

**EL LIBRO ÁLBUM COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA  
ESCRITORA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 6° Y 7° DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA LA LUISA – SEDE VEGA LA TROJA (ROVIRA –TOLIMA).**

**MARÍA ANGÉLICA GUTIÉRREZ NIETO**

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de  
Magister en Educación**

**Director**

**GINA CONSTANZA QUINTERO ALDANA  
Magister en Lingüística Española**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
IBAGUÉ - TOLIMA**

**2017**



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



ACTO DE SUSTENTACION TRABAJO DE GRADO

Fecha : Martes 1 de agosto de 2017  
Hora : 4:00 p.m.  
Lugar : Sala de reuniones de la Maestria en Educación – Universidad del Tolima.

**PROGRAMA**

1. *Presentación:*

**TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO**

PRODUCCIÓN DE TEXTO MULTIMODAL: EL LIBRO ÁLBUM COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA ESCRITORA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 6° Y 7° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LUISA- SEDE VEGA LA TROJA (ROVIRA - TOLIMA).

AUTOR: MARÍA ANGÉLICA GUTIERREZ NIETO

JURADO: GABRIEL ARTURO CASTRO MORALES

1. *Reseña Biográfica*
2. *Exposición del autor (25 minutos)*
3. *Intervención y preguntas del jurado.*
4. *Intervención y aclaraciones del director.*
5. *Deliberación del jurado.*
6. *Lectura del acta de sustentación.*



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



2/3

ACTA DE SUSTENTACION PUBLICA N° 042

SEMESTRE A-2017

Siendo las 4.00 pm horas del día 1 de agosto de 2017 se reunieron en la sala de reuniones de la Maestría en Educación -Universidad del Tolima- el estudiante, el jurado, el Director del trabajo de grado e invitados al acto de sustentación.

TITULADO:

PRODUCCIÓN DE TEXTO MULTIMODAL: EL LIBRO ÁLBUM COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA ESCRITORA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 6° Y 7° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LUISA- SEDE VEGA LA TROJA (ROVIRA - TOLIMA).

La calificación otorgada por el jurado a la sustentación es la siguiente:

JURADO NOMBRE	GABRIEL ARTURO CASTRO MORALES	CALIFICACION	4.85
---------------	----------------------------------	--------------	------

SIENDO LAS 4.50 PM HORAS SE CERRÓ EL ACTO DE SUSTENTACION

EN CONSTANCIA SE FIRMA.

JURADO NOMBRE	GABRIEL ARTURO CASTRO MORALES	FIRMA	<i>García Castro,</i>
---------------	----------------------------------	-------	-----------------------

---

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912  
A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348



**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**  
**PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN**



3/3

**FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO**  
 (Para uso del Jurado)

FUNCIONES	CALIFICACION ASIGNADA
1. Aspectos de estilo y presentación	4.9
2. Marco teórico y actualización de conocimientos.	4.8
3. Método y técnicas adecuadas o de innovación en la metodología.	4.8
4. Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones.	4.9
<b>NOTA FINAL</b>	<b>4.85</b>

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cero (3.0) equivale a REPROBADO; Entre tres coma cinco (3.5) y tres coma nueve (3.9) APROBADO; entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE; y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO.

**COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR**

COHERENTE TRABAJO QUE INTEGRA LA TEORIA Y LA PRACTICA, DOS INSTANCIAS RIGUROSA Y DESARROLLADA CON SOLUCION

CALIFICACION CUALITATIVA MERITORIO

**NOMBRE DEL JURADO**

GABRIEL ARTURO CASTRO MORALES

FIRMA

Gabriel Arturo Castro Morales

**NOMBRE DEL ESTUDIANTE**

MARÍA ANGÉLICA GUTIERREZ NIETO

FIRMA

María Angélica Gutiérrez Nieto

**NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO**

GINA CONSTANZA QUINTERO ALDANA

FIRMA

Gina Constanza Quintero Aldana

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912

A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348

## **DEDICATORIA**

Este logro lo dedico principalmente a Dios, guía y luz en este camino;

a mi familia por su apoyo y comprensión en las largas horas de ausencia en su vida;

a mi directora de trabajo, porque con su talento y entusiasmo me proporcionó orientaciones pertinentes para alcanzar la meta;

y finalmente, a mis estudiantes: con sus sonrisas, interés, compromiso y dedicación me demostraron su afecto, y me enseñaron el valor de la amistad y la cooperación.

Gracias a todos, por aquellos momentos donde quise desfallecer, pero me dieron el valor de continuar.

**María Angélica Gutiérrez Nieto**

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	15
<b>1. JUSTIFICACIÓN</b> .....	17
<b>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	20
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	25
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	25
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	25
<b>4. MARCOS DE REFERENCIA</b> .....	26
4.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN .....	26
4.1.1. Textos Multimodales: El Libro Álbum y La Producción Escrita.....	29
4.1.2. La Escritura como Proceso Cognitivo y El Desarrollo de la Competencia Escritora: 34	
4.1.3. Producción de Textos Multimodales desde un Enfoque Cognitivo:.....	36
4.2 MARCO TEÓRICO .....	44
4.2.1 Competencia Escritora .....	47
4.2.2 Textos Multimodales: El Libro Álbum desde la Semiótica, como Objeto Literario y Artístico. ....	54
4.2.3 El Proceso de Producción Textual desde los Enfoques Cognitivos: El Modelo De Linda Flower y John Hayes. ....	63
<b>5. METODOLOGÍA</b> .....	71
5.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	72
5.2 DISEÑO Y ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN .....	74
5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	76

5.3.1	Prueba Diagnóstica de Escritura. ....	77
5.3.2	Rejilla de Análisis de los Textos Escritos.....	77
5.3.3	Talleres de acercamiento al libro álbum y a otros textos narrativos. ....	78
5.3.4	Producción Textual del Libro Álbum. ....	78
5.4	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	78
5.4.1	<i>Población:</i> .....	78
5.4.2	<i>Muestra:</i> .....	79
<b>6.</b>	<b>SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE UN LIBRO ÁLBUM: “ESCRIBIR PARA PUBLICAR DESDE LA MULTIMODALIDAD”</b> .....	<b>80</b>
6.1	DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA ESCRITORA DE LOS ESTUDIANTES .....	81
6.2	SENSIBILIZACIÓN HACIA EL LIBRO ÁLBUM COMO GÉNERO NARRATIVO	90
6.2.1	Lectura Interpretativa de Imágenes – Libros Álbumes.....	91
6.2.2	Lectura e Interpretación de Textos Narrativos Diversos .....	97
6.3	PRODUCCIÓN DE UN TEXTO NARRATIVO MULTIMODAL Y EDICIÓN COLECTIVA .....	100
6.3.1	<i>Planificación o Reflexión</i> .....	100
6.3.2	<i>Traducción o Producción</i> .....	101
6.3.3	<i>Revisión o Interpretación</i> .....	102
6.4	CONSTRUCCIÓN FINAL DEL LIBRO ÁLBUM .....	104
<b>7.</b>	<b>ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</b> .....	<b>105</b>
7.1	MUESTRA DE ANÁLISIS PARA EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DEL LIBRO ÁLBUM. ....	105
7.2	DISCUSIÓN.....	120
7.2.1	Aspectos Lingüísticos de los Textos.....	120
7.2.2	Análisis Semiótico de los Textos Multimodales que conforman el Libro Álbum, considerado un objeto literario y artístico. ....	124
7.2.3	Proceso de Producción de los Textos desde el Modelo Cognitivo de Hayes y Flower. ....	126

<b>8. CONCLUSIONES .....</b>	<b>128</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>130</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>138</b>



## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Conformación grupos de grados 6° y 7° en la Postprimaria Rural – Sede Vega La Troja: años 2016 y 2017.....	21
<b>Tabla 2:</b> Síntesis de los estudios analizados como antecedentes.....	38
<b>Tabla 3:</b> Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje: Grados 6 a 7: Producción Textual. ....	49
<b>Tabla 4:</b> Lineamientos Curriculares de Lenguaje: Niveles de análisis y producción de textos.....	50
<b>Tabla 5:</b> Categorías para el análisis de la producción escrita.....	52
<b>Tabla 6:</b> Principales modelos cognitivos de Producción textual. ....	64
<b>Tabla 7:</b> Secuencia Didáctica: Lectura comprensiva de textos narrativos. ....	98

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Mapa Veredal del Municipio de Rovira: localización de la Vereda La Luisa..	22
<b>Figura 2.</b> Ubicación de las Sedes de la Institución Educativa La Luisa. ....	23
<b>Figura 3.</b> Categorías de análisis de la información.....	46
<b>Figura 4.</b> Multimodalidad y Comunicación desde Kress y Van Leeuwen. ....	58
<b>Figura 5.</b> El modelo de Hayes-Flower (1980) rediseñado para su clarificación.....	65
<b>Figura 6.</b> Organización general del nuevo modelo de Hayes (1996).....	66
<b>Figura 7.</b> Reorganización de procesos cognitivos de la escritura.....	67
<b>Figura 8.</b> Diseño metodológico de la investigación. ....	75
<b>Figura 9.</b> Estudiantes que consolidan la muestra de trabajo investigativo. ....	79
<b>Figura 10.</b> Estudiantes durante la presentación de la prueba diagnóstica. ....	81
<b>Figura 11.</b> Plan textual que atiente a la estructura narrativa. ....	82
<b>Figura 12.</b> Texto escrito sin planeación previa. ....	83
<b>Figura 13.</b> Producción textual de “canciones” a partir de lluvia de ideas.....	84
<b>Figura 14.</b> Inicio de la narración: análisis de la prueba diagnóstica. ....	86
<b>Figura 15.</b> Desarrollo de los personajes: análisis de la prueba diagnóstica. ....	86
<b>Figura 16.</b> Espacio en la narración: análisis de la prueba diagnóstica. ....	87
<b>Figura 17.</b> Uso de mayúsculas y de los signos de puntuación: análisis de la prueba diagnóstica. ....	88
<b>Figura 18.</b> Coherencia en los textos: análisis de la prueba diagnóstica. ....	88
<b>Figura 19.</b> Uso de mecanismos de relación (conjunciones, preposiciones, artículos y pronombres): análisis de la prueba diagnóstica. ....	89
<b>Figura 20.</b> Uso de mecanismos de relación (adverbios y adjetivos demostrativos, sinónimos y conectores lógicos): análisis de la prueba diagnóstica.....	89
<b>Figura 21.</b> Estudiantes durante la lectura interpretativa de Libros Álbumes. ....	91
<b>Figura 22.</b> Estudiantes durante la primera sesión de lectura interpretativa de Libros Álbumes. ....	92
<b>Figura 23.</b> Libro Álbum. El Último Refugio: Patrick Lewis.....	94
<b>Figura 24.</b> Libro Álbum: Flotante: David Wiesner. ....	95

<b>Figura 25.</b> Libro Álbum: La partida del soldado. Javier de Isusi .....	97
<b>Figura 26.</b> Libro Álbum: El sonido de los colores. Jimmy Liao .....	97
<b>Figura 27.</b> Estudiantes durante la fase de Producción del Libro Álbum. ....	101
<b>Figura 28.</b> Estudiantes durante la fase de Producción del Libro Álbum. ....	102
<b>Figura 29.</b> Estudiantes durante la edición digital de los textos. ....	103
<b>Figura 30.</b> Libro Álbum: “De embrujos y otras historias...” .....	104
<b>Figura 31.</b> Estudiante N° 3: Prueba Diagnóstica. ....	107
<b>Figura 32.</b> Estudiante N°: 3: Producción del segundo texto: planeación y textualización. .....	108
<b>Figura 33.</b> Estudiante N° 3. Edición y versión final del texto multimodal. ....	109
<b>Figura 34.</b> Estudiante N° 3. Edición y versión final de otro texto. ....	110
<b>Figura 35.</b> Estudiante N°.12: Prueba Diagnóstica. ....	111
<b>Figura 36.</b> Estudiante N°: 12: Producción del segundo texto: planeación y textualización. ....	112
<b>Figura 37.</b> Estudiante N°: 12: Producción del segundo texto: planeación y textualización. ....	113
<b>Figura 38.</b> Estudiante N° 12. Edición: texto multimodal digitado. ....	114
<b>Figura 39.</b> Estudiante N° 12. Versión final del texto multimodal. Parte 1. ....	114
<b>Figura 40.</b> Estudiante N° 12. Versión final del texto multimodal. Parte 2. ....	116
<b>Figura 41.</b> Rejilla de análisis de los Textos Escritos. Primera Parte.....	117
<b>Figura 42.</b> Rejilla de análisis de los Textos Escritos. Segunda Parte.....	118

