personajes.

d) Las onomatopeyas. Se considera un elemento que recrea un sonido, el cual, generalmente, se sitúa fuera del globo, pero manteniéndose cerca del objeto o la persona que lo produce. Es así que, los factores como tamaño de letra o fuente dependen de las características que tienen los personajes y la intensidad del mismo sonido a replicar.

Los elementos previamente mencionados demuestran que cada uno desempeña un papel crucial en la elaboración de la narrativa y la expresión artística características del *comic*. Ello quiere decir, que cada componente tiene una función particular, pero también que su efectividad depende de la interacción con los demás elementos. Es así que, elaborar un *comic* necesita tanto un dominio técnico como creativo, para poder dar claridad, ritmo y profundidad al mismo. De este modo, el

comic se entiende como una forma de lenguaje artístico que enriquece las posibilidades de narrar historias.

2.2.2. El Comic como Texto Narrativo

Teniendo en cuenta a Van Dijk (2003, como se citó en Rumiche, 2021) el texto narrativo es una secuencia de una historia con varios personajes, que pueden ser reales o ficticios, situados en una línea y espacio temporal. A su vez, Rumiche (2021) indica que los textos narrativos están constantemente presentes en la vida cotidiana de los estudiantes, ya que para lograr plasmar una anécdota se deberá elaborar un texto cuyo contenido presente acciones que sigue una estructura propia: Inicio, desarrollo y conclusión.

Por su parte, Pratt (2009) sostiene que el cómic se entiende como un medio narrativo, ya que una de las características esenciales es la narratividad. También, define que un *comic* articula imágenes y palabras, funcionando así, como un texto híbrido donde los elementos literarios y visuales se combinan para construir una narración.

En la misma línea, Sánchez (2021) argumenta que los cómics poseen un carácter narrativo debido a que incorpora una secuencia de viñetas para mostrar diferentes momentos en el tiempo donde se sitúa la historia, lo que a su vez cobra sentido mediante la interacción de las imágenes y textos.

Así, el *comic* se puede entender como un fenómeno narrativo por el cual intervienen códigos propios del lenguaje y paralenguaje, incluyendo de tal manera globos con diálogos o expresiones de los personajes, textos que apoyan la narrativa en tercera persona, onomatopeyas con un valor iconográfico y con una diversidad de componentes icónicos, como expresiones faciales, códigos de conducta, escenografía y vestimenta de los personajes (Salcedo e Isaza, 2023).

2.2.3. Fundamentos Pedagógicos en la Elaboración de Comics

El uso de *comics* como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita se sustenta en diversos fundamentos pedagógicos que explican cómo los estudiantes construyen conocimiento, relacionan información nueva con saberes previos y se apoyan en recursos visuales y sociales para desarrollar las competencias comunicativas. En esta línea, distintos marcos teóricos permiten comprender la pertinencia de esta estrategia, entre ellos:

a) Teoría Constructivista Cognitiva de Piaget. Plantea que el aprendizaje es un proceso activo mediante el cual los estudiantes construyen su conocimiento a partir de la interacción entre lo nuevo y lo previamente adquirido. Según Piaget (1964, como se citó en Córdoba, 2020), el aprendizaje surge de la capacidad de adaptación mental, lo que implica conectar información previa con nuevos contenidos de forma personal y significativa. Por su parte, La Torre (2022, como se citó en Hilario et al. 2023) indica que este proceso implica asimilación y acomodación de esquemas cognitivos, lo cual puede generar desequilibrio si la nueva información desafía la comprensión existente. En otras palabras, si no se integra con el conocimiento previo, el aprendizaje se dificulta. En adición a lo anterior, Delgado y Rodriguez (2024) profundizan en estos procesos señalando que la asimilación permite incorporar nueva información a esquemas existentes, la acomodación exige modificarlos cuando es necesario, y la equilibración regula ambos mecanismos para alcanzar estabilidad cognitiva. Desde esta perspectiva, la elaboración de *comics* constituye una estrategia didáctica coherente con el enfoque constructivista, ya que promueve que los estudiantes organicen ideas, seleccionen información relevante y reestructuren sus esquemas al planificar y escribir historias.

b) Teoría Sociocultural de Vygotsky. Resalta la interacción social como elemento central del aprendizaje. De acuerdo con Serrano y Pons (2011, como se citó en Córdoba, 2020), el conocimiento se construye dentro de un entorno interactivo donde el lenguaje y la mediación posibilitan el desarrollo cognitivo. En este proceso, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) ocupa un lugar fundamental: como señala Manjarrés (2022), los estudiantes alcanzan niveles superiores de desempeño cuando reciben apoyo temporal del docente que luego se retira gradualmente hasta lograr la autonomía. Aplicado a la elaboración de *comics*, este enfoque resulta pertinente porque la creación de narrativas visuales y escritas requiere de orientación inicial por parte del docente (como modelos, guías o ejemplos) que actúan como andamiaje. Conforme avanza el proceso, los estudiantes adquieren mayor independencia para planificar, estructurar y redactar sus historias. La estrategia, por tanto, se alinea con el desarrollo progresivo de la autonomía y la competencia comunicativa en inglés.

c) Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. Enfatiza que aprender implica comprender profundamente la información. Ausubel (1980, como se citó en Roa, 2021) sostiene que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos y experiencias previas del

estudiante. Chacon (2022) complementa esta idea al señalar que este proceso implica distintas formas de asimilación: el aprendizaje subordinado, supraordenado y combinatorio, los cuales permiten integrar la información nueva desde diferentes niveles de relación conceptual. Además, Moreira-Chóez et al. (2021) indican que para que el aprendizaje sea significativo, los materiales deben ser coherentes y relevantes, y es indispensable que el estudiante tenga disposición para relacionarlos con su contexto cotidiano. Bajo este marco, la elaboración de *comics* favorece el aprendizaje significativo porque ofrece un recurso visual y contextualizado que facilita la comprensión, conecta ideas nuevas con experiencias previas y promueve la expresión escrita desde situaciones auténticas. Las imágenes permiten organizar la información de manera coherente, lo que facilita la planificación y producción de textos narrativos en inglés.

d) Teoría de la Codificación Dual de Allan Paivio. Plantea que existen dos sistemas cognitivos complementarios: uno verbal y uno visual. Delgado (2017) destaca que esta teoría permite comprender cómo los estudiantes procesan información más allá de un único canal representacional y que es necesario que ambos sistemas operan de manera integrada para optimizar el aprendizaje y la memoria. Esta perspectiva respalda directamente el uso de *comics*, ya que estos combinan imágenes (información visual) y texto (información verbal) que se refuerzan mutuamente. En el aprendizaje del inglés, esta integración facilita la comprensión y la producción escrita, pues los estudiantes relacionan el lenguaje con un contexto visual concreto, permitiéndoles expresar ideas con mayor claridad y fluidez. El *comic*, por tanto, actúa como un recurso cognitivo que reduce la carga mental y guía la construcción del significado.

e) Semiótica Pictórica. Estudia los signos y su función en los procesos comunicativos. Autores como el lingüista Ferdinand de Saussure, el filósofo y padre de la semiótica moderna Charles Sanders Peirce y los semiólogos Roland Barthes y Humberto Eco destacan que la interpretación de los signos depende del contexto y del lector. En el caso específico del *comic*, la semiótica pictórica desarrollada por Sonesson (1988) analiza la manera en que las imágenes se organizan narrativamente, especialmente en su relación con el tiempo y la progresión visual. Eisner (2008, como se citó en Cuñarro y Finol, 2013) añade que el *comic* demanda habilidades interpretativas tanto verbales como visuales, ya que combina aspectos artísticos (como perspectiva o composición) con aspectos literarios (como trama y

estructura). Esta articulación convierte la lectura y la creación de *comics* en una experiencia estética e intelectual que favorece la interpretación y producción de mensajes. Finalmente, en el ámbito educativo, la semiótica pictórica sustenta la pertinencia del *comic* como estrategia didáctica para la producción escrita, pues permite al estudiante comprender cómo se construye el significado mediante la interacción entre imágenes y texto, lo que fortalece su capacidad para organizar y comunicar ideas en inglés.

En conjunto, estos fundamentos permiten afirmar que la elaboración de *comics* constituye una estrategia didáctica sólidamente respaldada, pues integra principios centrales del aprendizaje: la construcción activa del conocimiento, la mediación social entendida como la guía docente y la interacción colaborativa que apoyan el progreso del estudiante, la conexión significativa con saberes previos, el procesamiento conjunto de información visual y verbal, y la comprensión del sentido a través de sistemas de signos. Todos estos aportes convergen en un mismo punto: el *comic* ofrece condiciones pedagógicas óptimas para que los estudiantes organicen ideas, expresen significados y desarrollen su producción escrita en inglés de manera gradual, autónoma y significativa.

2.3. Producción escrita desde el enfoque comunicativo

La producción escrita, desde el enfoque comunicativo, se concibe como un proceso teleológico orientado a la construcción y transmisión de significados. Este proceso trasciende la mera codificación lingüística, ya que su ejecución siempre responde a una intención, una audiencia y un contexto comunicativo específico, elementos que definen su naturaleza funcional y social (Cassany, 1999, como se citó en Lozano et al., 2023).

Para comprender esta visión de la escritura, es esencial revisar los postulados del enfoque que la sustenta. De acuerdo con Hymes (1972, como se citó en Yugdar et al., 2023) el enfoque comunicativo o inicialmente denominado competencia comunicativa se basa en la interacción social, y no solo en la recepción de información de una única fuente. Este planteamiento sostiene que el idioma se desarrolla y se adquiere en contextos culturales concretos, lo que implica que la enseñanza de la lengua debe realizarse a través de situaciones reales y temas específicos, en lugar de presentarse como información aislada de su uso práctico.

En esta línea, el enfoque comunicativo promueve la funcionalidad del idioma. Luzón y Soria (2006, como se citó en Pariona, 2022) argumentan que escribir en una lengua extranjera no consiste únicamente en aplicar estructuras gramaticales, sino que desde el enfoque comunicativo se promueve el uso funcional del idioma mediante situaciones auténticas y contextualizadas, con la finalidad de que el estudiante logre expresarse eficazmente en su vida cotidiana. Esta idea es respaldada por Mendoza et. al (2022), quienes señalan que el enfoque posee una base participativa y de interacción. El aprendizaje se fomenta a través de actividades motivadoras, variadas y sobre todo contextualizadas, con el objetivo de lograr generar espacios de interacción que reflejen la forma más natural del idioma.

La naturaleza compleja de esta competencia exige analizar también como un proceso. Bryne (1993, como se citó en Tran, 2024) señala que escribir implica un conjunto complejo de procesos cognitivos, lingüísticos y comunicativos. Desde esta perspectiva, el estudiante debe planificar lo que quiere transmitir, luego seleccionar el vocabulario adecuado, organizar sus ideas y, crucialmente, revisarlas para asegurar que el mensaje cumpla con su finalidad comunicativa.

Por otro lado, Hyland (2003, como se citó en Kadmiry, 2021) precisa que la producción escrita es simultáneamente un acto social y cognitivo. Es social porque se construye considerando al lector y al contexto, y es cognitivo porque requiere procesos internos como organizar ideas, seleccionar vocabulario y evaluar la eficacia del mensaje. Asimismo, Elbow (1981, como citó en Tran, 2024) destaca que escribir textos también es un proceso creativo que demanda reflexión y autoexpresión, donde el estudiante desarrolla sus pensamientos y estilo propio a través de la práctica. A partir de esta mirada, la producción escrita implica libertad inicial para expresar ideas, seguida de fases rigurosas de revisión que permiten mejorar la claridad, la coherencia y el impacto final del mensaje.

De este modo, el enfoque comunicativo integra todas estas perspectivas al entender la producción de textos como un proceso genuino de comunicación, donde el estudiante participa activamente para expresar significados y construir textos que respondan a una necesidad real. No se debe de priorizar sólo la forma lingüística, sino la intención, el contenido, la reflexión sobre el propio proceso, promoviendo así un aprendizaje significativo y contextualizado.

En ese sentido, se entiende que la producción escrita es una competencia del lenguaje que tiene como fin el poder transmitir ideas a través de textos escritos con

el propósito de que el mensaje sea entendido por un receptor. Quiere decir que, la producción escrita no es únicamente organizar palabras o aplicar reglas gramaticales, sino transmitir ideas con sentido, coherencia y una intención clara dentro de una situación comunicativa.

2.3.1. Producción Escrita en el Idioma Inglés

La producción escrita en inglés representa un elemento fundamental para el desarrollo en el ámbito académico y profesional actual, especialmente en contextos en donde la información estadística y datos numéricos necesitan ser interpretados y comunicados con una perspectiva cualitativa. Históricamente, la escritura se ha definido como un producto de carácter lingüístico, priorizando la corrección y la estructura; de manera que, la calidad del texto se ve reflejado en el conocimiento del escritor con respecto a las reglas gramaticales del idioma. En esta óptica, la escritura o producción escrita guarda relación con la gramática, la cual se refleja en la capacidad de la persona para poder corregir un texto y elaborar oraciones bien estructuradas (Hyland, 2003, como se citó en Kadmiry, 2021).

Sin embargo, dado que la escritura en inglés como lengua extranjera se considera una de las competencias más complejas dentro del aprendizaje del idioma, existe un consenso en que la enseñanza debe ir más allá de la instrucción meramente gramatical y lexical. Raimes (1983, como se citó en Mustafai y Zylbehari, 2022) señala que la enseñanza efectiva debe de priorizar que los estudiantes puedan tener acceso a actividades significativas que los involucre activamente en el proceso comunicativo. Por ende, el autor resalta la importancia de elegir temas relevantes y cercanos a los estudiantes para fomentar su motivación y participación activa, convirtiendo la escritura en un acto genuino de comunicación.

En la misma línea, el contexto y el proceso se vuelven determinantes. Harmer (2001, como se citó en Sazanovych, 2024) menciona que el poder elegir temas que capturen la atención de los estudiantes, puede ser un poco retador, por lo que se deben considerar características como la edad, contexto cultural, disposición y habilidades del estudiante, puesto que facilitarán expresar diferente información y pensamientos de manera comprensible y coherente. De igual modo, este autor enfatiza la importancia del proceso de escritura antes que el producto final, debido a que es en el proceso donde los estudiantes pueden recibir una retroalimentación adecuada y tener suficiente tiempo para mejorar su redacción.

Por lo tanto, la producción escrita en el idioma inglés se convierte en una competencia fundamental que va más allá de solo escribir correctamente. Requiere que el estudiante logre organizar sus ideas con claridad y coherencia, reflexionar sobre lo que desea comunicar y utilizar los recursos del idioma para transmitir mensajes comprensibles. Además, esta competencia contribuye al desarrollo del pensamiento, ya que exige una planificación, estructurada con una intención comunicativa clara. Por ello, se considera que escribir en inglés no es solo una actividad académica, sino una herramienta valiosa para expresar ideas y mejorar la competencia comunicativa.

2.3.2. Competencia Escrita en el Idioma Inglés en el nivel secundaria

El idioma inglés es considerado un instrumento de acceso de información, inserción laboral y facilitador de la información. Por todas estas razones, la oficina Internacional del trabajo (2000, como se citó en *Getting to know my resources*, MINEDU, 2016) sostiene que la enseñanza del idioma inglés impulsa una mejor respuesta ante las demandas laborales modernas de hoy en día.

En respuesta a esta demanda, el Ministerio de Educación publicó en el año 2015 el Decreto Supremo N.º. 012-2015-MINEDU, en el cual se aprobó una política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso del idioma inglés. Esta propuesta denominada “Inglés, puertas al mundo”, tiene como finalidad desarrollar competencias comunicativas en el idioma inglés.

Posteriormente, el Currículo Nacional de la educación Básica Regular elaborado por MINEDU (2016), plantea 31 competencias de las cuales 3 pertenecen al área de inglés como lengua extranjera. En la competencia “Escribe diversos tipos de texto en inglés como lengua extranjera”, los estudiantes hacen uso del lenguaje escrito con el fin de construir un texto y comunicarlo a otros. El proceso de elaboración del texto debe ser reflexivo y se debe considerar el contexto y los propósitos comunicativos, acompañado de una revisión constante del docente con el fin de ayudar a mejorar el texto escrito por el estudiante.

En esta competencia se requiere que el estudiante trabaje las siguientes capacidades:

a) Adecúa el texto a la situación comunicativa. El estudiante utiliza saberes de distinto tipo, ya que emplea conocimientos previos a partir de diversas experiencias con el lenguaje escrito y las relaciona con el contexto que lo rodea.

b) Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. El estudiante enfoca sus ideas en torno a un tema, las organiza de forma lógica y utiliza un vocabulario pertinente.

c) Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. El estudiante utiliza recursos textuales de manera apropiada con el propósito de que su texto escrito sea claro y tenga sentido.

d) Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. El estudiante revisa de manera permanente el contenido del texto escrito, con el fin de verificar si el mismo es coherente, presenta cohesión y es adecuado a la situación comunicativa. También implica que el estudiante analice, compare y contraste las características del uso del lenguaje escrito, así como su repercusión con otras personas y su relación con otros textos dependiendo de su contexto sociocultural.

De igual manera, el CNEB toma en consideración estándares internacionales establecidos en el marco común de Referencia de la Lengua Europea *(MCER).* Este documento señala las características y capacidades esperadas del desempeño de escritura, las cuales están orientadas a desarrollar la suficiencia en el idioma inglés. El presente estudio esperó que el grupo de estudiantes escogido logre alcanzar un nivel A2, para lo cual se consideró los siguientes criterios:

a) Expresión de ideas simples. Los estudiantes del nivel A2 pueden escribir textos sencillos acerca de temas como: la familia, sus pasatiempos y rutinas diarias.

b) Utiliza vocabulario y estructuras gramaticales simples. Los estudiantes del nivel A2 emplean un vocabulario adecuado, así como estructuras gramaticales básicas acompañadas de frases simples para expresar pensamientos e ideas.

c) Coherencia y cohesión. Los estudiantes del nivel A2 utilizan conectores sencillos para unir ideas simples.

d) Comprensión de instrucciones y tareas simples. Los estudiantes del nivel A2 son capaces de seguir instrucciones y escribir textos informales.

e) Corrección básica. Los estudiantes del nivel A2 son capaces de corregir por sí mismos errores gramaticales simples.

Cada una de las características anteriormente mencionadas, responden a las necesidades de los participantes. Lo cual ha permitido el poder relacionarlas con las 3 categorías que se contemplaron en la producción escrita: contenido, organización y

lenguaje. Asimismo, la revisión de dichos documentos ha facilitado la comprensión de las características del nivel A2 y como cada criterio contribuye al desarrollo de la producción escrita en el idioma inglés.

2.3.3. Fases de la Producción Escrita

Como sostienen Brown y Lee (2015, como se citó en Villar, 2022) el desarrollo de la producción escrita no es meramente un producto de escritura basada en la memorización, sino un proceso de aprendizaje que consta de ciertos momentos o fases que permiten adquirir un control correcto de la escritura. Debido a ello, se considera pertinente abordar las fases de la producción escrita según Brown y Lee. Cabe mencionar que estas fases han sido sintetizadas en cuatro etapas de siete inicialmente.

***Brainstorming*.** En esta primera fase se pretende recopilar toda la información previa que tengamos sobre el tema de la producción escrita, así también para promover el interés en los estudiantes mediante información relacionada a su contexto.

Drafting. En esta fase los estudiantes deberán realizar los primeros bocetos y trabajos de producción escrita, en este caso, relacionados con los *comics*, en esta fase es válido que el estudiante lo realice con algunos errores y sin realizar un análisis.

Commenting*.* En esta tercera fase esperamos los comentarios o sugerencias del docente o de alguien que haya revisado el primer boceto, puede ser también un compañero. En esta fase se espera que los estudiantes realicen las correcciones correspondientes brindadas por los docentes.

Evaluation*.* Esta es la última fase que consiste en una asesoría al final de la producción escrita por parte del docente, se puede emplear rúbricas o algún instrumento para evaluar el producto. Las capacidades anteriormente mencionadas, responden a las necesidades de los participantes de segundo grado de secundaria. Por esa razón, se ubican en el nivel 5 de la competencia. El cual indica, que los estudiantes son capaces de escribir diversos tipos de texto de extensión breve en inglés. Adecuando su texto al destinatario y propósito a partir de experiencias previas. Organizando y desarrollando ideas en torno a un tema central y los estructura en un párrafo. Del mismo modo, relacionan sus ideas a través del uso de algunos recursos cohesivos (sinónimos, pronominalización y conectores aditivos, adversativos y temporales) con vocabulario cotidiano y construcciones gramaticales simples.

Utilizando algunos recursos ortográficos que permiten claridad en sus textos. Por último, el estudiante reflexiona y evalúa sobre su texto escrito.

Por tal razón, la producción escrita se contempla como un proceso formativo que se construye a partir de etapas. Este enfoque progresivo favorece el desarrollo consciente y significativo de la escritura.

2.3.4. Categorías de evaluación de la Producción Escrita

Cambridge Assessment English (2020) establece que hay diferentes criterios para evaluar, los cuales son apropiados considerando cada nivel, y conectado a los lineamientos del MCER. Los criterios para evaluar el nivel A2 *Key for Schools* son el contenido, en donde se evalúa que se responda a la pregunta o a la tarea asignada correctamente, la organización, en donde demuestra orden lógico y la estructura correcta de oraciones, y el lenguaje, en donde se evidencia el uso de gramática y vocabulario.

Contenido. Según Cassany (1999, como se citó en Lozano et al., 2023) el texto debe estar adaptado o adecuado a un contexto específico, considerando a quién va dirigido y que sea de fácil comprensión. De igual modo, en el contenido se incluyen también las temáticas abordadas en el texto, las cuales vienen de las sesiones de clase desarrolladas.

Organización. Cassany (1996, como se citó en Durango et al., 2022) menciona que la organización en la producción escrita corresponde a la coherencia, esto se refiere a que las ideas presentadas en el texto tengan una conexión lógica entre las mismas, aquellas, deben mostrar una secuencia de ideas argumentativas claras que los lectores puedan comprender fácilmente. De la misma manera, también está presente la cohesión, la cual implica la conexión entre las oraciones que proporciona sentido al texto a través del uso de conectores.

Lenguaje. De acuerdo con Cassany (1994, como se citó en Abanto, 2024) el uso del lenguaje considera el vocabulario empleado y la corrección gramatical en los textos correspondientes al nivel de del idioma. Con respecto al presente trabajo de investigación, se espera un uso de vocabulario básico y que haya sido abordado en clase, igualmente, la gramática empleada será desarrollada en clase.

Se entiende entonces que en el nivel A2, la producción escrita es evaluada considerando tres criterios alineados a estándares internacionales. El contenido debe responder adecuadamente a la tarea, que debe ser comprensible y contextualizada.

La organización exige coherencia y cohesión, con ideas conectadas lógicamente mediante el uso de conectores. En cuanto al lenguaje, se espera un uso correcto del vocabulario y la gramática básica trabajada en clase, garantizando claridad en la expresión escrita.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma interpretativo, el cual se basa en comprender e interpretar la realidad desde la perspectiva y experiencias de los propios sujetos involucrados. En esa línea, Capocasale (2015, como se citó en Finol de Franco y Vera, 2020) sostiene que este paradigma busca entender el mundo que las personas construyen en conjunto y cómo actúan dentro de él a través de acuerdos compartidos y que, actualmente su énfasis principal está en interpretar los significados que los propios sujetos asignan a sus acciones dentro de los contextos en los que participan. De manera complementaria, Ricoy (2006, como se citó en Miranda y Ortiz, 2020) destaca que el paradigma interpretativo favorece investigaciones que surgen de contextos específicos, promueven la participación activa de los involucrados y se sustentan en procesos dialógicos y reflexivos con la finalidad de construir conocimiento.

Si bien estas ideas se enuncian desde una perspectiva general de la investigación, resultan especialmente pertinentes en el campo educativo, ya que permiten comprender las experiencias y percepciones de los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje. Por tanto, se busca entender cómo los estudiantes experimentan el proceso de elaboración de *comics* en inglés y cómo esta estrategia repercute en el desarrollo de su producción escrita, ya que este paradigma hace posible el análisis del fenómeno educativo desde una mirada subjetiva, explorando no solo los textos escritos que producen los estudiantes, sino también su motivación y percepción del aprendizaje, siendo ambos elementos clave para comprender de forma integral su progreso.

Sumado a ello, al desarrollarse desde un enfoque cualitativo, este trabajo de investigación no busca medir resultados numéricos, sino explorar cómo ocurre el aprendizaje en contextos reales. Este enfoque resulta pertinente cuando se pretende

comprender fenómenos educativos desde una perspectiva holística y contextualizada. En ese sentido, Sampieri (2018, como se citó en Belloso y Lizardo, 2023) señala que el enfoque cualitativo en una investigación se centra en analizar la problemática desde el punto de vista de los mismos sujetos de estudio, en el cual se priorizan experiencias y procesos de aprendizaje. Esta orientación permite captar significados, intenciones y construcciones subjetivas, lo cual enriquece la comprensión del objeto de estudio. De igual manera, menciona que una investigación de enfoque cualitativo, se caracteriza por poseer un carácter social, puesto que afecta a un grupo específico de personas, y se distingue por su flexibilidad, permitiendo adaptaciones conforme avanza el proceso investigativo. Dicha flexibilidad metodológica facilita responder de forma oportuna a los cambios o particularidades que puedan surgir en el entorno. Además, el papel del investigador en el enfoque cualitativo implica interpretar la realidad desde las vivencias de los participantes, ya que son sus experiencias concretas las que orientan el análisis y la comprensión del fenómeno estudiado (Rojas-Gutiérrez, 2022).

Por otro lado, el presente estudio se enmarca en el nivel de investigación descriptivo, ya que busca caracterizar y detallar el proceso de mejora en la producción escrita en inglés mediante la elaboración de *comics*, sin pretender establecer relaciones causales. Desde un enfoque cualitativo, este nivel permite organizar, sintetizar y presentar los hallazgos observados en la práctica educativa, describiendo las transformaciones en la escritura de los estudiantes, así como los aspectos lingüísticos, creativos y expresivos que emergen a lo largo del proceso. Desde esta perspectiva, el nivel descriptivo se centra en identificar y detallar las características esenciales del fenómeno estudiado y las tendencias presentes en el grupo observado (Hernández-Pérez et al., 2024).

Del mismo modo, el tipo de investigación es aplicada, ya que tiene como finalidad resolver una problemática concreta observada en el contexto educativo mediante la implementación de estrategias que generen mejoras reales en el aprendizaje de los estudiantes. Según Tejada (2020), esta modalidad prioriza la mejora del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes a través de la implementación de un plan de acción contextualizado que responda a necesidades reales identificadas en el aula. En esa misma línea, Tamayo y Tamayo (2004) sostienen que se caracteriza por su intención práctica y transformadora, al enfocarse en el uso del conocimiento para intervenir directamente en situaciones concretas y contribuir a la

mejora de la realidad educativa. Por ello, este tipo de investigación resulta pertinente en estudios realizados en el nivel de Educación Básica Regular, al centrarse en transformar la práctica pedagógica desde un análisis reflexivo y situado.

Con relación al diseño de esta investigación, es de investigación-acción. De acuerdo con el artículo de Bancayán-Oré y Vega-Denegri (2020), la investigación-acción puede definirse como un proceso de investigación que tiene como fin un cambio en un respectivo aspecto social. En este diseño de investigación no solo se observa y se analiza una problemática sino se realiza una serie de acciones con el propósito de desarrollar una mejora en el tema a investigar. Cabe mencionar que no es una problemática elegida sin justificación, más debe ser un problema real.

Analizando desde un punto de vista educativo, el diseño metodológico de Investigación-acción tiene como fin no solo el mejorar el problema encontrado, sino entender el contexto basándose en la problemática encontrada. También menciona que la aplicación de este diseño favorece a la mejora de las prácticas docentes. Es importante acotar que este diseño de investigación cualitativa es uno de los más empleados en el ámbito educativo, de acuerdo con Villamizar (2024) los profesores han utilizado esta metodología para poder mejorar su labor docente por medio del análisis de su práctica educativa y posteriormente una reflexión que involucra realizar cambios en las formas de enseñanza, muchos docentes encuentran beneficioso la investigación-acción debido a que pueden dar solución a diversas problemáticas que puedan existir en las aulas, lo que permite el desarrollo de un aprendizaje óptimo en los estudiantes.

La Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico (s.f.) propone diversas líneas de investigación orientadas al fortalecimiento de la práctica educativa. Entre ellas, la que corresponde a la presente investigación es la de Innovación y Didáctica, la cual se centra en el diseño y aplicación de estrategias y propuestas educativas que fomentan la motivación e interés en clase. En este marco, la implementación de la estrategia didáctica basada en la elaboración de cómics se alinea con dichas características, promoviendo la participación activa de los estudiantes y generando mayor motivación en el desarrollo de actividades vinculadas con la competencia escrita.

3.2. Diagnóstico

3.2.1. Participantes

Los participantes seleccionados para la aplicación del presente trabajo de investigación, son estudiantes que cursan el segundo grado de secundaria, en el turno de la mañana, en una institución educativa de modalidad JEC de Lima Metropolitana, lo que indica que los estudiantes son expuestos a 5 horas de inglés semanales. Los participantes están conformados por un grupo mixto de 27 estudiantes. De los cuales, 11 son mujeres y 16 son varones que oscilan entre los 13 y 15 años de edad.

3.2.2. Episodios Críticos

Durante las primeras sesiones de la etapa de intervención, se identificó una serie de situaciones específicas que permitieron reconocer la necesidad de intervención en el desarrollo de la producción escrita en inglés. Estas experiencias, observadas en el aula y contrastadas con el acompañamiento pedagógico, constituyen los denominados episodios críticos.

En primer lugar, se evidenció que una parte significativa de estudiantes presentaba dificultades para abordar la situación comunicativa planteada en los lineamientos de escritura. En múltiples ocasiones, sus producciones no respondían al propósito comunicativo solicitado, omitiendo información clave o desviándose del tema, lo cual de una y otra forma, sugiere una comprensión limitada del contexto comunicativo.

En segundo lugar, fue recurrente el uso inadecuado o inexistente de conectores textuales. Las producciones mostraban una escasa cohesión entre ideas, lo que dificultaba la comprensión global del texto. Esta dificultad generó una secuencia de ideas desarticulada.

Finalmente, se observó un control restringido tanto de estructuras gramaticales simples —y propias del nivel A2 en inglés— como de vocabulario cotidiano. Muchos estudiantes recurrían a frases simples y repetitivas, cometiendo errores recurrentes que interferían con la claridad del mensaje. Este aspecto, limitaba el desarrollo del lenguaje funcional esperado.

3.3. Objetivos de Investigación

3.3.1. Objetivo General

Mejorar la producción escrita en inglés mediante la estrategia didáctica de elaboración de *comics* en estudiantes de segundo grado de secundaria.

3.3.2. Objetivos Específicos

- Diseñar un plan de acción para la mejora de la producción escrita en inglés mediante la estrategia didáctica de elaboración de *comics* en estudiantes de segundo grado secundaria.
- Implementar el plan de acción para la mejora de la producción escrita en inglés mediante la estrategia didáctica de elaboración de *comics* en estudiantes de segundo grado de secundaria.
- Reflexionar sobre la ejecución del plan de acción para la mejora de la producción escrita en inglés mediante la estrategia didáctica de elaboración de *comics* en estudiantes de segundo grado de secundaria.
- Interpretar los datos recogidos durante la implementación del plan de acción para determinar la mejora de la producción escrita en inglés en estudiantes de segundo grado de secundaria a partir de la estrategia didáctica de elaboración de *comics*.

3.4. Plan de Acción

3.4.1. Propuesta de Intervención Pedagógica: Definición, Características y Diseño.

La propuesta de intervención pedagógica se centra en el uso de la elaboración de *comics* como una estrategia didáctica para mejorar la competencia escrita en el idioma inglés en estudiantes del segundo grado de secundaria. Esta intervención está diseñada para integrar las habilidades lingüísticas con elementos creativos y visuales, promoviendo así el aprendizaje del idioma inglés de manera más valiosa y atractiva para los estudiantes. O'Neil (2011, como se citó en Istiq'faroh, 2020) afirma que los estudiantes pueden desarrollar su creatividad y mejorar la competencia escrita a través de la conexión entre textos e ilustraciones, los cuales son establecidos en secuencia, logrando así que los estudiantes puedan interpretar creativamente los significados de cada una de las imágenes, manteniendo una narración fluida dentro de la historia. Al mismo tiempo, Istiq'faroh (2020) señala que emplear los cómics como estrategia didáctica, alcanza una significativa mejora en la escritura narrativa de los alumnos, por medio de la integración de los elementos del *comic*, como temas, lugares, personajes, trama y tiempo. Menciona, además, que mediante la elaboración de *comics* se llega a crear espacios donde los estudiantes pueden compartir ideas y

opiniones, logrando trabajar de manera colaborativa y respetuosa, propiciando a su vez un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Para poder abordar los procesos de la intervención es importante delimitar que, estos están conectados con los criterios de evaluación para la elaboración del *comic*, los cuales surgen a partir de las capacidades que figuran en el Currículo Nacional de la competencia 15, que comprende la adecuación, organización, convenciones de lenguaje y la evaluación del texto escrito. Ccama (2021) señala que cada una de las capacidades están conectadas entre sí para lograr mejorar la competencia de producción de textos. En la misma línea indica que, la estrategia didáctica elegida debe seguir una serie de fases. Es por ello que, se tiene en cuenta la aplicación de las fases de la escritura, planteadas por Brown: *Pre-writing, Drafting, Commenting* y *Evaluation*. Las cuales se encuentran dentro del diseño de las 7 sesiones de aprendizaje que se emplearon para la elaboración, preparación, retroalimentación y evaluación del *comic.* Junto a ello se suma 1 sesión más para poder llevar a cabo la evaluación escrita. Siendo así, un total de 8 sesiones de aprendizaje durante el cuarto bimestre que se enfocaron en la aplicación de la investigación.

De igual modo, es imprescindible mencionar que cada una de las sesiones y actividades abordadas, buscan promover un ambiente propicio para el aprendizaje, trabajando en base de situaciones significativas dentro del contexto real de los estudiantes. Wiegerová y Navrátilová (2017, como se citó en Istiq'faroh, 2020) afirman que los *comics* pueden adaptarse al contexto real de cada cultura, puesto que se busca que los estudiantes puedan crear historias sobre la base de su experiencia y/o situaciones auténticas de la vida cotidiana, en donde ellos mismos sean capaces de proponer soluciones y sentirse motivados para pensar críticamente sobre alguna problemática.