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo A.</b> Rejilla de Análisis de los Textos Escritos.....	139
<b>Anexo B.</b> Guía de lectura individual sobre el Libro: El Último Refugio .....	142
<b>Anexo C.</b> Libro Álbum: “De embrujos y otras historias...” .....	143

## RESUMEN

El presente estudio titulado: *El libro álbum como estrategia para fortalecer la competencia escritora de los estudiantes de grado 6° y 7° de la Institución Educativa La Luisa – Sede Vega La Troja (Rovira – Tolima)* se desarrolló con el objetivo de fortalecer la competencia escritora de los estudiantes, a partir de la creación colectiva de un Libro Álbum. Para ello, se aplicaron a los estudiantes participantes pruebas en tres momentos de la investigación con el fin de determinar su nivel de competencia escritora. El proceso de producción textual se organizó en tres fases a saber, de acuerdo con Hayes y Flower: Planificación o *Reflexión*, Traducción o *Producción*, y Revisión o *Interpretación* de la escritura. El análisis se realizó con base en las siguientes categorías: Competencia Escritora, Texto multimodal: Libro Álbum desde la Semiótica; y Producción textual desde los procesos cognitivos.

Entre las principales fuentes que aportaron en la definición de dichas categorías se encuentran: Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), Hayes (1996), Linda Flower & Jhon Hayes (2011), Kress, & Van Leeuwen (2001), Fanuel Hanán Díaz (2007), y Teresa Colomer Martínez (2010). A nivel metodológico el proyecto se ubicó en el Enfoque Cualitativo, teniendo como base la estrategia Investigación Acción Participativa (IAP); los instrumentos de recolección de la información fueron: las pruebas diagnósticas, una Rejilla de producción textual (elaboración propia) y la secuencia didáctica de la producción escrita del libro álbum. Finalmente, se alcanzaron niveles transformación de la competencia escritora de los estudiantes objeto de estudio, evidenciados en los textos multimodales producidos en el marco de la elaboración del libro álbum.

**Palabras clave:** Competencia escritora, Texto Multimodal: el Libro Álbum y Producción Textual.

## ABSTRACT

The present study entitled: *The album book as a strategy to improve the writing competence of the students' 6th and 7th grade of the La Luisa Educational Institution - Vega La Troja Headquarters (Rovira -Tolima)* was developed with the Objective of strengthening the writing competence of students, in equal parts of the collective creation of an Album Book. For this purpose, the participants were applied tests at three moments of the research in order to determine their writing competence level. The process of textual production was organized in three phases to know, according to Hayes and Flower: Planning or Reflection, Translation or Production, and Revision or Interpretation of writing. The analysis was made based on the following categories: Writer Competence, Multimodal Text: Album Book from Semiotics; and Textual production from cognitive processes.

Among the main sources that contributed to the definition of these categories are: Curriculum Guidelines (1998), Linda Flower & Jhon Hayes (2011), Kress, & Van Leeuwen (2001), Fanuel Hanán Díaz (2007), and Teresa Colomer Martínez (2010). At the methodological level, the project was placed in the Qualitative Approach, based on the Participatory Action Research (IAP) strategy; the instruments of information collection were: diagnostic tests, a grid of textual production (own elaboration) and the didactic sequence of the written production of the album book. Finally, we reached levels of transformation of the writing competence of the students under study, evidenced in the multimodal texts produced in the framework of the album work.

**Keywords:** Writer competence, Multimodal Text: the Album book and Textual Production.

## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto hace parte del proceso de formación de la MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, en su MODALIDAD DE PROFUNDIZACIÓN, programa ofrecido por la Universidad del Tolima en la Facultad de Ciencias de la Educación; para su ejecución ha sido formulado, desarrollado y documentado teóricamente atendiendo a las disposiciones y orientaciones de los procesos de investigación formativa llevados a cabo en el marco del programa y de la modalidad correspondiente.

La iniciativa de este estudio surge al observar las debilidades en los procesos de lectura y especialmente de escritura de los estudiantes de Sexto y Séptimo de la Postprimaria Rural de la Institución Educativa La Luisa en su Sede Vega La Troja, ubicada en el municipio de Rovira (Tolima). En este sentido, la propuesta centra su interés general en fortalecer la Competencia Escritora de los estudiantes teniendo como estrategia didáctica la creación de un Libro Álbum para ser publicado.

En consecuencia, luego de plantear la posibilidad a los estudiantes y encontrar la motivación necesaria, la iniciativa centra su atención en la consolidación de la propuesta para luego ejecutarla y analizar los resultados obtenidos. En este sentido, el proyecto establece como categorías de análisis la Competencia Escritora, el Texto multimodal: Libro Álbum desde la Semiótica, y el Proceso de Producción textual a partir del Modelo Cognitivo de Hayes (1996). Estos elementos de análisis se consolidan a partir de los aportes del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en cuanto a los Lineamientos y Estándares Curriculares de Lenguaje, y de autores como: Linda Flower & Jhon Hayes (2011), Hayes (1996), Kress, & Van Leeuwen (2001), Fanuel Hanán Díaz (2007), y Teresa Colomer Martínez (2010), entre otros.

Para cumplir el propósito general se plantean los siguientes objetivos específicos: en primer lugar, diagnosticar el nivel de competencia escritora de los estudiantes a partir de la *Rejilla de Análisis de los Textos Escritos* diseñada para tal fin; en segundo lugar,

desarrollar una Secuencia Didáctica para la producción del Libro Álbum, de manera colectiva de acuerdo con los intereses de escritura de los estudiantes de los grados 6º y 7º de la Institución Educativa La Luisa – Sede Vega La Troja; y en tercer lugar, comparar el nivel de competencia escritora alcanzado por los estudiantes al término de la producción del libro álbum.

Con respecto a la metodología de la investigación se establece el Enfoque Cualitativo como método de indagación, interpretación y comprensión de los procesos; a su vez se elige la Investigación Acción Participativa (IAP) como estrategia de investigación, y desde allí se consideran las pruebas diagnósticas de escritura, una rejilla de producción textual de elaboración de la autora y la secuencia didáctica de producción escrita del libro álbum, como instrumentos para la recolección de los datos.

En definitiva, se espera que la presente investigación aporte al mejoramiento de los procesos de producción textual de los estudiantes objeto de estudio, consolidando un alcance local, propio de la investigación cualitativa en educación; a su vez, se aspira contribuir a la didáctica de la escritura, práctica concebida como un proceso que debe ser realizado de manera consciente e implica habilidades cognitivas complejas.



## 1. JUSTIFICACIÓN

“El lenguaje tiene una función epistémica además de la comunicativa; es decir, su uso crea conocimiento en quien lo utiliza”  
(Wray & Lewis, 2000, p. 15).

Los procesos de lectura y escritura de los estudiantes se transforman de acuerdo con sus desarrollos en niveles social y cognitivo; por lo cual, se esperaría que en los primeros grados de la Educación Básica Secundaria ellos cuenten con un nivel de competencia escritora que atienda a diversas necesidades comunicativas, con coherencia, cohesión y otros elementos propios de la escritura. No obstante, se observa en los estudiantes de Grado Sexto y Séptimo de la I. E. La Luisa – Sede Vega La Troja, ubicada en zona rural del municipio de Rovira (Tolima) bajos niveles de apropiación y condiciones de escritura poco favorables para atender con posibilidades de éxito los requerimientos del nivel educativo en el que se hallan; por lo cual, se devela la necesidad de establecer estrategias desde la didáctica de la Lengua Castellana, que propicien el fortalecimiento de su competencia escritora.

Para tal efecto, se propone desde una visión semiótica del texto multimodal la creación de un Libro Álbum como estrategia, que a partir del trabajo individual y a su vez cooperativo puede contribuir a elevar los niveles de desarrollo de la competencia escritora. Esto porque se entiende que por medio de la planeación, la escritura, la revisión y la reescritura se favorece la reflexión en torno a la expresión lingüística y gráfica – visual, en contextos reales y genuinos de comunicación escrita.

Además, se espera que los estudiantes refuercen el trabajo cooperativo y participativo en sesiones dialogantes y reflexivas sobre el proceso escritural propio y de sus compañeros, propiciando la edición de los textos; de esta manera, se podrían generar conclusiones sobre la tipología textual y otros elementos de la producción escrita, con el interés de consolidar textos de calidad para ser publicados, bajo la orientación

correspondiente de la docente–investigadora. Dichos escritos serán planteados como textos multimodales, los cuales combinan dos sistemas semióticos: el lingüístico y el visual, para dar sentido a la expresión del niño, quien desde la fantasía se interesa por desarrollar situaciones y relaciones de su entorno familiar y escolar.

Lo anterior se logró visualizar en la prueba diagnóstica, en la cual la gran mayoría de niños y niñas hicieron alusión a eventos concretos de su contexto inmediato. Este hecho permite establecer caracterizaciones de la comunidad, propias de un trabajo que integra la transversalidad; posible ya que la docente orienta otras áreas además del Lenguaje, debido al modelo educativo: Postprimaria Rural.

De acuerdo con la prueba diagnóstica, que consistió en la planeación de un texto narrativo con un temática de interés de cada estudiante y su posterior producción acompañada por una representación gráfica, se logró identificar dificultades en cuanto a: la *planeación de la escritura*, debido a la creencia de inmediatez del proceso; la *escritura de manera individual*: buscaban dialogar con algunos compañeros y con la docente para conseguir la aprobación y seguridad en la escritura; y en *términos textuales* frente a la superestructura narrativa, el sentido global, la coherencia, la cohesión y la progresión temática, el uso de signos de puntuación y reglas ortográficas, la organización por párrafos, y otras. En todo caso, los estudiantes al no ser conscientes del proceso escritural ni de sus falencias, mostraron gran interés en el desarrollo del ejercicio, en especial al aire libre; así, expresaron su agrado hacia la escritura de estos primeros textos, y el interés de continuar con el proyecto.

Considerando lo anterior, esta propuesta presenta aportes a nivel teórico y práctico. A nivel teórico, con la selección de autores y análisis de antecedentes que permitan visualizar, problematizar y desarrollar alternativas para fortalecer la competencia escritora de los estudiantes desde la multimodalidad y la cognición. Y a nivel práctico, con la creación del Libro Álbum teniendo presente las fases indicadas, avances de los estudiantes en el proceso (rejilla de producción), la sistematización de la información y la publicación de los textos finales.

En definitiva, este proyecto tendría un impacto no solo para los estudiantes, sino, en la comunidad educativa en general: alumnos, docentes y padres de familia quienes hacen posible el trabajo integral en la sede educativa. Además, es probable que se convierta en un antecedente para otros docentes, quienes, realizando los ajustes necesarios, podrían desarrollar el proyecto, tanto en las otras sedes de la Institución Educativa La Luisa, como en otras instituciones educativas de la región. Finalmente, este estudio puede ser reconocido como antecedente para futuras investigaciones en el campo de la producción escrita en Básica Secundaria, en la modalidad emergente de los textos multimodales.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El ser humano cuenta con una condición innata de comunicación, una necesidad que hace parte de su desarrollo y de su naturaleza como ser social. Desde ésta perspectiva, se devela la esfera comunicativa textual como un espacio de interacción entre el emisor y el receptor en las inmediaciones de los textos, los cuales se producen a través de diferentes códigos: lingüístico, visual, auditivo, audiovisual; y posibilitan niveles de significación, de acuerdo a las experiencias de cada sujeto. En este sentido, la presente propuesta retoma la multimodalidad en la escritura desde los códigos lingüístico y visual, con el propósito de fortalecer la competencia escritora de los estudiantes objeto de estudio, a partir de la creación de un Libro Álbum.