Continuando con lo anterior, la implementación de la propuesta inicia desde el momento de la planificación del cartel de organización y sesiones de aprendizaje. Valcazar (2020) sostiene que la planificación implica anticipar acciones futuras que se tomarán para el desarrollo de las sesiones de clase. Ello involucra la preparación de materiales, actividades y evidencias, tomando en cuenta lo estipulado en el Currículo, y las necesidades de los estudiantes. Por tanto, durante la planificación se ha tenido en cuenta las características del grupo de estudiantes, quienes por medio de la evaluación diagnóstica del área de inglés se ha observado que poseen un limitado desarrollo de la competencia de escritura.

Para la primera clase a ejecutar se empezó la primera sesión de introducción de los elementos propios de los *comics*, en donde los estudiantes conocieron los elementos del mismo y donde completaron los diálogos de una tira cómica, teniendo en consideración la secuencia de imágenes. Después de ello, se desarrollaron 2 sesiones enfocadas en abordar los temas principales del libro que los estudiantes de segundo de secundaria debían de abordar, como *Electronic Devices* y *Modal verbs*, agregando ejercicios que guarden conexión con la producción de texto y *comics*.

En la sesión posterior, se brindaron las indicaciones para la elaboración del *comic*, en donde los estudiantes debían de crear un *comic* teniendo en consideración el propósito comunicativo relacionado a situaciones o problemas que pueden surgir con los dispositivos tecnológicos. Para ello se realizaron ejercicios de *Brainstorming* y se enseñó a los estudiantes 3 técnicas que podían usar para organizar y planear mejor la trama a abordar en su *comic*, respondiendo a la situación comunicativa brindada. Es así que, los estudiantes aplicaron alguna de las técnicas y luego completaron una ficha en donde delimitaron información importante para la elaboración de su *comic*.

Luego, se llevó a cabo la sesión enfocada en que los estudiantes pudieron realizar el primer *Draft* de su *comic*, teniendo como primer apoyo la ficha antes realizada. Este primer borrador fue evaluado por una lista de cotejo de la mano con una retroalimentación a cada uno de los estudiantes con sugerencias y/u observaciones de forma oral, en donde los estudiantes lograron elaborar un compromiso personal para poder mejorar la versión final de su *comic*.

Después de ello, se estableció una sesión para que los estudiantes puedan trabajar la versión final de su *comic* teniendo en consideración la retroalimentación y tips brindados por la docente. La sesión siguiente estuvo enfocada en que los estudiantes puedan realizar una presentación explicando la trama principal de su *comic* y sus personajes, para después recibir su rúbrica de evaluación y retroalimentación de su *comic*.

Finalmente, las últimas sesiones fueron diseñadas para que los estudiantes puedan rendir la evaluación escrita, la cual constataba de redactar una historia usando más de treinta y cinco palabras, narrando una secuencia de tres imágenes, que fue, además, evaluada por una rúbrica que consideró tres criterios, contenido, organización y lenguaje. Después de ello, los estudiantes participaron en una entrevista personal en donde se empleó una guía de entrevista de 10 preguntas para

que los estudiantes pudieran brindar sus opiniones y perspectivas con respecto al proceso de elaboración de *comics*. Durante esta parte final, se buscó que el estudiante sea capaz de reflexionar y evaluar su propio avance en la construcción de textos.

Cabe resaltar, que después de cada sesión de clase se realizó un diario de campo, en el cual se tomó nota de las diversas actividades y estrategias implementadas durante la aplicación de la investigación.

Procesos de la aplicación de la propuesta a implementar	Problemas específicos	Actividades	Recursos	Responsables	Fecha
Diseñar un plan de acción para la estrategia didáctica de elaboración de *comics* para la mejora de la producción escrita en inglés en estudiantes de segundo grado secundaria.	¿Qué aspectos deben considerarse para diseñar un plan de acción que permita implementar la estrategia didáctica de elaboración de *comics* para mejorar la producción escrita en inglés en estudiantes de secundaria?	Conducción de las sesiones planificadas para el tercer bimestre.	PPT 'What is a *comic*'	Giodie Rojas	Semana del 7 de Octubre al 11 de octubre
			PPT 'Electronic devices'	Giodie Rojas	Semana del 14 al 18 de Octubre
Implementar el plan de acción de la estrategia didáctica de elaboración de *comics* para la mejora de la producción escrita en inglés en estudiantes de segundo grado de secundaria.	¿Cómo se desarrolla la implementación de la estrategia didáctica de elaboración de *comics* orientada a mejorar la producción escrita en inglés en estudiantes de secundaria?		PPT 'Modals'	Giodie Rojas	Semana del 21 al 25 de Octubre
		Conducción de la sesión 'Planning my *comic*' Elaboración y entrega del primer draft del *comic*.	Worksheet '*Planing my comic'* Lista de cotejo	Giodie Rojas	Semana del 04 al 08 de Noviembre
Reflexionar sobre la ejecución de la estrategia didáctica de	¿Qué elementos emergen de la reflexión sobre el proceso de	Retroalimentación y sugerencias para la	Lista de cotejo	Giodie Rojas Alessandra Gonzales Fernanda	Semana del 25 al 28 de Noviembr

elaboración de *comics* para la mejora de la producción escrita en inglés en estudiantes de segundo grado de secundaria.	aplicación de la estrategia didáctica de elaboración de *comics* en relación con el desarrollo de la producción escrita en inglés de los estudiantes?	mejora del *comic*. 'Feedback'		Ramos Diego Rojas	e
		Retroalimentación y sugerencias para la mejora del *comic*. 'Feedback'	Rúbrica para evaluar la elaboración de *comics*.	Giodie Rojas	Semana del 02 al 05 de Diciembre
Interpretar los datos recogidos durante la implementación del plan de acción para determinar la mejora de la producción escrita en inglés en estudiantes de segundo grado de secundaria a partir de la estrategia didáctica de elaboración de *comics*.	¿Qué evidencias permiten interpretar los cambios en la producción escrita en inglés de los estudiantes tras la aplicación de la estrategia didáctica de elaboración de *comics*?	Evaluación de la prueba de salida	Prueba de Salida *A2 Key for Schools*	Giodie Rojas Diego Rojas	Semana del 09 al 12 al 22 de Diciembre
		Aplicación de la entrevista.	Guía de Entrevista	Giodie Rojas Alessandra Gonzales Fernanda Ramos Diego Rojas	

3.4.2. Fases de la Investigación-Acción

Según Bancayán-Oré y Vega-Denegri (2020) la investigación-acción tiene cinco fases:

Fase uno: Delimitar el problema de investigación. Se centra en buscar darle una solución a una problemática de contexto real en el que se haya presenciado los problemas sociales y en este caso de índole educativo. Omitiendo temáticas convenientes y de interés para los investigadores debido a que ellos no son el centro de la investigación sino los estudiantes.

Fase dos: Reflexión inicial. En esta fase se identifica los conocimientos previos, cuáles son sus debilidades con respecto a la temática, que partes les motivan, en síntesis, se debe recopilar toda la información posible con respecto a la exposición de los estudiantes con la problemática para poder analizar las posibles soluciones.

Fase tres: Planificación. Con la información ya obtenida en el diagnóstico, se podrá desarrollar el planteamiento de la investigación, sin embargo, se debe considerar que debe ser realizado de manera flexible y abierta a posibles cambios debido a la misma naturaleza del diseño de investigación, siempre teniendo en cuenta no desviarse del objetivo general del mismo. Para llevar a cabo esta fase se requiere de seis acciones, la primera es describir y explicar la problemática a tratar. Analizar al grupo el cual se investigará, cuáles son sus características. Definir objetivos realistas y que sean flexibles a posibles cambios. Presentar un plan de acción. Describir el comportamiento del grupo de estudio frente a actores externos. Definir y explicar los instrumentos que se utilizaran para la evaluación de los resultados.

Fase cuatro: Recolección de información. La cuarta fase se basa en la recolección de información del estado de la investigación, es aquí donde se aplican los diarios de campo y otros instrumentos.

Fase cinco: Reflexión. La quinta fase y la última es la reflexión, realizar las conclusiones teniendo en cuenta a los resultados y ver en qué aspectos se encontraron mejoras en la problemática abordada.

3.5. Técnicas e Instrumentos

3.5.1. La Observación

Benito y Puebla (2022) definen a la observación como una técnica de tipo cualitativa, la cual permite analizar fenómenos y comportamientos en la realidad de los participantes, esta técnica es utilizada en investigaciones de carácter educativo debido a que permite registrar acciones e interacciones en un contexto real. Asimismo, se define al tipo de observación empleado en esta investigación como observación participante.

Este tipo de observación además comprende un involucramiento en situaciones cotidianas de los participantes, en este caso en situaciones dentro del salón de clases, su principal objetivo es el de alcanzar una comprensión profunda de lo estudiado (Benito y Puebla, 2022).

Es así que, la técnica de la observación participante permitió obtener datos e información real detallada de los estudiantes de segundo grado de secundaria, así como el análisis directo de los comportamientos e interacciones con la docente. Esta obtención de datos se registrará mediante un diario de campo, en el que la docente anotará los diversos hallazgos encontrados en las diferentes sesiones de clase.

3.5.2. La Entrevista

Una de las principales fortalezas del uso de la entrevista como técnica para la recolección de datos radica en su capacidad para obtener descripciones significativas de los participantes e interpretar dicha información a través de un análisis que garantice rigurosidad científica desde un enfoque cualitativo. (Stake, 2009, como se citó en Huillca, 2021)

Para llevar a cabo dicha recolección en este trabajo, se recurrió a la entrevista de tipo semiestructurada, la cual combina una estructura base de preguntas con la posibilidad de adaptar o ampliar la información según el desarrollo del diálogo y las respuestas de los entrevistados. Según Ávila et al. (2020) este tipo de entrevista se caracteriza por contar con un grupo de preguntas preestablecidas, pero con la flexibilidad suficiente para incorporar nuevas preguntas durante su ejecución. Esta característica resultó especialmente pertinente dentro del enfoque cualitativo y del diseño de investigación-acción, dado que favorece el acceso a las percepciones, experiencias y reflexiones de los estudiantes desde su propia voz, permitiendo ahondar en los aspectos más relevantes del fenómeno estudiado.

3.5.3. Técnica Evaluativa Escrita

Desde una perspectiva cualitativa, la evaluación de una competencia no se reduce a comprobar logros establecidos mediante mediciones numéricas (Acosta, 2014), sino que busca interpretar las experiencias formativas de los estudiantes, reconociendo los significados y avances construidos durante el proceso de aprendizaje. En este estudio, se empleó la evaluación escrita como técnica orientada a comprender el desarrollo de la competencia de producción escrita en inglés, a partir del análisis de los textos creados en forma de *comics* por los estudiantes.

Es así que esta técnica permitió valorar el proceso de escritura de manera reflexiva e integral, atendiendo a cómo los estudiantes organizaban sus ideas, expresaban mensajes haciendo uso de vocabulario contextualizado y aplicaban estructuras gramaticales básicas propias del nivel A2 en el idioma inglés. Más allá de una medición cuantitativa, se prioriza una mirada interpretativa, que visibiliza tanto los avances como las dificultades presentadas durante las distintas fases de la elaboración del *comic*.

3.5.4. Triangulación

La triangulación metodológica es una técnica y herramienta la cual se utiliza tanto en investigaciones cuantitativas, como en cualitativas, con el propósito de reunir información que posea fiabilidad y validez.

De acuerdo con Paul (1996, como se citó en Jiménez, 2021), la triangulación metodológica consiste en el uso de distintas técnicas con el propósito de convalidar convergencias mediante la contrastación de diferentes fuentes, como entrevistas, observación y encuestas. Asimismo, el empleo de diversas técnicas brinda una visión más completa y precisa de los hallazgos, lo que, consecuentemente, genera una conclusión más fiable al no depender únicamente de una sola fuente de información

Como señalan Alzas y Casas (2017, como se citó en Santa Cruz et al., 2022) si la recolección de información y resultados de la investigación presentan similitudes, se le denomina convergencia, lo cual brinda distintos puntos de vista, complementariedad y validez a la investigación.

En la presente investigación se llevó a cabo la triangulación de los siguientes 3 instrumentos.

Diarios de campo. En este instrumento se revisan las notas sobre comportamientos y actitudes de los estudiantes con respecto al proceso del desarrollo del trabajo y cómo los estudiantes desarrollaron la elaboración de sus *comics*. El diario de campo se divide en categorías como logro del estudiante, aspectos a mejorar y acciones de mejora en los distintos momentos de la sesión.

Guía de entrevista. Por medio de este instrumento se llevan a cabo entrevistas a los estudiantes para conocer sus percepciones, dificultades y reflexiones con respecto al proceso de la estrategia didáctica de elaboración de *comics*.

Rúbricas de la prueba *A2 KEY TEST.* Se aplicaron al finalizar la implementación de la estrategia didáctica de elaboración de cómics, con el propósito de evaluar el nivel de logro alcanzado en la competencia escrita. Este instrumento se encuentra conformado por cuatro niveles de logro: Inicio, Proceso, Logrado y Destacado.

3.5.5. Diario de Campo

El diario de campo, según Luna-Gijón et al. (2022), es una herramienta formativa que promueve la reflexión a través de la toma de anotaciones, el cual hace visible el proceso de trabajo y los procesos de desarrollo de la sesión de clase. El

registro de estas vivencias permite analizar y reflexionar acerca de las diversas estrategias y recursos implementados por los docentes y el reaccionar de los estudiantes.

Por otro lado, Vera et al. (2023) definen al diario de campo como una herramienta que permite la reflexión a través del registro de experiencias. Este instrumento se emplea para organizar información, detectar problemas y reflexionar sobre la práctica docente.

En definitiva, con lo anteriormente mencionado, el uso del diario de campo como instrumento, fue indispensable en la realización del presente trabajo de investigación, debido a que se tomó nota de los diferentes procesos y actividades de cada sesión. Con la finalidad de reflexionar acerca de cómo los estudiantes responden a la estrategia del *comic* para la producción de textos escritos.

3.5.6. Guía de Entrevista

Como señala Feria et al. (2020) La guía de la entrevista es el instrumento que permite aplicar la técnica de la entrevista la cual, proporciona un marco estructurado con la finalidad de facilitar la recolección de información de manera más completa durante la interacción entre el entrevistador y los entrevistados a través de preguntas elaboradas con un fin específico. Para la elaboración de la misma se consideró las capacidades de la producción escrita y criterios de evaluación, los cuales se entrelazan entre sí.

Asimismo, Castro y Oliveira (2022) mencionan que la guía de entrevista semi estructurada es una herramienta que permite la recopilación de datos en investigaciones cualitativas que se caracteriza por tener una estructura de preguntas o indicadores que promueven el diálogo sin limitarlo.

La guía de entrevista, como instrumento en la presente investigación fue sumamente relevante debido a que se recabó información de primera mano sobre la percepción de los estudiantes con respecto a la elaboración de *comics*.

3.5.7. Rúbrica

Según Torres y Perera (2010, como se citó en Altamirano et al., 2022), las rúbricas son de gran ayuda para los estudiantes, debido a que les permite conocer las expectativas del docente en una determinada situación de aprendizaje. Además,

conocer los criterios de evaluación de manera clara, lo cual facilita la aclaración de dudas en el transcurso de la actividad propuesta.

De acuerdo con Arévalo et al. (2020), la rúbrica es un instrumento que permite describir distintos niveles de calidad en una tarea específica y se caracteriza por reducir la subjetividad en la evaluación. Además, su carácter gradual facilita el establecimiento de niveles de logro, lo que reafirma su relevancia como instrumento en investigaciones cualitativas.

Por tanto, se entiende a la rúbrica como un instrumento de evaluación pertinente para la investigación, el cual facilitó la recolección de información descriptiva sobre el desempeño de los participantes, permitiendo caracterizar niveles de logro desde una perspectiva interpretativa.

Estas técnicas e instrumentos, que responden al enfoque cualitativo, permitió poder recolectar información contextualizada y válida sobre el desarrollo de la competencia de la producción escrita en inglés a través de la elaboración del *comic*.

Por medio de observación participante, se empleó los diarios de campo, un instrumento formativo que documentó las acciones del docente, el desempeño de los estudiantes y los momentos claves del proceso de escritura del *comic*, considerando así el *Pre-writing*, *drafting*, *commenting* y *evaluation*.

A través de la entrevista semiestructurada, se pudo profundizar en las percepciones, experiencias y dificultades de los estudiantes a través de un guión elaborado con base a las capacidades de la competencia escrita. Las preguntas abordaron aspectos relacionados con la adecuación al tema, la organización del texto, el uso de vocabulario y estructuras gramaticales, así como la utilidad del *comic* como herramienta para mejorar la escritura. La entrevista se realizó en la última semana de ejecución, no obstante, se tuvo que dar en dos fechas distintas a causa de ausencias y las actividades extracurriculares que tenía la institución.

Se empleó la evaluación escrita para poder interpretar los avances y dificultades en la producción escrita que podrían experimentar los estudiantes mediante el análisis de sus *comics*. Por el nivel de inglés estipulado por el MINEDU y la Institución educativa, los estudiantes de segundo de secundaria debían de llegar al Nivel A2, por ende, se adaptó y utilizó esta rúbrica para tener una visión clara de los criterios que corresponden, contenido, organización y lenguaje.

Finalmente, se recurre a la triangulación de datos, entendida como la comparación y contraste entre diversas fuentes de información (diario de campo,

entrevistas y rúbricas) para de esa forma reforzar la validez y confiabilidad de los hallazgos.

3.6. Análisis y Procesamiento de la Información

Para el procesamiento y análisis de los datos se empleó el análisis de contenido cualitativo con enfoque categorial, dado que este permite organizar e interpretar información textual de manera sistemática. De acuerdo con Bardin (2016, como se citó en Valle y Ferreira, 2025), el análisis de contenido consiste en un conjunto de procedimientos destinados a identificar unidades de significado dentro de un corpus textual, con el fin de interpretarlas a partir de categorías previamente definidas. En esta investigación el corpus estuvo conformado por diarios de campo, guías de entrevista y la rúbrica de evaluación, fuentes que proporcionan datos descriptivos y narrativos propios de este tipo de análisis.

La categoría Elaboración de *comics* fue organizada en subcategorías que permitieron una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Este procedimiento responde a lo que Miles et al. (2014) describen como análisis categorial, en el cual los datos se agrupan en unidades conceptuales que facilitan la identificación de patrones, convergencias y divergencias.

El análisis también incorporó un proceso de triangulación de instrumentos, al contrastar los datos provenientes de la observación, las respuestas de las entrevistas y los productos escritos evaluados mediante una rúbrica del nivel A2. Según Flick (2015), la triangulación permite aumentar la validez de los hallazgos al examinar el mismo fenómeno desde distintas fuentes de evidencia, fortaleciendo la consistencia interpretativa. En coherencia con ello, la comparación sistemática entre los instrumentos permitió identificar patrones recurrentes en el desempeño de los estudiantes y en su proceso de producción escrita mediante el uso de *comics*.

3.6.1. Análisis de información de diarios de campo

En la primera subcategoría Adecuación de los *comics* a una situación comunicativa, se observan diversas actividades implementadas por la docente para activar los conocimientos previos y orientar a los estudiantes en el reconocimiento de la estructura y función del *comic.* Entre estas actividades se registraron dinámicas como identificar el nombre de un *comic* conocido, realizar una lluvia de ideas sobre el *comic* y completar las burbujas de diálogo deduciendo el contexto narrativo. Dichas

actividades permitieron espacios para que los estudiantes respondan preguntas de manera personal. En uno de los diarios de campo se consigna lo siguiente:

> Les mostré la imagen de un *comic strip* sin diálogos e indiqué que trabajaran en parejas para descifrar la trama principal del *comic*. Después de esto, algunos estudiantes, de forma voluntaria, compartieron sus ideas. Decidí entonces utilizar la técnica de *brainstorming*, anotando las respuestas de los estudiantes quienes brindaron sus aportes basándose en su conocimiento previo. (Diario de campo N° 02)

De manera similar, el diario de campo registró las indicaciones brindadas por al docente para la elaboración de su *comic*. Una de las consignas plantea abordar situaciones de la vida diaria relacionadas con el uso de la tecnología. A través de la presentación de una tira cómica, se introdujo el tema y se propició que los estudiantes reflexionaran y compartieran opiniones acerca del propósito comunicativo del material visual presentado, fortaleciendo así la conexión entre el contenido temático y la producción escrita.

La segunda subcategoría Organización y desarrollo de los *comics*, evidencia el conjunto de acciones pedagógicas orientadas a que los estudiantes planifiquen y estructuren adecuadamente sus producciones narrativas. En primer lugar, la docente ofreció una explicación breve y focalizada sobre las partes de un texto narrativo —inicio, nudo y desenlace— que se realizó por medio de la actividad de ordenar viñetas de un *comic*. Esto permitió que los estudiantes comprendieran la importancia de mantener una secuencia lógica y coherente en el desarrollo de un *comic*.

Posteriormente se presentaron tres técnicas de *brainstorming* que facilitaron la elaboración de mapas mentales, listado de ideas y el *free writing*. Estas herramientas permitieron que los participantes definieran información clave, como quiénes serán los personajes involucrados, el lugar de los acontecimientos y la secuencia narrativa. De esta manera, la incorporación de las partes del texto narrativo en los organizadores fortaleció la coherencia interna del borrador de sus *comics*.

Cabe resaltar también, que, durante el proceso de revisión y acompañamiento, se identificó que los estudiantes presentaban dificultades en el uso de conectores, lo cual afectaba la cohesión interna de sus textos. Frente a ello, la docente reforzó el uso de conectores aditivos y contrastivos, recordando ejemplos pertinentes visto antes en *comics* y solicitando a los estudiantes que brindarán ejemplos para reconocer su utilidad dentro de una narración. Esta intervención inmediata tuvo como

propósito evitar la producción de oraciones aisladas o redundantes y promover transiciones fluidas entre las ideas. El diario de campo registra:

> Debido a que algunos estudiantes estaban teniendo cierta dificultad con la organización de los diálogos dentro de un *comic*, me acerqué a sus carpetas y les indiqué que primero revisaran la secuencia de imágenes y pensaran qué debía decirse en cada una para que la historia fluyera de manera lógica. (Diario de campo N° 03)

En la tercera subcategoría Uso de convenciones de lenguaje, se evidencio que algunos estudiantes presentaron dificultades al momento de plasmar sus ideas en la redacción de los bocetos de sus *comics*, especialmente en las oraciones para los cartuchos y viñetas. A partir de esta observación, la docente consideró necesario realizar un repaso sobre los elementos propios del *comic*, en el cual se explica la utilización de los globos de diálogo, cartuchos, viñetas y en algunos casos las onomatopeyas. Ello con el fin de reforzar el uso adecuado de estas convenciones en la composición gráfica y escrita. Dicho repaso contribuyo a que los estudiantes integrarán de manera más coherente y expresiva sus ideas, aportando claridad a los bocetos elaborados.

Asimismo, se registró diversas actividades orientadas al fortalecimiento del componente gramatical y del vocabulario del inglés, necesarias para que los participantes pudieran redactar con mayor precisión sus historias. En una de las actividades iniciales, los estudiantes trabajaron en grupos de 3 para la creación de un *comic strip* ilustrado, lo que permitió activar el uso de estructuras gramaticales previamente abordadas en clases. Posteriormente la docente realizó un dictado de trece palabras relacionadas con el tema de tecnología. Posteriormente, los participantes compararon sus respuestas y de manera individual crearon cinco oraciones, incluyendo las palabras del dictado. Durante la actividad, la docente monitoreó continuamente a sus estudiantes y resolvió dudas para que puedan desarrollar sus oraciones. El diario de campo consigna lo siguiente:

> Una vez formados los grupos, brindé las indicaciones de la actividad: cada integrante del grupo recibiría un pedazo de hoja con tres viñetas vacías. Cada estudiante usaría una viñeta para comenzar una historia a libre elección, para lo cual se establecieron dos minutos. Al finalizar el tiempo, el estudiante "A" pasaría su viñeta al estudiante "B", el estudiante "B" al "C", y el estudiante "C" nuevamente al "A". (Diario de campo N° 06)

Finalmente, la última subcategoría Reflexión y evaluación del *comic*, reunió evidencia sobre los procesos de autoevaluación de los estudiantes a partir de la revisión de sus propios productos escritos. El análisis del Diario de campo mostró que los participantes reflexionaron sobre distintos aspectos de su trabajo, principalmente relacionados con el uso adecuado de la puntuación, los tiempos verbales y la incorporación de conectores que permitieran una mayor organización y coherencia en sus narraciones. Estas reflexiones surgieron tanto durante la elaboración de *comic* en los momentos posteriores de revisión guiada por la docente.

Uno de los elementos claves registrados fue la implementación de un *checklist* que incluye criterios vinculados con las tres categorías de la producción escrita, además de un componente adicional referido a la creatividad. Este instrumento proporcionó a los estudiantes un marco estructurado para la evaluación de sus *comics*, lo que facilitó una revisión más consciente y focalizada de sus producciones. La presencia de la misma promovió la autorreflexión, permitiéndoles identificar con claridad, fortalezas, debilidades y aspectos puntuales susceptibles de mejora en sus textos.

De forma similar, este proceso evidenció la centralidad de la autoevaluación dentro del enfoque comunicativo y del proceso de escritura. A través de la revisión crítica de sus propios *comics*, los estudiantes no solo verificaron el cumplimiento de los elementos formales del género, sino que también desarrollaron una actitud reflexiva orientada a la mejora continua.

3.6.2. Análisis de información de guía de entrevista

Este instrumento permitió utilizar la técnica de la entrevista, la cual favorece la recolección de datos a partir de preguntas y la interacción entre entrevistado y entrevistador (Feria et al. 2020). Este instrumento fue aplicado al finalizar la implementación de la estrategia didáctica, con el propósito de conocer la experiencia de los estudiantes respecto a los conocimientos previos o adquiridos durante el proceso y cómo contribuyeron a la elaboración de sus *comics.*

En la primera subcategoría, Adecuación del *comic* a la situación comunicativa, se plantearon las siguientes preguntas: “¿Consideras que basaste tu *comic* en base al tema asignado? ¿De qué forma?”, “¿Te resultó fácil en tu *comic* describir la forma de cómo piensan o sienten los personajes?”. Las respuestas evidenciaron que los estudiantes lograron construir relatos significativos vinculados a sus experiencias

personales y relacionados con el tema asignado acerca del uso de los dispositivos tecnológicos. De igual manera, relatan que gracias a las situaciones reales y anécdotas les fue más sencillo el poder conectar con los personajes y temática asignada. Sin embargo, a algunos estudiantes les resulto un poco difícil o les tomo un poco más de tiempo el poder lograrlo.

> *"... Si porque habla sobre una anécdota que pasó en la vida real cuando olvidé mi cámara digital en casa antes de ir de vacaciones. …" Estudiante 6*
>
> *" … Me resultó un poco difícil. …" Estudiante 12*
>
> *" … Me tardé un poco, pero al final creo que sí, no fue muy tedioso. …" Estudiante 17*
>
> *"... En realidad sí, porque fue basado en una situación cotidiana. …" Estudiante 20*
>
> *" … Sí, porque ha sido como una anécdota familiar que yo también he vivido y siento que he tenido que contarlo. …" Estudiante 22*

La segunda subcategoría, Organización y desarrollo de los *comics,* se abordó mediante las preguntas: "¿Qué técnicas de *brainstorming* utilizaste para recolectar ideas?", "¿Desarrollaste tu *comic* considerando el inicio, desarrollo y desenlace propio de tu texto narrativo?" Las respuestas revelaron que la gran mayoría de estudiantes emplearon técnicas de *brainstorming*, tales como el mapa mental, *free writing* y listado de ideas, siendo las dos primeras las más utilizadas. El mapa mental, al ser una técnica bastante común entre los estudiantes resultó sencilla de realizar. Por otro lado, el *free writing* les permitió poder escribir ideas sin un orden o categorías específicas. No obstante, uno de los estudiantes manifestó no haber empleado ninguna técnica de *brainstorming* y solo improvisar, mientras que otro señaló haber empleado una técnica distinta a la empleada por sus demás compañeros. En respuesta a la segunda pregunta, se logró evidenciar que todos los estudiantes fueron capaces de ordenar su *comic* de manera secuencial, siguiendo una estructura narrativa tradicional

> *"... Sí. En el inicio presenté que hay un personaje que sería nuestro protagonista, él cae desde el cielo en un barco y dentro del barco se nos*

presenta quién es y qué hay dentro del barco. En el desarrollo se nos presenta otro personaje que es un pequeño robot y le va mostrando las diferentes cosas que hay en el barco, como televisiones. El desenlace es el escape del protagonista con el robot del barco. …" Estudiante 6

"... Hice un mapa mental, donde coloqué los personajes y los lugares que iban a aparecer. …" Estudiante 11

"... Utilicé la técnica de free writing, escribiendo ideas al azar. …" Estudiante 14

"... Ninguna, solo improvisé. …" Estudiante 19

"... Hice en un cuadro donde apunté mis personajes con las características, apunté cómo iba a ser esta escena, cómo iba a ser la otra, y así. …" Estudiante 22

En la tercera subcategoría, Uso de convenciones de lenguaje incluyó las preguntas: "¿Qué vocabulario aprendido en clases te ha ayudado a crear el *comic*?", "¿Qué estructuras gramaticales aprendidas en clases utilizaste en tu *comic*?", y "¿La elaboración de tu *comic* te ha ayudado a reforzar tu escritura en inglés? ¿De qué manera?". Las respuestas de los estudiantes evidenciaron que la gran mayoría del grupo empleó vocabulario previamente conocido, como rutinas diarias y verbos simples. Sumado a ello, también pudieron incluir el vocabulario aprendido con la docente acerca de dispositivos tecnológicos y *modal verbs*. A su vez, los estudiantes lograron emplear estructuras gramaticales simples como *present* y *past simple*. En consecuencia, los estudiantes expresaron sí haber mejorado su escritura en el idioma inglés, ya que a través de la estrategia didáctica de elaboración de *comics* lograron ordenar de mejor manera sus ideas, mejorar su ortografía, escribir diálogos, diferenciar verbos y expresiones e integrar todo lo aprendido en la redacción de sus *comics.*

"... Sí, porque me fue más fácil ordenar mis ideas. …" Estudiante 1

"... Sí, me ayudó. Ya que tengo errores en ortografía y al escribir en inglés no sé algunas palabras. La miss Giodie me corrigió varias, entonces me ayudó. …" Estudiante 5

"... Sí, mucho. Al ser un comic y tener que usar diálogos, me ayudó a diferenciar ciertos verbos y expresiones. …" Estudiante 20

"... Escribir diálogos en inglés incluyendo artículos tecnológicos. …" Estudiante 24

“... Poder integrar lo que ya había aprendido en clases. …” Estudiante 26

Finalmente, en la última subcategoría relacionada con la reflexión y evaluación del *comic*, se abordaron las siguientes tres preguntas: “¿Qué te gustó más de tu versión final?”, “¿Te ayudaron los tips brindados por el docente para el desarrollo de tu *comic*?”, y “¿Te gustaría volver a elaborar *comics* en otra oportunidad?” A partir de las respuestas obtenidas se registró que los estudiantes manifiestan que les gustó la trama, el desenlace de la historia, los personajes y las situaciones, los dibujos e ilustraciones y además el haber podido corregir algunas palabras en su *comic*. Seguidamente, recordaron si los tips brindados fueron de ayuda en la redacción de su *comic* y la gran mayoría respondió de manera afirmativa; sin embargo, uno de los estudiantes mencionó no haber empleado ningún tip brindado por la docente. Finalmente, los estudiantes dieron su opinión acerca de si les gustaría elaborar *comics* en otra oportunidad. En la mayoría de respuestas mencionan que sí les agradaría volver a realizar *comics* en otra oportunidad, no obstante, a algunos estudiantes les gustaría realizar los comics con un poco más de tiempo o no volver a realizar la actividad les parece muy trabajoso.

“... La historia de mis personajes. …” Estudiante 1

“... Sí, como quedaron los dibujos. …” Estudiante 5

“... No, porque es mucho trabajo. …” Estudiante 7

“... Si me gustaría volver a hacerlo y si es en digital mejor. …” Estudiante 8

“... Que pude cambiar las palabras que estaban mal y mejorar mi historia. …” Estudiante 9

“... La verdad que sí, fue entretenido …” Estudiante 10

“... Si tuviera, sí lo haría, pero con un poco más de tiempo. …” Estudiante 11

“... Sí, me ayudaron los tips en general. …” Estudiante 13

“... El final de la historia. …” Estudiante 15

“... No los tomé en cuenta. …” Estudiante 18

3.6.3. Análisis de información de la rúbrica

Como tercer instrumento, se encuentra la rúbrica, la cual fue necesaria para evaluar las redacciones elaboradas por los participantes en la prueba evaluativa y, asimismo, para delimitar los criterios de la producción escrita propios del nivel A2.

El instrumento de la rúbrica de evaluación escrita, confirmó el nivel de logro obtenido basándose en las subcategorías, siendo la primera adecuación del *comic* a una situación significativa, donde se observó que un 48,15% de los estudiantes alinearon de manera completa el contenido de sus textos con la situación comunicativa propuesta. Desarrollando así narrativas centradas en el uso de la tecnología, transmitiendo mensajes claros, relevantes y comprensibles. Asimismo, las oraciones redactadas en el texto guardan relación con la serie de imágenes de manera sobresaliente. Esto se desarrolló en el proceso de elaboración de *comics* ya que se les enseñó a seguir las instrucciones (*task*) y adecuarlas correctamente al texto. Podemos tomar de ejemplo el texto de un estudiante que cumplió con estas características:

> Max wakes up at 9 o'clock. He always wakes up very hungry and goes to the kitchen for some food but he doesn't find nothing in his fridge, so he goes to Starbucks for cappuccino and bread and then he return do his usuall daily routine. (Estudiante 14)

Aquí podemos apreciar que la redacción del estudiante se alinea con la situación comunicativa correctamente al poder describir todas las imágenes planteadas en la evaluación. Esto demuestra un dominio alto con respecto a la adecuación de la situación comunicativa.

Por otro lado, un 14,81% abordó de manera general el tema. Sin embargo, ciertos elementos fueron menos claros o desarrollados en sus narraciones. Del mismo modo, se demostró un conocimiento apropiado con respecto al entendimiento de las imágenes. Como ejemplo se mostrará la redacción de un estudiante que alcanzó este nivel de logro:

> In the morning, Noah gets up a 7:00 o’clock, Noah wants breakfast but he doesn't have food, so he goes to a coffee shop. (Estudiante 12).