Teniendo en cuenta que la escritura en contextos reales de comunicación requiere de niveles de interés, se toma la estrategia del Libro Álbum como “pretexto” para desarrollar en los estudiantes consciencia de la escritura como un proceso; que se organiza, de acuerdo con Hayes (1996), Flower y Hayes (2011) a partir de tres etapas: Planificación o *Reflexión*, Traducción o *Producción*, y Revisión o *Interpretación*. Dicha consciencia cobra relevancia en la medida en que, el imaginario colectivo sobre la escritura está relacionado con la inmediatez, sin el reconocimiento del proceso como tal; es por ello que surge la iniciativa de contribuir en el mejoramiento de esta competencia en los estudiantes de los Grados Sexto y Séptimo de la Sede Vega La Troja, ubicada en la Vereda San Javier del Municipio de Rovira (Tolima), perteneciente a la modalidad de Escuela Nueva (Básica Primaria) y Postprimaria Rural (Básica Secundaria). Desde esta metodología de trabajo se agrupan los grados para lograr atender la población de acuerdo a la matrícula, para el caso de este proyecto, realizado durante los años 2016 y 2017, se organizaron así:

**Tabla 1:** Conformación grupos de grados 6° y 7° en la Postprimaria Rural – Sede Vega La Troja: años 2016 y 2017.

2016			2017		
GRADO	NIÑAS	NIÑOS	GRADO	NIÑAS	NIÑOS
6°	8	7	7°	8	7
7°	3	3	8°	2	1
<b>Total</b>	11	10	<b>Total</b>	10	8

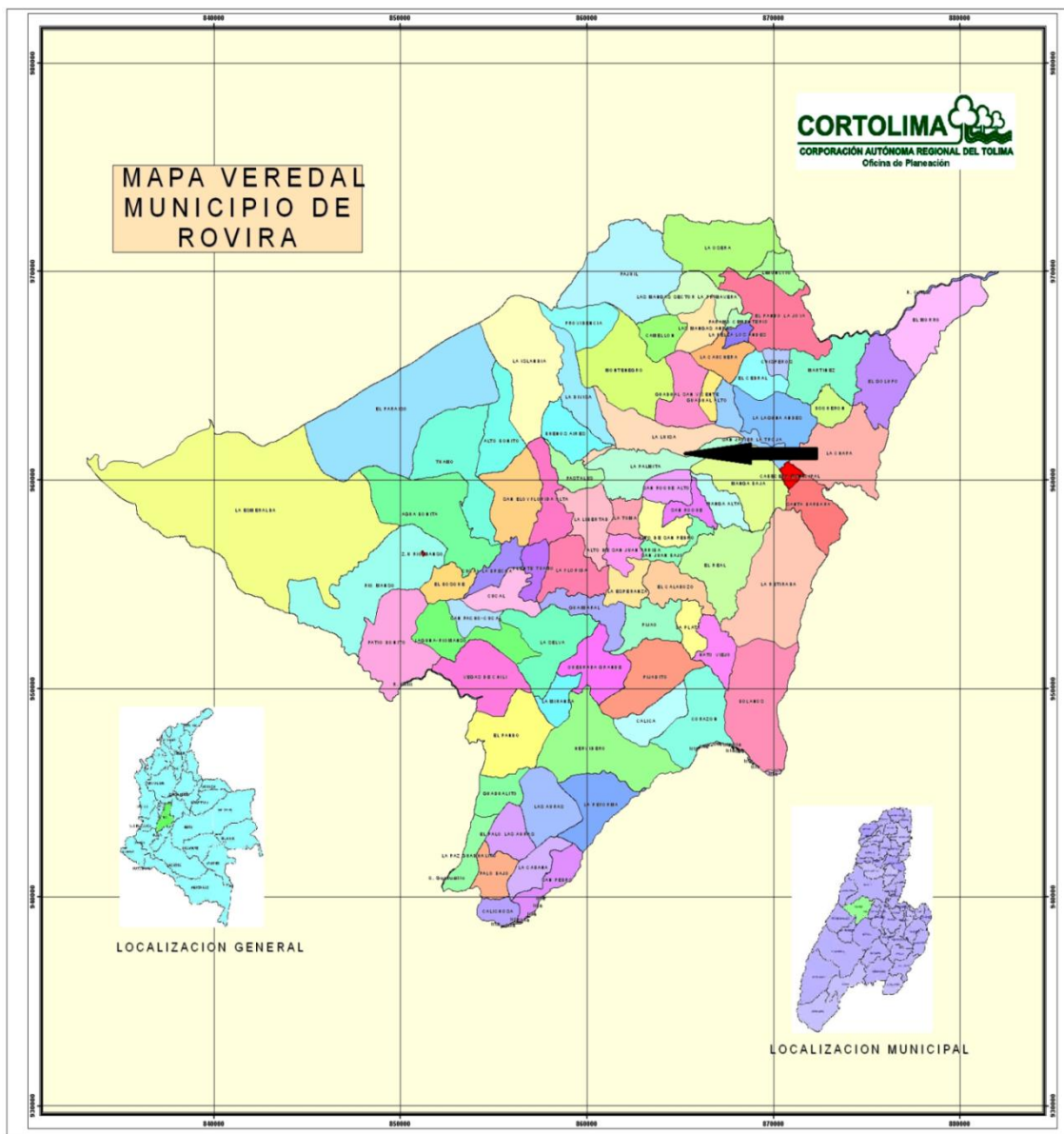
Fuente: autor

En la tabla 1 se visualiza la conformación de los grupos de grados en la Postprimaria Rural de la Sede Vega La Troja durante los años 2016 y 2017, que consolidaron la población objeto de estudio con que se inició el trabajo de este proyecto durante el segundo semestre del año 2016, constituido por 8 niñas y 7 niños de Sexto, y, 3 niñas y 3 niños de Séptimo; para un total de 11 niñas y 10 niños. Cabe aclarar que generalmente se agrupan los grados así; 6° y 7°, y 8° y 9°, de acuerdo con los grupos de grados establecidos en los Estándares Curriculares; no obstante, debido al incremento de matrícula en el grado 6° y de la disminución de la misma para el caso de 8° y 9°, durante el año lectivo 2017, se agrupó 6° con 9° y 7° con 8°. Por ésta razón, el grupo de trabajo del proyecto continuó en un mismo salón (7° y 8° con 10 niñas y 8 niños en total), siendo posible la culminación conjunta del mismo, durante el primer semestre del año en curso.

A modo de contextualización, se debe indicar que la Institución Educativa La Luisa es de carácter oficial, está conformada por 600 estudiantes aproximadamente, pertenecientes a los estratos 0 y 1 del Sisbén; la planta docente la integran 33 profesionales de diferentes áreas, que orientan los grados de Primaria y Secundaria, dos directivos docentes y dos administrativos. La Luisa cuenta con 12 sedes en total, distribuidas en la Región cercana a la Vereda La Luisa del municipio de Rovira (Tolima), en donde se ubica la Sede Central. La institución ofrece sus servicios educativos a la comunidad de las veredas: La Luisa, La Divisa, Buenos Aires, La Islandia, Providencia, Guadual Alto, Guadual Bajo, Montenegro, La Palmita, Manga Alta, San Roque, y San Javier, en donde se encuentra ubicada la Sede Vega La Troja; en la cual se centrará el presente trabajo.

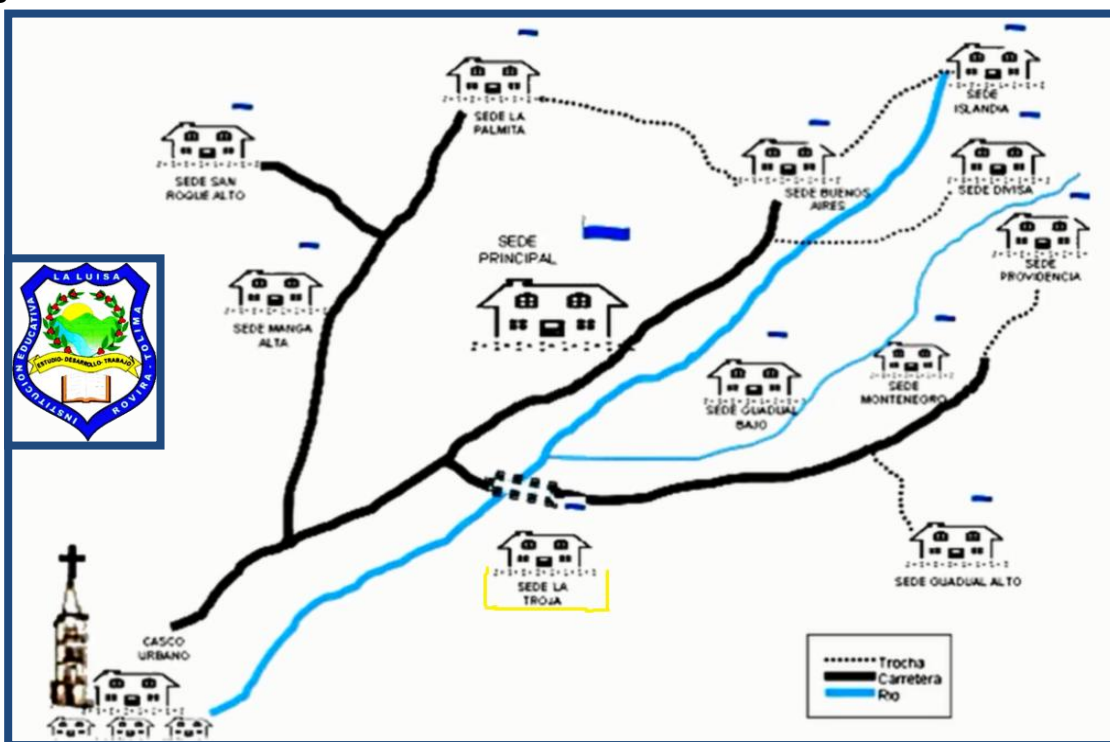
A continuación se presenta el Mapa Veredal de Rovira y un Gráfico con la localización de las sedes de la Institución, con el propósito de ubicar geográficamente el desarrollo de la presente investigación.

**Figura 1.** Mapa Veredal del Municipio de Rovira: localización de la Vereda La Luisa.



Fuente: Alcaldía de Rovira.

**Figura 2.** Ubicación de las Sedes de la Institución Educativa La Luisa.



Fuente: institucional de la Institución Educativa La Luisa (Video).

Ahora bien, la Postprimaria es un: “Modelo que permite que los niños, niñas y jóvenes del sector rural puedan acceder al ciclo de educación básica secundaria con programas pertinentes a su contexto”; y agrega que es un “Modelo escolarizado de educación formal, desarrolla las áreas obligatorias del currículo, proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos, con un docente por grado como facilitador del proceso de aprendizaje” (MEN, 2014<sup>1</sup>). Así pues, aunque el MEN señala que se cuenta con un docente por grado para el desarrollo del programa de Postprimaria Rural, la realidad es otra, deben agruparse los grados para alcanzar la matrícula, condicionante de la asignación de un Docente de Aula, que cumpla con todas las necesidades curriculares así no esté capacitado para las mismas. En medio de esta realidad se desarrolla este proyecto de escritura.

Respecto a los estudiantes con quienes se ha ejecutado este estudio se trata los Grados Sexto y Séptimo como población, en tanto corresponden al grupo de inicio del mismo; conformados durante la elaboración del informe final por 15 estudiantes de Sexto y 3 de Séptimo; para un total de 18. De otro lado, la edad de los estudiantes oscila entre los 11 y 16 años, lo cual representa un margen de diferenciación de gustos y desarrollos que pueden aportar en la consecución de la idea de investigación, a partir de las propuestas e individualidades de cada estudiante.

De acuerdo con todo lo anterior, la propuesta de investigación se plantea con base en la siguiente pregunta problémica:

¿Qué incidencia tiene el Libro Álbum como estrategia, en el fortalecimiento de la competencia escritora de los estudiantes de grado 6° y 7° de la Institución Educativa La Luisa – Sede Vega La Troja (Rovira –Tolima)?



### 3. OBJETIVOS

#### 3.1 OBJETIVO GENERAL

Fortalecer la Competencia Escritora de los estudiantes de los Grados 6° y 7° de la Institución Educativa La Luisa – Sede Vega La Troja de Rovira (Tolima), a través de la creación de un Libro Álbum.

#### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar el nivel de competencia escritora de los estudiantes a partir de la *Rejilla de Análisis de los Textos Escritos* diseñada para tal fin.
- Desarrollar una Secuencia Didáctica para la producción del Libro Álbum, de manera colectiva de acuerdo con los intereses de escritura de los estudiantes de los grados 6° y 7° de la Institución Educativa La Luisa – Sede Vega La Troja.
- Comparar el nivel de competencia escritora alcanzado por los estudiantes al término de la producción del libro álbum

## 4. MARCOS DE REFERENCIA

### 4.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se presentan los antecedentes de este proyecto, investigaciones realizadas en los ámbitos internacional, nacional (Colombia) y regional (Departamento del Tolima) sobre la producción de texto multimodal: el libro álbum como estrategia para fortalecer las competencia textual de los estudiantes de educación básica, desde los procesos cognitivos. Con la revisión e interpretación de la literatura se pretende: determinar el estado actual de los estudios realizados a cerca de la producción en este campo; y, esbozar un análisis de la temática, con el interés de comprender en mayor medida los procesos de producción textual desde un enfoque cognitivo, teniendo como base el modelo de escritura de Hayes y Flower (2011) y Hayes (1996).

Cabe resaltar que los estudios rastreados fueron interpretados a partir de los modelos de escritura aplicados y del diseño de estrategias para el desarrollo de la competencia textual, también se tuvieron en cuenta sus bases teóricas y metodológicas. Los resultados del proceso señalan en términos generales que, la tendencia investigativa desde la multimodalidad ha estado orientada básicamente desde el campo de la lectura; por lo cual, la producción escrita desde este enfoque es un campo emergente, que representa un espacio amplio de construcción intelectual.

Al comenzar la exploración sobre los estudios relacionados con la producción textual de libros álbumes y/o textos multimodales para fortalecer la competencia escritora, teniendo como referente los modelos cognitivos de escritura, se percibe que en los escenarios nacional e internacional los textos multimodales son trabajados principalmente desde los procesos de lectura, dejando relegados los de la escritura. Al respecto, Ortiz Casallas reafirma esta condición al señalar en su Estado del arte sobre la escritura académica universitaria que: “en la educación básica y media, la investigación de la escritura

académica se ha llevado a cabo tardíamente, si se compara con lo acaecido en el campo de la comprensión textual” (2011, p. 6); lo anterior lo sustenta en Van Dijk y Kintsch:

El estudio de la comprensión se desarrolla antes que el de la producción debido a la tendencia conductista y estructuralista de hacer énfasis en el *input* observable, externo, tal como palabras, frases, oraciones, caso contrario al de la producción textual, donde el *input* es interno. Este hecho complejiza y dificulta las correlaciones con el *output* externo, de cara a la metodología de investigación experimental. Sumado a lo anterior, las influencias de la psicología cognitiva y la lingüística textual fueron aspectos decisivos en la tendencia hacia los estudios de la comprensión. (citados por Ortiz, 2011, p. 6)

De acuerdo con lo anterior, la tendencia investigativa se ha dirigido hacia los procesos de comprensión lectora debido a la inclinación frente a lo demostrable u observable; no obstante, la escritura ha cobrado gran relevancia desde la psicología cognitiva en las últimas décadas, originando modelos de escritura desde el enfoque cognitivo, que han sido llevados a diferentes escenarios, tal como se tratará más adelante. Todo esto parece confirmar que los procesos de escritura han sido estudiados en menor proporción, pese a su gran importancia en el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas y lingüísticas, propias del contexto escolar.

Adicional a esto, el libro álbum en su condición de texto multimodal, representa una connotación emergente de gran significación desde la lectura de otros códigos diferentes al lingüístico, y permite el acercamiento a la diversidad de textos que confluyen en la actualidad. En relación a lo anterior, Pérez Abril afirma que: “leer no sólo es un proceso que se refiere al lenguaje verbal, en el mundo actual también es necesario leer las imágenes, los textos publicitarios, los gestos” (2003, p. 9); de esta manera, se devela la importancia de otros códigos en el ambiente escolar; en vista de lo anterior, para el presente estado del arte cobra relevancia la escritura desde la multimodalidad, por lo cual se realizó un acercamiento a los estudios referidos a este proceso cognitivo.

De otro lado, se encontró que existe mayor concentración de investigaciones multimodales en la educación básica primaria; pocos estudios centran su atención en los niveles de secundaria y media, o en el universitario. De allí que se genere la inquietud hacia el mejoramiento de la competencia escritora en la secundaria, nivel en el cual los estudiantes tienen mayor contacto con la multimodalidad desde los ambientes tecnológicos; en este caso teniendo presente los modelos cognitivos de escritura, que han ocupado espacios representativos en investigaciones sobre la producción textual.

Por estas razones, a continuación se esboza un análisis de las investigaciones referidas a la temática que motiva el presente informe, partiendo de los estudios agrupados en la categoría *Textos multimodales: el libro álbum y la producción escrita*, seguidamente, se presentan los estudios organizados en cuanto a: *La escritura como proceso cognitivo y el desarrollo de la competencia escritora*; y finalmente, se presentan las investigaciones que aluden a la: *Producción de textos multimodales desde un enfoque cognitivo*.

Conviene subrayar que la interpretación de los estudios se llevó a cabo básicamente a partir de los objetivos y categorías analizadas, el marco teórico, la metodología, los resultados y conclusiones. Por otra parte, los antecedentes se construyeron en los siguientes momentos: a) Rastreo bibliográfico: búsqueda de estudios e investigaciones relacionadas con el tema estudiado, en fuentes digitales e impresas; b) Contextualización de la temática y de las categorías definidas para el análisis documental. Clasificación de los documentos; c) Elaboración de fichas analíticas de los estudios seleccionados; d) Producción, revisión y edición de los antecedentes, a partir de los propósitos y categorías definidas previamente.

Desde la perspectiva de los documentos analizados, se presentan a continuación los aportes desde las interrelaciones a saber: **4.1.1** Textos multimodales: el libro álbum y la producción escrita, **4.1.2** La escritura como proceso cognitivo y el desarrollo de la competencia escritora, y **4.1.3** Producción de textos multimodales desde un enfoque cognitivo.

Antes de examinar dichas interrelaciones, cabe señalar que los estudios atienden a un campo incipiente como se ha indicado en líneas anteriores; razón por la cual restan variedad de posibilidades en cuanto a la exploración, descripción y transformación de las prácticas escritoras desde una perspectiva multimodal a partir del enfoque cognitivo. En este sentido, tanto las investigaciones analizadas desde el libro álbum como sus sustentos teóricos, se enmarcan en la última década; de la misma manera, los resultados de las mismas representan un alcance primario en el ámbito internacional, nacional y regional.

**4.1.1. Textos Multimodales: El Libro Álbum y La Producción Escrita.** Los textos multimodales se refieren a aquellos textos que emplean dos o más códigos de significación: gestual, corporal, auditivo, visual, audiovisual, lingüístico, entre otros. Al respecto, Olave y Urrejola (2013) retoman a Kress y Van Leeuwen, quienes definen la multimodalidad como: “el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la particular forma en la que estos modos se combinan” (p. 12). De allí que el libro álbum pueda considerarse un texto multimodal, en tanto combina dos sistemas de significación: lingüístico y visual, códigos que se complementan y manifiestan en la interpretación del lector.

Si bien es cierto que las herramientas informáticas representan un apoyo en la producción del libro álbum en cuanto a su edición y presentación, no se analizarán las investigaciones que retoman la producción de textos multimodales con base las TIC, debido a que su enfoque de estudio se enmarca en otros aspectos. Algunas de las propuestas que se destacan en este campo son: Agudelo, E., Martínez, B., Oliveros, L., & Oliveros M. (2012); Bermúdez, M. & Agudelo, L. (2004); Martínez, M. (2013); Moreno, M. (2014); Paba, A. (2013); Rojas, D. (2013), entre otras.

Por lo que se refiere a la definición del libro álbum se considera la postura de Fanuel Hanán Díaz, quien propone que el libro álbum es un género en construcción que surge como resultado de la posmodernidad; adicional a ello, Shulevitz citado por Díaz (2007) “estableció justamente la diferencia entre dos categorías que denominó *picture book*

*concept* (concepto del libro álbum) y *format picture book* (formato del libro álbum)” (p. 95). Desde allí justamente se instaura la definición de libro álbum adoptada en este trabajo, mientras el libro álbum como concepto presenta una cadena indisoluble entre texto e imagen en la construcción de sentido por parte del lector, el formato del libro álbum se caracteriza por la complementariedad entre los elementos textuales y visuales; por lo tanto, en palabras de Díaz, “si suprimiéramos las imágenes, el texto podría ser comprendido a la perfección, quizás con imágenes menos potentes pero igualmente válidas”. (p. 96). Esta última es la postura que se asume en este proyecto, para conceptualizar y caracterizar la producción el libro álbum como texto multimodal.

Frente a lo anterior, a nivel internacional Lucía Santibáñez González de la Universidad de Cantabria (España), desarrolló el estudio: *Creación de álbumes ilustrados en educación primaria: una propuesta didáctica de trabajo colaborativo* (2014-2015). En este proceso se logró una alfabetización visual de los estudiantes de grado primero a partir de álbumes ilustrados de la literatura infantil; luego, los niños crearon los propios. La autora reflexiona sobre las concepciones de álbum ilustrado, sus relaciones semióticas entre texto e imagen, y su categorización dentro de la literatura infantil: “el álbum ilustrado no es lo mismo que un libro con ilustraciones (...) la relación entre imagen y texto es mucho más compleja y simbiótica” (p. 9). Así pues, el álbum ilustrado es otra denominación para el libro álbum, considerado por la autora como “un tipo de libro en el que la complementación que existe entre la ilustración y el texto configura el sentido de la obra (...) Esta relación existente es dialógica y va avanzando a medida que vamos pasando las páginas de la obra” (p. 12). Finalmente, se reconoce la importancia de los libros ilustrados en la alfabetización visual y el desarrollo de la escritura, desde el fomento de la competencia literaria y la imaginación, posible a partir del libro álbum.

Con respecto al contexto latinoamericano, Alejandra Olave Poblete y María Paz Urrejola Márquez, de la Universidad del Bío Bío: Chillán (Chile), construyeron una investigación exploratoria desde el punto de vista teórico titulada: *Caracterización del texto multimodal* (2013). Dicha caracterización de los textos multimodales se realizó de acuerdo a los criterios de estructura y función, presentando una propuesta de modelo de articulación y

análisis para ésta tipología aplicable al contexto educativo de los estudiantes de enseñanza media; de acuerdo con sus características semióticas. La conclusión más importante es la determinación de las *dimensiones estructurales*, que corresponden a la estratificación de los recursos semióticos planteado por Kress y Van Leeuwen, cuya base es la “concepción del signo como una entidad conformada por el plano del contenido y el plano de la expresión” (p. 100); y de las *dimensiones funcionales*: concernientes a las categorías desde lo comunicacional y lo social.