En esta redacción se puede apreciar que se alinea de manera general con la situación comunicativa, aunque sin especificar detalles ni ofrecer una descripción precisa. No obstante, la producción resulta correcta, ya que logró describir todas las imágenes planteadas en la evaluación.

Asimismo, un 29,63% de estudiantes mostró cierta dificultad para mantener coherencia temática a lo largo de su *comic.* Esto se evidenció en las descripciones realizadas las cuales detallan parcialmente información relevante, al igual que se omiten detalles importantes presentes en las imágenes. A continuación, un ejemplo de un estudiante que alcanzó este nivel de logro:

> In the morning I get up at 7:00. Then I go to the kitchen for my favorite food but, I have a big problem Disapper!! so I went to my favorite restaurant to eat Ceviche.

En el presente texto se aprecia cierta vinculación entre el texto y la situación comunicativa, aunque sin especificar detalles ni ofrecer una descripción precisa. No obstante, la producción resulta ser parcialmente correcta, ya que, aunque hay ciertas inconsistencias, el estudiante logró describir todas las imágenes.

Finalmente, un 7,4% de estudiantes elaboró narrativas que no correspondían adecuadamente a la situación comunicativa brindada. Esto demostró desconocimiento total con respecto a las imágenes asignadas ofreciendo descripciones pobres o mal interpretadas. El siguiente texto muestra un ejemplo de este nivel de logro:

> Hello, my name is Leonardo… my routine is que me levanto a las 6 am y me voy a al baño para lavarme, luego salgo con mis friends and Leonardo goes to restarants. (Estudiante 21)

Este texto refleja un desconocimiento total del idioma debido al uso mayoritario del español, así también presenta falta de vinculación de las imágenes con el texto, describiendo información que no está presente en las imágenes o que no es relevante.

La segunda subcategoría, Organización y desarrollo de los *comics*, logró demostrar que un 29,63% redactó un texto narrativo utilizando conectores y diversos recursos cohesivos de manera sobresaliente, ejemplo de esto son conectores de secuencia como *first*, *finally*, *later*, *but*, *and* y *after that*, lo cual demostró su capacidad de organizar ideas de manera secuencial y coherente. Asimismo, el uso de estos conectores y de distintos recursos cohesivos fueron presentados durante las clases.

> One day, Michael got up at 7 o’clock, then he was hungry so he went to the kitchen for his favorite cake, because the day before was his birthday, but he didn't find anything. Finally, Mario needed to go to a restaurant for ate his breakfast

En el producto del estudiante 20 se evidencia el uso adecuado de conectores como finally, but, and, then y because, lo cual demuestra que su redacción fue organizada y coherente.

De igual modo, un 29,63% empleó conectores sencillos y presentó una redacción conectada, esto demuestra la organización en textos por parte de los estudiantes los cuales hicieron uso de conectores como *first*, *and* y *finally*. Aunque estos últimos son más básicos y de uso frecuente, también reflejan un esfuerzo por estructurar el texto con lógica interna, lo que contribuye al desarrollo de la cohesión textual.

> Mornings, Lucas gets up at 8 o'clock, then he goes to the kitchen to looks if he has food in his fridge, but he doesn't find food. So he goes on his auto to the coffee shops. And he has his breakfast alone. He eats a bread with avocado and milk. It is delicious. (Estudiante 10).

Seguidamente, un 33,33% demostró cierto nivel de dominio en el desarrollo de la organización, en el cual la redacción posee una conexión básica y sencilla. Esto evidencia que se necesita reforzar el tema de conectores debido a que no identificaron en qué momento incorporarlos para poder estructurar de mejor manera su texto.

> Jhon get up at 6:00 o'clock later John go eating a kitchen and later going a restaurant a eating, we calling a friends, later return a home with Ema, Ivana, Ana Luciana and Sol the end. (Estudiante 9).

En esta redacción se aprecia el uso de conectores como and y later. Si bien reflejan la intención de construir un texto cohesionado, la dificultad para ubicarlos adecuadamente genera repeticiones y reduce la relevancia de la narración.

Finalmente, un 7,41% demostró un bajo dominio del desarrollo de organización en un texto escrito, el cual no presenta conexión y no se evidencian muchos o ningún tipo de conectores en la redacción. En cuanto a este nivel de logro se presenta el siguiente ejemplo:

> Hello, my name is Leonardo… my routine is que me levanto a las 6 am y me voy a al baño para lavarme, luego salgo con mis friends and Leonardo goes to restarants. (Estudiante 21)

Como se observa en el texto no se presentan conectores de ningún tipo en inglés, lo cual evidencia un bajo dominio en la organización de textos en el idioma.

Como tercera subcategoría, uso de convenciones de lenguaje, por medio de la técnica de análisis empleada se obtuvieron datos que pudieron verificar que un

11,11% de estudiantes demostraron un dominio alto del uso de vocabulario y gramática, esto se evidenció cuando emplearon de manera adecuada estructuras gramaticales básicas como el presente y pasado simple; uso de can, can't, could y couldn't. Asimismo, algunas formas complejas también fueron empleadas como phrasal verbs y artículos. Cabe mencionar que en el proceso de elaboración de *comics* también se impartió este tipo de vocabulario y gramática. Los errores presentados fueron mínimos y no afectan al texto.

> In the morning, he get up at 6 am. After that, he goes to the kitchen looking for some eggs, but he doesn't find anything. So he goes to a café to have breakfast. He orders two eggs, milk and some bread. He had a wonderful breakfast. (Estudiante 23)

En el texto analizado se evidencia un uso adecuado de los tiempos verbales, con transiciones correctas del presente al pasado para narrar los hechos descritos. Asimismo, se observa la incorporación de vocabulario pertinente al nivel, incluyendo expresiones como wonderful, anything y looking for. Estos elementos reflejan un alto dominio en la aplicación de convenciones de lenguaje, lo que contribuye a la coherencia y claridad de la producción escrita.

Seguidamente, un 37,04% de estudiantes demostraron manejar estructuras gramaticales como el presente y pasado simple con un buen grado de control, presentando errores menores dentro del rango aceptable. A continuación, un ejemplo:

> Peter gets up at 9:00 am and goes to the kitchen at 10:00 am but he doesn't find anything for eat, so he goes to the restaurant and he order a juice and a vegetarian sandwich. (Estudiante 24)

En este caso se aprecia un uso adecuado del tiempo verbal en presente, acompañado de ciertos errores que no afectan la comprensión general del texto y se mantienen dentro de un rango aceptable. Entre ellos, se identifican la colocación incorrecta de *for eat*, que debería ser *to eat*, y el uso de *order* en lugar de *orders*. A pesar de estas imprecisiones, la redacción conserva coherencia y claridad comunicativa.

Por otro lado, un 44,44% de los estudiantes demostró un cierto control en la implementación de convenciones de lenguaje, empleando vocabulario cotidiano y tiempos verbales simples como presente y pasado. Sin embargo, se observaron errores más notorios como el uso incorrecto de artículos y confusión entre adjetivos

posesivos y pronombres personales lo que afectó parcialmente la claridad de sus textos.

> In the morning Jose Maria get up at 6:00 o'clock he think was clothes get dressed, then of this he eat his breakfast and brush his teeth. Later, the work he has dinner is sandwich and coffee. At 9:00 o'clock he gets his home. (Estudiante 18)

En el texto escrito por el estudiante se logra comprender la idea general, pero se identifican errores notorios, como la oración *He think was clothes get dressed,* que dificultan en ocasiones el entendimiento del mensaje. Estos aspectos evidencian un dominio parcial del idioma.

Finalmente, el 7,41% de los estudiantes mostraron un bajo dominio de las estructuras gramaticales simples, redactando oraciones aisladas o poca relevantes, asimismo, los errores presentes en su redacción afectaron la comprensión y mensaje del texto. Esto reflejó un control limitado del lenguaje.

> Hello, my name is Leonardo… my routine is que me levanto a las 6 am y me voy a al baño para lavarme, luego salgo con mis friends and Leonardo goes to restarants. (Estudiante 21)

En la última subcategoría reflexión y evaluación, se evidenció que las narraciones elaboradas por los participantes fueron altamente relevantes y completamente claras para el lector. Con respecto a la subcategoría lenguaje, se observó que hicieron empleo de vocabulario de uso frecuente utilizando estructuras gramaticales simples presentando repeticiones o errores mínimos, los cuales no dificultaron la comprensión de su texto. Además, un 11,11%, presentó escritos conectados y coherentes, en los cuales incluyó conectores y un buen grado de recursos cohesivos. Seguidamente, un 44,44% manejó un vocabulario adecuado con estructuras gramaticales simples y con un cierto grado de dificultad. Si bien se observaron algunos errores en las redacciones de los participantes, estos no afectaron la comprensión general del texto, de igual modo mostraron un uso de recursos cohesivos limitados. Seguidamente, un 37,04% utilizó palabras básicas de manera razonable y estructuras gramaticales simples con cierto grado de dificultad, se observaron errores en algunas redacciones que ocasionalmente dificultaba la comprensión del texto. Finalmente, un 7,41% mostró que sus textos contenían algunas irrelevancias y su redacción no presentaba concordancia con las imágenes, impidiendo así que el lector objetivo comprendiera.

3.6.4. Análisis de la Triangulación de la Información

El presente estudio empleó la triangulación de instrumentos la cual permitió identificar puntos de convergencia y divergencia entre lo observado durante las sesiones, lo expresado por los estudiantes en la guía de entrevista y lo evidenciado en sus productos escritos. De este modo, esta confrontación de información posibilitó un análisis más profundo del modo en que la elaboración de *comics* contribuyó al desarrollo de la producción escrita en inglés.

A partir de esta contrastación de datos recogidos con los instrumentos mencionados, fue posible reconocer diversos puntos de convergencia entre los tres instrumentos utilizados. En la subcategoría Contenido, específicamente en lo referido a la Adecuación de los *comics* a una situación comunicativa, tanto las observaciones de los diarios de campo como las entrevistas coinciden en que los estudiantes lograron ajustar sus producciones a la situación comunicativa asignada. Los diarios de campo registraron actividades de activación de conocimientos previos, análisis de tiras cómicas y discusiones guiadas que favorecieron esta adecuación; de manera complementaria, en las entrevistas los estudiantes manifestaron haber contextualizado sus historias a partir del tema del uso de la tecnología e incluso haber incorporado experiencias personales. La rúbrica reforzó esta tendencia al mostrar que la mayoría logró que el contenido de sus *comics* respondiera a la situación propuesta, evidenciando coherencia entre lo observado, lo expresado y lo producido.

En relación con la subcategoría, Organización y desarrollo de los *comics*, los tres instrumentos evidenciaron avances en la estructuración narrativa. Los diarios registraron el uso de brainstorming, el ordenamiento de viñetas y el acompañamiento docente para asegurar secuencias coherentes. En las entrevistas, los estudiantes señalaron haber organizado sus relatos mediante inicio, desarrollo y desenlace, recurriendo a estrategias como el mapa mental y el *free writing*. La rúbrica también mostró mejoras en la organización y desarrollo de las producciones, indicando que la mayoría logró estructurar sus *comics* de manera clara y ordenada. Esto refleja una correspondencia sólida entre las acciones pedagógicas, las percepciones estudiantiles y los resultados escritos.

En cuanto a la subcategoría, Uso de convenciones de lenguaje, los tres instrumentos coincidieron en señalar mejoras en el componente lingüístico. Los diarios registraron actividades orientadas al fortalecimiento del vocabulario temático, al repaso de estructuras gramaticales y al uso guiado de elementos propios del *comic*,

como globos, cartuchos y onomatopeyas. Las entrevistas mostraron que los estudiantes reforzaron aspectos como la ortografía, el manejo de verbos, los *modal verbs* y el uso de tiempos verbales en *present* y *past simple*. De manera complementaria, la rúbrica reflejó avances en las dimensiones lingüísticas evaluadas, evidenciando un mejor uso del vocabulario y una mayor precisión en las estructuras utilizadas, aunque con diferencias en el nivel de dominio entre los estudiantes.

Respecto a la subcategoría Reflexión y evaluación del *comic*, los diarios mostraron que se promovió la autoevaluación mediante una *checklist* centrada en contenido, organización, lenguaje y creatividad. En las entrevistas, los estudiantes expresaron que los consejos de revisión les resultaron útiles y que estarían dispuestos a elaborar *comics* nuevamente, resaltando la claridad y la motivación que les brindó el proceso. La rúbrica también evidenció mejoras entre el primer borrador y el producto final, lo cual sugiere que la reflexión guiada tuvo efectos concretos en la calidad de las producciones escritas.

Si bien la mayoría de hallazgos coincidieron, también se identificaron divergencias que enriquecen la comprensión del proceso. Por ejemplo, mientras que en los diarios de campo se registró que la docente presentó técnicas para la organización de ideas —como mapas mentales, listados y *free writing*— con el fin de apoyar la planificación de los textos, algunos estudiantes afirmaron no haber utilizado estrategias de *brainstorming* o de organización previa. Esta discrepancia sugiere que, aunque dichas técnicas fueron introducidas y modeladas durante las sesiones, no todos los estudiantes las identificaron explícitamente como estrategias de planificación, sino posiblemente como actividades rutinarias o pasos preliminares sin un propósito estratégico. De igual manera, mientras algunos entrevistados mencionaron no estar seguros de haber aplicado todos los consejos de revisión, los diarios muestran que el acompañamiento docente fue constante y que se brindaron orientaciones específicas en cada etapa. Esta diferencia puede reflejar limitaciones en la autorregulación del proceso de escritura, más que en la ausencia de retroalimentación. Por otro lado, aunque algunos estudiantes expresaron sentirse seguros en el uso de conectores y recursos de cohesión, la evidencia de la rúbrica indicó que todavía persistían dificultades puntuales 52en estos aspectos. Esta variación entre percepción y desempeño escrito evidencia que ciertos aprendizajes puedes ser valorados de forma subjetiva por los estudiantes, sin que ello se traduzca plenamente en su producción final.

En conjunto, estas divergencias no contradicen los avances observados, mas sí revelan matices propios de un proceso de escritura guiado, donde intervienen la mirada del docente, la autopercepción del estudiante y los resultados concretos de su trabajo escrito. Esto permite comprender el fenómeno de manera más completa y multidimensional.

De manera general, la triangulación permitió comprender el proceso desde múltiples perspectivas y fortaleció la credibilidad de los resultados. La articulación de los tres instrumentos permite afirmar que la elaboración de *comics* contribuyó significativamente al desarrollo de la producción escrita en inglés, especialmente en la adecuación de los *comics* a una situación comunicativa, la organización y desarrollo de los *comics*, el uso de convenciones de lenguaje, y la reflexión y evaluación del proceso de escritura. La convergencia entre las actividades implementadas, las percepciones estudiantiles y los resultados evaluados consolidó una comprensión integral del impacto de la estrategia didáctica y proporcionó evidencia sólida para la discusión final del estudio.

3.7. Consideraciones Éticas

Este trabajo de investigación no representó ningún tipo de riesgo físico o emocional para los participantes en la que se aplicó el trabajo de investigación. De la misma manera, se respetaron los principios éticos de la confidencialidad y privacidad de los participantes de la investigación al no divulgar ningún tipo de información personal. Como última consideración ética a mencionar es la honestidad y transparencia por parte de los investigadores con respecto a los resultados de la investigación, ya que, se consideraron todos los resultados y no se realizó ningún tipo de manipulación de datos.

3.8. Limitaciones

En el trabajo de investigación se presentaron las siguientes limitaciones:

Limitaciones en los Recursos. Una de las limitaciones en la presente investigación es la escasa cantidad de otras investigaciones similares a la nuestra que aborden las mismas categorías, como son la producción escrita en inglés y la elaboración de *comics*. También, que los participantes sean equivalentes a estudiantes de segundo de secundaria cuyo nivel de inglés esté orientado al A2. El

acceso a estas investigaciones es importante para poder demostrar la relevancia e importancia que se está brindando a la investigación.

Limitaciones en los Accesos a Fuentes de Información. Otra limitación a mencionar es el difícil acceso a trabajos y artículos académicos restringidos, los cuales en su mayoría son más actualizados y precisos, lo que beneficiaría a nuestro trabajo de investigación. Por tanto, se reduce la capacidad bibliográfica de la presente investigación, lo cual limita una visión completa de la información.

Limitaciones en Recursos de Tiempo. De las principales limitaciones que se presentaron en la investigación fue el corto tiempo de aplicación, el cual fue de 1 bimestre, este tiempo de exposición no benefició al desarrollo de las actividades relacionadas a la producción escrita, la cual pudo tener mayor alcance si se hubiera llevado por 2 bimestres. Uno de los motivos que aportó al limitado tiempo fue el tiempo de espera de la resolución que permitía iniciar el proceso de aplicación de la investigación. Además, otros aspectos que recortó el tiempo del trabajo de investigación fueron las actividades extracurriculares que coincidieron con los bloques de las clases de inglés. Del mismo modo, algunas horas del área de inglés eran destinadas a otras clases por decisión de la coordinación general de la I.E. Lo que consecuentemente hizo que se retrasaran algunas clases.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran que la implementación de la estrategia didáctica de elaboración de *comics* contribuyó de manera significativa al desarrollo de la producción escrita en inglés en estudiantes del segundo grado de secundaria, articulándose directamente con el objetivo general del estudio y con los objetivos específicos orientados al diseño, implementación, reflexión e interpretación del plan de acción. El proceso se enmarcó en el enfoque comunicativo y en los principios del Task-Based Learning, que resaltan la importancia del uso del lenguaje en tareas auténticas y con propósito comunicativo (Richards y Rodgers, 2014, como se citó en Chiroque, 2020). Asimismo, la producción escrita fue entendida como un proceso dinámico que involucra planificación, textualización y revisión, tal como sostienen Raimes (1983, como se citó en Mustafai y Zylbehari, 2022) y Bryne (1993, como se citó en Tran, 2024), bases teóricas que guiaron el análisis de los resultados y su interpretación.

En relación con la adecuación de los *comics* a la situación comunicativa, se observó una convergencia clara entre los tres instrumentos empleados. Los diarios de campo registraron actividades orientadas a la activación de conocimientos previos, análisis de tiras cómicas y discusiones guiadas que facilitaron la contextualización temática, esto coincide con la teoría de Vygotsky, que destaca que el aprendizaje se potencia a partir de la reactivación de experiencias previas (Serrano y Pons, 2011, como se citó en Córdoba, 2020). Estos hallazgos se complementaron con los resultados de la entrevista, donde el 88,88% de los estudiantes indicó haber basado su historia en el tema propuesto sobre tecnología y vida cotidiana, integrando además vivencias personales. La rúbrica confirmó esta tendencia: 48,15% alcanzó el nivel “Destacado”, 14,81% en el nivel “Logrado” 29,63% el nivel “Proceso”, 7,41% el nivel “Inicio”. Estos resultados demuestran que la mayoría logró producir textos pertinentes y coherentes con la situación comunicativa asignada, lo cual coincide con los postulados del enfoque comunicativo respecto a la necesidad de producir mensajes significativos dentro de contextos específicos (Brown y Lee, 2015, como se citó en Villar, 2022).

En cuanto a la organización y desarrollo de los cómics, los datos también mostraron una marcada consistencia. Los diarios de campo evidenciaron que la docente modeló el uso de técnicas de planificación como mapas mentales, listados de ideas y free writing, recursos que, según Cassany (1996, como se citó en Durango et al., 2022), permiten estructurar mejor el proceso de composición escrita al facilitar la organización y secuenciación de las ideas. En las entrevistas, los estudiantes afirmaron haber organizado sus relatos considerando inicio, desarrollo y desenlace; además, mencionaron haber realizado tareas de ordenamiento secuencial de las viñetas y los diálogos. La rúbrica reforzó estos hallazgos al mostrar que 29,63% se ubicó en nivel “Destacado”, 29.63% en el nivel ‘‘Logrado’’, 33,33% en el nivel ‘‘Logrado’’ y en el nivel de inicio 7,41 en el nivel ‘‘Inicio’’. Esto refleja una mejora notable en la estructuración narrativa. En conjunto, estos resultados evidencian que la estrategia del *comic* generó condiciones favorables para que los estudiantes desarrollaran habilidades de planificación y coherencia textual, principios fundamentales del enfoque procesual de la escritura.

Respecto al uso de convenciones de lenguaje, los hallazgos también fueron convergentes. Los diarios de campo registraron diversas actividades orientadas al

desarrollo del vocabulario temático y al repaso de estructuras gramaticales relacionadas con present simple y past simple, coherentes con lo planteado por Harmer (2001, como se citó en Sazanovych, 2024) sobre la importancia de proporcionar andamiajes lingüísticos durante el aprendizaje de una segunda lengua. Las entrevistas mostraron que el 59,30% de los estudiantes reforzó la redacción de diálogos, el 22,20% señaló mejoras relacionadas con vocabulario y gramática, el 14,80% indicó avances vinculados con la organización textual y el 3,70% mencionó mejoras en ortografía. De igual forma, la rúbrica mostró avances significativos: 11,11% el nivel “Destacado” 37,04% alcanzó el nivel “Logrado”, 44,44% el nivel “Proceso”, y 7,41% permaneció en “Inicio”. Estos resultados sugieren que la estrategia del *comic* fortaleció el desarrollo lingüístico en los estudiantes, especialmente en el uso de estructuras básicas, cohesión textual y precisión léxica, dimensiones esenciales del desarrollo de la producción escrita según Hyland (2003, como se citó en Kadmiry, 2021).

Al integrar los resultados, se observa que la estrategia didáctica cumplió los objetivos específicos del estudio: se diseñó e implementó un plan de acción centrado en la estrategia didáctica, se reflexionó sobre su ejecución a partir de los registros cualitativos y se interpretaron los datos triangulados para determinar la mejora de la producción escrita en inglés. Asimismo, los hallazgos evidencian la pertinencia del uso de *comics* como una estrategia didáctica, capaz de integrar motivación, creatividad y uso significativo del lenguaje, aspectos subrayados por Eisner (2008, como se citó en Cuñarro y Finol, 2013) respecto al valor pedagógico del arte como medio expresivo y formativo.

No obstante, es necesario reconocer las limitaciones metodológicas del estudio. Solo se pudo implementar la mitad del plan original (7 de 14 sesiones previstas), lo que restringió el tiempo de profundización en algunas actividades, tal como se señaló en los diarios de campo. Asimismo, la naturaleza cualitativa del estudio implica la posibilidad de sesgos en la interpretación, tanto por parte del investigador como de los estudiantes, especialmente en lo referido al autoreporte de aprendizajes. Sin embargo, la triangulación de instrumentos permitió contrarrestar estos sesgos mediante la comparación sistemática entre lo observado, lo expresado y lo producido, fortaleciendo así la credibilidad de los resultados, en concordancia con

lo señalado por Flick (2015) sobre el valor de la triangulación en investigaciones cualitativas.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la elaboración de *comics* constituyó una estrategia didáctica eficaz para mejorar la producción escrita en inglés en estudiantes de segundo grado de secundaria. La articulación entre teoría, práctica y evidencia empírica demostró que los estudiantes no solo mejoraron en aspectos de contenido, organización y lenguaje, sino que también desarrollaron habilidades de autorreflexión y autonomía escritural. Estos hallazgos aportan evidencia relevante para la práctica pedagógica y abren posibilidades para futuras investigaciones que continúen explorando el uso de tareas creativas y multimodales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Con respecto al objetivo general, se evidencia que la estrategia didáctica de elaboración de *comics* permitió mejorar la producción escrita en inglés en estudiantes de segundo grado de secundaria, al brindar un contexto motivador y auténtico para la creación de textos. Los estudiantes desarrollaron habilidades de planificación, organización de ideas, coherencia textual y uso adecuado de vocabulario y estructuras gramaticales del nivel A2, logrando redactar textos pertinentes y comunicativamente efectivos. Además, la estrategia favoreció la conexión entre los contenidos trabajados y experiencias personales, promoviendo un aprendizaje significativo, creativo y reflexivo sobre el propio proceso de escritura, lo cual evidencia su eficacia para fortalecer la competencia escrita en inglés.

Se concluye con respecto al objetivo específico número uno que para diseñar el plan de acción que permitiera la implementación de la estrategia didáctica de elaboración de *comics*, primero fue necesario conocer las necesidades de los estudiantes del segundo grado de secundaria. Dicha información facilitó la atención de sus necesidades de manera oportuna y el desarrollo de actividades que permitieron a los estudiantes ir de menos a más. Asimismo, fue fundamental tomar en cuenta las competencias y capacidades acuerdo al CNEB, ya que de esa manera se pudo realizar una planificación y secuencia didáctica coherente y alineada a los criterios de la competencia 15 “Escribe diversos tipos de texto en inglés como lengua extranjera”.

En torno al objetivo específico número dos, la implementación de la estrategia didáctica de elaboración de *comics* orientada a mejorar la producción escrita en inglés en estudiantes de secundaria se desarrolló de manera gradual y articulada, iniciando con una planificación basada en la necesidad previamente identificada de fortalecer el bajo nivel de competencia escrita en los estudiantes. A partir de ello, se llevaron a cabo sesiones introductorias, actividades centradas en vocabulario y gramática, generación de ideas mediante *brainstorming*, construcción de borradores y elaboración de la versión final del *comic*. Este proceso se complementó con una evaluación escrita a partir de una secuencia de imágenes, lo que permitió valorar el avance alcanzado en la competencia escrita. A su vez, el uso del diario de campo posibilitó un seguimiento sistemático de cada fase, mientras que las entrevistas realizadas tras la prueba escrita y la creación del *comic* aportaron percepciones y reflexiones que evidenciaron la pertinencia e impacto positivo de la estrategia, consolidándose como un recurso eficaz para promover un aprendizaje significativo de la escritura en inglés.

En relación al objetivo específico número tres, se puede afirmar que emergen varios elementos relevantes para el desarrollo de la producción escrita en inglés. En primer lugar, se evidenció que los *comics* favorecieron la motivación, la creatividad y participación activa, lo que generó un ambiente propicio para la escritura. Asimismo, la integración de técnicas de *Brainstorming* permitió que organicen sus ideas con mayor claridad. Finalmente, las revisiones constantes por parte de la docente permitieron a los estudiantes el poder reflexionar e identificar algunos errores ortográficos, gramaticales y de coherencia y cohesión de manera oportuna en sus redacciones alineadas a los criterios del nivel A2.

Por último, con respecto al objetivo específico número cuatro, se concluye que los cambios en la producción escrita en inglés tras la aplicación de la estrategia didáctica de elaboración de *comics* se evidencian a través de los instrumentos utilizados en la investigación: los diarios de campo, las guías de entrevista y las rúbricas. Los diarios de campo registraron cómo los estudiantes integraron conocimientos previos con nuevos contenidos, organizaron sus ideas mediante técnicas de planificación como el Brainstorming y aplicaron de manera progresiva vocabulario y estructuras gramaticales. Las guías de entrevista mostraron que la mayoría de los estudiantes percibió una mejora en la organización de sus textos, el

uso del vocabulario temático y la secuencia narrativa de sus *comics*. Y, finalmente, mediante la rúbrica, se realizó una interpretación detallada de los textos de los estudiantes, identificando mejoras en el contenido, organización y lenguaje. Esta interpretación, en conjuntos con los registros de diario de campo y guías de entrevista, constituyó una evidencia clara que permite comprender los cambios positivos en la producción escrita en inglés generados por la estrategia didáctica de elaboración de *comics*.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

A los docentes del área de inglés, se recomienda diseñar actividades que permitan a los estudiantes integrar temas de su interés y vivencias en la producción de textos narrativos, como la elaboración de *comics*, ya que no solo mejora el contenido, sino también, motiva al estudiante a crear textos con mayor significatividad en sus experiencias propias.

Asimismo, es crucial que los docentes continúen impulsando el uso de actividades de previa a la escritura (*pre-writing)* acompañado de un monitoreo constante y eficaz, que permita brindar una retroalimentación formativa durante el proceso de escritura, de esta manera que se consolide la misma competencia.

También, se recomienda que los docentes puedan incluir el proceso de elaboración de *comics* enfocados en temas de interés, considerando la edad de los estudiantes y alineándolos con los objetivos lingüísticos y comunicativos propios del nivel A2.

Por otro lado, es de suma importancia que se realicen investigaciones con periodos de aplicación más extensos, como por ejemplo un año académico completo que consta de 4 bimestres, para observar el impacto a largo plazo de la elaboración de *comics* en el desarrollo de la producción de textos en el nivel A2. Esto debido a que, al contar con más tiempo, se garantiza que todas las sesiones planificadas puedan ser ejecutadas, incluso si surgieran situaciones en donde las clases se vean afectadas y/o alteradas.

Por último, se sugiere explorar más percepciones y experiencias de estudiantes y docentes con mayor profundidad a través de investigaciones cualitativas

que capturen matices no abordadas, como los desafíos específicos que los docentes podrían enfrentar al aplicar y evaluar los criterios que comprenden la producción de textos, como lo son la organización, el contenido y el lenguaje.

REFERENCIAS

Abanto, B. (2024). *Estrategias de escritura creativa en la producción de textos narrativos en una institución educativa de primaria, Trujillo 2023.* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/145868/Abanto_CYY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Acosta Alamilla, S. (2014). *La investigación en el aula: Aprender a conocer.* Trillas.