En el contexto nacional (Colombia), la investigadora Ángela Patricia Melo Arévalo realizó en Bogotá con estudiantes de grado tercero, la investigación denominada: *Procesos de comprensión y producción de textos multimodales a través de un libro álbum* (2013). En este trabajo evalúa cómo se dan los procesos de comprensión y producción de textos multimodales y las estrategias que los estudiantes emplean para abordar para la lectura; lo anterior, a partir del diseño y aplicación de una propuesta de intervención basada en la lógica de esta tipología mediante el uso de la literatura infantil, principalmente el libro álbum. Como resultado se destaca la transformación en las producciones de los estudiantes, desde la apropiación de los elementos del libro álbum en sus escritos. Finalmente, se resalta la importancia de la alfabetización multimodal desde los primeros grados de escolaridad, para responder a las necesidades de la comunicación en la actualidad; teniendo presentes los intereses y gustos de los estudiantes; la autora señala la importancia de los

Espacios de participación y construcción colectiva de conocimiento en el aula de clase, retomando la opinión de los estudiantes, permitiéndoles la interacción con el grupo y el desarrollo de actividades que estimulen el pensamiento divergente y fomenten la autorregulación para la socialización de múltiples miradas sobre un mismo texto. (p. 54)

De la misma manera, Diana Marcela Parra Bustamante y Adriana Esmeralda Salazar Tacuma de la Universidad Libre elaboraron el estudio titulado: *El libro álbum como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la producción escrita en Lengua Castellana*

(2015); llevado a cabo en el Colegio Nacional Nicolás Esguerra ubicado en la localidad de Kennedy en el Distrito de Bogotá, con estudiantes del ciclo III pertenecientes a los grados 6° y 7° de la jornada nocturna, cuya edad oscila entre los 14 y 22 años. A nivel metodológico se retoma la Investigación Acción desde el Enfoque Cualitativo; los instrumentos de recolección de información fueron: encuestas, un taller diagnóstico, diarios de campo y talleres aplicativos. Finalmente, se concluye que la escritura es un proceso complejo que requiere mayor atención por parte de los docentes; en el caso del libro álbum como estrategia, las autoras señalan que: “el libro álbum permitió generar resultados satisfactorios, ya que logramos un interés en la producción textual y de esta manera engrandecer sus habilidades en la escritura” (p. 103). También se reconoce que desde el plano multimodal la relación interdependiente entre el texto y la imagen contribuye al desarrollo de la imaginación y creatividad de los estudiantes; conforme a los resultados, las investigadoras concluyen que los escritos “dan una muestra de la evolución que tuvieron en su producción escrita, en aspectos como la coherencia, cohesión, redacción, ortografía e imaginación” (p. 104).

Igualmente en el contexto nacional, se encuentra la investigación de María Elicenia Monsalve Upegui de la Universidad de Antioquia: *Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales* (2012); que tuvo por objetivo contribuir a la didáctica de la argumentación, mediante la exploración de habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales de los estudiantes de grado séptimo de una institución educativa de Medellín. A nivel metodológico, se desarrolló desde el enfoque cualitativo, con un diseño etnográfico. Los hallazgos evidencian que lograr una producción multimodal implica un mayor esfuerzo cognitivo, en tanto que se requiere de habilidades estratégicas como: analizar, evaluar, razonar, seleccionar la información, adecuar los modos de representación a la situación comunicativa, entre otras, para responder a las relaciones de significación entre texto e imágenes; habilidades que deben ser enseñadas en la escuela.



En el mismo contexto de la Universidad de Antioquia, Natalia Muñoz Pérez y Daniela Ortiz Ortiz desarrollaron el proyecto denominado *Prácticas multimodales de escritura: una apuesta por la resignificación* (2016); basado en el método de Investigación Acción. La investigación se realizó con estudiantes de 4° y 5° del Centro Educativo Rural La Morena, ubicado en el Municipio de Envigado; en este estudio la escritura se asume como una práctica sociocultural, y se ejecuta a partir de la descripción multimodal (incluyendo imágenes, audio, videos, historietas) sobre un tema de interés y un personaje significativo. Al analizar los resultados, las investigadoras concluyen que en la escuela se conserva la concepción tradicional de la escritura: transcripción y códigos lingüísticos acompañados de un dibujo, así, los docentes no se encuentran familiarizados con la multimodalidad; se señala la importancia de crear espacios de apropiación de la multimodalidad, que incluyan nuevos códigos de las tecnologías de la información en las prácticas discursivas.

De acuerdo con la interpretación, el panorama de los estudios desde la categoría Textos multimodales: El libro álbum y la producción escrita, se visualiza a nivel internacional (España y Chile), y a nivel nacional (Bogotá y Antioquia); en las metodologías de la investigación, se evidencia una tendencia hacia el Enfoque Cualitativo, desde la Etnografía y la Investigación Acción. Cabe resaltar que, en las investigaciones consultadas se destaca el desarrollo de la multimodalidad de los textos en la educación básica y media como una vía de comunicación, apropiación y producción que no es estática, varía según el desarrollo de los hechos y la intención comunicativa; en este sentido, en términos generales se hace énfasis sobre la importancia de la alfabetización multimodal, teniendo presente las nuevas formas de comunicación en la actualidad. De otro lado, se evidencia la importancia del trabajo equipo, cuyo espacio posibilita la discusión colectiva a cerca de los libros, aportes, ideas y comentarios tanto del punto de vista de la lectura e interpretación, como de la producción escrita de los textos multimodales. Ahora bien, se puede afirmar que se evidencia mayor énfasis en los estudios en la educación primaria; esto devela la importancia de expandir el alcance investigativo en secundaria, con estudiantes que tienen mayor acceso a la

multimodalidad desde su ambiente cotidiano, teniendo presente los aportes de los estudios analizados.

Finalmente, en las investigaciones analizadas se destaca que, por sus características semióticas, el libro álbum posibilita el fomento tanto de la imaginación, como de la creatividad; a su vez, propicia el desarrollo de habilidades propias de la escritura, por esta razón, es recomendable tener en cuenta los gustos e intereses de los estudiantes, para lograr el interés hacia la escritura. Además, se resalta que la producción de textos multimodales implica mayor esfuerzo cognitivo, para lograr interpretar, apropiar y producir relaciones de significación entre los códigos lingüístico y visual; en este sentido, se requiere generar espacios desde la multimodalidad en los escenarios escolares que incluyan nuevos códigos semióticos, para responder a las necesidades del mundo actual.

**4.1.2. La Escritura como Proceso Cognitivo y El Desarrollo de la Competencia Escritora:** El enfoque cognitivo de la escritura sienta sus bases en la psicología cognitiva, cuyas teorías ubicaron a la escritura como un proceso, transformando la convicción de la escritura como producto, que había prevalecido desde enfoque conductista. Castelló, citado por Ortiz (2011) señala que “es posible afirmar que fue a partir de este modelo que se empezó realmente a "enseñar" el proceso de composición” (p. 7). A partir del enfoque cognitivo se crearon varios modelos de escritura, al respecto, Álvarez y Ramírez (2006) realizan un recorrido por los postulados de los principales teóricos, entre los que se encuentran: Hayes y Flower (1980) y Hayes (1996), Nystrand (1982), Beaugrande y Dressler (1982), Bereiter y Scardamalia (1982), Candil y Hyland (1999), Grabe y Kaplan (1996), Coulthard (1994) y Sinclair (1994).

Desde esta perspectiva, en el enfoque cognitivo los aportes de Hayes y Flower (1980) y Hayes (1996) han constituido un aporte significativo en la didáctica de la escritura, esto se evidencia en las investigaciones que han tomado como base sus postulados. Tal es el caso del trabajo realizado por Jesús Augusto Briceño Márquez de la Universidad del Tolima (2014), titulado: *El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica*. El problema investigado es la enseñanza de la escritura

académica en los estudiantes de 10° semestre de Contaduría en la Universidad de Santander, a partir del modelo de Flower y Hayes como estrategia. Con un enfoque cuantitativo y un alcance descriptivo, esta investigación de campo evidenció que la aplicación de este modelo de escritura cognitiva sirvió para mejorar el nivel de desempeño de los estudiantes en la construcción de texto académico; así mismo, se logró el reconocimiento de la escritura como un recurso científico de gran utilidad por parte de los estudiantes-escritores, quienes desarrollaron niveles de consciencia a lo largo del proceso de producción, para ello se enfatizó en todas las fases del modelo de escritura aplicado las tareas de índole meta cognitiva.

Más aún, en el ámbito regional, Nubia Carolina Castillo Rojas y Diana Catalina León Zuleta de la Universidad del Tolima desarrollaron su tesis de maestría denominada: *Estado del arte sobre los trabajos de grado elaborados en el campo de la lectura y la escritura en la Universidad del Tolima desde el año 2000 al 2014*. El problema se sitúa en que hasta ese momento no se había sistematizado el desarrollo de las investigaciones en los programas de Pregrado: Licenciatura en Lengua Castellana presencial, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana distancia; Licenciatura en Lenguas Modernas y Posgrado: Maestría en Educación de la Universidad del Tolima en el campo de la lectura y la escritura. En términos metodológicos, por su condición de Estado del Arte, la investigación fue netamente cualitativa. Se debe agregar que este Estado del Arte logró identificar las tendencias de las prácticas escritoras en la Universidad del Tolima, en ellas se constata la importancia de los Modelos Cognitivos de escritura, principalmente el de Hayes y Flower en las prácticas de producción textual.

De acuerdo con la disertación, los enfoques cognitivos de escritura han sido representativos en los procesos de producción textual, a partir de la creación de modelos que han sido llevados a las aulas de clase y se han convertido en alternativas para incentivar el desarrollo de la escritura desde un conocimiento lingüístico teniendo como base las fases de planeación, textualización y revisión de los escritos; de este modo, en los diferentes niveles de escolaridad se han fomentado procesamientos con niveles de consciencia, basados en las fases de la escritura. En suma, los proyectos analizados

concluyeron en que, con la aplicación del modelo de Hayes y Flower se logró mejorar el nivel de desempeño de los estudiantes en los procesos de escritura; no obstante, se observa ausencia de trabajos frente a la escritura multimodal desde esta mirada, con lo cual se visualiza un camino en la construcción de alternativas para abordar el fortalecimiento de la competencia escritora.

**4.1.3. Producción de Textos Multimodales desde un Enfoque Cognitivo:** En las líneas anteriores se analizaron condiciones de la producción escrita en términos del libro álbum como texto multimodal, que cuenta con un enfoque semiótico de la lectura y de la escritura, privilegiando el primero de los dos procesos; así mismo, se realizaron reflexiones en torno a la producción textual abordada desde los modelos cognitivos, principalmente a partir del modelo de Hayes y Flower. Así, con el propósito de relacionar las categorías de análisis mencionadas, cabe resaltar los procesos de producción de textos multimodales desde un enfoque cognitivo, en donde se evidencia la importancia de los procesos mentales que se ponen de manifiesto en la construcción de la escritura; pero desde un enfoque multimodal.