Acosta Salas, J.A. (2023). *La expresión escrita en lengua inglesa como proceso de autocorrección de errores a través del portafolio del estudiante.* EDUFORICS, Revista de Innovación Educativa. https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/la-expresion-escrita-en-lengua-inglesa-como-proceso-de-autocorreccion-de-errores-a-traves-del-portafolio-del-estudiante/

Altamirano, S., Méndez, A. y Rojas, M. (2022). Beneficios del uso de la rúbrica en la enseñanza-aprendizaje del diseño. *Zincografía*, *6*(11), 228-244 http://148.202.248.171/zincografia/index.php/ZC/article/view/136/451

Arévalo, J., Castro, W., y Leguía, Z. (2020). La rúbrica como instrumento de evaluación y el desempeño docente con enfoque intercultural en instituciones educativas de primaria en Perú. *Revista Conrado,* 16(73), 14-20. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000200014&script=sci_arttext&tlng=en

Arrivasplata, J. (2022). *Influencia del cómic sobre la adolescencia y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria, Puente Piedra, Lima, 2022.* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/118075

Arroyo, C., Cardozo, C., Cardozo, J. y Carrascal, A. (2021). *El uso del cómic virtual como propuesta didáctica para mejoramiento del nivel de escritura de los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Colomboy en Sahagún Córdoba.* [Tesis de grado, Universidad de Cartagena]. Repositorio digital Universidad de Cartagena. http://dx.doi.org/10.57799/11227/1587

Ávila, H., González, M., y Licea, S. (2020). La entrevista y la encuesta:¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didáctica y Educación* ISSN 2224-2643, 11(3), 62-79 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692391

Bancayán-Oré, C. y Vega-Denegri, P. (2020). La investigación-acción en el contexto educativo. *Paideia* XXI, 10(1), 233-247 https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/view/2999/8305

Belloso, G. y Lizardo, A. (2023). El proceso de investigación científica en las ciencias políticas:enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto. *Revista Universidad Católica Cecilio Acosta.* https://revistas.unicaedu.com/index.php/ahu/article/view/74/110

Benito, M., y Puebla, B. (2022). Análisis crítico de la experiencia profesional como "observación participante" en la investigación cualitativa de la comunicación. *En Puebla, B., Bandrés, E., Vinader, R., y Oliveira, J. (Coords.). Editorial Fragua.*118-136. https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/45b60bf2-609d-4557-922e-e0468a1c54c7/content#page=118

British Council. (2015). Inglés en el Perú: Un análisis de la política, las percepciones, y los factores de influencia. Education Inteligence. https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/$FILE/Ingl%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf

Cambridge Assessment English. (2020). Assessing writing for Cambridge English Qualifications: A guide for teachers. Cambridge English Organization. https://www.cambridgeenglish.org/pl/Images/603898-cer-6647-v1c-jul20_teacher-guide-for-writing-a2-key-for-schools.pdf

Cambridge English. (2025). A2 key for schools. Cambridge University Press & Assessment. https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/key/

Castro, E. y Oliveira, U. (2022). A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. [La entrevista semiestructurada en la investigación cualitativa-interpretativa: una guía para el análisis procedimental]. *Entretextos, 22*(3), 25-45. https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/46089/48619

Ccama Condori, N. (2021). *Elaboración de comics como estrategia reforzadora en la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del tercer grado de la*

I.E.S. Andrés Bello – Tacapisi 2029. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano de Puno]. Repositorio Institucional UNAP. http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/14928/Ccama_Condori_N%c3%a9stor_Ram%c3%b3n.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Chacon, M. (2022). *Teoría del aprendizaje significativo y por descubrimiento de David Ausubel.* [Trabajo de investigación, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/9696e287-99d9-4d9d-953d-2a347b16f23e

Chiroque, C. (2020). *Creencias de los docentes de inglés del nivel secundaria de colegios públicos del distrito de Piura sobre la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo.* [Tesis de licenciatura, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional UDEP. https://pirhua.udep.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/eea05d80-ac2d-48a7-9f07-7f4b98608646/content

Córdoba, M. (2020). El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los Estudios Generales. *Revista Nuevo Humanismo,* *8*(1) https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/13904

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment — Companion Volume with New Descriptors.* Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Cruz, O. (2020). *Programa educativo de historietas para mejorar la producción de textos en inglés en estudiantes del segundo grado de secundaria en el Colegio Aplicación Unap, San Juan Bautista 2019.* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana]. Repositorio Institucional UNAP. https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/20.500.12737/7148

Cuñarro, L. y Finol, J. (2013). Semiótica del cómic: Códigos y Convenciones. *Revista de la Asociación Española de Semiótica.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4147470

Delgado, E. (2017). El cómic como recurso educativo en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Cultura y Educación*, *29*(4), 848–862. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6271529

Delgado, W, y Rodriguez, M. (2024). *Desde la asimilación y acomodación al desarrollo cognitivo.* [Tesis de licenciatura, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Institucional UPSE. https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/12706

Durango, J., Santamaria, J. y Castro, M. (2022). *OVA para el mejoramiento de la coherencia y la cohesión en la producción escrita de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Departamental Rural el Hato del municipio de Choachí.* [Trabajo de grado Maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio digital Universidad de Cartagena. https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/a5ec6c76-90a2-41cf-ad06-6766bf29aebb

Education First English Proficiency. (2024) EF EPI. Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 116 países y regiones en función de su nivel de inglés. https://www.ef.com.mx/epi/downloads/

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. (s.f.). *Unidad de investigación: Líneas de investigación*. Monterrico. https://www.monterrico.edu.pe/unidad-de-investigacion/

Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de indagación empírica? *Revista Didáctica y Educación.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=7692391

Finol de Franco, M. y Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Revista Mundo Recursivo, 3*(1), 1−24. https://atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38

Flick, U. (2015). Qualitative inquiry—2.0 at 20? Developments, trends, and challenges for the politics of research. *Qualitative Inquiry, 21*(7), 599-608. https://doi.org/10.1177/1077800415583296

Gama, M. (2021). How English Become Universal Language? *Research Gate.* https://www.researchgate.net/publication/355875340_How_English_Become_Universal_Language

Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento del ser humano. https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090

Hernández, J. (2022). El uso del cómic como herramienta didáctica en el aula de Primera Lengua Extranjera en Secundaria. [Trabajo de investigación, Universidad de la Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Laguna. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/31926/El%20uso%20del%20comic%20como%20herramienta%20didactica%20en%20el%20aula%20de%20Primera%20Lengua%20Extranjera%20en%20Secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández-Pérez, J., Albaladejo-Ortega, S., y Raja-Aparicio, D. (2024). Entre la narración y la jugabilidad: explorando la disonancia ludonarrativa en los videojuegos. Comunicación y medios. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-15292024000100080&script=sci_arttext&tlng=pt

Hernández, M. y Vasco, J. (2022). Aproximación a la conceptualización de la superación profesional docente: un enfoque desde el constructivismo. REEA. No.10, Vol III. Agosto 2022. Pp. 264-275. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronicaentrevista-academica

Hilario, L., La Torre, E. y Rojas, G. (2023). *Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias del área de comunicación en estudiantes de segundo grado de educación secundaria de una IE de Surquillo.* [Tesis de licenciatura, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio Universidad Marcelino Champagnat. https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/3585

Huillca, B. (2021). *Concepciones y prácticas pedagógicas sobre el pensamiento crítico reflexivo desde la experiencia del docente formador.* [Tesis de grado doctoral en educación, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio UNIFE. https://repositorio.unife.edu.pe/server/api/core/bitstreams/081d1e32-c50b-4832-8724-c547b41914bc/content

Istiq'faroh, N., Suhardi, y Mustadi, A. (2020). Improving Elementary School Students' Creativity and Writing Skills Through Digital Comics. *Elementary Education Online, 19*(2), 426–435. https://www.researchgate.net/profile/Nurul-Istiqfaroh/publication/339942465_Improving_elementary_school_students'_creativity_and_writing_skills_through_digital_comics/links/62b5498189e4f1160c96bc09/Improving-elementary-school-students-creativity-and-writing-skills-through-digital-comics.pdf

Jaraba, G. (2021). *Estrategias pedagógicas para la comprensión lectora y escrita en inglés en los estudiantes de séptimo grado.* [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología]. Repositorio Institucional. https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/38a0cb6f-c0b6-4bca-a3bc-5ccb876f7d1c/content

Jiménez, V. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista Sobre Estudios E Investigaciones Del Saber académico*, 14, 76-81. https://revistas.uni.edu.py/index.php/rseisa/es/article/view/276

Kadmiry, M. (2021). The Comparison between the Process-oriented Approach and the Product-oriented Approach in Teaching Writing The Case of Moroccan EFL Students in Preparatory Classes for the Grandes Ecoles. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume 12* (1) 198-214. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297828.pdf

León Neva, Z., y Dueñas Velásquez, A. (2022). El uso del cómic como estrategia pedagógica para promover la producción escrita en estudiantes de grado quinto. *Infancias Imágenes*, *21*(1), 50-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9937558

López, R., Avello, R., Palmero, D., Galvez, S. y Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar.* http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500011

Losi, R., Wahyuni, S., Rosida, S., y Zahra, P. (2023). COMIC STRIP: A MEDIA TO TEACH ENGLISH. JOLADU: *Journal Of Language Education,* 1(3), 127–133. https://pdfs.semanticscholar.org/1837/7abd08aa68d23c9d7fac0c3a4cc7e82b92b7.pdf

Lozano, M., Santos, O. y Obregón, T. (2023). Enfoque comunicativo textual en la producción de textos narrativos de los estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de San Juan de Lurigancho. *Revista IGOVERNANZA, 6*(22), 675–702. https://www.igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/272/641

Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. y Martínez-Cantero, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, *5*(9), 1–15. https://zincografia.cuaad.udg.mx/index.php/ZC/article/view/131/453

Manjarrés, E. (2022). Fundamentos del cognoscitivismo y sus aportes en la praxis educativa. *RedHECS: Revista de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales,* *7*(21), 160–174. https://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/1419/2332

Mendoza, M., Valladares, J., Flores, M., Rodríguez, J., y Salamanca, E. (2022). Enfoque comunicativo y la evaluación formativa en la asignatura de inglés y de los estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad, 14*(S2), 144-152. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2773/2727

Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.) SAGE Publications. https://doi.org/10.1177/239700221402800402

MINEDU (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica Regular. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

MINEDU (2014). Resolución Secretaría General N.° 2060-2014-MINEDU: Aprobación para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de educación básica regular. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/122323-2060-2014-

Miranda, S., y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, *11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Molano, M., Valencia, A., y Apraez, M. (2021). Características e importancia de la metodología cualitativa en la investigación científica. *Revista Semillas del Saber.*

https://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/semillas/article/view/314/178

Montero, M., Alvarez, C., Ruiz, L. y Dos santos, J. (2022). Implementing comics as a strategy to develop writing skills in the english secondary classroom from Ecuador: A case study. *Educación y Futuro Digital*, *(25)*, 5-21. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9112747

Morales, M. (2021). *Estrategia del uso del cómic y organizadores visuales para fortalecer la expresión escrita en el aprendizaje del idioma inglés desde la perspectiva de los estudiantes de nivel A2 de una universidad privada de Lima 2020-2.* [Tesis de maestría, Universidad tecnológica del Perú]. Repositorio Institucional de la UTP. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/4929/M.Morales_Trabajo_de_Investigacion_Maestria_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moreno (2020). La importancia de la enseñanza del idioma inglés en la etapa escolar. *Revista Aletheia, 14*(2), 83–96. https://revistas.unife.edu.pe/index.php/aletheia/article/view/2422/2626

Moreira-Chóez, J., Beltron-Cedeño, R., Beltron-Cedeño, V. (2021). Aprendizaje significativo una alternativa para transformar la educación. *Dominio de las Ciencias.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231789

Mustafai, J. y Zylbehari, M. (2022). The importance of writing for communication. *Multidisciplinary Research Journal Olcinium (MRJO), 10* (1), 39-46. https://olcinium.me/publications/Volume%2010.No.1(2022)%20April.pdf#page=39

Pariona, J. (2022). *Enfoque comunicativo y desarrollo de habilidades comunicativas del idioma inglés en el centro de idiomas de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión–Huacho.* [Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sanchez Carrión]. Repositorio Institucional. https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/6539/TESIS%20PARIONA%20BERNAL%20JEFFERSON%20ALEXANDER_compressed.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pratt, H. (2009). Narrative in comics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 67(1)*, 107-117. https://doi.org/10.1111/j.1540-6245.2008.01339.x

Rahmawati, E. (2022). The Effect of Brainstorming Technique as a Pre-Writing Activity on the Students' Achievement in Writing Descriptive Text. *Journal Corner of*

Education, Linguistics, and Literature. https://journal.jcopublishing.com/index.php/jcell/article/view/53/52

Roa, J. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica Estelí*, 63–75. https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608

Rodríguez, J. y Yatacué, A. (2022). *Secuencia didáctica para mejorar la producción escrita en inglés como lengua extranjera a través del cómic en estudiantes de grado décimo de una institución educativa oficial de Cali.* [Tesis de grado, Universidad del Valle]. Biblioteca digital de la Universidad del Valle. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/f43ee463-fb3f-4ebf-b39a-972382ddcff3

Rojas-Gutiérrez, W. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Studium Veritatis*, *20*(26), 79–97. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/100104670/395-libre.pdf

Rumiche, G. (2021). *Programa virtual de textos narrativos regionales para la comprensión lectora en estudiantes de secundaria, IE Juan More Yovera–Piura 2020.* [Tesis de grado doctoral en educación, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/54246

Salcedo, H., y Isaza, L. (2023). *El devorador de sombras: creación y reflexión de un cómic experimental de género fantástico.* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. https://repository.udistrital.edu.co/items/9fc45ae5-aed9-4bec-bbf2-0d21ab6e4a32

Sánchez, B. (2021). *El comic como estrategia didáctica para desarrollar la competencia escribe diversos tipos de textos narrativos.* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio Universidad Nacional de Trujillo. https://dspace.unitru.edu.pe/items/00da53e6-5c51-4a7d-a90f-2f9731a875c8

Santa Cruz, F., Obando, E., Reyes, G. y Rodríguez, S. (2022). Investigación cualitativa: una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de filosofía, centro de estudios filosóficos, universidad del Zulia. maracaibo - venezuela,* 39(101), 59–72. https://doi.org/10.5281/zenodo.6663103

Sazanovych, L. (2024). Teaching writing to ESP learners: approaches and challenges.

https://doi.org/10.30525/978-9934-26-438-2-14

Sonesson, G. (1988). Methods and Models in Pictorial Semiotics. *Research Gate.* https://www.researchgate.net/publication/242511757_Methods_and_Models_in_Pictorial_Semiotics

Sosa, H. (2020). *La historieta en la competencia escribe diversos tipos textos en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa 119, San Juan de Lurigancho.* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/53089/Sosa_LHN-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tamayo y Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica (5.ª ed.). Limusa.)

Tejada, M. (2020). Manual Investigaciones con fines de Graduación y Titulación. Guía Metodológica de Investigación. https://repositorio.monterrico.edu.pe/server/api/core/bitstreams/03092bdd-3743-414d-9c49-34915ed5782b/content

Tran, T. T. H. (2024). AI tools in teaching and learning English academic writing skills. *Proceedings of the AsiaCALL International Conference 4:* 170-187. https://doi.org/10.54855/paic.23413

Yugdar, G., Lódolo, M., y Alberti, M. (2023). De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural: implicancias en la formación de profesores de inglés . Revista Estudios De Lenguas - RELEN, 4(2), 37–54. https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/Relen/article/view/4152

Valcazar, C. (2020). El desempeño docente y la práctica inclusiva en el nivel superior. *Desde el Sur, 12*(2), 437-452. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2415-09592020000200437&script=sci_arttext

Valiente, J. (2023). *Desarrollo de la producción escrita en inglés como lengua extranjera en los estudiantes de 1.er grado de educación secundaria a partir de la elaboración de un cómic.* [Tesis de grado, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional UDEP. https://pirhua.udep.edu.pe/item/d61cfe00-691f-40f2-907c-fb4ba36f6853

Valle P. R. D., y Ferreira, J. D. L. (2025). Content analysis in the perspective of Bardin: Contributions and limitations for qualitative research in education. *Educação Em Revista, 41,* e49377. https://doi.org/10.1590/0102-469849377-t

Vera, G., Benavides, V., Herazo, M. y Orozco, P. (2023). El diario de campo como instrumento para la formación inicial del docente. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad - ITEES* Vol. 11 N°1. https://revistaseidec.com/index.php/ITEES/article/download/544/486

Villamizar, G. (2024). Kurt Lewin: teoría de campo, investigación acción y educación. *Ciencia y Educación,* 8(1), 79–86. https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/2945/3500

Villar, I. (2022). Aplicación de una Metodología de Proceso Para la Práctica con la Producción Escrita en inglés. *Repositorio Institucional de la Universidad de la Laguna.* https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/27518

ANEXOS

ANEXO 01: Matriz de coherencia

MATRIZ DE COHERENCIA

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Elaboración de *comics* en inglés para la mejora de la producción escrita del nivel secundaria		
AUTORES	**PROGRAMA DE ESTUDIOS**	**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**	**ASESOR**
Alessandra Gianella Gonzales Ramos Valeria Fernanda Ramos Querevalú Giodie Giovanna Rojas Pachas Diego Leonardo Rojas Llaja	Programa de estudio de educación en Idiomas, Especialidad en Inglés	Innovación Didáctica	Erik Lu Benavides

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	MARCO METODOLÓGICO	INSTRUMENTO	POBLACIÓN MUESTRA
Problema general: ¿De qué manera la estrategia didáctica de elaboración de	General: Mejorar la producción escrita en inglés mediante	Producción escrita	1. Contenido	Cassany (1999, como se citó en Lozano et al., 2023) plantea que el texto debe adaptarse al público	**Técnica 1** La observación **Instrumento 1**	27 estudiantes del segundo grado de nivel secundaria.

comics permite la mejora de la producción escrita en inglés en estudiantes de segundo grado de secundaria?	la estrategia didáctica de elaboración de *comics* en estudiantes de segundo grado de secundaria.			objetivo y al contexto, priorizando la claridad y comprensión.	Diario de campo **Técnica 2** La entrevista **Instrumento 2** Guía de entrevista **Técnica 3** Evaluativa escrita **Instrumento 3** Rúbrica de evaluación	
<u>Problema específico 1:</u> ¿Qué aspectos deben considerarse para diseñar un plan de acción que permita implementar la estrategia didáctica de elaboración de *comics* para mejorar la producción escrita en inglés en estudiantes de secundaria?	<u>Objetivo específico 1:</u> Diseñar un plan de acción para la estrategia didáctica de elaboración de *comics* para la mejora de la producción escrita en inglés en estudiantes de segundo grado secundaria.		2. Organización	Cassany (1996, como se citó en Durango et al., 2022) sostiene que la organización en la producción escrita es correspondiente a la coherencia, debido a que esta garantiza que las ideas estén conectadas de manera lógica y demostrando una secuencia clara, facilitando la comprensión del lector.		
<u>Problema específico 2:</u> ¿Cómo se desarrolla la implementación de	<u>Objetivo específico 2:</u> Implementar el plan de acción de		3. Lenguaje	Cassany (1994, como se citó en Abanto 2024) plantea que el uso pertinente del lenguaje considera		

la estrategia didáctica de elaboración de *comics* orientada a mejorar la producción escrita en inglés en estudiantes de secundaria?	la estrategia didáctica de elaboración de *comics* para la mejora de la producción escrita en inglés en estudiantes de segundo grado de secundaria.			que el vocabulario sea acorde al nivel del idioma y también a mantener una corrección gramatical.		
<u>Problema específico 3:</u> ¿Qué elementos emergen de la reflexión sobre el proceso de aplicación de la estrategia didáctica de elaboración de *comics* en relación con el desarrollo de la producción escrita en inglés de los estudiantes?	<u>Objetivo específico 3:</u> Reflexionar sobre la ejecución de la estrategia didáctica de elaboración de *comics* para la mejora de la producción escrita en inglés en estudiantes de segundo grado de secundaria.	Elaboración de comics	1. Adecuación de los *comics* a una situación comunicativa	Aprovecha conocimientos previos adquiridos a través de múltiples experiencias con el lenguaje escrito, conectándolos con su contexto sociocultural y comunicativo (MINEDU, 2016).		
			2. Organización y desarrollo de los *comics*	Estructurar ideas en torno a un tema central, ordenandolas de manera lógica y empleando un vocabulario preciso y adecuado (MINEDU, 2016).		

Problema específico 4: ¿Qué evidencias permiten interpretar los cambios en la producción escrita en inglés de los estudiantes tras la aplicación de la estrategia didáctica de elaboración de *comics*?	Objetivo específico 4: Interpretar los datos recogidos durante la implementación del plan de acción para determinar la mejora de la producción escrita en inglés en estudiantes de segundo grado de secundaria a partir de la estrategia didáctica de elaboración de *comics*.		3. Uso de convenciones del lenguaje	Emplear herramientas lingüísticas y textuales de forma efectiva para garantizar que el texto resulte claro, comprensible y cumpla con su intención comunicativa (MINEDU, 2016).		
			4. Reflexión y evaluación	Evaluar de forma continua el contenido del texto escrito para asegurar su coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa en la que se emplea (MINEDU, 2016).		

ANEXO 02: Matriz del Diario de Campo.

Diarios de campo (D.C)	DIMENSIONES DE ESTUDIOS (APRIORÍSTICAS Y EMERGENTES)				Unidades de significado
	1. ELABORACIÓN DE COMICS				
	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS / CATEGORÍAS EMERGENTES				
	1.1 Adecuación a la situación comunicativa	1.2 Organización	1.3 Uso de convenciones de lenguaje	1.4 Reflexión y Evaluación	
D.C 01	"En el juego de emparejar elementos de un cómic en Wordwall, observé que algunos estudiantes confundían el significado de *caption* y *thought bubble*. Me acerqué y utilicé ejemplos concretos, como una escena con un personaje usando una laptop para mostrar qué información va en cada elemento. Esto ayudó a que comprendieran mejor el rol de cada parte del cómic".	"... Más adelante, en el ejercicio de decidir qué *speech bubble* correspondía a cada diálogo, les recordé que debían considerar el orden lógico de la conversación entre personajes y el contexto de cada viñeta".	''… También aproveché para modelar la pronunciación de palabras clave como *caption*, *character* y *plot*, corrigiendo errores comunes en el momento.".	''Finalmente, se realizaron las preguntas de metacognición, donde los estudiantes reflexionaron sobre las actividades que les gustaron y compartieron lo nuevo que habían aprendido.''	

D.C 02	‘‘Además, de responder las preguntas brindadas su perspectiva personal, les expliqué que en la última debían de escribir un párrafo de cuatro líneas brindando su opinión personal sobre el mensaje del comic strip basándose en su experiencia con los dispositivos electrónicos, respondiendo la pregunta: *Do you think electronic devices has made us better at communicating? Why?* …’’ ‘‘… les mostré la imagen de un comic strip sin diálogos e indiqué que trabajaran en parejas para descifrar la trama principal del *comic*. Después de esto, algunos estudiantes, de forma voluntaria, compartieron sus ideas. Decidí entonces utilizar la técnica de *brainstorming*, anotando las respuestas de los estudiantes quienes	‘‘ … les expliqué que en la última pregunta debían de escribir un párrafo de cuatro líneas brindando su opinión personal sobre el mensaje del *comic strip*.’’ ‘‘Observé que algunos estudiantes no estaban utilizando conectores en sus respuestas. Por esta razón, les pedí que prestaran atención a la pizarra y juntos recordamos los conectores que podían usar para agregar información o contrastar ideas. Los mismos estudiantes mencionaron algunos ejemplos, y les indiqué que los incluyeran en su párrafo para construir ideas más cohesionadas en lugar de solo escribir oraciones aisladas.’’	‘‘Continué con la siguiente actividad, la cual era realizar un dictado con 13 palabras diferentes relacionadas con el tema de la tecnología, para que luego ellos pudieran comparar las respuestas con sus compañeros y de forma individual formaron 5 oraciones con las palabras brindadas. Durante esa actividad monitorea constantemente y absolví dudas por parte de los estudiantes que tenían alguna dificultad al momento de formar oraciones.’’	‘‘Finalmente, realizamos una breve sesión de metacognición. Debido a la falta de tiempo, solo hice dos preguntas: How did you feel after writing your paragraph? y How can you improve it? Algunos estudiantes respondieron que consideraban que su texto estaba bien porque habían utilizado conectores, y que podían mejorarlo practicando más ejercicios de escritura.’’	

	brindaron sus aportes basándose en su conocimiento previo.''				
D.C 03	"Posterior a introducirles el tema de *modals to express obligation, prohibition, permission and giving advice*, le pedí a los estudiantes que completaran un *comic strip* sobre una situación real relacionada a dispositivos tecnológicos utilizando modal verbs para expresar obligación y prohibición". "Mientras los estudiantes completaban el *comic strip* con *modals*, observé que algunos no desarrollaban claramente la situación, dejando escenas con acciones aisladas, por lo que me acerqué a sus mesas y les hice preguntas guiadas como: *What is happening here?* y *Why must he do that?* para	"Debido a que algunos estudiantes estaban teniendo cierta dificultad con la organización de los diálogos dentro de un comic, me acerqué a sus carpetas y les indiqué que primero revisaran la secuencia de imágenes y pensaran qué debía decirse en cada una para que la historia fluyera de manera lógica".	"Detecté errores frecuentes en el uso de los modal verbs, como emplear *can't* en lugar de *mustn't* para expresar prohibición, o mezclar *must* y *have to* sin considerar el contexto, por lo que hice una pausa en medio de la actividad para brindar ejemplos a todos los estudiantes con respecto a los modals verbs ya mencionados e hice que completaran ciertas oraciones con alguno de estos modals". "Posteriormente, los estudiantes explicaron voluntariamente por qué el uso de esos *modals* y no de otros". "... También les recordé el uso correcto de sujetos y verbos para evitar frases incompletas".		

	que añadieran detalles relevantes a la historia”.				
D.C 04	‘‘Brindé indicaciones del cómic a realizar, ya que debía basarse en una situación y/o problema de la vida cotidiana que involucre el uso de dispositivos tecnológicos, así mismo se les dio libertad creativa para el diseño de sus personajes es así que los estudiantes trataron de adecuar sus ideas para el comic a la situación brindada.’’	‘‘Luego les indiqué a los estudiantes que organizan las ideas obtenidas del *brainstorming* donde la mayoría de los estudiantes lograron delimitar información clave, como la descripción de cada viñeta, los personajes involucrados, los diálogos y el estilo de dibujo.’’ ‘‘Durante esta actividad, algunos estudiantes enfrentaron dificultades para estructurar una secuencia narrativa con inicio, desarrollo y desenlace, ya que no estaban seguros de cómo empezar la primera escena, es así que dediqué minutos extra para recordarles las partes del texto narrativo.’’	‘‘Por otro lado, se observó que durante la redacción de diálogos, los estudiantes confunden la estructura gramatical de una oración con una pregunta, algunas palabras estaban incorrectamente escritas y cometieron errores en el uso de la coma.’’		

D.C 05	“Luego de que todos los grupos recibieran las viñetas de un *comic*, observé que, si bien se mostraron entusiastas por ordenar las viñetas de su *comic* en orden correcto, a algunos se les hacía un poco difícil identificar con claridad qué pasaba en cada escena y el orden correcto de estas. Debido a ello, me acerqué y, en vez de darles la respuesta, les pedí que describieran la acción en inglés antes de decidir el orden. Esto les ayudó a comprender mejor la trama y reconocer la importancia de que cada viñeta aportara información a la historia”. “Durante la elaboración de su propio borrador, retomé esta idea pidiéndoles que se preguntaran: *Does this scene show something important for the plot?* Con esto, lograron incluir	“Durante el trabajo grupal, vi que algunos basaban el orden solo en las imágenes y no en el sentido de los diálogos. Les animé a leer cuidadosamente cada burbuja y narración en off para decidir el orden más lógico”. “Cuando iniciaron el primer *draft* de su propio comic, noté que esta experiencia previa les ayudó a planificar la ubicación de sus diálogos y narraciones en las viñetas correctas. Sin embargo, algunos seguían colocando textos muy largos en un solo cuadro; en esos casos, les mostré cómo dividirlos para que la lectura fuera más dinámica y clara”.	“Ciertos estudiantes aún tenían dudas sobre el uso de *modals*, por eso hicimos una breve recapitulación de frases clave y las escribimos en la pizarra, diferenciando obligación (*You must charge your laptop*), prohibición (*You mustn’t use your phone in class*) y permiso”.	‘‘...asimismo, los estudiantes recibieron una checklist con respecto a “Content”, “Organization”, “Language and Grammar” y “Creativity”, donde además de completarla en cuanto a su propia perspectiva sobre su comic, se comprometían a mejorar aquellos aspectos que consideraban no haber cumplido a cabalidad.’’	

	en su draft solo las escenas y detalles que realmente construían el contenido principal”.				
D.C 06	‘‘Durante esta actividad, los estudiantes disfrutaron del reto creativo, concluyendo las tiras cómicas de manera cohesiva y narrativa, integrando elementos propios del cómic como globos de diálogo, cartuchos y, en algunos casos, onomatopeyas.’’	‘‘Durante esta actividad, los estudiantes disfrutaron del reto creativo, concluyendo las tiras cómicas de manera cohesiva y narrativa, integrando elementos propios del cómic como globos de diálogo, cartuchos y, en algunos casos, onomatopeyas. Además, demostraron habilidades organizativas al conectar sus viñetas con el inicio de la historia para garantizar la continuidad de la narrativa.’’	‘‘Una vez formados los grupos, brindé las indicaciones de la actividad: cada integrante del grupo recibiría un pedazo de hoja con tres viñetas vacías. Cada estudiante usaría una viñeta para comenzar una historia a libre elección, para lo cual se establecieron dos minutos. Al finalizar el tiempo, el estudiante "A" pasaría su viñeta al estudiante "B", el estudiante "B" al "C", y el estudiante "C" nuevamente al "A".’’ ‘‘Algunos estudiantes también me llamaron, para poder comprobar que sus oraciones con los verbos modales era pertinente al texto o no. Es por lo mismo que traté de proveerles de otros ejemplos para que puedan darse cuenta ellos mismo si su oración cumplía con la estructura del ejemplo dado.’’	‘‘Para culminar la clase, se les hizo unas breves preguntas de metacognición con respecto a los drafts realizados durante clase: “What score would you give your draft from 1 to 10?” y “Which aspects about your draft do you have to improve for the next class?”	

D.C 07	“La actividad inicial de relacionar películas con sus tramas ayudó a los estudiantes a recordar la importancia de incluir elementos esenciales como título, personajes y desarrollo de la historia”. “Durante la preparación para la presentación final de su cómic, sobre el uso de dispositivos electrónicos, recordé a cada grupo que el contenido debía responder a las preguntas *Who?*, *Where?* y *What happens?* para que el público entendiera el contexto sin necesidad de leer todo el texto escrito”.	“Al momento de las exposiciones, intervine con preguntas como *What happens next?* o *Why is this scene important?* para ayudarles a retomar la línea narrativa”.	“En las prácticas orales previas y durante las presentaciones finales, identifiqué errores en la pronunciación y en el uso de los *modal verbs*. Por ejemplo, algunos decían *He must to charge his laptop* o *She can’t to play games* añadiendo el “to” incorrectamente. Por ello, intervine de forma breve y natural, repitiendo la frase correcta y pidiendo que ellos mismos la dijeran nuevamente”.	‘‘Al finalizar la clase, pregunte a los estudiantes sobre sus percepciones en la actividad y que pudieran compartir cómo se sintieron durante la elaboración de sus *comics*, no obstante el tiempo no fue suficiente por el cambio de hora’’	

ANEXO 03: Matriz de la Guía de entrevista

CATEGORÍA	**ELABORACIÓN DE COMICS**									
SUBCATEGORÍA	**Adecuación de los *comics* a la situación comunicativa**		**Organización y desarrollo de los comics**		**Uso de convenciones del lenguaje**			**Reflexión y evaluación**		
PREGUNTAS	¿Consideras que basaste tu *comic* en base al tema asignado? ¿De qué forma?	¿Te resultó fácil en tu comic describir la forma de cómo piensan o sienten los personajes?	¿Qué técnicas de *brainstorming* utilizaste para recolectar ideas?	¿Desarrollaste tu cómic considerando el inicio, desarrollo y desenlace propio de tu texto narrativo?	¿Qué vocabulario aprendido en clases te ha ayudado a crear el *comic*?	¿Qué estructuras gramaticales aprendidas en clases utilizaste en tu *comic*?	¿La elaboración de cómics te ha ayudado a reforzar tu escritura en inglés? ¿De qué manera?	¿Qué te gustó más de tu versión final?	¿Te ayudaron los *tips* brindados por el docente para el desarrollo de tu comic?	¿Te gustaría volver a elaborar cómics en otra oportunidad?
E.1	incluí información acerca de la tecnología en mi comic	Si	Si con un mapa mental	Si lo inclui	El de tecnología	Present simple	si porque me fue más fácil ordenar mis ideas	la historia de mis personajes	si	si me gustaría

E.2	Si incluí algunas palabras relacionadas con la tecnología	Si	Utilice un mapa mental	Si se incluyó en mi comic	El vocabulario de technological devices	Present simple y superlatives	si porque me ayudó a crear mi historia con orden	que mi historia tenía sentido	si	si me gustaría
E.3	Sí lo incluí como parte importante del comic	Si un poco.	Si, escribí de manera libre.	Si lo incluí	El de could y couldn't.	Utilize next, after that, finally.	Si me ayudo a crear mi historia. Para escribir mejor los diálogos.	El mensaje de mi historia.	Si.	Si me gustaría.
E.4	Si incluí un poco sobre lo de tecnología, estaba relacionado con la historia que eran personajes de videojuegos.	A veces sí pero en algunos no.	Si, con un mapa mental.	Sí, inicio, desarrollo y desenlace.	El vocabulario de recomendaciones, should shouldn't.	Presente.	Sí me ayudó a mejorar el uso de modals para recomendaciones.	Los personajes.	Sí.	Sí.

E.5	Si incluí el tema de tecnología relacionando con mi comic que fue inspirado en una serie animada.	Sí	Usé el mapa mental.	Sí. En el inicio presenté. Que hay un personaje que sería nuestro protagonista, el cae desde el cielo en un barco y dentro del barco se nos presenta quién es y qué hay dentro del barco. En el desarrollo se nos presenta otro personaje que es un pequeño robot y le va mostrando las diferentes cosas que hay en el barco, como televisiones.	Tecnología	Comparatives and Superlatives	Sí me ayudó, ya que pues como bien yo tengo algunos errores en cuanto a ortografía, se podría decir en inglés no sé cómo se escriben algunas palabras o no tengo muy entendido y la miss Giodie al revisar el cómic me ayudó con algunas palabras que estaban mal escritas,	Si, como quedaron los dibujos	Sí	Sí, es divertido es algo que no se hace muchas veces en inglés Es didáctico..

				El desenlace es el escape del protagonista con el robot del barco.			entonces me ayudó.			
E.6	Si porque habla sobre una anécdota que pasó en la vida real cuando olvidé mi cámara digital en casa antes de ir de vacaciones.	Sí me pareció un poco difícil.	De manera mental al azar, free writing,	Sí, sí incluyó las tres partes.	Los pronombres, he, she, it.	Si, presente simple.	S, en realidad sii porque me ayudará a poder describir situaciones en inglés o personajes en inglés.	La historia me gustó.	Si ayudaron los tips	Sí. Si se da la oportunidad normal.
E.7	Si porque habla de un videojuego, e incluí vocabulario acerca de la	Pues sí, sí, porque como ya jugado, ya sé cómo piensan.	Usé el mapa mental.	Sí	Tecnología	Presente simple	Sí, porque le pregunté a las misses, como no sabía algo, me explicaron	Los dibujos me salieron bien	Sí, también lo del mapa mental	No, porque es mucho trabajo

	tecnología.						cómo se escribía y ya aprendí más cosas.			
E.8	Si trate de que fuera relacionado a la tecnología con el uso del teléfono	No, porque tenía errores por corregir en los diálogos	No pude hacer uno, pero anote unas ideas en el papel. (Listado de ideas)	Creo que si, porque tenia un inicio y final.	Sobre tecnología	El presente simple	Si, me ayudo a poder formar una historia.	Creo que los dibujos	Creo que si	Si me gustaría volver a hacerlo y si es en digital mejor.
E.9	Sí fue relacionado con la tecnología.	Si un poco, porque	Mapa mental	Sí	Aprendimos sobre dispositivos tecnológicos	presente simple	Si un poco al momento de poder escribir algunas partes del comic.	Qué pude cambiar las palabras que estaban mal y mejorar mi historia	Si	Sí
E.10	Sí, mencione que había aparatos tecnológicos	Al inicio no mucho, porque creo que tuve un bloqueo mental. Pero	Mapa mental	Sí.	Sobre el presente simple	Presente simple y present continuous	Sí, a reforzar lo aprendido y ponerlo en práctica al momento de escribir diálogos.	Mis dibujos	Sí, mucho.	La verdad que sí, fue entretenido.

		después sí.								
E.11	Si porque habla de un videojuego, e incluí vocabulario acerca de la tecnología.	Lo que iban a decir si me resulto fácil	Hice un mapa mental, donde coloqué los personajes y los lugares que iban a aparecer.	Sí	De las cosas tecnológicas	Pasado simple	Me ayudó un poco a escribir pequeños textos en inglés, antes no se entendía mucho y ahora sí se entiende un poco más.	Que recalcaba más lo que a mí me gustaba	El de sacar las ideas importantes	Si tuviera, si lo haría, pero con un poco más de tiempo.
E.12	Sí, puse lo de tecnología y mi historia trataba de temas ficticios.	Me resultó un poco difícil.	Ideas al azar que salían de mi cabeza, free writing.	Si, incluí las tres partes inicio desarrollo y final.	Sobre tecnología.	Presente simple.	Si, a cambiar de tiempo y corregir, pude corregir el tiempo que estaba en pasado y hacerlo en presente	Me gustó el final de mi comic, de mi historia.	Si, en especial los tips para organizar mis ideas para mi comic.	Sí.
E.13	Si, mi comic fue sobre un concierto en donde	Sí, sí me resultó fácil.	Utilizando un mapa mental.	Si, el comic, incluyó inicio desarrollo	Aprendimos vocabulario de tecnología	Presente simple.	Si, porque he podido describir situaciones de la vida	Los colores y los dibujos.	Si me ayudaron los tips en general.	Sí.

	tomó fotos con una cámara, Incluí lo de la cámara por la indicación de usar electronic devices.			y desenlace.	y también de recomendaciones.		cotidiana.			
E.14	Si, incluí en mi comic lo que se pidió sobre electronic devices.	Me demoré un poco en los diálogos pero en general fue fácil.	Utilicé la técnica de free writing, escribiendo ideas al azar.	Si incluí inicio, desarrollo y desenlace.	Acciones y verbos que terminan en ing, cambiar algunos verbos en pasado.	Presente simple.	Sí, porque me ayudó a poder escribir conversaciones entre dos personas en inglés.	El desenlace de mi historia me gustó más.	Sí me ayudaron.	Sí.
E.15	Si lo concluí pero no estuvo muy relacionado porque me fui un poco del tema.	No	Free writing	Si incluí	Tecnología	Presente simple tercera persona	Si me ayudó a escribir diálogos en inglés.	El final de la historia	Si	Si

E.16	Me basé en algo que a mí me paso y los aparatos electrónicos.	No, Porque primero comencé como que escribiendo una historia, y ya despues como una descripción de cada uno.	Free writing	Sí, inicio, desarrollo y desenlace	Los aparatos electrónicos en Inglés.	Can y Can´t	Sí me ayudo a escribir oraciones un poco más completas	Tuvo un mejor resultado y era muy distinto.	Si, El hacer una lluvia de ideas.	Tal vez, ya que me fue un poco complicado tener las ideas.
E.17	Sí. traté de que fuera de alguna situación con la tecnología	Me tardé un poco, pero al final creo que sí, no fue muy tedioso.	Listado de ideas	Sí. Al comienzo no había mucha diferencia entre el desarrollo y desenlace porque no había una problemática en sí, pero después sí.	El vocabulario sobre aparatos electrónicos	Presente Simple	Yo creo que sí, porque tuve que recordar lo aprendido y ponerlo en práctica, por así decirlo.	Que tuvo un final más interesante.	Sí, me ayudaron a organizar mejor mis ideas y ver mis errores.	Sí, siempre y cuando sea de temas que conocemos y no sea muy largo.