Con respecto a lo anterior, en el ámbito nacional se destaca la investigación realizada por Gynna Betancur Arenas y Diana Marcela Moreno Arias de la Universidad de Antioquia: *Habilidades cognitivas en la escritura de Textos Multimodales. Estudio exploratorio con estudiantes en educación básica primaria* (2014); realizada en un colegio de Medellín. Cabe resaltar que se muestra especial interés en este estudio, en la medida en que relaciona los elementos mencionados entre la multimodalidad y la escritura desde la cognición. El resultado más importante de este estudio para el presente estado del arte es la exploración de algunas de las habilidades cognitivas que emplean los niños y niñas de educación básica primaria de la Institución Educativa Federico Ozanam en la producción de textos multimodales: indagación de información para construir el texto, modificación de aspectos gráfico-visuales, conversar con el compañero sobre la manera de hacer el texto, realización de lecturas previas y utilización de la imagen como apoyo a lo que se dice en palabras; dichas habilidades serán tenidas en cuenta en el desarrollo de la temática. Por último, este estudio presenta alternativas

desde la didáctica la lectura y la escritura multimodal, a partir del uso de herramientas tecnológicas de manera individual y grupal; de otro lado, se sitúan los procesos escriturales de acuerdo a las necesidades de los contextos y los sujetos, lo cual es relevante cuando se conciben las prácticas de escritura como procesos sociales, culturales, comunicativos y cognitivos.

En el ámbito internacional: latinoamericano, Soledad del Rosso de la Universidad de Mar del Plata: Buenos Aires (Argentina) presentó una experiencia desarrollada en los cursos de 6to año, con adolescentes entre los 17 y 18 años, en el Instituto Fray Mamerto Esquiú ubicado en la ciudad de Mar del Plata; titulada: *Lectura y escritura de Libros Álbum en Secundaria Superior (2015)*; el proyecto proponía combinar la lectura y la escritura como procesos fundamentales dentro y fuera del aula, y a su vez como procesos complementarios: “Los resultados de la experiencia y las creaciones de los alumnos demostraron que el acto de escribir y reflexionar sobre la propia creación profundizaba el acto de leer” (p. 1). Esta experiencia constituyó el primer acercamiento de los estudiantes a este género; se precisó un momento de exploración, luego un momento de lectura, interpretación y caracterización del libro álbum, seguidamente la producción y socialización de los textos ante sus compañeros, y culminó con la presentación de las producciones escritas ante la comunidad educativa. Los estudiantes concluyeron que el libro álbum es pertinente para jóvenes y adultos, no es exclusivo para los niños; como es considerado habitualmente. En palabras de un estudiante:

El libro álbum es una propuesta diferente, puede parecer un libro común cuando uno hace una primera lectura y sin prestar demasiada atención, pero cuando lo trabajamos más y cuando hicimos nuestros propios libros nos dimos cuenta de que requiere una lectura intensa y una mirada más abierta en relación con el acto de leer. (2015, p. 4)

La importancia de esta propuesta radica en los resultados prácticos, en la posibilidad reflexiva por parte de los estudiantes como lectores y escritores de los libros álbumes; quienes lograron “comprender el acto de escribir como un proceso que necesita un plan






previo, una textualización y diversas revisiones que permitan observar diversos avances en la elaboración de la producción” (p. 6). Se infiere que, aunque la propuesta no presenta un marco teórico amplio y sólido, se tiene un conocimiento suficiente sobre el libro álbum y en ella se retoman los subprocesos propios de la escritura desde un enfoque cognitivo: planeación, textualización y edición, lo cual refleja el alcance de la teoría de Hayes y Flower en los diferentes escenarios escolares.

En definitiva, las investigaciones agrupadas en la categoría: Producción de textos multimodales desde un enfoque cognitivo son de carácter valioso para el presente trabajo, en tanto relacionan la multimodalidad, la escritura y la cognición. Sin duda, representan una alternativa en la construcción de estrategias para el desarrollo de la escritura multimodal de los estudiantes, como proceso que vincula aspectos culturales, sociales, contextuales y cognitivos, acorde a necesidades comunicativas. Finalmente, se resalta el uso del libro álbum en el nivel secundaria, en donde se podría señalar que se continúan empleando habilidades cognitivas como las identificadas por Betancur y Moreno (2014) en básica primaria frente a la producción textos multimodales: indagar información, modificar aspectos gráfico-visuales, conversar con el compañero sobre la construcción del texto, realizar lecturas previas y utilizar la imagen como apoyo a las palabras.




**Tabla 2:** Síntesis de los estudios analizados como antecedentes.

CATEGORÍA	NOMBRE DEL TRABAJO	AUTOR (ES)	UBICACIÓN GEOGRÁFICA	APORTES MÁS IMPORTANTES
TEXTOS MULTIMODALES: EL LIBRO ÁLBUM Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA	<i>Creación de álbumes ilustrados en educación primaria: una propuesta didáctica de trabajo colaborativo</i> (2014-2015)	Lucía Santibáñez González: Universidad de Cantabria		Importancia de los libros ilustrados en la alfabetización visual y el desarrollo de la escritura, desde el fomento de la competencia literaria y la imaginación, posible a partir del libro álbum.
		Alejandra Olave Poblete y María Paz		Aportes teóricos y prácticos:

CATEGORÍA	NOMBRE DEL TRABAJO	AUTOR (ES)	UBICACIÓN GEOGRÁFICA	APORTES MÁS IMPORTANTES
	<i>Caracterización del texto multimodal</i> (2013)	Urrejola Márquez. Universidad del Bío Bío: Chillán		Teóricos: clasificación del Libro álbum de acuerdo a los criterios de estructura y función. Prácticos: propuesta de articulación y análisis en enseñanza media; de acuerdo con sus características semióticas.
	<i>Procesos de comprensión y producción de textos multimodales a través de un libro álbum</i> (2013)	Ángela Patricia Melo Arévalo. Universidad Pedagógica	 	- Importancia de la alfabetización multimodal desde los primeros grados de escolaridad, para responder a las necesidades de la comunicación en la actualidad; según los intereses y gustos de los estudiantes. - Importancia de los espacios de participación y construcción colectiva
	<i>El libro álbum como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la producción escrita en Lengua Castellana</i> (2015)	Diana Marcela Parra Bustamante y Adriana Esmeralda Salazar Tacuma Universidad Libre		Con el Libro álbum se logró interés en la producción textual, desarrollando las habilidades frente a la escritura. Desde el plano multimodal la relación interdependiente entre el texto y la imagen contribuye al desarrollo de la imaginación y creatividad de los estudiantes (Ciclo III- 6° y 7°- jornada nocturna)
	<i>Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales</i> (2012)	María Elicenia Monsalve Upegui Universidad de Antioquia		La producción multimodal implica un mayor esfuerzo cognitivo, para responder a las relaciones de significación entre texto e imágenes; habilidades que deben ser enseñadas en la escuela.
	<i>Prácticas multimodales de escritura: una apuesta por la resignificación</i> (2016);  Grados 4-5 rural	Natalia Muñoz Pérez y Daniela Ortiz Ortiz Universidad de Antioquia		- Escritura como práctica sociocultural, desde la descripción multimodal sobre un tema de interés y un personaje significativo. - En la escuela se conserva la concepción tradicional de la escritura: transcripción y códigos lingüísticos acompañados de un dibujo.

CATEGORÍA	NOMBRE DEL TRABAJO	AUTOR (ES)	UBICACIÓN GEOGRÁFICA	APORTES MÁS IMPORTANTES
LA ESCRITURA COMO PROCESO COGNITIVO Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESCRITORA	<i>El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica.</i> (2014)	Jesús Augusto Briceño Márquez Universidad del Tolima	 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia de crear espacios de apropiación de la multimodalidad, que incluyan nuevos códigos de las tecnologías de la información en las prácticas discursivas.</li> <li>- Concluyó en que la aplicación del modelo cognitivo de Flower y Hayes sirvió para mejorar el nivel de desempeño de los estudiantes en la construcción de texto académico.</li> <li>- De acuerdo con las fases de la producción textual, se logró que los estudiantes: reconocieran la escritura como un recurso científico de gran utilidad, desarrollaran niveles de consciencia a lo largo del proceso de producción, y aplicaran tareas de tipo meta cognitivo.</li> </ul>
	<i>Estado del arte sobre los trabajos de grado elaborados en el campo de la lectura y la escritura en la Universidad del Tolima desde el año 2000 al 2014.</i>	Nubia Carolina Castillo Rojas y Diana Catalina León Zuleta Universidad del Tolima	 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematización de las investigaciones en los programas de Pregrado: Lic.en Lengua Castellana presencial, Lic. en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana distancia; Lic. en Lenguas Modernas y Posgrado: Maestría en Educación de la Universidad del Tolima en el campo de la lectura y la escritura.</li> <li>- Se logró identificar las tendencias de las prácticas escritoras en la Universidad del Tolima, en ellas se constata la importancia de los Modelos Cognitivos de escritura, principalmente el de Hayes y Flower en las prácticas de producción textual.</li> </ul>
PRODUCCIÓN DE TEXTOS MULTIMODALES DESDE UN	<i>Habilidades cognitivas en la escritura de Textos Multimodales. Estudio exploratorio</i>	Gynna Betancur Arenas y Diana Marcela Moreno Arias		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona la multimodalidad y la escritura desde la cognición.</li> <li>- Se realizó la exploración de algunas de las habilidades cognitivas que emplea la población objeto de estudio</li> </ul>



CATEGORÍA	NOMBRE DEL TRABAJO	AUTOR (ES)	UBICACIÓN GEOGRÁFICA	APORTES MÁS IMPORTANTES
	<i>con estudiantes en educación básica primaria</i> (2014)	Universidad de Antioquia		<p>en la producción de textos multimodales: indagación de información para construir el texto, modificación de aspectos gráfico-visuales, conversación con el compañero sobre la manera de hacer el texto, realización de lecturas previas y utilización de la imagen como apoyo a lo que se dice en palabras; dichas habilidades serán tenidas en cuenta en el desarrollo de la temática.</p> <p>- Se sitúan los procesos escriturales de acuerdo a las necesidades de los contextos y los sujetos, lo cual es relevante cuando se conciben las prácticas de escritura como procesos sociales, culturales, comunicativos y cognitivos.</p>
	<i>Lectura y escritura de Libros Álbum en Secundaria Superior</i> (2015)	Soledad del Rosso  Universidad de Mar del Plata	 	<p>- “Los resultados de la experiencia y las creaciones de los alumnos demostraron que el acto de escribir y reflexionar sobre la propia creación profundizaba el acto de leer” (p. 1).</p> <p>- Los estudiantes concluyeron que el libro álbum es pertinente para jóvenes y adultos. - - Presenta resultados prácticos, hace hincapié en la posibilidad reflexiva por parte de los estudiantes como lectores y escritores de los libros álbumes, a partir de las fases de la escritura: planeación, textualización y diversas revisiones.</p>

Fuente: autor

Con base en los anteriores documentos y el análisis presentado, se puede afirmar que:

✓ Al realizar el análisis de los trabajos se logró un mayor acercamiento a los diferentes enfoques de la escritura y especialmente al enfoque cognitivo, a partir del reconocimiento de las habilidades cognitivas que emplean los niños, niñas y jóvenes en la producción

textual. Este es un aporte a la Didáctica a la escritura, y en la propuesta se indagará sobre el valor epistémico que tiene para los estudiantes la producción de textos multimodales.

✓ Se destacan las fases o procesos generales de la escritura, propuestas por Hayes y Flower: planificación, textualización o redacción y revisión; “que a su vez implican unas acciones como la generación de ideas, la formulación de objetivos, selección de información, adecuación de la información, elaboración de borradores y relectura parcial y total de los escritos para corregir, ya que para escribir de forma eficiente, resulta imprescindible la aplicación de habilidades que permitan la regulación de las acciones a efectuar, es decir el escritor de toma decisiones acerca del mensaje: cómo, qué, con qué y para qué lo va a transmitir, teniendo en cuenta el contexto o experiencias previas” (Betancur & Moreno, 2014: p. 28).

✓ Se visualiza la importancia del trabajo colaborativo en la producción de textos, en este caso multimodales; los cuales posibilitan nuevas formas de expresión, acordes con el desarrollo tecnológico y los intereses de los estudiantes. No obstante, para la propuesta de innovación pedagógica se hará énfasis en el trabajo cooperativo, puesto que el colaborativo se direcciona hacia el ambiente tecnológico, que por condiciones y recursos de la Institución Educativa no es viable.