E.18	Me basé en una fiesta de piscina y que le había regalado a su amiga una tablet.	La verdad que sí, porque cuando hice el cómic la primera idea que se me vino a la mente fue una bola así normal como una esfera y la idea se me vino al toque.	Hice un listado de ideas.	Sí	La tecnología	Pasado simple	La verdad sí, porque había palabras que no sabía y mientras que le preguntaba a la miss pude conocerlas.	Me gustó más los dibujos que hice en la ilustración.	No los tome en cuenta	Sí porque a mí me gusta dibujar y también pintar, tal vez no sea muy bueno con el inglés, pero como lo intenté, podría hacerlo.
E.19	En mi imaginación propia.	Sí	Ninguna, solo improvisé	Sí	La verdad que ninguna, como le dije improvise y puse palabras normales que ya conocía.	Presente Simple	Creo que estoy o igual o un poquito mejor.	Que pasó algo impactante.	Si para darle más sentido y darle un motivo para que las personas les guste.	Me gustaría porque exploromás mi imaginación y pienso en más cosas y los transmite en una

										hoja.
E.20	Sí. Hice uso del tema de tecnología.	En realidad sí, porque fue basado en una situación cotidiana	Lluvia de ideas, mapa mental.	Sí, yo considero que sí.	El vocabulario sobre tecnología	Present Simple	Sí, mucho. Al ser un comic y tener que hacer uso de diálogos, me ayudó a diferenciar el uso de ciertos verbos y expresiones.	Mis dibujos y la historia.	Sí, ella me ayudó con ciertos diálogos en los que no estaba usando las palabras en sus formas correctas.	Sí, creo que fue divertido y además me ayudó con el idioma.
E.21	En realidad me basé en lo que estaba pasando con los animales, que los estan maltratando mucho y casi siempre aparece en las	Sí , queria que los lectores puedan tener algo de piedad con los sean conscientes de lo que haciendo.	Hice un listado de ideas	Sí	No recuerdo	Presente simple	Sí Acordándome más de lo que la miss había explicado clase.	Que pudieron hacer justicia por el perro.	Sí, sí me ayudaron bastante	Sí, creo que mejoraría más así, o sea, si los hago más seguido sí podría mejorar. Sí me gustaría.

	noticias por eso quize hacer ese tema.									
E.22	Me basé en la realidad, relacionándolo con la tecnología	Sí, porque ha sido como una anécdota familiar que yo también he vivido y siento de que he tenido que contarlo.	Hice en un, cuadro donde apunte mis personajes con las características, apunté cómo iba a ser esta escena, como iba a ser la otra, y así.	Digamos que sí, sí	La tecnología ha sido una de ellas.También las rutinas. y también ha sido el tema de los verbos	Presente simple	Acordarme palabras de que no lo utilizaba hace mucho tiempo, que me lo tenía que acordar porque eso me ayudó a escribir lo mejor y organizarme mejor.	Que dejó una enseñanza para todos, de que a veces descuidamos momentos tan únicos con nuestra familia que preferimos estar en el celular y pasa tan rápido el tiempo que tú no nos sientes.	Porque yo por ejemplo en inglés no había hecho así como tal un cómic como lo hemos hecho, pero me ha ayudado bastante y entender más que todo lo que pedían para un cómic porque yo solamente sabía de la creatividad nada más, pero gracias a	Sí, me encantaría porque volver a volver a hacer una experiencia y acordarte de que fue bonito aprender en el primer cómic yo creo que sería buena idea.

									eso ahora sabía cada punto.	
E.23	Si, incluí a un chico usando un celular en clases.	Si	Si, de manera libre, free writing.	Si, es corto pero sí están las 3 partes.	Sobre tecnología.	Presente simple	Escribir preguntas en inglés en conversaciones.	Me gustó la historia.	Si.	Si me gustaría.
E.24	Si lo incluí en mi comic. Incluí computadoras y celulares.	Si	Escribí de manera libre.	Si.	Artículos de tecnología y adjetivos.	Pasado y presente.	Escribir diálogos en inglés incluyendo artículos tecnológicos.	Los diálogos y los dibujos.	Si.	Si, me gustaría hacer un cómic en otra oportunidad.
E.25	No seguí mucho el tema principal de tecnología	Si	Utilicé un mapa mental.	Si	Las acciones y verbos	Presente	Me ayudó aprendiendo adjetivos en inglés.	La historia.	Si me fueron de ayuda.	Si
E.26	Si lo incluí	Solo en algunas veces	Free writing	Si	Sobre tecnología.	presente	Poder integrar lo que ya había aprendido en clases	Los dibujos	Si.	No

E.27	Si lo incluí.	Si	Free writing	Si	Sobre aparatos electrónicos.	presente simple	si, me ayudo a poder notar mis errores y mejorar mi escritura de diálogos	No estoy seguro	Creo que si	No

ANEXO 04: Matriz de la Rúbrica de Evaluación

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	RESULTADOS		
			NIVELES (%)		INTERPRETACIÓN
Elaboración de *comics*	Adecuación de los *comics* a una situación comunicativa	El contenido es totalmente irrelevante. El lector objetivo no está informado.	INICIO	7,41%	Se evidenció desconocimiento por parte de los participantes con respecto al tema e imágenes asignadas, describiendo pobremente y/o malinterpretando cada una de estas.
		Puede haber contenido irrelevante y mala interpretación de la consigna. El lector objetivo está mínimamente informado.	PROCESO	29,63%	Un grupo de estudiantes cumplieron parcialmente con este criterio, debido a que, si bien los eventos plasmados en las imágenes fueron descritos, estas descripciones no fueron detalladas ni completamente relevantes y/o se hizo omisión de elementos importantes que son evidentes en las imágenes.

		Puede haber irrelevancias menores y/o omisiones. El lector objetivo está en general informado.	LOGRADO	14,81%	Los estudiantes demostraron poseer conocimiento con respecto a las imágenes mostradas, ya que describieron cada una de ellas de manera esperada, manteniendo informado en todo momento al lector.
		Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado.	DESTACADO	48,15%	Los estudiantes lograron que su redacción fuera relevante con respecto a las imágenes brindadas, describiendo y haciendo referencia a los eventos evidenciados en cada una de ellas de forma completa, pertinente e interconectada.
	Organización y desarrollo de los comics	Es muy poco probable que el texto esté conectado, no emplea signos de puntuación o conectores.	INICIO	7,41%	Los participantes mostraron dificultad al momento de emplear conectores de secuencia o no hicieron uso de los mismos
		Es poco probable que el texto esté conectado, aunque puede usar	PROCESO	33,33%	Una parte del grupo necesita reforzar este criterio, es decir, identificar y conocer en

		puntuación y conectores simples (como "and").			qué momento emplear dichos conectores para estructurar de mejor manera su texto.
		El texto está conectado y utiliza conectores básicos y frecuentes.	LOGRADO	29,63%	Los participantes que lograron alcanzar el nivel logrado, se observa que, utilizan conectores básicos y frecuentes, tales como, "*first*", "*and*" y "*finally*".
		El texto es coherente y conectado, utiliza conectores básicos y un número limitado de recursos cohesivos.	DESTACADO	29,63%	Los participantes utilizan conectores de secuencia como: "*first*", *"then", "finally", "later", "but", "and", "after that"* etc.
	Uso de convenciones del lenguaje	Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples sin un grado de control.	INICIO	7,41%	Se observó una cantidad reducida de estudiantes escribe palabras y oraciones aisladas con control limitado de formas gramaticales simples
		Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples con control limitado.	PROCESO	44,44%	La mayoría de los estudiantes demostró emplear un vocabulario cotidiano algunas veces y mostrando cierto control de formas gramaticales simples,

					observándose algunos errores gramaticales básicos.
		Usa vocabulario básico razonablemente apropiado. Emplea formas gramaticales simples con cierto grado de control. A veces los errores dificultan la comprensión.	LOGRADO	37,04%	Un grupo de estudiantes demostró utilizar vocabulario cotidiano con cierto grado de control de formas gramaticales simples
		Usa vocabulario cotidiano generalmente apropiado, aunque a veces sobre utiliza ciertos términos. Utiliza formas gramaticales simples con buen control. Aunque hay errores, el significado se mantiene.	DESTACADO	11,11%	Los estudiantes lograron emplear vocabulario cotidiano, así como demostrar un grado de control con ciertas formas gramaticales de manera sobresaliente
	Reflexión y evaluación		INICIO	7,41%	Los participantes mostraron que sus textos contenían algunas irrelevancias y conceptos erróneos, impidiendo que el

					lector objetivo estuviera completamente informado. De igual modo, la producción textual fue poco probable que estuviera conectada por puntuación, y los conectores simples podían no ser usados o serlo escasamente. Finalmente, existieron palabras o frases aisladas de vocabulario básico y mostraron dificultad en el uso de estructuras gramaticales.
			PROCESO	37,04%	Los participantes demostraron que sus textos presentaron relevancias menores o algunas omisiones. Adicionalmente, utilizaron palabras básicas de manera razonablemente apropiada y emplearon estructuras gramaticales simples

					con cierta dificultad. Podían cometer algunos errores que, ocasionalmente, impedían el significado del texto. Finalmente, conectaron el texto usando conectores simples y vocabulario de alta frecuencia.
			LOGRADO	44,44%	Los participantes redactaron textos relevantes con la situación comunicativa, aunque podía presentar algunas irrelevancias mínimas. De igual modo, utilizaron vocabulario adecuado y estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían existir algunos errores, pero estos no afectaban el sentido general del texto.
			DESTACADO	11,11%	Los estudiantes demostraron que sus textos fueron altamente relevantes e informaron

					completamente al lector. De igual modo, hicieron uso de vocabulario cotidiano y generalmente apropiado, empleando estructuras gramaticales simples con un buen grado de control. Si bien podían presentar repeticiones o errores mínimos, estos no dificultaron la comprensión del texto. Además, sus escritos se mostraron conectados y coherentes, incluyendo conectores simples y un buen grado de recursos cohesivo

ANEXO 05: Diario de campo

Área: _____ **Grado:** _____ **Fecha:** _____

Docente practicante: _____

Propósito de aprendizaje de la sesión: _____

MOMENTOS	DESCRIPCIÓN	LOGROS	ASPECTOS A MEJORAR	ACCIONES DE MEJORA
I N I C I O				

DESARROLLO				
CIERRE				

ANEXO 06: Guía de Entrevista

ÍTEMS	PREGUNTAS
Adecúa el texto a la situación comunicativa (CONTENT)	
1	¿Consideras que basaste tu *comic* en base al tema asignado? ¿De qué forma?
2	¿Te resultó fácil en tu *comic* describir la forma de cómo piensan o sienten los personajes?
Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada (ORGANIZATION)	
3	¿Qué técnicas de *brainstorming* utilizaste para recolectar ideas?
4	¿Desarrollaste tu *comic* considerando el inicio, desarrollo y desenlace propio de tu texto narrativo?
Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente (LANGUAGE)	
5	¿Qué vocabulario aprendido en clases te ha ayudado a crear el *comic*?
6	¿Qué estructuras gramaticales aprendidas en clases utilizaste en tu *comic*?
7	¿La elaboración de *comics* te ha ayudado a reforzar tu escritura en inglés? ¿De qué manera?
Reflexiona y evalúa o forma del texto, el contenido y contexto del texto escrito	
8	¿Qué te gustó más de tu versión final?
9	¿Te ayudaron los *tips* brindados por el docente para el desarrollo de tu *comic*?
10	¿Te gustaría volver a elaborar *comics* en otra oportunidad?

Nota. Elaboración propia

ANEXO 07: Rúbrica de Evaluación A2 KEY.

Banda	CONTENIDO	ORGANIZACIÓN	LENGUAJE
5	Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado.	El texto es coherente y conectado, utiliza conectores básicos y un número limitado de recursos cohesivos.	Usa vocabulario cotidiano generalmente apropiado, aunque a veces sobre utiliza ciertos términos. Utiliza formas gramaticales simples con buen control. Aunque hay errores, el significado se mantiene.
4	*El desempeño comparte características de las Bandas 3 y 5.*		
3	Puede haber irrelevancias menores y/o omisiones. El lector objetivo está en general informado.	El texto está conectado y utiliza conectores básicos y frecuentes.	Usa vocabulario básico razonablemente apropiado. Emplea formas gramaticales simples con cierto grado de control. A veces los errores dificultan la comprensión.
2	*El desempeño comparte características de las Bandas 1 y 3.*		
1	Puede haber contenido irrelevante y mala interpretación de la consigna. El lector objetivo está mínimamente informado.	Es poco probable que el texto esté conectado, aunque puede usar puntuación y conectores simples (como "and").	Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples con control limitado.
0	El contenido es totalmente irrelevante. El lector objetivo no está informado.	*El desempeño se encuentra por debajo de la banda 1*	

Nota: Tomado de Cambridge English. (2020)

ANEXO 08: Matrices de Juicio de Expertos

/

Formulario para la validez de contenido del instrumento de investigación:

Instrumento: Rúbrica de evaluación

I. Información general del juez experto:

Nombres y Apellidos	Abdías Román Huaches
Área de formación profesional	EDUCACION
Grado académico	MAESTRÍA
	Mención en: EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA
Tiempo de experiencia profesional (desde la obtención del título)	15 años
Otros estudios	Estudios Concluidos de 2da Esp. en TIC aplicadas al Proceso E-A.

II. Información del instrumento:

- **Tipo de instrumento:** Rúbrica de evaluación
- **Autor del instrumento:** Cambridge University Press & Assessment
- **Cantidad de ítems del instrumento:** 2
- **Variable a medir con el instrumento:** Producción de textos.

- **Sujetos a quienes se le aplicará el instrumento:** 27 estudiantes del 2do grado de secundaria de la I.E. Monterrico Institución Educativa Aplicación.

III. Criterios de calificación por ítem:

A. **Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

B. **Coherencia:** La formulación del ítem deben guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

C. **Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Variable	Dimensión / Categoría	Indicador	Ítem del instrumento		Opinión del Experto (Escala de 0 a 3)			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
					Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
								SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Producción de Textos	Contenido	Cumple el propósito de la tarea brindando contenido relevante y adecuado, haciendo que el lector esté completamente informado.	1	Escribe un texto en inglés basado en las imágenes mostradas	3	2	3	X		X		X		X		
	Organización	Desarrolla sus ideas de manera ordenada y	2	Usa 35 o más												
		coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos.		palabras.	3	3	3	X		X		X		X		
	Lenguaje	Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea.						X								

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y Nombres del juez validador: Abdías Román Huaches

DNI: 27849659

Lima, 29 de Abril del 2024.

FIRMA

Formulario para la validez de contenido del instrumento de investigación:

Instrumento: Guía de entrevista

I. **Información general del juez experto:**

Nombres y Apellidos	Abdías Román Huaches
Área de formación profesional	EDUCACIÓN
Grado académico	MAESTRÍA Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa
Tiempo de experiencia profesional (desde la obtención del título)	15 años
Otros estudios	Estudios Concluidos de 2da Esp. TIC aplicadas al Proceso de E-A.

II. **Información del instrumento:**

- **Tipo de instrumento:** Guía de entrevista
- **Autor del instrumento:** Gonzales et al.
- **Cantidad de ítems del instrumento:** 10
- **Variable a medir con el instrumento:** Producción de Textos
- **Sujetos a quienes se le aplicará el instrumento:** 27 estudiantes del 2do grado de secundaria de la I.E. Monterrico Institución Educativa Aplicación

III. **Criterios de calificación por ítem:**

A. **Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

B. **Coherencia:** La formulación del ítem debe guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

C. **Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Variable	Dimensión/ Categoría	Indicador	Ítem del instrumento	Opinión del Experto (Escala de 0 a 3)	Criterios de evaluación	Observación y/o Reco

				Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		mendación
							SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Producción escrita	Adecuación de los comics a una situación comunicativa	Considera los elementos del texto narrativo y propósito principal para la elaboración del comic.	¿Consideras que desarrollaste tu comic en base al tema asignado? ¿De qué forma?	3	3	3	X		X		X		X		
			¿Te resultó fácil en tu cómic describir la forma de pensar y/o sentir de los personajes?	3	3	3	X		X		X		X		
	Organización y desarrollo de los comics	Produce el comic en inglés en torno a un tema con coherencia, cohesión y fluidez.	¿Desarrollaste tu comic considerando el inicio, desarrollo y desenlace propio del texto narrativo?	3	3	3	✓		✓		X		X		
		Establece relación de secuencia, causa y consecuencias en el comic de manera pertinente y con vocabulario adecuado.	¿Qué técnicas de brainstorming utilizaste para recolectar ideas?	3	3	3									
	Uso de convenciones del lenguaje	Emplea recursos ortográficos y gramaticales propios del nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.	¿Qué vocabulario aprendido en clases te ha ayudado a crear el comic?	3	3	2									
			¿Qué estructuras gramaticales aprendidas en clases utilizaste en tu comic?	3	3	3									
			¿La elaboración de comics te ha ayudado a reforzar tu escritura en inglés? ¿De qué manera?	3	3	3									

	Reflexión y evaluación	Evalúa su texto en inglés para mejorar haciendo correcciones gramaticales, ortográficas y características del tipo narrativo.	¿Qué te gustó más de tu versión final?	3	3	3								
			¿Te ayudaron los *tips* brindados por el docente para el desarrollo de tu comic?	2	3	3								
			¿Te gustaría volver a elaborar comics en otra oportunidad?	2	3	3								

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y Nombres del juez validador: ROMÁN HUACHES Abdías

DNI: 27849659

Lima, 29 **de** agosto **del 2024.**

FIRMA:

Formulario para la validez de contenido del instrumento de investigación:

Instrumento: Rúbrica de evaluación

I. Información general del juez experto:

Nombres y Apellidos	Blanca Elisa Jeas Bringas
Área de formación profesional	Idiomas - Inglés
Grado académico	titulada - Licenciada
	Mención en: Inglés
Tiempo de experiencia profesional (desde la obtención del título)	6 años
Otros estudios	

II. Información del instrumento:

- **Tipo de instrumento:** Rúbrica de evaluación
- **Autor del instrumento:** Cambridge University Press & Assessment
- **Cantidad de ítems del instrumento:** 2
- **Variable a medir con el instrumento:** Producción de textos.

- **Sujetos a quienes se le aplicará el instrumento:** 27 estudiantes del 2do grado de secundaria de la I.E. Monterrico Institución Educativa Aplicación.

III. Criterios de calificación por ítem:

A. **Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

B. **Coherencia:** La formulación del ítem deben guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

C. **Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Variable	Dimensión / Categoría	Indicador	Ítem del instrumento		Opinión del Experto (Escala de 0 a 3)			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
					Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
								SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Producción de Textos	Contenido	Cumple el propósito de la tarea brindando contenido relevante y adecuado, haciendo que el lector esté completamente informado.	1	Escribe un texto en inglés basado en las imágenes mostradas	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
	Organización	Desarrolla sus ideas de manera ordenada y	2	Usa 35 o más	3	3	3	✓		✓		✓		✓		

		coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos.		palabras.	3	3	3	✓		✓	✓		✓		
	Lenguaje	Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea.			3	3	3	✓		✓	✓		✓		

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [X] **Aplicable después de corregir** [ ] **No aplicable** [ ]

Apellidos y Nombres del juez validador: Seas Bringas, Blanca

DNI: 47238088

Lima, 02 **de** Setiembre **del 2024.**

SBB.

FIRMA

Formulario para la validez de contenido del instrumento de investigación:

Instrumento: Guía de entrevista

I. **Información general del juez experto:**

Nombres y Apellidos	Blanca Seas Bringas
Área de formación profesional	Idiomas - Inglés
Grado académico	Licenciada Educación
Tiempo de experiencia profesional (desde la obtención del título)	6 años
Otros estudios	

II. **Información del instrumento:**

- **Tipo de instrumento:** Guía de entrevista
- **Autor del instrumento:** Gonzales et al.
- **Cantidad de ítems del instrumento:** 10
- **Variable a medir con el instrumento:** Producción de Textos
- **Sujetos a quienes se le aplicará el instrumento:** 27 estudiantes del 2do grado de secundaria de la I.E. Monterrico Institución Educativa Aplicación

III. **Criterios de calificación por ítem:**

A. **Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

B. **Coherencia:** La formulación del ítem debe guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

C. **Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Variable	Dimensión/ Categoría	Indicador	Ítem del instrumento	Opinión del Experto (Escala de 0 a 3)	Criterios de evaluación	Observación y/o Reco

				Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		mendación
							SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Producción escrita	Adecuación de los comics a una situación comunicativa	Considera los elementos del texto narrativo y propósito principal para la elaboración del comic.	¿Consideras que desarrollaste tu comic en base al tema asignado? ¿De qué forma?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Te resultó fácil en tu cómic describir la forma de pensar y/o sentir de los personajes?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
	Organización y desarrollo de los comics	Produce el comic en inglés en torno a un tema con coherencia, cohesión y fluidez.	¿Desarrollaste tu comic considerando el inicio, desarrollo y desenlace propio del texto narrativo?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		

		Establece relación de secuencia, causa y consecuencias en el comic de manera pertinente y con vocabulario adecuado.	¿Qué técnicas de brainstorming utilizaste para recolectar ideas?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
	Uso de convenciones del lenguaje	Emplea recursos ortográficos y gramaticales propios del nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.	¿Qué vocabulario aprendido en clases te ha ayudado a crear el comic?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Qué estructuras gramaticales aprendidas en clases utilizaste en tu comic?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿La elaboración de comics te ha ayudado a reforzar tu escritura en inglés? ¿De qué manera?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
	Reflexión y evaluación	Evalúa su texto en inglés para mejorar haciendo correcciones gramaticales, ortográficas y características del tipo narrativo.	¿Qué te gustó más de tu versión final?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Te ayudaron los *tips* brindados por el docente para el desarrollo de tu comic?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Te gustaría volver a elaborar comics en otra oportunidad?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [✓] **Aplicable después de corregir** [ ] **No aplicable** [ ]

Apellidos y Nombres del juez validador: Seas Bringas, Blanca.

DNI: 47238088

Lima, 02 **de** Setiembre **del 2024.**

FIRMA: SBB.

Formulario para la validez de contenido del instrumento de investigación:

Instrumento: Rúbrica de evaluación

I. Información general del juez experto:

Nombres y Apellidos	Ruth Karina Alejandro Bustamante
Área de formación profesional	Educación en Idiomas Inglés y Francés
Grado académico	Magister
	Mención en: Administración de la Educación
Tiempo de experiencia profesional (desde la obtención del título)	12 años
Otros estudios	

II. Información del instrumento:

- **Tipo de instrumento:** Rúbrica de evaluación
- **Autor del instrumento:** Cambridge University Press & Assessment
- **Cantidad de ítems del instrumento:** 2
- **Variable a medir con el instrumento:** Producción de textos.

- **Sujetos a quienes se le aplicará el instrumento:** 27 estudiantes del 2do grado de secundaria de la I.E. Monterrico Institución Educativa Aplicación.

III. Criterios de calificación por ítem:

A. **Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

B. **Coherencia:** La formulación del ítem deben guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

C. **Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Variable	Dimensión / Categoría	Indicador	Ítem del instrumento		Opinión del Experto (Escala de 0 a 3)			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
					Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
								SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Producción de Textos	Contenido	Cumple el propósito de la tarea brindando contenido relevante y adecuado, haciendo que el lector esté completamente informado.	1	Escribe un texto en inglés basado en las imágenes mostradas	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
	Organización	Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos.	2	Usa 35 o más palabras.	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
	Lenguaje	Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea.			3	3	3	✓		✓		✓		✓		

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y Nombres del juez validador: Alejandro Bustamante, Ruth Karina

DNI: 44747647

Lima, 04 **de** Octubre **del 2024.**

FIRMA

Formulario para la validez de contenido del instrumento de investigación:

Instrumento: Guía de entrevista

I. **Información general del juez experto:**

Nombres y Apellidos	Ruth Karina Alejandro Bustamante
Área de formación profesional	Educación en Idiomas en Inglés y Francés
Grado académico	Magister Mención en Administración de la Educación.
Tiempo de experiencia profesional (desde la obtención del título)	12 años
Otros estudios	

II. **Información del instrumento:**

- **Tipo de instrumento:** Guía de entrevista
- **Autor del instrumento:** Gonzales et al.
- **Cantidad de ítems del instrumento:** 10
- **Variable a medir con el instrumento:** Producción de Textos
- **Sujetos a quienes se le aplicará el instrumento:** 27 estudiantes del 2do grado de secundaria de la I.E. Monterrico Institución Educativa Aplicación

III. **Criterios de calificación por ítem:**

A. **Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

B. **Coherencia:** La formulación del ítem debe guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

C. **Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Variable	Dimensión/ Categoría	Indicador	Ítem del instrumento	Opinión del Experto (Escala de 0 a 3)	Criterios de evaluación	Observación y/o Reco

				Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		mendación
							SÍ	NO	SÍ	NO	Sí	NO	SÍ	NO	
Producción escrita	Adecuación de los comics a una situación comunicativa	Considera los elementos del texto narrativo y propósito principal para la elaboración del comic.	¿Consideras que desarrollaste tu comic en base al tema asignado? ¿De qué forma?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Te resultó fácil en tu cómic describir la forma de pensar y/o sentir de los personajes?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
	Organización y desarrollo de los comics	Produce el comic en inglés en torno a un tema con coherencia, cohesión y fluidez.	¿Desarrollaste tu comic considerando el inicio, desarrollo y desenlace propio del texto narrativo?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
		Establece relación de secuencia, causa y consecuencias en el comic de manera pertinente y con vocabulario adecuado.	¿Qué técnicas de brainstorming utilizaste para recolectar ideas?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
	Uso de convenciones del lenguaje	Emplea recursos ortográficos y gramaticales propios del nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.	¿Qué vocabulario aprendido en clases te ha ayudado a crear el comic?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Qué estructuras gramaticales aprendidas en clases utilizaste en tu comic?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿La elaboración de comics te ha ayudado a reforzar tu escritura en inglés? ¿De qué manera?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		

	Reflexión y evaluación	Evalúa su texto en inglés para mejorar haciendo correcciones gramaticales, ortográficas y características del tipo narrativo.	¿Qué te gustó más de tu versión final?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Te ayudaron los *tips* brindados por el docente para el desarrollo de tu comic?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Te gustaría volver a elaborar comics en otra oportunidad?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y Nombres del juez validador: Alejandro Bustamante, Ruth Karina

DNI: 44747647

Lima, 24 **de** Octubre **del 2024.**

FIRMA:

Formulario para la validez de contenido del instrumento de investigación:

Instrumento: Rúbrica de evaluación

I. Información general del juez experto:

Nombres y Apellidos	Alicia Torres Escalante
Área de formación profesional	Educación: Lic. en Educación Especialidad: Inglés - Lengua
Grado académico	Magister
	Mención en: Docencia Universitaria y Gestión Educativa
Tiempo de experiencia profesional (desde la obtención del título)	10 años
Otros estudios	

II. Información del instrumento:

- **Tipo de instrumento:** Rúbrica de evaluación
- **Autor del instrumento:** Cambridge University Press & Assessment
- **Cantidad de ítems del instrumento:** 2
- **Variable a medir con el instrumento:** Producción de textos.

- **Sujetos a quienes se le aplicará el instrumento:** 27 estudiantes del 2do grado de secundaria de la I.E. Monterrico Institución Educativa Aplicación.

III. **Criterios de calificación por ítem:**

A. **Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

B. **Coherencia:** La formulación del ítem deben guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

C. **Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Variable	Dimensión / Categoría	Indicador	Ítem del instrumento		Opinión del Experto (Escala de 0 a 3)			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
					Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
								SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Producción de Textos	Contenido	Cumple el propósito de la tarea brindando contenido relevante y adecuado, haciendo que el lector esté completamente informado.	1	Escribe un texto en inglés basado en las imágenes mostradas	3	3	2	✓		✓		✓		✓		
	Organización	Desarrolla sus ideas de manera ordenada y	2	Usa 35 o más	3	3	3	✓		✓		✓		✓		

		coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos.		palabras.											
	Lenguaje	Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea.			3	3	3	✓		✓		✓		✓	

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y Nombres del juez validador: Torres Escalante Alicia

DNI: 10545981

Lima, 04 **de** Octubre **del 2024.**

FIRMA
Mag. Alicia Torres Escalante
SUBDIRECTORA SECUNDARIA

Formulario para la validez de contenido del instrumento de investigación:

Instrumento: Guía de entrevista

- **Información general del juez experto:**

Nombres y Apellidos	Alicia Torres Escalante
Área de formación profesional	Educación: Lic. en Educación Especialidad: Inglés – Lengua
Grado académico	Magister
	Mención en Docencia Universitaria y Gestión Educativa
Tiempo de experiencia profesional (desde la obtención del título)	10 años
Otros estudios	

II. **Información del instrumento:**

- **Tipo de instrumento:** Guía de entrevista
- **Autor del instrumento:** Gonzales et al.
- **Cantidad de ítems del instrumento:** 10
- **Variable a medir con el instrumento:** Producción de Textos
- **Sujetos a quienes se le aplicará el instrumento:** 27 estudiantes del 2do grado de secundaria de la I.E. Monterrico Institución Educativa Aplicación

III. **Criterios de calificación por ítem:**

A. **Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

B. **Coherencia:** La formulación del ítem debe guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

C. **Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Variable	Dimensión/ Categoría	Indicador	Ítem del instrumento	Opinión del Experto (Escala de 0 a 3)	Criterios de evaluación	Observación y/o Reco

				Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		mendación
							SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Producción escrita	Adecuación de los comics a una situación comunicativa	Considera los elementos del texto narrativo y propósito principal para la elaboración del comic.	¿Consideras que desarrollaste tu comic en base al tema asignado? ¿De qué forma?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Te resultó fácil en tu cómic describir la forma de pensar y/o sentir de los personajes?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
	Organización y desarrollo de los comics	Produce el comic en inglés en torno a un tema con coherencia, cohesión y fluidez.	¿Desarrollaste tu comic considerando el inicio, desarrollo y desenlace propio del texto narrativo?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		

		Establece relación de secuencia, causa y consecuencias en el comic de manera pertinente y con vocabulario adecuado.	¿Qué técnicas de brainstorming utilizaste para recolectar ideas?	3	3	2	✓		✓		✓		✓		
	Uso de convenciones del lenguaje	Emplea recursos ortográficos y gramaticales propios del nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.	¿Qué vocabulario aprendido en clases te ha ayudado a crear el comic?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Qué estructuras gramaticales aprendidas en clases utilizaste en tu comic?	3	3	2	✓		✓		✓		✓		
			¿La elaboración de comics te ha ayudado a reforzar tu escritura en inglés? ¿De qué manera?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
	Reflexión y evaluación	Evalúa su texto en inglés para mejorar haciendo correcciones gramaticales, ortográficas y características del tipo narrativo.	¿Qué te gustó más de tu versión final?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Te ayudaron los *tips* brindados por el docente para el desarrollo de tu comic?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Te gustaría volver a elaborar comics en otra oportunidad?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y Nombres del juez validador: Torres Escalante Alicia.

DNI: 10595981

Lima, 04 **de** Octubre **del 2024.**

FIRMA:

Mag. Alicia Torres Escalante
SUBDIRECTORA SECUNDARIA

Formulario para la validez de contenido del instrumento de investigación:

Instrumento: Rúbrica de evaluación

I. Información general del juez experto:

Nombres y Apellidos	Giovanna Pamela Baltazar Guevara
Área de formación profesional	Licenciada en Educación - Inglés
Grado académico	Maestro en Educación
	Mención en: Gestión de la Educación
Tiempo de experiencia profesional (desde la obtención del título)	6 años
Otros estudios	

II. Información del instrumento:

- **Tipo de instrumento:** Rúbrica de evaluación
- **Autor del instrumento:** Cambridge University Press & Assessment
- **Cantidad de ítems del instrumento:** 2
- **Variable a medir con el instrumento:** Producción de textos.

- **Sujetos a quienes se le aplicará el instrumento:** 27 estudiantes del 2do grado de secundaria de la I.E. Monterrico Institución Educativa Aplicación.