✓ En relación con la lectura multimodal, las investigaciones consultadas se sustentan en Kress y Van Leeuwen, quienes definen la multimodalidad como “el uso de varios modos semióticos, así como la particular forma en la que estos modos se combinan” (Chacón, 2015 - p. 194).

✓ Por lo que se refiere al desarrollo de la competencia escritora, se destacan los elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos, que son fundamentales en el desarrollo del proceso escritural y creativo del Libro-Álbum; en el cual se develan, acciones cognitivas, sociales y estéticas y contribuyen al desarrollo de la competencia textual.

A modo de conclusiones se puede afirmar que:

Los antecedentes analizados son importantes en el establecimiento de los resultados más destacados en el campo de las prácticas escritoras desde una perspectiva multimodal. De acuerdo con esto, se encontró que, para el desarrollo de las prácticas de escritura es fundamental el aporte desde la didáctica, para fomentar el mejoramiento de las condiciones y rasgos de la producción escrita en los diferentes niveles de escolaridad. El libro álbum es categorizado como texto multimodal, en la medida en que emplea en su comunicación dos códigos visual y lingüístico, desde la mirada semiótica. Por esta razón, ha sido llevado al aula desde la básica primaria principalmente, sin embargo, algunos investigadores optaron por emplearlo en secundaria, como una estrategia para el desarrollo de las prácticas escritoras de los estudiantes. Así pues, se devela la importancia de fomentar la alfabetización multimodal en los ambientes escolares, acorde a las tendencias y transformaciones de la comunicación en la actualidad.

En su condición semiótica, el libro álbum favorece el desarrollo de la creatividad y de la imaginación, a partir de la condición dialógica y complementaria entre texto e imagen; este hecho supone un alcance cognitivo mayor, en tanto las relaciones de significación son más complejas. Por este motivo, se considera la inclusión de la multimodalidad en los procesos de escritura de los estudiantes en todos los niveles de escolaridad; para ello, se propone realizarlo desde el enfoque cognitivo, teniendo presente los intereses de los estudiantes y el trabajo cooperativo, como espacio de construcción colectiva de los textos multimodales.

Con respecto a los aspectos metodológicos de las investigaciones analizadas, se puede afirmar que en su mayoría se ubican en el Enfoque Cualitativo, con el interés de interpretar y comprender el proceso de producción textual de los estudiantes desde un contexto específico; en este sentido, se seleccionaron estrategias e instrumentos acordes con dicho método.

Finalmente, el desarrollo escritural de los textos multimodales puede organizarse en tres fases de acuerdo con Hayes y Flower: planificación, traducción y revisión. Desde esta propuesta cognitiva es posible que los estudiantes generen niveles de consciencia y

mejoren los procesos de escritura. De modo que, se propone abordar el fortalecimiento de la competencia escritora con base en dicho modelo de escritura, aplicado en la elaboración de un libro álbum como estrategia que genere interés de los estudiantes hacia la escritura multimodal, convirtiéndose en un pretexto para escribir.

Este hecho implica que los estudiantes mejoren sus procesos de escritura, en tanto tengan la necesidad de comunicar sus ideas de acuerdo a una tipología textual y a unos recursos estilísticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos, y de lograr un texto multimodal para publicar. De manera que la fase de edición de los textos representa un espacio muy importante para alcanzar textos con niveles de coherencia, cohesión y progresión temática, que respondan a las necesidades comunicativas; por lo cual, es muy importante el trabajo cooperativo entre los estudiantes, convirtiendo la escritura en una construcción colectiva, y la edición, en una excusa para indagar sobre aspectos propios de la redacción.

## **4.2 MARCO TEÓRICO**

En este apartado se presentan las nociones fundamentales desde las cuales se realiza este estudio: lenguaje, lengua, texto, escritura, competencia escritora, texto multimodal.

**4.2.1 Lenguaje:** en este trabajo se asume el lenguaje desde la Escuela de la Gramática Generativa Transformacional como facultad fundamental del hombre, que lo define como especie específica, como ese mecanismo del ser humano que le proporciona las herramientas suficientes para apropiarse de la realidad real o imaginaria, con lo cual crea sistemas sígnicos para nombrar el mundo (Castro, Correa & Santiago, 1999).

Con respecto al Lenguaje, los Estándares Básicos de Competencias señalan que esta capacidad humana tiene un valor social y cultural, que posibilita la apropiación y

representación de la realidad<sup>2</sup> de manera conceptual, a través de sistemas simbólicos diversos. En este sentido, se indica:

Se asume una concepción amplia de lenguaje que comprende, por una parte, el *lenguaje verbal* –que abarca a su vez las diferentes lenguas que existen– y, por otra parte, el *lenguaje no verbal*, en el que se ubican los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y para comunicarlos: la música, los gestos, la escritura, la pintura, la escultura, entre otras opciones. (...) En consecuencia, la capacidad lingüística humana se hace evidente a través de distintos sistemas sígnicos que podemos ubicar en dos grandes grupos: verbales y no verbales. (MEN, 2006, p. 20)

De acuerdo con lo anterior, se evidencia el reconocimiento de los códigos verbales y no verbales como posibilidades de significación, propias del lenguaje como facultad; acorde con esta mirada, se plantea en este estudio el libro álbum como estrategia para propiciar la comunicación entre ambos códigos, reflejada en la producción de textos multimodales. Al respecto, el MEN (2006) advierte que la actividad lingüística (verbal o no verbal) sucede a través de dos procesos: producción y comprensión textual; y puntualiza: “La *producción* hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros”. (p. 20-21).

**4.2.2** Lengua: es la manifestación de la facultad del lenguaje; es el sistema de signos verbales, su carácter es supraindividual, convencional y arbitrario. De acuerdo con Castro, Correa y Santiago (1999) se caracteriza como sistema: “articulado, creativo, recursivo y reflexivo; abstracto; medio de comunicación que emplea signos articulados y emplea el canal auditivo-vocal...” (p. 13).

---

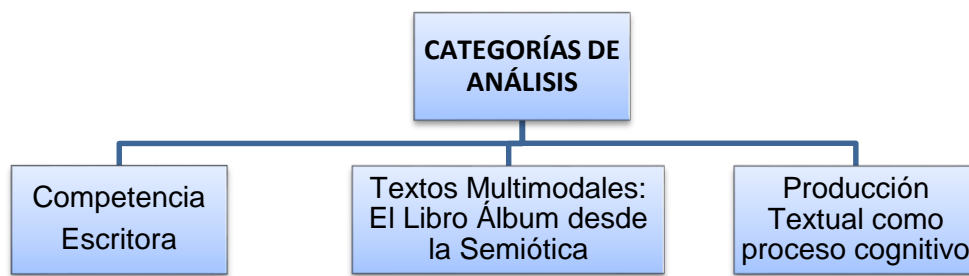
<sup>2</sup> Se retoma el término “realidad” sustentado en los Estándares Curriculares de Lenguaje. No obstante, desde un campo filosófico puede hablarse de “realidades”.

**4.2.3 Texto:** es considerado por Halliday (1982) “como una unidad lingüística que en principio tiene un tamaño mayor que una oración, aunque sea del mismo tipo” (p. 144). Es decir, el texto como unidad lingüística de significado se compone de oraciones pero no se mide a través de ellas, lo cual implica la consideración de texto desde una perspectiva amplia, que incluye expresiones de extensiones diversas siempre y cuando se cumpla con el proceso semántico: “En otras palabras, un texto es una unidad semántica, es la unidad básica del proceso semántico” (Halliday, 1982, p. 144). De este modo, se concibe que el texto no se limita a la expresión escrita, otros modos de significación se consideran como texto: “Un texto puede ser hablado o escrito, prosa o verso, diálogo o monólogo. Puede ser cualquier cosa, (...) Un texto es una unidad de lenguaje en uso” (Halliday & Hasan, en Olave & Urrejola, 2013, p. 16).

**4.2.4 Escritura:** es el conjunto de habilidades y procesos cognitivos, sociales y lingüísticos que permiten la expresión de significados inmersos en situaciones genuinas de comunicación; que para lograr el desarrollo de sus potencialidades deben considerarse la trascendencia de los textos fuera de los muros de la clase, para alcanzar niveles de transformación y significación de la escritura como acción comunicativa.

En este sentido, siendo la lectura y la escritura procesos de pensamiento que se desarrollan de manera paulatina, establecen diálogos continuos y discontinuos; y a su vez, consolidan posibilidades de acceder a formas de expresión, comunicación y aprendizaje; el presente proyecto retoma los elementos teóricos presentados a continuación y organizados en las siguientes categorías de análisis:

**Figura 3.** Categorías de análisis de la información



Fuente: autor

Seguidamente se analizarán dichas categorías con base en comprensiones de diferentes autores, con el propósito de sustentar la postura conceptual de este proyecto.

**4.2.5 Competencia Escritora.** Para efectos de este trabajo se retoma la concepción de Competencia Escritora expuesta en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En este documento, las competencias se definen en términos de “Las capacidades con que un sujeto cuenta para...” (1998, p. 17); en este sentido, se determinan varias competencias que intervienen en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura: Competencia Pragmática, Competencia Sintáctica, Competencia Semántica, Competencia Enciclopédica, Competencia Literaria y Poética, y, Competencia Escritora. Ésta última es definida por el MEN como: “la capacidad de organizar y producir enunciados según reglas estructurales del lenguaje, y pertinencia a un tipo particular de texto” (1998, p. 17).

De allí subyacen los desempeños, vistos como las acciones cognitivas, sociales, estéticas, que permiten visualizar el desarrollo de las competencias; para el caso de la competencia textual o escritora en el documento de los Lineamientos Curriculares se señala que:

Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 28)

Lo anterior ubica el desarrollo de la competencia escritora a partir de elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos, que son relevantes tanto para las pruebas diagnósticas, como en el desarrollo del proceso escritural y creativo del Libro-Álbum, en

el cual se develan, eminentemente, acciones cognitivas, sociales y estéticas y contribuyen al desarrollo de la competencia textual.

Teniendo como referentes los Lineamientos, el MEN planteó los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje; de modo que, considerando la importancia de este documento en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana, se retomarán algunos aspectos relacionados con la producción textual, que han sido estimados dentro del marco normativo colombiano; esto con el fin de afianzar el concepto de Competencia Escritora en el presente estudio.

Considerando el proceso de producción desde un enfoque comunicativo y semiótico, este estudio conduce la escritura en relación con los procesos cognitivos que implica; al respecto, el MEN (2006) destaca la puesta en escena de “actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación” (p. 21). Todas las anteriores capacidades demuestran que la escritura es un proceso complejo que se relaciona con las realidades sociales subyacentes en los diversos contextos, y éstas permean las particularidades y pensamientos de quienes se acercan a la producción textual como sistema formal de la comunicación. En esta dirección, se tendrá como punto de referencia el factor de Producción Textual correspondiente al grupo de grados 6 a 7, en donde se ubican los estudiantes objeto de estudio; dicho factor de organización atiende al eje 2 de los Lineamientos: Procesos de interpretación y producción de textos. No obstante, es válido indicar que al centrar la atención en la escritura, se generan necesariamente espacios de trabajo de interpretación y comprensión textual, necesarios en la búsqueda del fortalecimiento de la competencia base.



**Tabla 3:** Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje: Grados 6 a 7: Producción Textual.

FACTOR: PRODUCCIÓN TEXTUAL	
Al terminar séptimo grado...	
ENUNCIADO IDENTIFICADOR	Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.
SUBPROCESOS	<p><b>Para lo cual,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Defino una temática para la producción de un texto narrativo.</li> <li>• Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo.</li> <li>• Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.</li> <li>• Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno.</li> <li>• Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).</li> </ul>

Fuente: MEN. (2006, p. 38).