III. Criterios de calificación por ítem:

A. **Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

B. **Coherencia:** La formulación del ítem deben guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

C. **Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Variable	Dimensión / Categoría	Indicador	Ítem del Instrumento		Opinión del Experto (Escala de 0 a 3)			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
					Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
								SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Producción de Textos	Contenido	Cumple el propósito de la tarea brindando contenido relevante y adecuado, haciendo que el lector esté completamente informado.	1	Escribe un texto en inglés basado en las imágenes mostradas	3	3	2	✓		✓		✓		✓		
	Organización	Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos.	2	Usa 35 o más palabras.	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
	Lenguaje	Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea.			3	3	2	✓		✓		✓		✓		

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y Nombres del juez validador: Baltazar Guevara Giovanna Pamela

DNI: 45779006

Lima, 18 **de** Marzo **del 2025.**

FIRMA

Formulario para la validez de contenido del instrumento de investigación:

Instrumento: Guía de entrevista

. **Información general del juez experto:**

Nombres y Apellidos	Giovanna Pamela Baltazar Guevara
Área de formación profesional	Licenciada en Educación – Inglés
Grado académico	Maestro en Educación
	Mencion en: Gestión de la Educación
Tiempo de experiencia profesional (desde la obtención del título)	6 años
Otros estudios	

II. **Información del instrumento:**

- **Tipo de instrumento:** Guía de entrevista
- **Autor del instrumento:** Gonzales et al.
- **Cantidad de ítems del instrumento:** 10
- **Variable a medir con el instrumento:** Producción de Textos
- **Sujetos a quienes se le aplicará el instrumento:** 27 estudiantes del 2do grado de secundaria de la I.E. Monterrico Institución Educativa Aplicación

III. **Criterios de calificación por ítem:**

A. **Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

B. **Coherencia:** La formulación del ítem debe guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

C. **Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Variable	Dimensión/ Categoría	Indicador	Ítem del instrumento	Opinión del Experto (Escala de 0 a 3)	Criterios de evaluación	Observación y/o Reco

				Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		mendación
							SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Producción escrita	Adecuación de los comics a una situación comunicativa	Considera los elementos del texto narrativo y propósito principal para la elaboración del comic.	¿Consideras que desarrollaste tu comic en base al tema asignado? ¿De qué forma?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Te resultó fácil en tu cómic describir la forma de pensar y/o sentir de los personajes?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
	Organización y desarrollo de los comics	Produce el comic en inglés en torno a un tema con coherencia, cohesión y fluidez.	¿Desarrollaste tu comic considerando el inicio, desarrollo y desenlace propio del texto narrativo?	3	2	2	✓		✓		✓		✓		
		Establece relación de secuencia, causa y consecuencias en el comic de manera pertinente y con vocabulario adecuado.	¿Qué técnicas de brainstorming utilizaste para recolectar ideas?	3	3	2	✓		✓		✓		✓		
	Uso de convenciones del lenguaje	Emplea recursos ortográficos y gramaticales propios del nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.	¿Qué vocabulario aprendido en clases te ha ayudado a crear el comic?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Qué estructuras gramaticales aprendidas en clases utilizaste en tu comic?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿La elaboración de comics te ha ayudado a reforzar tu escritura en inglés? ¿De qué manera?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		

	Reflexión y evaluación	Evalúa su texto en inglés para mejorar haciendo correcciones gramaticales, ortográficas y características del tipo narrativo.	¿Qué te gustó más de tu versión final?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Te ayudaron los *tips* brindados por el docente para el desarrollo de tu comic?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		
			¿Te gustaría volver a elaborar comics en otra oportunidad?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y Nombres del juez validador: Baltazar Guevara, Giovanna Pamela

DNI: 45779006

Lima, 18 **de** Mayo **del 2025.**

FIRMA:

ANEXO 09: Matriz de Análisis de Diarios de Campo

Categoría: Producción Escrita			
Subcategoría	Observaciones	Categoría subyacentes al estudio	
		Sub conceptual	Interpretación Reflexiva
Contenido	D2: Además, de responder las preguntas brindadas su perspectiva personal, les expliqué que en la última debían de escribir un párrafo de cuatro líneas brindando su opinión personal sobre el mensaje del comic strip basándose en su experiencia con los dispositivos electrónicos respondiendo la pregunta: *Do you think electronic devices has made us better at communicating? Why?* Durante esos 18 minutos, estuve monitoreando el trabajo de los estudiantes. Noté que al menos 5 tenían dificultades para comprender la última pregunta, por lo que les hice preguntas reflexivas que los ayudarán a dar su opinión sobre el impacto positivo o negativo de la tecnología en nuestra vida diaria en el párrafo que debía de redactar.	1. Conexión significativa 2. Argumentación personal. 3. Capacidad de interpretación. 4. Preguntas reflexivas.	- Relacionar el contenido que se trabaja con experiencias personales lo que permite que el estudiante produzca contenido relevante y significativo. - Es importante incentivar a los estudiantes a expresar y respaldar su opinión personal, fomentando así el desarrollo de su pensamiento crítico creando contenido variado y basado en sus propios puntos de vista. - El contenido que crearon debía reflejar el entendimiento del mensaje principal del

	D3: Luego de recibir sus variadas respuestas, les planteé el *task*: “Create a short comic about a real-life situation related to the use of technology using modal verbs to express obligation and prohibition” y me asegure que los estudiantes hayan comprendido la situación preguntando ‘‘What are you going to do? What do you have to consider?’’.		comic, demostrando así su capacidad de interpretación. - Para asegurar la comprensión total de la actividad por parte del estudiante, se pueden realizar preguntas que los guien a poder responderlas usando sus propias palabras.
Organización	D2: les expliqué que en la última pregunta debían de escribir un párrafo de cuatro líneas brindando su opinión personal sobre el mensaje del comic strip. D2: observé que algunos estudiantes no estaban utilizando conectores en sus respuestas. Por esta razón, les pedí que prestaran atención a la pizarra y juntos recordamos los conectores que podían usar para agregar información o contrastar ideas. Los mismos estudiantes mencionaron algunos ejemplos, y les indiqué que los incluyeran en su párrafo para construir ideas más cohesionadas en lugar de sólo escribir oraciones aisladas. D3: Les expliqué brevemente que para la realización de textos narrativos, incluido el comic, es de mucha ayuda la organización de ideas, ya sea enlistándolas, u organizándolas en un mapa mental.	1. Organización de ideas en un párrafo. 2. Expresión escrita guiada. 3. Retroalimentación durante el monitoreo. 4. Uso de conectores. 5. Oraciones aisladas. 6. Dominio de la Gramática	- Desarrollar un párrafo requiere de estructurar ideas en base a un tema central (el mensaje del comic) para que el estudiante pueda producir un texto brindando su opinión. - Indicar una tarea específica estableciendo su extensión proporciona un marco más claro para organizar las ideas y la distribución de la redacción. - Realizar monitoreo y brindar retroalimentación durante el proceso de construcción del texto permite a los estudiantes identificar fortalezas y áreas a mejorar, fortaleciendo así la competencia de escritura del estudiante.

			- Emplear conectores es fundamental para que el estudiante pueda estructurar su texto, ya que la falta de conectores puede dificultar la comprensión y limitar la calidad del texto. - La producción escrita se enfoca en la relación lógica entre oraciones que forman un significado, para ello se debe evitar incluir oraciones aisladas. - Dominar estructuras gramaticales es imprescindible para la mejora de la producción de texto para que pueda evidenciar coherencia y cohesión.
Lenguaje	D2: Continué con la siguiente actividad la cual era realizar un dictado con 13 palabras diferentes relacionadas al tema de la tecnología, para luego ellos pudieran comparar las respuestas con sus compañeros y de forma individual formaron 5 oraciones con las palabras brindadas. Durante esa actividad monitorea constantemente y absolvi dudas por parte de los estudiantes que	1. Desarrollo de la ortografía 2. Construcción de oraciones	- El dictado ayuda a que los estudiantes puedan practicar la escritura correcta de palabras y tener mejor ortografía al momento de redactar en inglés. - Construir oraciones a partir del uso de palabras a elección brinda la oportunidad a los

	tenían alguna dificultad al momento de formar oraciones. D3: Posteriormente, tuve una conversación con los estudiantes sobre las reglas en el cine, introduciendo la gramática (Modal verbs) en algunos ejemplos, resaltando estas palabras con gestos y movimientos para que los estudiantes puedan comprender el significado. D3: Les brindé algunos enunciados referente a las reglas en el cine, a lo que les asigné que trabajasen en pares completando estos mismo con algunas de las palabras previamente vistas (Have to, must, can, can't, don't have to y mustn't).		estudiantes a desarrollar una relación entre el vocabulario aprendido y la estructura gramatical en la formación de oraciones

Categoría: Elaboración de Cómics			
Subcategoría	Observaciones	Categoría subyacentes al estudio	
		Sub conceptual	Interpretación Reflexiva

Adecuación de los comics a una situación comunicativa	D2: les mostré la imagen de un comic strip sin diálogos e indiqué que trabajaran en parejas para descifrar la trama principal del cómic. Después de esto, algunos estudiantes, de forma voluntaria, compartieron sus ideas. Decidí entonces utilizar la técnica de *brainstorming*, anotando las respuestas de los estudiantes quienes brindaron sus aportes basándose en su conocimiento previo. D4: Brindé indicaciones del cómic a realizar ya que debía basarse en una situación y/o problema de la vida cotidiana que involucre el uso de dispositivos tecnológicos, así mismo se les dio libertad creativa para el diseño de sus personajes es así que los estudiantes trataron de adecuar sus ideas para el comic a la situación brindada.	1. Activación del conocimiento previo. 2. Construcción del propósito comunicativo. 3. Contextualización del contenido. 4. Creatividad en la producción escrita.	- Usar técnicas para el recojo de conocimientos previos ayuda a que el estudiante pueda usar esquemas mentales para antes de empezar a construir su texto y logré relacionarlo con lo que ya sabe. - Identificar la relación de ideas generadas con el objetivo del texto que escribirán es importante ya que, el estudiante podrá tener en claro el propósito de su texto. - Contextualizar el contenido de su comic permite a los estudiantes crear una conexión entre el aprendizaje y su entorno, lo que a su vez promueve que el estudiante reflexione cómo la tecnología está involucrada en su vida diaria. - Las tiras de comic reflejan una intención comunicativa al estar alienadas a situaciones específicas y comprensibles para el lector.

			- La libertad del diseño de los personajes fomenta que el estudiante estimule su creatividad y ello favorece a la generación de contenido auténtico y original.
Organización y desarrollo de los comics	D3: Les expliqué brevemente que para la realización de textos narrativos, incluido el comic, es de mucha ayuda la organización de ideas, ya sea enlistándolas, u organizándolas en un mapa mental. D4: Luego les indiqué a los estudiantes que organizan las ideas obtenidas del *brainstorming* donde la mayoría de los estudiantes lograron delimitar información clave, como la descripción de cada viñeta, los personajes involucrados, los diálogos y el estilo de dibujo. D4: Durante esta actividad, algunos estudiantes enfrentaron dificultades para estructurar una secuencia narrativa con inicio, desarrollo y desenlace ya que no estaban seguros de cómo empezar la primera escena, es así que dediqué minutos extra para recordarles las partes del texto narrativo. D6: Durante esta actividad, los estudiantes disfrutaron del reto creativo, concluyendo las tiras cómicas de manera cohesiva y	1. Uso de técnicas de *brainstorming*. 2. Construcción de la narrativa del *comic*. 3. Conexión entre las viñetas. 4. Conocimiento de las partes del texto narrativo. 5. Empleo de elementos propios del comic.	- El uso de técnicas de *brainstorming* brinda a los estudiantes una manera de poder organizar y clarificar mejor sus ideas antes de empezar con la elaboración de un trabajo escrito. - Existe una cohesión entre las ideas al momento de enlazar las viñetas y seguir la narrativa de manera lógica y secuenciada. - Es importante que los estudiantes puedan identificar los elementos que desean incluir en su comic y así poder lograr integrar lo visual con lo escrito. - Conocer la estructura del texto narrativo es importante para que la historia tenga un inicio y final, así mismo para que el lector pueda comprender mejor el texto y

	narrativa, integrando elementos propios del cómic como globos de diálogo, cartuchos y, en algunos casos, onomatopeyas. Además, demostraron habilidades organizativas al conectar sus viñetas con el inicio de la historia para garantizar la continuidad de la narrativa		encuentre sentido en el mismo.
Uso de convenciones del lenguaje	D4: Por otro lado, se observó que durante la redacción de diálogos, los estudiantes confunden la estructura gramatical de una oración con una pregunta, algunas palabras estaban incorrectamente escritas y cometieron errores en el uso de la coma. D5: De esta manera, se evidenció que algunos estudiantes tenían complicaciones con plasmar las ideas de sus fichas de organización en sus drafts, tal como la creación de oraciones que van en los cartuchos y explican un poco el contexto de la viñeta o de la transición de una a otra. D6: Durante esta actividad, los estudiantes disfrutaron del reto creativo, concluyendo las tiras cómicas de manera cohesiva y narrativa, integrando elementos propios del cómic como globos de diálogo, cartuchos y, en algunos casos, onomatopeyas. Además, demostraron habilidades organizativas al conectar sus viñetas con el inicio de la historia para garantizar la continuidad de la narrativa	1. Redacción de diálogos. 2. Errores gramaticales. 3. Ortografía. 4. Uso de la puntuación adecuada. 5. Empleo de recursos lingüísticos y visuales.	- Durante la redacción de diálogos entre 2 o más personajes es importante que el estudiante pueda distinguir las estructuras gramaticales propias de las oraciones afirmativas, negativas e interrogativas, por lo que se debe de trabajar más el uso correcto de auxiliares y orden de las palabras. - El cometer errores gramaticales puede evidenciar que el estudiante posee un vocabulario limitado y/o la falta de práctica en la competencia de escritura, lo que a su vez refleja la necesidad de reforzar el reconocimiento visual de las palabras en inglés. - El uso correcto de la

	D6: Algunos estudiantes también me llamaron, para poder comprobar que sus oraciones con los verbos modales era pertinente al texto o no. Es por lo mismo que trate de proveerles de otros ejemplos para que puedan darse cuenta ellos mismo si su oración cumplía con la estructura del ejemplo dado.		puntuación es importante ya que, ayuda a separar ideas dentro de una oración o incluso para introducir diálogos. Es asi que, se debe practicar más reglas del uso de la puntuación en inglés. - Se incorporan recursos propios de un comic respetando sus características formales.
Reflexión y evaluación	DC1: ‘‘Finalmente, se realizaron las preguntas de metacognición, donde los estudiantes reflexionaron sobre las actividades que les gustaron y compartieron lo nuevo que habían aprendido.’’ D2: Finalmente, realizamos una breve sesión de metacognición. Debido a la falta de tiempo, solo hice dos preguntas: How did you feel after writing your paragraph? y How can you improve it? Algunos estudiantes respondieron que consideraban que su texto estaba bien porque habían utilizado conectores, y que podían mejorarlo practicando más ejercicios de escritura. D5: asimismo, los estudiantes recibieron una checklist con respecto a “Content”, “Organization”, “Language and Grammar” y “Creativity”, donde además de completarla en cuanto a su propia perspectiva sobre su	1. Percepción de logros. 2. Evaluación del contenido del texto. 3. Evaluación de la redacción del texto. 4. Metacognición.	- Los estudiantes evalúan su propio desempeño identificando los aciertos y las áreas por mejorar, lo que lleva a que ellos mismos puedan reflexionar sobre su texto. - La evaluación del contenido y de la redacción del texto brinda un espacio para que los estudiantes puedan evaluar si lograron cumplir con la tarea asignada y si el contenido está relacionado a su vida cotidiana lo que lleva a los estudiantes a analizar y pensar de manera crítica.

	comic, se comprometían a mejorar aquellos aspectos que consideraban no haber cumplido a cabalidad. D6: Para culminar la clase, se les hizo unas breves preguntas de metacognición con respecto a los drafts realizados durante clase: “What score would you give your draft from 1 to 10?” y “Which aspects about your draft do you have to improve for the next class?”		- Las preguntas de Metacognición permiten a los estudiantes reflexionar durante su proceso de escritura y qué acciones podrían realizar para que una próxima vez sea más fácil.

ANEXO 10: Matriz de Análisis de la Guía de Entrevista.

Categoría: Producción Escrita				
Subcategoría	Pregunta	Observaciones	Categoría subyacentes al estudio	
			Sub conceptual	Interpretación Reflexiva
Contenido	¿Consideras que basaste tu comic en base al tema asignado? ¿De qué forma?	E. 1: Si incluí información acerca de la tecnología en mi comic. E. 2: Si incluí algunas palabras relacionadas con la tecnología E. 3: Sí lo incluí como parte importante del comic E. 4: Si incluí un poco sobre lo de tecnología, estaba relacionado con la historia que eran personajes de videojuegos. E. 5: Si incluí el tema de tecnología relacionando con mi comic que fue inspirado en una serie animada. E. 6: Si porque habla sobre una anécdota que pasó en la vida real cuando olvidé mi cámara digital en casa antes de ir de vacaciones.	- Uso del tema asignado	- Se puede evidenciar que la gran mayoría de estudiantes emplearon el uso de la tecnología en sus comics. - La gran mayoría de estudiantes manifestó que su comic se inspiraba en una serie animada o algún

		E. 7: Si porque habla de un videojuego, e incluí vocabulario acerca de la tecnología. E. 8: Si trate de que fuera relacionado a la tecnología con el uso del teléfono. E. 9: Sí fue relacionado con la tecnología. E. 10: Sí, mencione que había aparatos tecnológicos. E. 11: Si porque habla de un videojuego, e incluí vocabulario acerca de la tecnología. E. 12: Sí, puse lo de tecnología y mi historia trataba de temas ficticios. E. 13: Si, mi comic fue sobre un concierto en donde tomó fotos con una cámara, Incluí lo de la cámara por la indicación de usar electronic devices. E. 14: Si, incluí en mi comic lo que se pidió sobre electronic devices. E. 15: Si lo concluí pero no estuvo muy relacionado porque me fui un poco del tema. E. 16: Me basé en algo que a mí me pasó y los aparatos electrónicos. E. 17: Sí. traté de que fuera de alguna situación con la tecnología. E. 18: Me basé en una fiesta de piscina y que le había regalado a su amiga una tablet. E. 19: En mi imaginación propia. E. 20: Sí. Hice uso del tema de tecnología. E. 21: En realidad me basé en lo que estaba pasando con los animales, que los están maltratando mucho y casi siempre aparece en las noticias por eso quize hacer ese tema. E. 22: Me basé en la realidad, relacionándolo con la tecnología E. 23: Si, incluí a un chico usando un celular en clases. E. 24: Si lo incluí en mi comic. Incluí computadoras y celulares. E. 25: No seguí mucho el tema principal de tecnología E. 26: Si lo incluí E. 27: Si lo incluí		videojuego. - Algunos de los estudiantes plasmaron experiencias propias al momento de redactar su comic, lo cual fue mucho más significativo. - Se puede evidenciar que los estudiantes en su totalidad, muy aparte de la tarea asignada de elaborar el comic, incluyeron el tema de la tecnología, sus preferencias, de tal manera que en cada comic podemos encontrar una gran diversidad y creatividad por parte de los estudiantes.

Organización	¿Qué técnicas de *brainstorming* utilizaste para recolectar ideas?	E.1: Si con un mapa mental E.2: Utilice un mapa mental E.3: Si, escribí de manera libre. E.4: Si, con un mapa mental. E.5: Usé el mapa mental. E.6: De manera mental al azar, free writing E.7: Usé el mapa mental. E.8: No pude hacer uno, pero anoté unas ideas en el papel. (Listado de ideas) E.9: Mapa mental E.10: Mapa mental E.11: Hice un mapa mental, donde coloqué los personajes y los lugares que iban a aparecer. E.12: Ideas al azar que salían de mi cabeza, free writing. E.13: Utilizando un mapa mental. E.14: Utilicé la técnica de free writing, escribiendo ideas al azar. E.15: Free writing E.16: Free writing E.17: Listado de ideas E.18: Hice un listado de ideas. E.19: Ninguna, solo improvisé E.20: Lluvia de ideas, mapa mental. E.21: Hice un listado de ideas E.22: Hice en un cuadro donde apunté mis personajes con las características, apunté cómo iba a ser esta escena, cómo iba a ser la otra, y así. E.23: Sí, de manera libre, free writing. E.24: Escribí de manera libre. E.25: Utilicé un mapa mental. E.26: Free writing E.27: Free writing	- Uso de técnicas de *Brainstorming*	- Se puede visualizar que la gran mayoría de estudiantes empleó técnicas de *brainstorming* para la elaboración de su cómic. - Una de las técnicas más utilizadas fue el “mapa mental”, ya que al ser una de las más comunes, les resultó más fácil a los estudiantes poder realizarla. - Otra de las técnicas más usadas fue el “free writing”, debido a que con esa técnica los estudiantes escribían de manera libre sus ideas sin un orden o categoría específica. - Se puede visualizar que un estudiante comentó que no utilizó ninguna de las técnicas de *brainstorming* al momento de elaborar su cómic. El estudiante comenta que solo improvisó al momento de la elaboración del mismo. - Los estudiantes también comentaron que el uso de

				un cuadro brindado por la docente les ayudó de manera significativa a ordenar de manera secuencial los hechos, personajes y diálogos de cada escena.
Lenguaje	¿Qué vocabulario aprendido en clases te ha ayudado a crear el cómic?	E.1: El de tecnología E.2: El vocabulario de technological devices E.3: El de could y couldn't. E.4: El vocabulario de recomendaciones, should shouldn't. E.5: Tecnología E.6: Los pronombres, he, she, it. E.7: Tecnología E.8: Sobre tecnología E.9: Aprendimos sobre dispositivos tecnológicos E.10: Sobre el presente simple E.11: De las cosas tecnológicas E.12: Sobre tecnología. E.13: Aprendimos vocabulario de tecnología y también de recomendaciones. E.14: Acciones y verbos que terminan en ing, cambiar algunos verbos en pasado. E.15: Tecnología E.16: Los aparatos electrónicos en Inglés. E.17: El vocabulario sobre aparatos electrónicos E.18: La tecnología E.19: La verdad que ninguna, como le dije improvise y puse palabras normales que ya conocía. E.20: El vocabulario sobre tecnología E.21: No recuerdo	- Uso del vocabulario aprendido	- Se puede evidenciar que, en su mayoría, los estudiantes lograron emplear de manera pertinente el vocabulario sobre los aparatos tecnológicos. - Al ser un vocabulario con el cual ellos están bastante acostumbrados, les resultó sencillo emplearlo al momento de elaborar su comic. - Se puede evidenciar que los estudiantes emplearon vocabulario que previamente ya conocían, como “las rutinas” y algunos verbos sencillos. Demostrando sus conocimientos previos con el idioma inglés.

		E.22: La tecnología ha sido una de ellas. También las rutinas. Y también ha sido el tema de los verbos E.23: Sobre tecnología. E.24: Artículos de tecnología y adjetivos. E.25: Las acciones y verbos E.26: Sobre tecnología. E.27: Sobre aparatos electrónicos.		- Se puede evidenciar que la gran mayoría de los estudiantes empleó estructuras sencillas como el “Present simple” y “Past Simple” como una de las estructuras fundamentales en la elaboración de su comic. - Para algunos de los estudiantes fue más sencillo incluir otras estructuras gramaticales como “comparatives and superlatives”, “modals”, “can or can't”. Esto les permitió transmitir ideas más concisas al momento de redactar su comic.
	¿Qué estructuras gramaticales aprendidas en clases utilizaste en tu comic?	E.1: Present simple E.2: Present simple y superlatives E.3: Utilize next, after that, finally. E.4: Presente. E.5: Comparatives and Superlatives E.6: Sí, presente simple. E.7: Presente simple E.8: El presente simple E.9: presente simple E.10: Presente simple y present continuous E.11: Pasado simple E.12: Presente simple. E.13: Presente simple. E.14: Presente simple. E.15: Presente simple tercera persona E.16: Can y Can’t E.17: Presente simple E.18: Pasado simple E.19: Presente simple E.20: Present simple E.21: Presente simple E.22: Presente simple E.23: Presente simple	- Gramática empleada	

		E.24: Pasado y presente E.25: Presente E.26: presente E.27: presente simple		

Subcategoría	Pregunta	Observaciones	Categoría subyacentes al estudio	
			Sub conceptual	Interpretación Reflexiva
Adecuación de los comics a una situación comunicativa	¿Te resultó fácil en tu comic describir la forma de cómo piensan o sienten los personajes?	E.1: Sí E.2: Sí E.3: Sí un poco. E.4: A veces sí pero en algunos no. E.5: Sí E.6: Sí me pareció un poco difícil. E.7: Pues sí, sí, porque como ya he jugado, ya sé cómo piensan. E.8: No, porque tenía errores por corregir en los diálogos E.9: Sí un poco. E.10: Al inicio no mucho, porque creo que tuve un bloqueo mental. Pero después sí. E.11: Lo que iban a decir sí me resultó fácil E.12: Me resultó un poco difícil. E.13: Sí, sí me resultó fácil. E.14: Me demoré un poco en los diálogos pero en general fue fácil. E.15: No E.16: No, porque primero comencé como que	- Adaptación del comic a la temática requerida	- Los estudiantes adecuaron las historias en relatos que son interesantes para ellos y a sus pares, incluyendo distintos temas desde situaciones reales, anécdotas o ficticias, los estudiantes pudieron conectar estas ideas con la temática asignada la cual fue el uso de dispositivos electrónicos.

		escribiendo una historia, y ya después como una descripción de cada uno. E.17: Me tardé un poco, pero al final creo que sí, no fue muy tedioso. E.18: La verdad que sí, porque cuando hice el cómic la primera idea que se me vino a la mente fue una bola así normal como una esfera y la idea se me vino al toque. E.19: Sí E.20: En realidad sí, porque fue basado en una situación cotidiana E.21: Sí, quería que los lectores puedan tener algo de piedad y sean conscientes de lo que estaban haciendo. E.22: Sí, porque ha sido como una anécdota familiar que yo también he vivido y siento que he tenido que contarlo. E.23: Sí E.24: Sí E.25: Sí E.26: Solo en algunas veces E.27: Sí		
Organización y desarrollo de los comics	¿Desarrollaste tu cómic considerando el inicio, desarrollo y desenlace	E.1: Sí lo incluí E.2: Sí se incluyó en mi cómic E.3: Sí lo incluí E.4: Sí, inicio, desarrollo y desenlace. E.5: Sí. E.6: En el inicio presenté. Que hay un personaje que sería nuestro protagonista, él cae desde el cielo en un	- Secuencia del comic	- Se puede visualizar que todos los estudiantes fueron capaces de ordenar su comic de manera secuencial.

	propio de tu texto narrativo?	barco y dentro del barco se nos presenta quién es y qué hay dentro del barco. E.7: En el desarrollo se nos presenta otro personaje que es un pequeño robot y le va mostrando las diferentes cosas que hay en el barco, como televisiones. E.8: El desenlace es el escape del protagonista con el robot del barco. E.9: Sí, sí incluyó las tres partes. E.10: Sí E.11: Creo que sí, porque tenía un inicio y final. E.12: Sí E.13: Sí. E.14: Sí E.15: Sí, incluí las tres partes inicio, desarrollo y final. E.16: Sí, el cómic incluyó inicio, desarrollo y desenlace. E.17: Sí incluí inicio, desarrollo y desenlace. E.18: Sí incluí E.19: Sí, inicio, desarrollo y desenlace E.20: Sí. Al comienzo no había mucha diferencia entre el desarrollo y desenlace porque no había una problemática en sí, pero después sí. E.21: Sí E.22: Sí E.23: Sí, yo considero que sí. E.24: Sí E.25: Digamos que sí, sí E.26: Sí, es corto pero sí están las 3 partes. E.27: Sí.		Incluyendo el inicio de su historia, el desarrollo o problema y el final. Esto es importante porque sin la estructura narrativa la historia no podría cumplir su función que es la de comunicar.

Uso de convenciones del lenguaje	¿La elaboración de cómics te ha ayudado a reforzar tu escritura en inglés? ¿De qué manera?	E.1: Sí, porque me fue más fácil ordenar mis ideas. E.2: Sí, porque me ayudó a crear mi historia con orden. E.3: Sí, me ayudó a crear mi historia. Para escribir mejor los diálogos. E.4: Sí, me ayudó a mejorar el uso de *modals* para recomendaciones. E.5: Sí, me ayudó. Ya que tengo errores en ortografía y al escribir en inglés no sé algunas palabras. La miss Giodie me corrigió varias, entonces me ayudó. E.6: Sí, en realidad sí, porque me ayudará a poder describir situaciones o personajes en inglés. E.7: Sí, porque le pregunté a las misses, como no sabía algo, me explicaron cómo se escribía y aprendí más cosas. E.8: Sí, me ayudó a poder formar una historia. E.9: Sí, un poco, al momento de poder escribir algunas partes del cómic. E.10: Sí, a reforzar lo aprendido y ponerlo en práctica al momento de escribir diálogos. E.11: Me ayudó un poco a escribir pequeños textos en inglés; antes no se entendía mucho y ahora sí se entiende más. E.12: Sí, pude cambiar de tiempo verbal y corregir: lo que estaba en pasado lo pasé a presente. E.13: Sí, porque he podido describir situaciones de la vida cotidiana. E.14: Sí, porque me ayudó a escribir conversaciones entre dos personas en inglés. E.15: Sí, me ayudó a escribir diálogos en inglés. E.16: Sí, me ayudó a escribir oraciones un poco más completas. E.17: Yo creo que sí, porque tuve que recordar lo aprendido y ponerlo en práctica, por así decirlo.	- Convenciones de lenguaje empleados	- Se evidenció que la mayoría de estudiantes empleó el vocabulario aprendido en clase para poder desarrollar sus comics, del mismo modo algunos incluyeron vocabulario que no fue requerido pero que fue adecuado para la historia como modal verbs de recomendación y posibilidad. Del mismo modo la gran mayoría redactó su comic en presente simple empleando 3ra persona..

		E.18: La verdad sí, porque había palabras que no sabía y al preguntarle a la miss las conocí. E.19: Creo que estoy igual o un poquito mejor. E.20: Sí, mucho. Al ser un cómic y tener que usar diálogos, me ayudó a diferenciar ciertos verbos y expresiones. E.21: Sí, acordándome más de lo que la miss había explicado en clase. E.22: Me acordé de palabras que no usaba hace tiempo. Eso me ayudó a escribir mejor y organizarme. E.23: Escribir preguntas en inglés en conversaciones. E.24: Escribir diálogos en inglés incluyendo artículos tecnológicos. E.25: Me ayudó aprendiendo adjetivos en inglés. E.26: Poder integrar lo que ya había aprendido en clases. E.27: Sí, me ayudó a notar mis errores y mejorar mi escritura de diálogos		
Reflexión y evaluación	¿Qué te gustó más de tu versión final?	E.1: La historia de mis personajes. E.2: Que mi historia tenía sentido. E.3: El mensaje de mi historia. E.4: Los personajes. E.5: Sí, como quedaron los dibujos. E.6: La historia me gustó. E.7: Los dibujos me salieron bien. E.8: Creo que los dibujos. E.9: Que pude cambiar las palabras que estaban mal y mejorar mi historia. E.10: Mis dibujos. E.11: Que recalcaba más lo que a mí me gustaba. E.12: Me gustó el final de mi cómic, de mi historia. E.13: Los colores y los dibujos.	- Reflexión de la elaboración del comic	- Se puede evidenciar que en su mayoría los estudiantes disfrutaron del proceso de la elaboración del comic, por lo que si tuvieran otra oportunidad de realizarlo si les gustaría. - Entre lo que más

		E.14: El desenlace de mi historia me gustó más. E.15: El final de la historia. E.16: Tuvo un mejor resultado y era muy distinto. E.17: Que tuvo un final más interesante. E.18: Me gustó más los dibujos que hice en la ilustración. E.19: Que pasó algo impactante. E.20: Mis dibujos y la historia. E.21: Que pudieron hacer justicia por el perro. E.22: Que dejó una enseñanza para todos, de que a veces descuidamos momentos tan únicos con nuestra familia que preferimos estar en el celular y pasa tan rápido el tiempo que no lo sentimos. E.23: Me gustó la historia. E.24: Los diálogos y los dibujos. E.25: La historia. E.26: Los dibujos. E.27: No estoy seguro.		les gusto de su versión final acerca de su comic, fueron las ilustraciones y dibujos que elaboraron. - Algunos de los estudiantes mencionaron que les gusto que su comic tuviera un mensaje, ya que a través de su comic podrían compartirlo con sus compañeros. - Algunos estudiantes comentaron que no les gustaría volver a elaborar comics, ya que les parece algo un poco laborioso el Tener que dibujar y pensar sobre las ideas de cada personaje.
	¿Te ayudaron los tips brindados por el docente para el desarrollo de tu *comic*?	E.1: Sí. E.2: Sí. E.3: Sí. E.4: Sí. E.5: Sí. E.6: Sí, ayudaron los tips. E.7: Sí, también lo del mapa mental. E.8: Creo que sí. E.9: Sí. E.10: Sí, mucho. E.11: El de sacar las ideas importantes. E.12: Sí, en especial los tips para organizar mis ideas para mi cómic. E.13: Sí, me ayudaron los tips en general.		

		E.14: Sí, me ayudaron. E.15: Sí. E.16: Sí, el hacer una lluvia de ideas. E.17: Sí, me ayudaron a organizar mejor mis ideas y ver mis errores. E.18: No los tomé en cuenta. E.19: Sí, para darle más sentido y darle un motivo para que a las personas les guste. E.20: Sí, ella me ayudó con ciertos diálogos en los que no estaba usando las palabras en sus formas correctas. E.21: Sí, sí me ayudaron bastante. E.22: Porque yo, por ejemplo, en inglés no había hecho así como tal un cómic como lo hemos hecho, pero me ha ayudado bastante y entendí más que todo lo que pedían para un cómic, porque yo solamente sabía de la creatividad nada más. Pero gracias a eso ahora sabía cada punto. E.23: Sí. E.24: Sí. E.25: Sí, me fueron de ayuda. E.26: Sí. E.27: Creo que sí.		
	¿Te gustaría volver a elaborar *comics* en otra oportunidad?	E.1: Sí me gustaría. E.2: Sí me gustaría. E.3: Sí me gustaría. E.4: Sí. E.5: Sí, es divertido, es algo que no se hace muchas veces en inglés. Es didáctico. E.6: Sí. Si se da la oportunidad normal. E.7: No, porque es mucho trabajo.		

		E.8: Sí me gustaría volver a hacerlo y si es en digital mejor. E.9: Sí. E.10: La verdad que sí, fue entretenido. E.11: Si tuviera, sí lo haría, pero con un poco más de tiempo. E.12: Sí. E.13: Sí. E.14: Sí. E.15: Sí. E.16: Tal vez, ya que me fue un poco complicado tener las ideas. E.17: Sí, siempre y cuando sea de temas que conocemos y no sea muy largo. E.18: Sí, porque a mí me gusta dibujar y también pintar. Tal vez no sea muy bueno con el inglés, pero como lo intenté, podría hacerlo. E.19: Me gustaría porque exploro más mi imaginación, pienso en más cosas y las transmito en una hoja. E.20: Sí, creo que fue divertido y además me ayudó con el idioma. E.21: Sí, creo que mejoraría más así. O sea, si los hago más seguido, sí podría mejorar. Sí me gustaría. E.22: Sí, me encantaría porque volver a hacer una experiencia y acordarte de que fue bonito aprender en el primer *comic*, yo creo que sería buena idea. E.23: Sí me gustaría. E.24: Sí, me gustaría hacer un *comic* en otra oportunidad. E.25: Sí. E.26: No. E.27: No.		

ANEXO 11: Matriz de Análisis de Rúbrica de evaluación

Categoría: Producción Escrita			
Subcategoría	Observaciones	Categoría subyacentes al estudio	
		Sub conceptual	Interpretación Reflexiva
Contenido	E. 1:Cumple el propósito de la tarea de manera parcial, presentando un conocimiento mínimo del tema asignado. Se mantiene el nivel de logro en esta subcategoría en contraste a su prueba de entrada. E. 2: Cumple el propósito de la tarea sobresalientemente, brindando contenido relevante y demostrando estar completamente informada. Se evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada. E. 3: Cumple el propósito de la tarea sobresalientemente, brindando contenido relevante y demostrando estar completamente informado. Se evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada. E. 4: Cumple el propósito de la tarea de manera satisfactoria, brindando contenido relevante y demostrando estar informado la mayoría de veces. Se evidenció una mejora satisfactoria en contraste a su prueba de entrada.	- Descripción Secuencial de imágenes.	- La mayoría de estudiantes obtuvo un nivel de logro destacado, reflejando una notable mejora en la subcategoría de contenido, esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes cumplieron con describir secuencialmente las imágenes para formar la historia, añadiendo información relevante al texto. Por otro lado, hay 2 estudiantes que se encuentran en el nivel de logro inicio, en esta subcategoría, se debe reforzar esto con ejercicios similares.

	E. 5: No cumple el propósito de la tarea, presentando un conocimiento casi nulo del tema asignado. El nivel de logro en esta subcategoría permaneció en inicio. E. 6: Cumple el propósito de la tarea sobresalientemente, brindando contenido relevante y demostrando estar completamente informada. Se evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada. E. 7: Cumple el propósito de la tarea de manera parcial, presentando un conocimiento parcial del tema asignado. Se evidenció una mejora de inicio a proceso en esta subcategoría. E. 8: Cumple el propósito de la tarea sobresalientemente, brindando contenido relevante y demostrando estar completamente informado, se evidenció una mejora en comparación a su prueba de entrada. E. 9: Cumple el propósito de la tarea de manera parcial, brindando contenido no muy relevante, presentando un conocimiento parcial del tema asignado. E. 10: Cumple el propósito de la tarea de manera satisfactoria, brindando contenido relevante y demostrando estar informado la mayoría de veces. Se evidenció una mejora. E. 11: Cumple el propósito de la tarea sobresalientemente, brindando contenido relevante y demostrando estar completamente informado, se mantuvo el nivel de logro alcanzado en el ciclo anterior, el cual fue el máximo.	- Adaptación del contenido	- La mayoría de estudiantes logró adaptar la secuencia de imágenes a un texto coherente y entendible, lo cual nos indica que sí se cumplió con el propósito de la tarea. Si bien solo 2 estudiantes no lograron culminar con la tarea, podemos afirmar que la adaptación de imágenes a texto les ha ayudado significativamente a poder construir oraciones e ideas más completas, lo cual nos indica que si hubo una mejora significativa en contraste con la prueba diagnóstica de entrada.

	E. 12: Cumple el propósito de la tarea sobresalientemente, brindando contenido relevante y demostrando estar completamente informado. Se evidenció una mejora en este aspecto hacia el nivel de logro máximo. E. 13: Cumple el propósito de la tarea de manera parcial, presentando un conocimiento parcial del tema asignado. Se evidenció que el nivel de logro paso de logrado a proceso. E. 14: Cumple el propósito de la tarea sobresalientemente, brindando contenido relevante y demostrando estar completamente informada. Se evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada. E. 15: Cumple el propósito de la tarea de manera parcial, presentando un conocimiento parcial del tema asignado. Se evidenció que el nivel de logro se mantuvo en proceso. E. 16: Cumple el propósito de la tarea sobresalientemente, brindando contenido relevante y demostrando estar completamente informado. Se evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada. E. 17: Cumple el propósito de la tarea sobresalientemente, brindando contenido relevante y demostrando estar completamente informado. Se evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada. E. 18: No cumple el propósito de la tarea, presentando un		

	conocimiento casi nulo del tema asignado. El nivel de logro en esta subcategoría permaneció en inicio. E. 19: Cumple el propósito de la tarea de manera parcial, presentando un conocimiento parcial del tema asignado. Se evidenció una mejora en el nivel de logro en contraste a su prueba de entrada. E. 20: Cumple el propósito de la tarea sobresalientemente, brindando contenido relevante y demostrando estar completamente informado. Se evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada. E. 21: Cumple el propósito de la tarea sobresalientemente, brindando contenido relevante y demostrando estar completamente informada. Se evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada. E. 22: Cumple el propósito de la tarea de manera parcial, presentando un conocimiento parcial del tema asignado. Se evidenció que el nivel de logro paso de logrado a proceso. E. 23: Cumple el propósito de la tarea sobresalientemente, brindando contenido relevante y demostrando estar completamente informada. Se evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada. E. 24: Cumple el propósito de la tarea sobresalientemente, brindando contenido relevante y demostrando estar completamente informada. Se		

	evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada.		
Organización	E. 1: Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera parcial. Se evidenció una notable mejora en esta subcategoría contrastando con la prueba de entrada. E. 2: Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera satisfactoria. Se evidencia una mejora en el nivel de logro. E. 3: Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera satisfactoria. E. 4: Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera parcial.El nivel de logro se mantiene en comparación a su prueba de entrada. E. 5: No desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente. No emplea conectores. Asimismo, no emplea recursos cohesivos de manera eficaz. No se evidenció una mejora en contraste a su prueba de entrada. E. 6: Desarrolla sus ideas de manera ordenada y	- Uso de conectores - Uso recursos cohesivos	- Se pudo observar que la gran mayoría de estudiantes logró utilizar conectores de secuencia en la historia, tales como, “then”, “finally”, “later”, “but”, and”, etc. El uso de estos conectores, ayudó a que la redacción de los estudiantes tuviera una secuencia y orden de sus ideas, los cuales son propios de un texto narrativo. Se visualiza una mejora significativa en cuanto a la prueba diagnóstica de entrada. - Se observó que la mayoría de estudiantes obtuvieron un nivel de logro satisfactorio o también conocido como

	coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera parcial. Se mantuvo el nivel de logro en proceso. E. 7: : Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera parcial. Se evidenció una notable mejora en esta subcategoría contrastando con la prueba de entrada. E. 8: Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera satisfactoria. el nivel de logro se mantiene en esta subcategoría. E. 9: Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera sobresaliente. Se evidenció una mejora del nivel inicio al nivel proceso en contraste a la prueba de salida. E. 10: Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera sobresaliente. Se evidenció una mejora satisfactoria en contraste a la prueba de salida. E. 11: Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera sobresaliente. El nivel de logro se mantuvo en máximo igual que el de la prueba de entrada. E. 12: Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera sobresaliente. El nivel de logro se		logrado en la subcategoría de la organización, los estudiantes demostraron un buen uso de recursos cohesivos como por ejemplo el uso de pronombres (he, she) para evitar la repetición, esto es muy importante al momento de redactar un texto narrativo. Del mismo modo se pudo obtener una nota más alta si se incluía el uso de pronombres para evitar repetición.

	mantuvo en máximo igual que el de la prueba de entrada. Esto demuestra una mejora al nivel de logro máximo en este aspecto. E. 13: Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera sobresaliente. Se evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada. E. 14 Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores. Asimismo, emplea recursos cohesivos de manera eficaz. Se evidenció una mejora en contraste a su prueba de entrada. E. 15 Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores. Asimismo, emplea recursos cohesivos de manera eficaz. Se evidenció una mejora en contraste a su prueba de entrada. E. 16 Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores. Asimismo, emplea recursos cohesivos de manera eficaz. Se evidenció una mejora en contraste a su prueba de entrada. E. 17 Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera sobresaliente. Se evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada.		

	E. 18 No desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente. No emplea conectores. Asimismo, no emplea recursos cohesivos de manera eficaz. No se evidenció una mejora en contraste a su prueba de entrada. E. 19 Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente. Sin embargo, no emplea conectores. Asimismo, no emplea recursos cohesivos de manera eficaz. No se evidenció una mejora en contraste a su prueba de entrada. E. 20 Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera sobresaliente. Se evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada. E. 21 Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera sobresaliente. Se evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada. E. 22 Desarrolla sus ideas de manera parcialmente ordenada y coherente, haciendo uso de conectores. Se evidenció una mejora leve en contraste a su prueba de entrada. E. 23 Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores. Asimismo, emplea recursos cohesivos de manera eficaz. Se evidenció una mejora en contraste a su prueba de entrada.		

	E. 24 Desarrolla sus ideas de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y recursos cohesivos de manera sobresaliente. Se evidenció una mejora sobresaliente en contraste a su prueba de entrada.		
Lenguaje	E. 1: Utiliza vocabulario cotidiano y elemental con dificultad. Asimismo, presenta dificultad al emplear formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. En este caso, contrastando las pruebas de entrada y salida, se mantuvo el nivel de logro de esta subcategoría. E. 2: Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. Demostrando una mejora con menos errores gramaticales que en su prueba de entrada. E. 3: Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. Se mantuvo el nivel de logro en esta subcategoría. E. 4: Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada. Sin embargo, presenta un poco de dificultad al emplear formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. E. 5: No logra utilizar vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada. Asimismo, se le dificulta emplear formas gramaticales simples según el contexto	- Uso de vocabulario - Buena ortografía	- Se puede observar que la mayoría de estudiantes empleó un vocabulario sencillo como las rutinas diarias de manera adecuada. - Se puede observar que la mayoría de estudiantes obtuvieron el nivel logrado en la subcategoría de lenguaje, uno de los factores de esta categoría es la ortografía, algunos estudiantes demostraron faltas ortográficas en palabras simples como omisiones de letras mayormente al final, palabras con letras en

	proporcionado en la tarea. No hubo mejoras. E. 6: Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada. Sin embargo, presenta un poco de dificultad al emplear formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. El nivel de logro se mantiene en proceso. E. 7 Utiliza vocabulario cotidiano y elemental con dificultad. Asimismo, presenta dificultad al emplear formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. Se evidencia una mejora en el nivel de logro. E. 8: Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. Se mantuvo el nivel de logro igual que en la prueba de entrada. E. 9: Utiliza vocabulario cotidiano y elemental con dificultad. Asimismo, presenta dificultad al emplear formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea.. E. 10: Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. Se evidenció una mejora en este nivel de logro. E. 11: Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada y sobresaliente. Asimismo, emplea de forma sobresaliente formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. El nivel de logro se mantuvo al máximo al igual que en la prueba de entrada.	- Uso de estructuras gramaticales	desorden o errores mínimos que no impiden la entendibilidad del texto. Para mejorar estos casos, podemos reforzar actividades y ejercicios ortográficos como completar las letras a las palabras u ordenar las letras, entre otros. - Se evidenció que la gran mayoría de estudiantes empleó el presente simple como estructura gramatical principal en la narración de sus textos, teniendo como principal perspectiva la tercera persona en donde incluyeron verbos afirmativos en tercera persona en presente simple. Además, algunos de ellos emplearon el pasado simple, lo cual les ayudo a poder narrar las

	E. 12: Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea.se mantuvo el nivel de logro en esta subcategoría. E. 13 Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. E. 14 Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. E. 15 Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada. Sin embargo, presenta un poco de dificultad al emplear formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. E. 16 Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada. Sin embargo, presenta un poco de dificultad al emplear formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. E. 17 Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. E. 18 No logra utilizar vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada. Asimismo, se le dificulta emplear formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. E. 19 Utiliza vocabulario cotidiano y elemental con dificultad. Asimismo, presenta dificultad al emplear formas		imágenes de manera secuencial, brindando información de las diferentes acciones planteadas en las imágenes.

	gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. E. 20 Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada y sobresaliente. Asimismo, emplea de forma sobresaliente formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. E. 21 Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. E. 22 Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada. Sin embargo, presenta un poco de dificultad al emplear formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. E. 23 Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada, y formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea. E. 24 Utiliza vocabulario cotidiano y elemental de manera apropiada y sobresaliente. Asimismo, emplea de forma sobresaliente formas gramaticales simples según el contexto proporcionado en la tarea.		

Categoría: Elaboración de Cómics		
		Categoría subyacentes al estudio

Subcategoría	Observaciones	Sub conceptual	Interpretación Reflexiva
Adecuación de los *comics* a una situación comunicativa	E. 1 Puede haber irrelevancias menores y/o omisiones. El lector objetivo está en general informado. E. 2 Puede haber contenido irrelevante y mala interpretación de la consigna. El lector objetivo está mínimamente informado. E. 3 Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado. E. 4 Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado. E. 5 Puede haber irrelevancias menores y/o omisiones. El lector objetivo está en general informado E. 6 El contenido es totalmente irrelevante. El lector objetivo no está informado. E. 7 Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado. E. 8 Puede haber contenido irrelevante y mala interpretación de la consigna. El lector objetivo está mínimamente informado. E. 9 Puede haber contenido irrelevante y mala interpretación de la consigna. El lector objetivo está mínimamente informado. E. 10 Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado. E. 11 Puede haber contenido irrelevante y mala interpretación de la consigna. El lector objetivo está mínimamente informado. E. 12 Puede haber irrelevancias menores y/o omisiones. El lector objetivo está en general informado E. 13 Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado. E. 14 Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado.	- Redacción relevante que mantiene al lector informado.	- Se visualiza una alineación entre la redacción y las imágenes, las cuales se conectan a la situación comunicativa propuesta. En sus redacciones los participantes se centran en el tema asignado ‘uso de la tecnología’, transmitiendo un mensaje con claridad y relevancia.

	E. 15 Puede haber irrelevancias menores y/o omisiones. El lector objetivo está en general informado E. 16 Puede haber contenido irrelevante y mala interpretación de la consigna. El lector objetivo está mínimamente informado. E. 17 Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado. E. 18 Puede haber contenido irrelevante y mala interpretación de la consigna. El lector objetivo está mínimamente informado. E. 19 Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado. E. 20 Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado. E. 21 El contenido es totalmente irrelevante. El lector objetivo no está informado. E. 22 Puede haber contenido irrelevante y mala interpretación de la consigna. El lector objetivo está mínimamente informado. E. 23 Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado. E. 24 Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado. E. 25 Puede haber contenido irrelevante y mala interpretación de la consigna. El lector objetivo está mínimamente informado. E. 26 Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado. E. 27 Todo el contenido es relevante para la consigna. El lector objetivo está completamente informado.		

Organización y desarrollo de los comics	E. 1 El texto está conectado y utiliza conectores básicos y frecuentes. E. 2 Es poco probable que el texto esté conectado, aunque puede usar puntuación y conectores simples (como "and"). E. 3 El texto está conectado y utiliza conectores básicos y frecuentes. E. 4 El texto está conectado y utiliza conectores básicos y frecuentes. E. 5 Es poco probable que el texto esté conectado, aunque puede usar puntuación y conectores simples (como "and"). E. 6 Es muy poco probable que el texto esté conectado, no emplea signos de puntuación o conectores. E. 7 Es poco probable que el texto esté conectado, aunque puede usar puntuación y conectores simples (como "and"). E. 8 Es poco probable que el texto esté conectado, aunque puede usar puntuación y conectores simples (como "and"). E. 9 Es poco probable que el texto esté conectado, aunque puede usar puntuación y conectores simples (como "and"). E. 10 El texto está conectado y utiliza conectores básicos y frecuentes. E. 11 Es poco probable que el texto esté conectado, aunque puede usar puntuación y conectores simples (como "and"). E. 12 El texto está conectado y utiliza conectores básicos y frecuentes. E. 13 El texto es coherente y conectado, utiliza conectores básicos y un número limitado de recursos cohesivos. E. 14 El texto es coherente y conectado, utiliza conectores básicos y un número limitado de recursos cohesivos. E. 15 Es poco probable que el texto esté conectado, aunque puede usar puntuación y conectores simples (como "and").	- Uso de conectores básicos y frecuentes	- Los estudiantes emplean recursos cohesivos en la redacción de su texto, lo cual favorece un mejor entendimiento de la historia. De igual modo se logra visualizar, un estilo narrativo, teniendo un inicio, nudo y desenlace en la redacción.

	E. 16 El texto es coherente y conectado, utiliza conectores básicos y un número limitado de recursos cohesivos. E. 17 El texto es coherente y conectado, utiliza conectores básicos y un número limitado de recursos cohesivos. E. 18 El texto está conectado y utiliza conectores básicos y frecuentes. E. 19 El texto está conectado y utiliza conectores básicos y frecuentes. E. 20 El texto es coherente y conectado, utiliza conectores básicos y un número limitado de recursos cohesivos. E. 21 Es muy poco probable que el texto esté conectado, no emplea signos de puntuación o conectores. E. 22 Es poco probable que el texto esté conectado, aunque puede usar puntuación y conectores simples (como "and"). E. 23 El texto es coherente y conectado, utiliza conectores básicos y un número limitado de recursos cohesivos. E. 24 El texto es coherente y conectado, utiliza conectores básicos y un número limitado de recursos cohesivos. E. 25 Es poco probable que el texto esté conectado, aunque puede usar puntuación y conectores simples (como "and"). E. 26 El texto está conectado y utiliza conectores básicos y frecuentes. E. 27 El texto es coherente y conectado, utiliza conectores básicos y un número limitado de recursos cohesivos.		

Uso de convenciones del lenguaje	E. 1 Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples con control limitado. E. 2 Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples con control limitado. E. 3 Usa vocabulario básico razonablemente apropiado. Emplea formas gramaticales simples con cierto grado de control. A veces los errores dificultan la comprensión. E. 4 Usa vocabulario básico razonablemente apropiado. Emplea formas gramaticales simples con cierto grado de control. A veces los errores dificultan la comprensión. E. 5 Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples con control limitado. E. 6 Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples sin un grado de control. E. 7 Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples con control limitado. E. 8 Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples con control limitado. E. 9 Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples con control limitado. E. 10 Usa vocabulario básico razonablemente apropiado. Emplea formas gramaticales simples con cierto grado de control. A veces los errores dificultan la comprensión.	- Uso de vocabulario y formas gramaticales de manera apropiada.	- Emplean vocabulario relacionado con la tecnología, y además emplean estructuras gramáticas simples con cierto grado de control.

	E. 11 Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples con control limitado. E. 12 Usa vocabulario básico razonablemente apropiado. Emplea formas gramaticales simples con cierto grado de control. A veces los errores dificultan la comprensión. E. 13 Usa vocabulario cotidiano generalmente apropiado, aunque a veces sobre utiliza ciertos términos. Utiliza formas gramaticales simples con buen control. Aunque hay errores, el significado se mantiene. E. 14 Usa vocabulario básico razonablemente apropiado. Emplea formas gramaticales simples con cierto grado de control. A veces los errores dificultan la comprensión. E. 15 Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples con control limitado. E. 16 Usa vocabulario básico razonablemente apropiado. Emplea formas gramaticales simples con cierto grado de control. A veces los errores dificultan la comprensión. E. 17 Usa vocabulario básico razonablemente apropiado. Emplea formas gramaticales simples con cierto grado de control. A veces los errores dificultan la comprensión. E. 18 Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples con control limitado. E. 19 Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples con control limitado. E. 20 Usa vocabulario básico razonablemente apropiado. Emplea formas gramaticales simples con cierto grado de control.		

	A veces los errores dificultan la comprensión. E. 21 Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples sin un grado de control. E. 22 Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples con control limitado. E. 23 Usa vocabulario cotidiano generalmente apropiado, aunque a veces sobre utiliza ciertos términos. Utiliza formas gramaticales simples con buen control. Aunque hay errores, el significado se mantiene. E. 24 Usa vocabulario básico razonablemente apropiado. Emplea formas gramaticales simples con cierto grado de control. A veces los errores dificultan la comprensión. E. 25 Produce vocabulario básico en base a palabras o frases aisladas. Usa pocas formas gramaticales simples con control limitado. E. 26 Usa vocabulario básico razonablemente apropiado. Emplea formas gramaticales simples con cierto grado de control. A veces los errores dificultan la comprensión. E. 27 Usa vocabulario cotidiano generalmente apropiado, aunque a veces sobre utiliza ciertos términos. Utiliza formas gramaticales simples con buen control. Aunque hay errores, el significado se mantiene.		

Reflexión y evaluación	E. 1 El contenido de los textos fue relevante, aunque podía presentar algunas irrelevancias mínimas. Respecto al lenguaje, utilizaron vocabulario adecuado y estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían existir algunos errores, pero estos no afectaban el sentido general del texto. E. 2 Demostraron que, respecto al contenido, sus textos presentaron relevancias menores o algunas omisiones. En cuanto al lenguaje, utilizaron palabras básicas de manera razonablemente apropiada y emplearon estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían cometer algunos errores que, ocasionalmente, impedían el significado del texto. En lo que respecta a la organización, conectaron el texto usando conectores simples y vocabulario de alta frecuencia. E. 3 El contenido de los textos fue relevante, aunque podía presentar algunas irrelevancias mínimas. Respecto al lenguaje, utilizaron vocabulario adecuado y estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían existir algunos errores, pero estos no afectaban el sentido general del texto. E. 4 El contenido de los textos fue relevante, aunque podía presentar algunas irrelevancias mínimas. Respecto al lenguaje, utilizaron vocabulario adecuado y estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían existir algunos errores, pero estos no afectaban el sentido general del texto. E. 5 Demostraron que, respecto al contenido, sus textos presentaron relevancias menores o algunas omisiones. En cuanto al lenguaje, utilizaron palabras básicas de manera razonablemente apropiada y emplearon estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían cometer algunos errores que, ocasionalmente, impedían el significado del texto. En lo que respecta a la organización, conectaron el texto	- Reflexión acerca del nivel logrado por cada estudiante	

	usando conectores simples y vocabulario de alta frecuencia. E. 6 mostraron que, con respecto al contenido, sus textos contenían algunas irrelevancias y conceptos erróneos, impidiendo que el lector objetivo estuviera completamente informado. En cuanto a la organización, la producción textual fue poco probable que estuviera conectada por puntuación, y los conectores simples podían no ser usados o serlo escasamente. Respecto al lenguaje, existieron palabras o frases aisladas de vocabulario básico y mostraron dificultad en el uso de estructuras gramaticales simples. E. 7 Demostraron que, respecto al contenido, sus textos presentaron relevancias menores o algunas omisiones. En cuanto al lenguaje, utilizaron palabras básicas de manera razonablemente apropiada y emplearon estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían cometer algunos errores que, ocasionalmente, impedían el significado del texto. En lo que respecta a la organización, conectaron el texto usando conectores simples y vocabulario de alta frecuencia. E. 8 Demostraron que, respecto al contenido, sus textos presentaron relevancias menores o algunas omisiones. En cuanto al lenguaje, utilizaron palabras básicas de manera razonablemente apropiada y emplearon estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían cometer algunos errores que, ocasionalmente, impedían el significado del texto. En lo que respecta a la organización, conectaron el texto usando conectores simples y vocabulario de alta frecuencia. E. 9 Demostraron que, respecto al contenido, sus textos		

	presentaron relevancias menores o algunas omisiones. En cuanto al lenguaje, utilizaron palabras básicas de manera razonablemente apropiada y emplearon estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían cometer algunos errores que, ocasionalmente, impedían el significado del texto. En lo que respecta a la organización, conectaron el texto usando conectores simples y vocabulario de alta frecuencia. E. 10 El contenido de los textos fue relevante, aunque podía presentar algunas irrelevancias mínimas. Respecto al lenguaje, utilizaron vocabulario adecuado y estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían existir algunos errores, pero estos no afectaban el sentido general del texto. E. 11 Demostraron que, respecto al contenido, sus textos presentaron relevancias menores o algunas omisiones. En cuanto al lenguaje, utilizaron palabras básicas de manera razonablemente apropiada y emplearon estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían cometer algunos errores que, ocasionalmente, impedían el significado del texto. En lo que respecta a la organización, conectaron el texto usando conectores simples y vocabulario de alta frecuencia. E. 12 El contenido de los textos fue relevante, aunque podía presentar algunas irrelevancias mínimas. Respecto al lenguaje, utilizaron vocabulario adecuado y estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían existir algunos errores, pero estos no afectaban el sentido general del texto. E. 13 demostraron que sus textos fueron altamente relevantes e informaron completamente al lector. En cuanto al lenguaje, hicieron uso de vocabulario cotidiano y generalmente apropiado,		

	empleando estructuras gramaticales simples con un buen grado de control. Si bien podían presentar repeticiones o errores mínimos, estos no dificultaron la comprensión del texto. Además, sus escritos se mostraron conectados y coherentes, incluyendo conectores simples y un buen grado de recursos cohesivos E. 14 El contenido de los textos fue relevante, aunque podía presentar algunas irrelevancias mínimas. Respecto al lenguaje, utilizaron vocabulario adecuado y estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían existir algunos errores, pero estos no afectaban el sentido general del texto. E. 15Demostraron que, respecto al contenido, sus textos presentaron relevancias menores o algunas omisiones. En cuanto al lenguaje, utilizaron palabras básicas de manera razonablemente apropiada y emplearon estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían cometer algunos errores que, ocasionalmente, impedían el significado del texto. En lo que respecta a la organización, conectaron el texto usando conectores simples y vocabulario de alta frecuencia. E. 16 El contenido de los textos fue relevante, aunque podía presentar algunas irrelevancias mínimas. Respecto al lenguaje, utilizaron vocabulario adecuado y estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían existir algunos errores, pero estos no afectaban el sentido general del texto. E. 17 El contenido de los textos fue relevante, aunque podía presentar algunas irrelevancias mínimas. Respecto al lenguaje, utilizaron vocabulario adecuado y estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían existir algunos errores, pero estos no afectaban el sentido general del texto.		

	E. 18 Demostraron que, respecto al contenido, sus textos presentaron relevancias menores o algunas omisiones. En cuanto al lenguaje, utilizaron palabras básicas de manera razonablemente apropiada y emplearon estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían cometer algunos errores que, ocasionalmente, impedían el significado del texto. En lo que respecta a la organización, conectaron el texto usando conectores simples y vocabulario de alta frecuencia. E. 19 El contenido de los textos fue relevante, aunque podía presentar algunas irrelevancias mínimas. Respecto al lenguaje, utilizaron vocabulario adecuado y estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían existir algunos errores, pero estos no afectaban el sentido general del texto. E. 20 El contenido de los textos fue relevante, aunque podía presentar algunas irrelevancias mínimas. Respecto al lenguaje, utilizaron vocabulario adecuado y estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían existir algunos errores, pero estos no afectaban el sentido general del texto. E. 21 mostraron que, con respecto al contenido, sus textos contenían algunas irrelevancias y conceptos erróneos, impidiendo que el lector objetivo estuviera completamente informado. En cuanto a la organización, la producción textual fue poco probable que estuviera conectada por puntuación, y los conectores simples podían no ser usados o serlo escasamente. Respecto al lenguaje, existieron palabras o frases aisladas de vocabulario básico y mostraron dificultad en el uso de estructuras gramaticales simples. E. 22 Demostraron que, respecto al contenido, sus textos presentaron relevancias menores o algunas omisiones. En		

	cuanto al lenguaje, utilizaron palabras básicas de manera razonablemente apropiada y emplearon estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían cometer algunos errores que, ocasionalmente, impedían el significado del texto. En lo que respecta a la organización, conectaron el texto usando conectores simples y vocabulario de alta frecuencia. E. 23 demostraron que sus textos fueron altamente relevantes e informaron completamente al lector. En cuanto al lenguaje, hicieron uso de vocabulario cotidiano y generalmente apropiado, empleando estructuras gramaticales simples con un buen grado de control. Si bien podían presentar repeticiones o errores mínimos, estos no dificultaron la comprensión del texto. Además, sus escritos se mostraron conectados y coherentes, incluyendo conectores simples y un buen grado de recursos cohesivos E. 24 El contenido de los textos fue relevante, aunque podía presentar algunas irrelevancias mínimas. Respecto al lenguaje, utilizaron vocabulario adecuado y estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían existir algunos errores, pero estos no afectaban el sentido general del texto. E. 25 Demostraron que, respecto al contenido, sus textos presentaron relevancias menores o algunas omisiones. En cuanto al lenguaje, utilizaron palabras básicas de manera razonablemente apropiada y emplearon estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían cometer algunos errores que, ocasionalmente, impedían el significado del texto. En lo que respecta a la organización, conectaron el texto usando conectores simples y vocabulario de alta frecuencia.		

	E. 26 El contenido de los textos fue relevante, aunque podía presentar algunas irrelevancias mínimas. Respecto al lenguaje, utilizaron vocabulario adecuado y estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían existir algunos errores, pero estos no afectaban el sentido general del texto. E. 27 Demostró que sus textos fueron altamente relevantes e informaron completamente al lector. En cuanto al lenguaje, hicieron uso de vocabulario cotidiano y generalmente apropiado, empleando estructuras gramaticales simples con un buen grado de control. Si bien podían presentar repeticiones o errores mínimos, estos no dificultaron la comprensión del texto.		

ANEXO 12: Matriz de Triangulación

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	DIARIO DE CAMPO	GUIA DE ENTREVISTA	RÚBRICA DEL NIVEL A2	HALLAZGOS RELEVANTES	CONFRONTACIÓN TEÓRICA
Producción de textos	Contenido	El diario de campo logró registrar las actividades diseñadas por la docente, como la primera vez que presentó una tira cómica para que los estudiantes	Por medio de las entrevistas una gran mayoría de estudiantes la cual equivale al 88,88% de los participantes, manifestaron que basaron el tema de su *comic* siguiendo la situación	A partir de la rúbrica empleada para la prueba de salida, se observa con relación al criterio de contenido los estudiantes lograron que todo lo redactado fuera relevante con respecto a las	La mayoría de los estudiantes lograron construir una narrativa coherente a partir de estímulos visuales. Ello se relaciona con las actividades descritas en el	Desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje significativo, Ausubel (1980, como se citó en Roa 2021) enfatiza la importancia de conectar un nuevo conocimiento con lo que el estudiante ya conoce. Esta premisa se cumple en la práctica observada: tal como quedó registrado en el diario de

		puedan generar una reflexión y luego trataron de dar su opinión sobre la misma y la asignación de la elaboración de un *comic* individual sobre el uso de la tecnología utilizando los verbos modales. También capturó cómo los estudiantes se comportaron y/o reaccionaron durante las mismas, mostrando una participación activa de la mayoría. Respecto al contenido, las reflexiones del diario resalta que los estudiantes relacionaron la	comunicativa sobre el uso cotidiano de aparatos tecnológicos, mencionando el uso responsable de los celulares, videojuegos, llamadas telefónicas y robots. De forma que los estudiantes incorporaron de manera más directa y evidente los elementos tecnológicos. Sin embargo, también se identifica que algunos estudiantes tuvieron interpretaciones particulares del tema, ya que abordaron de forma más sutil el tema sobre tecnología. Por lo que una minoría	imágenes brindadas, describiendo y haciendo referencia a los eventos evidenciados en cada una de ellas de forma completa, pertinente e interconectada, viéndose esto plasmado en el 48,15% de estudiantes que obtuvieron el nivel Destacado. Asimismo, los que alcanzaron el nivel Logrado, demostraron poseer conocimiento con respecto a las imágenes mostradas, ya que describieron cada una de ellas de manera esperada. Este logro se vio reflejado en el 14,81% del estudiantado. Por	diario de campo que buscaba que el estudiante pueda vincular sus experiencias personales al momento de producir texto para garantizar así un aprendizaje significativo, teniendo al docente como guía brindado un acompañamiento adecuado. Es así que por medio de la elaboración de *comics* los estudiantes emplearon el tema del uso de la tecnología en la vida cotidiana con sus propias experiencias, tal y como está registrado en sus respuestas	campo, los estudiantes —cuya edad oscila entre los 13 y 15 años— lograron vincular el tema del uso de la tecnología con sus vivencias cotidianas, lo que favoreció una producción de contenido más auténtica, significativa y relevante. Esto se alinea con la idea de que el aprendizaje es más efectivo cuando la nueva información se ancla en la estructura cognitiva del estudiante, ya que se tuvo en cuenta que la población objetiva partió de conocimientos previos relacionados con los *comics*, un formato que ya conocían como lectores. Sin embargo, en esta ocasión, no solo consumieron el recurso, sino que se involucraron activamente en su creación, integrando sus propias vivencias, opiniones y conocimientos sobre el uso de la tecnología en su entorno cotidiano. Desde la teoría

		situación comunicativa con sus experiencias propias, lo que generó que el contenido sea relevante significativo. Esto pone en evidencia la intención pedagógica detrás de las actividades realizadas por el docente de orientar y guiar el aprendizaje hacia la producción de contenido más significativo fomentando una comprensión más profunda del mensaje central.	de estudiantes no optaron por tener el tema asignado como foco principal de la narrativa de su *comic*, esta minoría representa al 11,11% de los participantes.	otro lado, hubo estudiantes que cumplieron de manera parcial con este criterio, obteniendo el nivel En proceso debido a que, si bien los eventos plasmados en las imágenes fueron descritos, estas descripciones no fueron detalladas ni completamente relevantes y/o se hizo omisión de elementos importantes que son evidentes en las imágenes. Lo anteriormente explicado se vio reflejado en el 29,63% de los estudiantes. Por último, si bien en menor cantidad, también se evidenció desconocimiento por parte de los estudiantes con respecto al tema e	durante la entrevista. En consecuencia, se obtuvo un 48,15% de estudiantes que alcanzaron el nivel Destacado, consiguiendo así producir un texto escrito con información relevante, manteniendo a los lectores objetivos totalmente informados y sin presentar errores que puedan impedir el entendimiento del texto.	sociocultural, Vygotsky (1988, como se citó en Guerra, 2020) resalta que el aprendizaje se construye en interacción con otros, especialmente cuando existe un mediador con mayor conocimiento. En este caso, el diario de campo muestra el rol de la docente como guía al diseñar actividades estructuradas —como el análisis de tiras cómicas y la elaboración de producciones propias— que permitieron a los estudiantes desarrollar ideas con mayor claridad, coherencia y profundidad. Esto se refleja también en las entrevistas, donde los estudiantes manifestaron haber incorporado vocabulario contextualizado y reflexiones personales alineadas con el tema central. Desde el enfoque de enseñanza del inglés como lengua extranjera, se debe considerar que los estudiantes se encuentran

				imágenes asignadas, describiendo pobremente y/o malinterpretando cada una de estas, siendo el 7,41% los estudiantes que cumplieron con estas características.		en un nivel A2 del MCER, el cual describe que pueden redactar sobre temas conocidos de interés, enlazando las oraciones con conectores básicos de forma elemental, pero comprensible. (Consejo de Europa, 2018). El uso del *comic* como recurso visual y narrativo fue un andamiaje didáctico valioso que permitió cumplir con estas competencias al facilitar la organización del pensamiento, la contextualización del contenido y la expresión escrita guiada. En este estudio, los resultados de la rúbrica demuestran que el 48,15% de los estudiantes alcanzó el nivel Destacado en el criterio de contenido, evidenciando una producción escrita completamente pertinente, informativa y coherente con los estímulos visuales proporcionados. Esto sugiere que los estudiantes

						no solo reaccionaron ante imágenes, sino que lograron construir ideas personales con claridad, creatividad y relevancia temática.
	Organización	A partir de las observaciones diario de campo, se evidenció que algunos estudiantes inicialmente no estaban usando conectores, lo que motivó a que la docente pudiera realizar una intervención oportuna haciendo un repaso de los mismos. Es por medio de ejercicios escritos en la pizarra en donde los estudiantes participaron de	A través de las entrevistas los estudiantes mencionaron haber utilizado algunas técnicas de recojo de ideas *(brainstorming)*. La más empleada fue la técnica de escritura libre *(free writing*) la cual, según las entrevistas se empleó por un total de 37,04% de estudiantes, esto demuestra ser una técnica de fácil comprensión y uso para los estudiantes lo cual permitió organizar sus ideas antes de	Se observa en los resultados obtenidos en el nivel Destacado, que los participantes utilizan conectores de secuencia como: "first", *"then", "finally", "later", "but", "and", "after that"* etc. Esto se ve reflejado en la rúbrica, en la cual un 29,63% de estudiantes alcanzaron dicho nivel. Con respecto a los participantes que lograron alcanzar el nivel Logrado, se observa que, utilizan conectores básicos y	El análisis de los tres instrumentos revela que hay una respuesta positiva en la capacidad de organización del texto producido por los participantes. Inicialmente, en el diario de campo se logró identificar una necesidad de instrucción explícita sobre el uso de conectores, lo que llevó a que la docente realizará una intervención pedagógica específica. Con	Rahmawati (2022) menciona que la planificación previa a la escritura, a través de herramientas como la lluvia de ideas, favorece una mejor organización de las mismas. Asimismo, concluye en que la aplicación de la lluvia de ideas tiene un efecto positivo en 5 aspectos de la escritura, tales como contenido, gramática, vocabulario, ortografía y en especial a la organización del texto, debido a que les ayuda a crear y organizar sus ideas de manera lógica. En este sentido, se vio necesario presentar a los estudiantes, diversas técnicas de organización de ideas, los estudiantes mostraron una gran dificultad al momento de

		manera voluntaria para poder compartir los conectores que pueden usar según la situación. Adicionalmente, la docente presentó técnicas para la organización de ideas, como mapas mentales o listados, para poder estructurar mejor la secuencia de su narrativa. Por otro lado, es importante mencionar que el monitoreo constante durante la planificación del *comic* permitió que la docente identifique las áreas a fortalecer de	empezar a redactar. Otra técnica usada fue la técnica Mapa mental la cual fue empleada por 40,74% de estudiantes, esto demuestra la practicidad y eficacia de la técnica al momento de organizar ideas para la redacción de la historia. Por otro lado, hubo solo un 14,81% de estudiantes que emplearon la técnica de listado de ideas, a pesar de su estilo práctico, los estudiantes optaron por técnicas más flexibles como las dos opciones anteriores. Por último, hay un 7,41% de estudiantes que manifiestan no	frecuentes, tales como, “first”, “and” y “finally”. Igualmente, el nivel de proceso alcanzado por los participantes, muestra que una parte del grupo necesita reforzar este criterio, es decir, identificar y conocer en qué momento emplear dichos conectores para estructurar de mejor manera su texto. Por último, se observa que una cantidad reducida de los participantes mostró dificultad al momento de emplear conectores de secuencia o no hizo uso de los mismos. El cual se ve reflejado en un	la guía de entrevista, los participantes manifestaron hacer uso de técnicas de recojo de ideas para poder estructurar mejor su texto antes de escribirlo lo que conllevo a que el texto posea la estructura de inicio, nudo y desenlace al momento de elaborar sus *comics*. De esta manera se observa que los participantes emplearon más recursos cohesivos brindándole sentido y secuencia a sus producciones, lo cual se confirma en la rúbrica debido	organizar sus ideas de manera coherente. Gracias a la aplicación oportuna de esta técnica, observamos en la guía de entrevista, que los estudiantes manifiestan haber realizado una lluvia de ideas previa a la redacción de su texto, lo cual favoreció la identificación del inicio, nudo y desenlace de su historia. Al poder estructurar de manera clara su texto, les fue más sencillo incluir recursos cohesivos, obteniendo así un texto con una secuencia de hechos e ideas organizadas.

		cada uno de los estudiantes.	haber empleado algún tipo de técnica de recojo de información específica, lo cual dificultó un poco la organización de sus ideas y del desarrollo de su historia.	7,41% de la muestra, la cual inicialmente era un 29,63%.	a que las producciones realizadas presentan una secuencia de hechos definida.	
	Lenguaje	Las anotaciones en el diario de campo revelan la implementación de actividades enfocadas en el desarrollo de la gramática y el léxico. Se realizó un dictado de 13 palabras relacionadas con tecnología, seguido de creación de 5 oraciones, durante las cuales se monitoreó y absolvió dudas	A través de la entrevista, 70.40% de estudiantes manifestó haber empleado el vocabulario de dispositivos tecnológicos en situaciones cotidianas. Esto demuestra que los estudiantes pudieron desarrollar un vocabulario apropiado y uso de formas gramaticales básicas con cierto grado de control en la redacción de su *comic*.	Tomando como base los resultados de las rúbricas de la prueba de salida, podemos verificar que los estudiantes emplean vocabulario sencillo y abordado en clase como rutinas diarias, y del mismo modo con estructuras gramaticales como, presente simple, pasado simple y presente continuo. Ello evidencia que la mayoría de los	Con base en los resultados de los tres instrumentos se confirma un progreso positivo en el desarrollo de estructuras gramaticales simples, esto se confirma con lo documentado en el diario de campo, como el desarrollo de ejercicios sobre gramática y léxico así como dictado de palabras, creación de oraciones. En la	Los datos obtenidos por medio de la guía entrevista y la rúbrica revelan que los estudiantes incorporaron estructuras gramaticales sencillas como el presente y pasado simple, además de verbos modales y adjetivos en sus producciones. Este uso intencional por parte de los estudiantes, conjuntamente con los resultados de la rúbrica, demuestran un control gramatical como lo sugiere el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas, tal como menciona Richard y Rodgers (2001, como se citó en Chiroque, 2020) el enfoque comunicativo

		individuales. También se introdujeron los verbos modales de manera inductiva, resaltando el sentido de las oraciones ,emp leando gestos y movimientos corporales, facilitando la comprensión. De igual manera, se llevaron a cabo actividades en pares para reforzar el uso de los verbos modales en enunciados específicos. Estas acciones pedagógicas ponen en evidencia una atención explícita en el desarrollo de las competencias lingüísticas de	También hubo una minoría de estudiantes con un 22,20% que manifestó haber empleado el vocabulario de presente simple, pronombres y verbos modales incluyendo *could*, *couldn't*, *should* y *shouldn't* en la redacción de su *comic*, vocabulario el cual emplearon para describir sugerencias en su narración. Por consiguiente, una minoría de estudiantes con un 7.42% manifestó no haber incluido o no recuerdan qué vocabulario incluyeron en su *comic*. Por otro lado, con respecto a la cantidad de estudiantes que	participantes se ubican en el nivel proceso, lo que indica que demostraron emplear un vocabulario cotidiano algunas veces y mostrando cierto control de formas gramaticales simples, observándose algunos errores gramaticales básicos, lo que se refleja en un 44,44% de estudiantes. Seguido de los resultados del nivel Logrado, demostraron utilizar vocabulario cotidiano con cierto grado de control de formas gramaticales simples, representado en un 37,04% de estudiantes. En cuanto a los	guía de entrevista; los estudiantes declararon que incluyeron estructuras gramaticales sencillas como presente simple y pasado simple e implementaron el uso de verbos modales y adjetivos. Los resultados confirman que un 44,44% de los estudiantes demostraron poseer cierto grado de control de formas gramaticales simples y el uso de vocabulario cotidiano en ocasiones.	busca que los estudiantes empleen estructuras gramaticales en contextos significativos y con propósitos reales en la creación de *comics*. La capacidad de los estudiantes para integrar verbos modales, específicamente introducidos en el diario de campo, demuestra una transferencia de conocimientos desde la instrucción formal a la producción auténtica para utilizar los verbos modales.

		los estudiantes en relación con la gramática y el vocabulario para la construcción del texto.	manifestaron incluir alguna estructura gramatical aprendida en clase, un 88,90% mencionó haber utilizado en su redacción, tiempos verbales como presente y pasado simple, asimismo un 11,10% declaró que empleó otros tipos de estructuras gramaticales como *can* y *can't*, comparativos y superlativos y conectores.	participantes que obtuvieron el nivel Destacado, evidenciaron emplear vocabulario cotidiano, así como poseer un grado de control con ciertas formas gramaticales de manera sobresaliente, por un total del 11,11%. Por último se observó una cantidad reducida de estudiantes que se encuentren en el nivel Inicio, dado que producen palabras y oraciones aisladas con control limitado de formas gramaticales simples conformando el 7,41%.		

CATEGORÍA	SUBCATEGORIA	DIARIO DE CAMPO	GUIA DE ENTREVISTA	RÚBRICA DEL NIVEL A2	HALLAZGOS RELEVANTES	CONFRONTACIÓN TEÓRICA
Elaboración de **comics**	Adecuación de los *comics* a una situación comunicativa	Las observaciones registradas en el diario de campo evidencian que la docente explicó a los estudiantes el propósito comunicativo del *comic*: abordar situaciones relacionadas con el uso cotidiano de la tecnología. Durante las sesiones previas a la producción, se enfatizó la importancia de que cada historia reflejara un mensaje claro y contextualizado. Se observó que la mayoría de estudiantes logró crear *comics* que representaban situaciones reales y cercanas a su	Los datos recolectados a través de la entrevista revelan que la gran mayoría de estudiantes comprendió que sus *comics* debían centrarse en una situación comunicativa específica. Al ser consultados sobre si les pareció fácil describir la forma en la que piensan y sienten sus personajes, un 77,78% señaló que sí les apreció sencillo el poder redactar los diálogos de sus personajes. Por otro lado, un 22,28% abordó el tema de forma más implícita o desde enfoques creativos, sin centrarse plenamente en el	Mediante los resultados obtenidos de la rúbrica para la elaboración del *comics*, se observó que los estudiantes que lograron alinear completamente el contenido de sus *comics* con la situación comunicativa propuesta, desarrollaron narrativas centradas en el uso de la tecnología, transmitiendo mensajes claros, relevantes y comprensibles. Este nivel fue alcanzado por el 48,15% de los	El análisis conjunto de los instrumentos muestra que la mayoría de los estudiantes comprendió la finalidad comunicativa del *comic* como herramienta para transmitir mensajes claros relacionados con su entorno. La explicación inicial de la docente, registrada en el diario de campo, y el enfoque guiado durante la planificación contribuyeron a que las historias tuvieran coherencia con	La elaboración de *comics* es una estrategia didáctica potente para fortalecer la capacidad de producir textos adecuados a una situación comunicativa. Al combinar imagen y texto, el *comic* facilita la contextualización del mensaje y estimula tanto la creatividad como la claridad en la transmisión de ideas. Además, según Montero

		experiencia personal.	mensaje comunicativo esperado.	estudiantes. Por otro lado, aquellos cuyas producciones presentaron una correspondencia general con el tema, aunque con ciertos elementos menos claros o desarrollados, se ubicaron en el nivel Logrado, representando el 14,81% del total. Otro grupo de estudiantes mostró dificultades para mantener coherencia temática a lo largo de su *comic*, ubicándose en el nivel en proceso y conformando el 29.63%.	la situación propuesta. Las entrevistas refuerzan esta evidencia, pues los estudiantes explicaron sus decisiones temáticas, muchas de las cuales reflejaban una intención de comunicar sobre hábitos responsables con la tecnología. A pesar de ello, se observaron algunas variaciones en el grado de profundidad con que se abordó el tema, lo que también se reflejó en los niveles diferenciados	et al. (2022) los estudiantes al trabajar con imágenes que reflejan situaciones cotidianas, logran producir textos contextualizados y coherentes con un propósito comunicativo real. Esta integración entre imagen y experiencia personal fortalece la adecuación temática y pragmática en la producción escrita en inglés. En síntesis, la elaboración de *comics* como estrategia de

				Finalmente, una minoría presentó narrativas que no respondían adecuadamente a la consigna comunicativa, siendo el 7,41% del total los clasificados en el nivel de inicio .	de logro en la rúbrica.	producción escrita no solo motivó a los estudiantes, sino que les permitió dar forma a mensajes auténticos, contextualizados y coherentes con una situación comunicativa específica.
	Organización y desarrollo de los *comics*	A partir de las observaciones realizadas en el diario de campo, estas resaltan cómo la docente explica brevemente a los estudiantes acerca de las partes de un texto narrativo (inicio, nudo y desenlace). Posteriormente, la docente también presenta diversas técnicas de	En los diversos datos obtenidos en la guía de entrevista, la totalidad de los participantes manifestaron el haber incluido un inicio, nudo y desenlace en su *comic*. Es decir, que todos los estudiantes redactaron su *comic* de manera secuencial y organizada.	La rúbrica empleada para evaluar el *comic*, demuestra que un 29,63% de los participantes, redactaron un texto narrativo, empleando conectores y diversos recursos cohesivos, lo cual facilitó el	La mayoría de estudiantes demostró un avance significativo en la organización y desarrollo de su *comic*, esto debido a la oportuna intervención por parte de la docente al explicar previamente las partes de	De acuerdo a lo que mencionan Hernández y Vasco (2022), se toma en cuenta lo planteado por Piaget, quien considera el aprendizaje como un proceso interno, activo e individual. Es decir, que el

		brainstorming, para que los estudiantes puedan empezar a planificar la historia de su *comic*. El uso del *brainstorming* permitió que los estudiantes delimiten información clave para cada parte de su producción escrita, es decir, su *comic*. Como resultado, la población definió la información que colocaría en la descripción de viñetas, personajes involucrados, diálogos y secuencia de la historia. Si bien algunos estudiantes presentaron ciertas dificultades al momento de estructurar su texto de manera narrativa (inicio, nudo y desenlace), el	Además, uno de los estudiantes, relata la secuencia de hechos acontecidos en su *comic*, siguiendo la estructura narrativa; esta acción demuestra que el estudiante organizó y desarrolló diversa información para la elaboración de su *comic*. El haber incluido esta estructura narrativa en sus producciones, permitió que los estudiantes comunicaran un mensaje de manera organizada y coherente.	orden de la secuencia de ideas que deseaban plantear en su *comic*. Del mismo modo, los participantes emplearon diversos recursos cohesivos, como por ejemplo el emplear de manera correcta los pronombres (he, she) para evitar la repetición. Finalmente, los participantes, en su totalidad, incluyeron una secuencia narrativa (inicio, nudo y desenlace) en sus respectivas producciones.	un texto narrativo y diversas técnicas de *brainstorming*. Al emplear estas técnicas, la población logró redactar su *comic* de manera organizada, empleando recursos cohesivos y una secuencia lógica de ideas.	estudiante es quien asume nueva información incorporándolas a un conocimiento ya existente. Lo mencionado se ve reflejado a partir de la carencia observada por parte de la docente en los diarios de campo, acerca de las dificultades que los estudiantes tenían sobre de las partes de una estructura narrativa (inicio, desarrollo y cierre). Esta dificultad, era un conocimiento previo de los estudiantes,

		haber dedicado unos minutos a la explicación breve de aquellas partes, favoreció a que puedan ubicar la información descrita en su *brainstorming* rápidamente, así como comprender de mejor manera el relato.				los cuales con ayuda de la docente lograron incorporar la nueva información brindada por la misma.
	Uso de convenciones de lenguaje	De acuerdo a lo registrado en el diario de campo, se observa que en las sesiones realizadas, los estudiantes muestran dificultades al momento de plasmar sus ideas en la redacción del boceto de sus *comics*, como por ejemplo en la redacción de las oraciones en sus cartuchos y viñetas. Debido a ello, la docente les recordó	Por medio de los resultados de la entrevista, la mayoría de estudiantes reflejados en un 59,3% expresaron que gracias a la elaboración de *comics*, lograron reforzar la redacción de diálogos y conversaciones. Por consiguiente, un 22,20% mencionaron haber reforzado vocabulario y gramática gracias a la elaboración de	Con base a la información obtenida en las rúbricas de la prueba de salida, podemos verificar que se empleó convenciones de lenguaje tales como estructuras gramaticales básicas como presente y pasado simple, uso de *can y can't* y modal verbs. El uso	A través de la información obtenida en los tres instrumentos, se demuestra que la mayoría de los estudiantes comprendieron y emplearon convenciones del lenguaje en la elaboración de sus *comics*, esto se ve en una primera estancia en los diarios de campo en	De acuerdo a lo que mencionan Canale & Swain (1980; como se citó en East, 2021) el desarrollo de convenciones de lenguaje, tiempos verbales y estructuras gramaticales simples son importantes abordarlas para el desarrollo de las

		a los estudiantes cuales eran los elementos propios del *comic. Se repasó información sobre* globos de diálogo, cartuchos, viñetas y el uso de onomatopeyas. Los elementos mencionados fueron de gran utilidad para realizar su boceto y también para la posterior redacción de sus *comics.*	*comics*. Algunos ejemplos de lo mencionado anteriormente son que reforzaron el uso de adjetivos, el presente simple y verbos modales. Seguidamente un 14,80% manifestó haber reforzado en aspectos de organización y orden en la redacción de textos escritos. Por último un 3,70% indicó haber reforzado su ortografía al momento de redactar textos.	de estas formas gramaticales en la redacción de su prueba de salida demuestra que los estudiantes poseen cierto control en el uso de convenciones de lenguaje, el cual adquirieron por medio de la elaboración de sus *comics*. Esto se vio evidenciado en el resultado de los estudiantes que obtuvieron el nivel de logro proceso el cual es de 44,44%, seguido de el nivel Logrado en el cual los estudiantes emplearon estructuras gramaticales con un buen	donde se menciona que en un principio los estudiantes presentaban dificultades al momento de redactar los bocetos de sus *comics*, por lo cual se realizó un repaso de los elementos propios del *comic*, por consiguiente, lo cual les fue útil para la elaboración de su boceto y posteriormente de su *comic*. En la guía de entrevista, un 59,30% de los estudiantes manifestó haber reforzado la redacción de diálogos y conversaciones en su *comic*. Seguidamente	competencias del idioma inglés, incluida en ellas, la producción escrita. En el presente trabajo de investigación se observa en los diarios de campo que los estudiantes desarrollaron el uso de convenciones de lenguaje mediante la elaboración de *comics* a través de actividades con la docente. Lo mencionado, se ve reflejado en las respuestas de las entrevistas en donde la gran mayoría de estudiantes incluyó convenciones de lenguaje en

				grado de control y presentando errores mínimos, los estudiantes que obtuvieron este nivel reflejan el 37,04%. Con respecto a los estudiantes que obtuvieron el nivel de logro Destacado, los cuales forman el 11,11% de los participantes, demostraron un uso del vocabulario adecuado en todo el texto además de demostrar un control de gramática con total dominio y errores mínimos que no afectan al sentido del texto. Por	un 22,20% mencionó haber reforzado gramática y vocabulario tales como, adjetivos, presente simple y verbos modales. Asimismo, un 14,80% expresó haber reforzado aspectos como organización de oraciones y orden del texto. Por último un 3,70% señaló haber reforzado su ortografía en la redacción de textos. Lo mencionado anteriormente se evidencia en los resultados de la prueba de	sus *comics*.

				último, una minoría de estudiantes obtuvo el nivel inicio el cual representa al 7,41%, estos estudiantes demostraron un bajo dominio al emplear estructuras gramaticales simples además de que los errores presentes en su redacción afectaron a la comprensión del texto.	salida en donde un 11% de estudiantes demostraron un uso de vocabulario adecuado en la redacción de sus texto. Seguidamente una gran parte de los estudiantes pudo incluir convenciones de lenguaje con cierto dominio esto se refleja en un 37,04% de los participantes que obtuvieron el nivel Logrado. Por consiguiente un 44,44% de estudiantes alcanzó el nivel proceso, lo cual demuestra que la mayoría de estudiantes logró utilizar convenciones	

					de lenguaje en su redacción y del mismo modo presentaron errores mínimos. Por último, un 7,41% de participantes demostraron un bajo dominio de estructuras gramaticales, asimismo los errores presentes en su redacción afectaron al entendimiento del texto.	
	Reflexión y evaluación	A partir de Las observaciones anotadas en el diario de campo se puede interpretar que los estudiantes demostraron una buena capacidad de metacognición al reflexionar sobre su producción escrita	A partir de las respuestas de la guía de entrevistas, se puede interpretar lo siguiente, 81,48% de los estudiantes, confirmaron que los consejos de la docente realizados durante la revisión del primer borrador	Los estudiantes que alcanzaron el nivel Destacado demostraron que sus textos fueron altamente relevantes e informaron	Los resultados obtenidos de los instrumentos brinda una comprensión multifacética sobre cómo los estudiantes de segundo de secundaria	El concepto de andamiaje, centrado en la teoría sociocultural de Vygotsky, describe la importancia del apoyo temporal que un experto

		durante la preparación de su *comic* y los posibles aspectos a mejorar, como lo son el uso de signos de puntuación de manera correcta y la inclusión de conectores apropiados para una mayor organización del texto. Esto sugiere una comprensión básica de los elementos textuales y su impacto en la calidad del escrito. De la misma manera, la implementación de una *checklist* que abarcaba las tres categorías de la producción escrita, incluyendo además creatividad, proporcionó a los estudiantes un marco estructurado para poder evaluar su propio trabajo. Este instrumento no	fueron útiles para el desarrollo de su *comic.* Algunos especificaron que les ayudó a poder organizar sus ideas de manera adecuada, otros que integraron mejor los diálogos entre sus personajes, lo cual fue crucial para la coherencia narrativa, no obstante, un 18,52% de los participantes comentó que no estaban seguros de haber tomado en cuenta los consejos brindados por la docente. comentaron que no estaban seguros de haber tomado en cuenta los consejos de la docente. Por otro lado, los estudiantes también manifestaron sobre los aspectos que más les gustaron de su versión final del comic, donde EL	completament e al lector. En cuanto al lenguaje, hicieron uso de vocabulario cotidiano y generalmente apropiado, empleando estructuras gramaticales simples con un buen grado de control. Si bien podían presentar repeticiones o errores mínimos, estos no dificultaron la comprensión del texto. Además, sus escritos se mostraron conectados y coherentes, incluyendo conectores simples y un buen grado de recursos cohesivos.	reflexionan y evalúan el contenido de su producción escrita en inglés en el nivel A2 en el contexto de la elaboración de *comics*. En el diario de campo se registraron los momentos en los cuales la docente realizó la metacognición en cada una de las sesiones, de la misma manera se empleó un *checklist* durante la primera revisión de su *comic*, para que los estudiantes pudieran observar su progreso. Luego, por	puede brindar a un aprendiz, para que este último pueda realizar una tarea por sí mismo. Tal y como se interpreta en el instrumento de diario de campo los tips brindados por la docente no solo ofrecieron un espacio para la reflexión, sino también permitía que los estudiantes pudieran evaluar su propio contenido y planificar mejoras. Ello se ve también en la guía entrevista, ya que los estudiantes confirmaron que los tips les

		solo fomentó la autoevaluación, además comprometió a los estudiantes a identificar y abordar áreas específicas de mejora en su *comic*, impulsando además un ciclo iterativo de reflexión y mejora continua. Es así que este proceso enfatiza la importancia de la autoevaluación como parte integral del proceso de escritura, donde los estudiantes no solo producen textos narrativos, sino que se convierten en evaluadores críticos de su propio trabajo.	63% de estudiantes señaló que les gusto la trama de su historia. Un 33,30% de estudiantes les gustó más el resultado final de los dibujos. Por último, un 3,70% declaró que no está seguro de que parte les gustó más. Finalmente, en la última pregunta la mayoría de estudiantes manifestaron tener una disposición en volver a crear *comics* en el futuro, porque les gusta realizar actividades de dibujo y pintura, considerándolo como una propuesta novedosa el poder elaborar *comics* en inglés, ya que lo ven como oportunidad de mejorar su competencia de escritura y también porque les brinda oportunidad de	Este nivel fue alcanzado por el 11,11% de los participantes. En el nivel Logrado, el contenido de los textos fue relevante, aunque podía presentar algunas irrelevancias mínimas. Respecto al lenguaje, utilizaron vocabulario adecuado y estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podrían existir algunos errores, pero estos no afectaban el sentido general del texto. En cuanto a la organización,	medio de la entrevista, la mayoría de estudiantes manifestaron que los *tips* brindados por la docente les ayudaron a estructurar y darle sentido a su *comic*, demostrando así la efectividad de la guía realizada por la docente. Estas acciones buscaron cultivar en el estudiante una capacidad de reflexión crítica sobre su propio proceso y producto escrito. De la misma manera contribuyeron a que los estudiantes alcanzarán el nivel de logro	ayudaron a organizar mejor sus ideas poniendo en evidencia que el docente no solo indicó los aspectos a mejorar, sino que brindó seguimiento y herramientas que permitieron a los estudiantes transitar de una evaluación externa a una interna

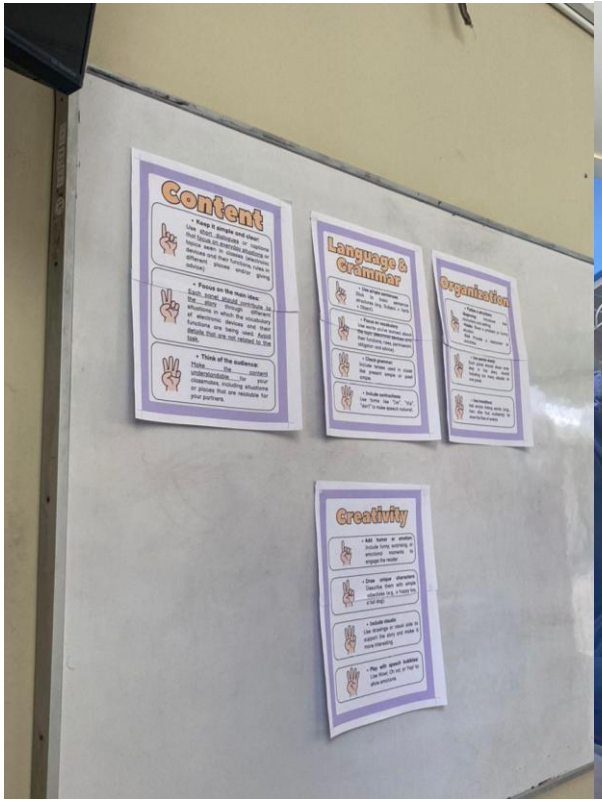
			explorar su creatividad, revelando así un alto nivel de motivación intrínseca.	sus escritos se mostraron conectados con elementos cohesivos limitados. Este nivel fue Logrado por el 44,44% de los estudiantes. Los estudiantes que se ubicaron en el nivel En Progreso demostraron que, respecto al contenido, sus textos presentaron relevancias menores o algunas omisiones. En cuanto al lenguaje, utilizaron palabras básicas de manera razonablement e apropiada y	detallado en la rúbrica de la producción escrita, donde la mayoría de estudiantes alcanzó el nivel Logrado, demostrando así que son capaces de crear textos relevantes, aunque se podrían presentar una cantidad mínima de aspectos irrelevantes, utiliza un vocabulario adecuado y estructuras gramaticales en donde podría cometer algunos errores, pero que estos no afectan al sentido del texto y emplea elementos	

				emplearon estructuras gramaticales simples con cierta dificultad. Podían cometer algunos errores que, ocasionalmente, impedían el significado del texto. En lo que respecta a la organización, conectaron el texto usando conectores simples y vocabulario de alta frecuencia. El 37,04% de los estudiantes se encontró en este nivel. Finalmente, los estudiantes en el nivel de Inicio mostraron que, con respecto al	cohesivos básicos de manera limitada. Lo cual se puede interpretar indirectamente como una manifestación de las estrategias metacognitivas y guía aplicada por la docente.	

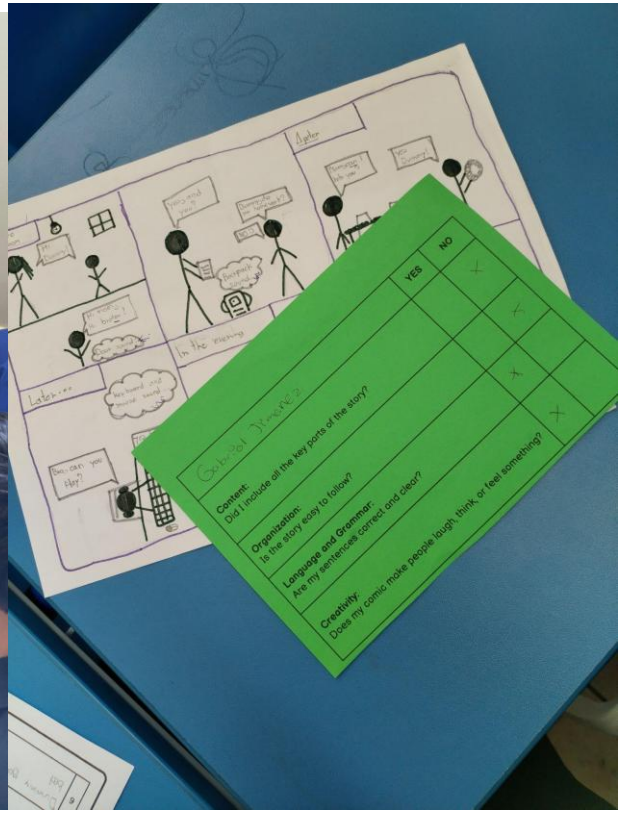
				contenido, sus textos contenían algunas irrelevancias y conceptos erróneos, impidiendo que el lector objetivo estuviera completamente informado. En cuanto a la organización, la producción textual fue poco probable que estuviera conectada por puntuación, y los conectores simples podían no ser usados o serlo escasamente. Respecto al lenguaje, existieron palabras o		

				frases aisladas del vocabulario básico y mostraron dificultad en el uso de estructuras gramaticales simples. El 7,41% de los estudiantes se ubicó en este nivel.		

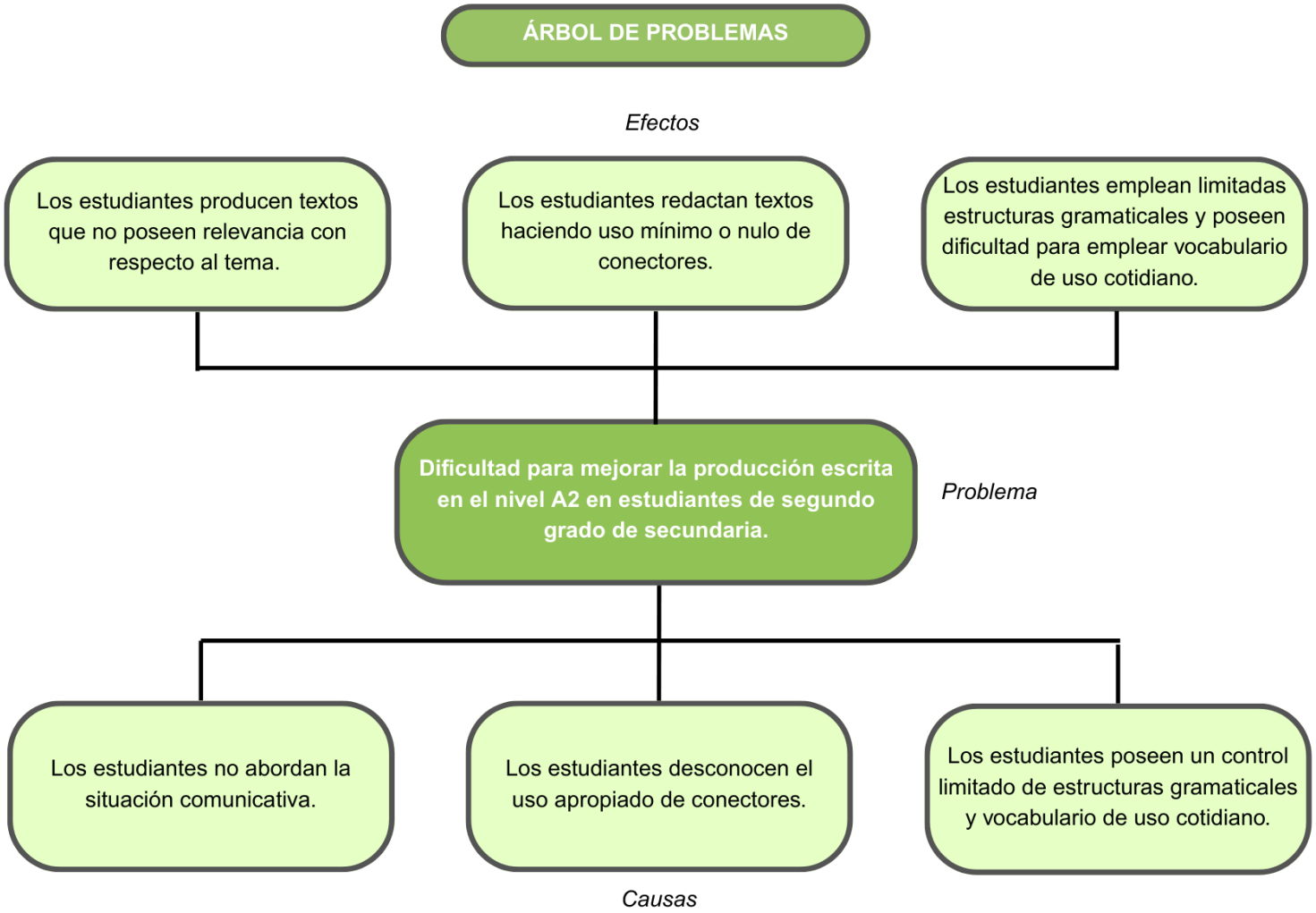
ANEXO 13: Evidencias Fotográficas de la implementación







ANEXO 14: Árbol de Problemas



ANEXO 15: Árbol de Objetivos