De antemano se devela la intención de que los estudiantes, al finalizar el grado séptimo, tengan las competencias para producir textos escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación, con base en procedimientos sistemáticos de producción. Con el objetivo de acercarse al alcance del enunciado identificador, los subprocesos establecen los procesamientos que debe llevar a cabo el estudiante en este nivel de escolaridad para producir un texto narrativo: definir una temática, informarse sobre el tema, elaborar un plan textual con secuencias lógicas, producir la primera versión y reescribir el texto, de acuerdo a los aspectos de coherencia y cohesión.

Teniendo como referentes los Estándares de Lenguaje, se busca desarrollar el libro álbum propuesto en este proyecto con base en acciones didácticas que promuevan la producción de textos en un ambiente comunicativo. Al respecto, los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (1998), habían establecido previamente los aspectos a tenerse en cuenta en el establecimiento de los ejes del currículo; el segundo de ellos es el Eje

referido a los Procesos de interpretación y producción de textos, sobre el cual se señala que puede abordarse en tres niveles: *Intratextual* (estructuras semánticas y sintácticas en cuanto a la microestructura, macroestructura y superestructura, léxicos particulares, mecanismos de coherencia y cohesión: adverbios, conectores, marcas temporales y espaciales); *Intertextual* (relaciones entre el texto y otros textos); y *Extratextual* (carácter pragmático: reconstrucción del contexto o situación de comunicación).

Es preciso señalar que este proyecto de escritura se centra en el Nivel Intratextual, frente al que los Lineamientos enfatizan que: “Es claro que en el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, básicamente, las competencias gramatical, semántica y textual” (p. 36). De esta manera, la escritura multimodal en esta propuesta tendrá presentes los “Niveles de análisis y producción de textos” propuestos en los Lineamientos, con base en la pragmática y la lingüística textual, especialmente los relacionados con el Nivel Intratextual, haciendo énfasis en los elementos que se establecen de acuerdo a la tipología, en este caso las marcas temporales, propias de los textos narrativos.

**Tabla 4:** Lineamientos Curriculares de Lenguaje: Niveles de análisis y producción de textos.

Niveles de análisis y producción de textos			
Nivel	Componente	Se ocupa de	Que se entiende como
Intratextual		Microestructuras	Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número...
			Coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.
	Semántico	Macroestructuras	Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas. La forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto.

	Sintáctico	Superestructuras	<i>El cuento</i> : apertura, conflicto, cierre. <i>Noticia</i> : qué, cómo, cuándo, dónde. <i>Textos expositivos</i> : <i>comparativos</i> (paralelos, contrastes, analogías); <i>descriptivos</i> : (características, jerarquización semántica de los enunciados). <i>Textos argumentativos</i> : <i>ensayo</i> (tesis, argumentos, ejemplos). <i>Texto científico</i> (problema o fenómeno, hipótesis, explicación).
		Léxico	Campos semánticos. Universos coherentes de significados. Tecnolectos. Léxicos particulares. Coherencia semántica. Usos particulares de términos (regionales, técnicos...)
<b>Intertextual</b>	Relacional	Relaciones con otros textos	Contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro. Citas literales. Fuentes. Formas, estructuras, estilos tomados de otros autores, o de otras épocas. Referencias a otras épocas, otras culturas...
<b>Extratextual</b>	Pragmático	Contexto	El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla. Intención del texto. Usos sociales de los textos en contextos de comunicación, el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular o un registro lingüístico: Coherencia pragmática.

Fuente: MEN. (1998, p. 36-37).

Como ya se había dicho, en la Secuencia Didáctica se tendrá como base el Nivel Intratextual para el análisis de la producción escrita de los estudiantes, y de manera implícita se establecerán relaciones a partir de los Niveles Intertextual y Extratextual. Por su parte, el Nivel Intratextual tiene dos componentes: Semántico y Sintáctico, y se ocupa de las Microestructuras (oraciones y párrafos: coherencia interna y cohesión o ilación, uso de conectores), Macroestructuras (Coherencia global: eje temático), Superestructuras (Organización de la tipología textual; para el cuento: apertura, conflicto y cierre); y del Léxico (Coherencia semántica de acuerdo al léxico empleado).

Cabe mencionar que los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana despliegan los niveles anteriores, en Categorías para el análisis de la producción escrita, que se organizarán a partir del siguiente cuadro:

**Tabla 5:** Categorías para el análisis de la producción escrita.

	Realización adecuada de enunciados: nivel microestructural.
Nivel A: Coherencia y cohesión local	Competencia para: establecer concordancias pertinentes entre sujeto/verbo y género/número; y delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado: segmentación (espacio en blanco, cambio de renglón, conector y..., entonces..., pues..., u otros recursos que, sin cumplir una función lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación; así como uso de los signos de puntuación).
Nivel B: Coherencia global	Seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción: nivel macroestructural: Progresión temática. Competencia para: producir más de una proposición de manera coherente y seguir un hilo temático a lo largo del texto (a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción).
Nivel C: Coherencia y cohesión lineal	Coherencia lineal: ilación de las proposiciones entre sí (establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado: párrafo). Se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los conectores, señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural (establecimiento de relaciones lógicas de manera explícita entre las proposiciones). Desde el punto de vista del proceso de producción textual es una categoría compleja; explicable desde la psicogénesis de la producción textual, pues los signos de puntuación son marcas abstractas carentes de significado explícito, y la asignación de función lógica a éstos resulta de un alto nivel de complejidad, desde el punto de vista cognitivo.
Nivel D: Pragmática	Producción de un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo, a la pertinencia (entre la intención de escritura y la tipología textual); y a la tipología textual (selección de tipología y desarrollo de sus componentes globales: superestructura).

Fuente: autor. De acuerdo con los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998, p. 39).

Las anteriores categorías para el análisis de la producción escrita se tomarán como punto de referencia para la valoración de las producciones textuales de los estudiantes desde una mirada formativa; con el propósito de establecer avances en el fortalecimiento de la competencia textual o escritora. De manera que, desde el nivel A hasta el nivel D, constituyen los alcances desde la coherencia y la cohesión textual, que se relacionan directamente con la intención comunicativa y la tipología textual; las microestructuras, la macroestructura y la superestructura, permiten alcanzar niveles de coherencia y

cohesión en la estructura de párrafos y del texto en sí. Finalmente, es importante reconocer que el uso de los signos de puntuación constituye una categoría compleja, en tanto que, por su condición abstracta y su función lógica, requieren mayores niveles de desarrollo cognitivo.

En consonancia con las disposiciones curriculares del MEN frente a la producción textual, expuestas previamente, Quintero (2006) en la publicación: *El texto universitario: guía para la redacción*, se refiere a algunas de las categorías anteriores desde un sentido más práctico; a continuación se consideran aspectos relacionados con las propiedades de los textos, y la organización interna y externa de los párrafos.

Frente a la unidad textual afirma que “no es la extensión la que determina si un escrito es un texto o no sino el cumplimiento de los requisitos de coherencia, cohesión, adecuación, estilística y presentación” (2006, p. 10). Cada uno de estos elementos son importantes en tanto consolidan las propiedades de los textos; a modo de parafraseo, Quintero indica que la *adecuación* (vocabulario apropiado a la situación y contexto de comunicación), la *coherencia* (cantidad, calidad y estructuración de la información), la *cohesión* (mecanismos de relación que se pueden usar para lograr el sentido o la coherencia: conjunciones, preposiciones, tiempos verbales, artículos, pronombres, adverbios, adjetivos demostrativos, sinónimos, antónimos, puntuación y conectores lógicos), la *estilística* (riqueza del lenguaje, huella personal del autor: recursos verbales, retóricos, literarios y comunicativos), y la *presentación* (aspecto estético del texto: de la tipología y del formato, diseño, separación de párrafos, ortografía, sintaxis, entre otras); son aspectos fundamentales para dar sentido a los textos.

Todo lo anterior, hace referencia a las condiciones de escritura de los textos en general; no obstante, la autora aclara que cada tipología textual enfatiza en elementos particulares que influyen en el desarrollo del escrito. Adicional a ello, afirma que: “contamos con mecanismos paralingüísticos (...) elementos no verbales que pueden realizar funciones de enlace entre frases, tales como: la disposición del texto en el papel, la tipografía o caligrafía, el tamaño de las letras, los colores, las gráficas, entre otras”

(2006, p. 13). De ahí que, se reafirme la postura de la multimodalidad como vehículo semiótico que participa en la creación de significados en el texto; en este sentido se presenta el libro álbum como alternativa de producción de sentido de una manera amplia, con la combinación de dos códigos, lo cual implica un mayor nivel de comunicación Intratextual.

En definitiva, siendo la escritura un proceso complejo, requiere de estrategias que favorezcan su fortalecimiento, por esta razón se presenta esta iniciativa, a partir de una secuencia didáctica que se presentará más adelante; cabe aclarar que desde este estudio, escribir representa la posibilidad de desarrollar entornos sociales comunicativos, y está directamente relacionada con los procesos cognitivos. En este sentido, se busca mejorar la Competencia escritora con la creación colectiva del libro álbum, combinando dos códigos semióticos que estimulan diversidad de sentidos lógicos, que subyacen en los textos. De manera que, para continuar con la construcción teórica de este escrito, seguidamente se abordará la producción de textos multimodales desde una mirada semiótica.

**4.2.6** Textos Multimodales: El Libro Álbum desde la Semiótica, como Objeto Literario y Artístico. En el marco de esta propuesta se presenta el libro álbum como una estrategia para desarrollar procesos de escritura de manera colectiva, con el propósito de fortalecer la competencia escritora de los estudiantes. En este sentido, Lomas (s.f.) ha realizado en España varios proyectos de producción textual con sus estudiantes, considerando “la escritura como una actividad social y comunicativa compartida por una comunidad de lectores y escritores” (p. 43); de ahí que, con la motivación de escribir en ambientes reales de comunicación, los estudiantes se hayan interesado por un producto que trascienda los muros de un salón de clase, construyendo aprendizajes significativos, funcionales y con sentido; se escribe para ser leídos tanto por sus compañeros de clase, en ambiente cooperativo, como por otras personas, pues sus textos son publicados en versión impresa y digital. Al respecto el autor señala: “la manera más adecuada de facilitar aprendizajes significativos es vincular las tareas escolares a un proyecto de trabajo que tenga unos objetivos claros y compartidos y que organice las tareas

individuales y colectivas” (s.f., p. 42); así, se logran textos con la colaboración de los compañeros de clase, teniendo presente la lectura de autores que sirven como modelos de los textos a escribir.

De otro lado, el profesor destaca la importancia de las reflexiones metalingüísticas y metacognitivas en la construcción de la escritura, como una forma de reforzar los saberes frente a las competencias adquiridas en un contexto comunicativo, esto se refiere a que “al aprender a usar una lengua no solo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas sino también a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo, y qué y cuándo callar” (2015, p. 2), y agrega: “enseñar a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy la única forma posible de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia escrita” (2015, p. 2). Cabe señalar que se retoma el trabajo anterior en la medida en que contribuye en la consolidación de esta propuesta, tanto desde el enfoque comunicativo para la enseñanza de la escritura, como desde la producción del libro álbum como objeto literario, artístico y semiótico; de ahí que se pueda afirmar que este género se enmarca en la multimodalidad de los textos, aquellos que en la actualidad se han expandido a gran escala en los contextos comunicativos y de la vida cotidiana.

Por su parte, los textos multimodales aluden a aquellos textos que combinan dos o más sistemas semióticos, y se organizan en cinco aspectos: *Lingüístico*: vocabulario, gramática de la lengua oral y escrita, *Visual*: color, vectores, imágenes fijas y en movimiento, *Audio*: volumen, tono y ritmo de la música, efectos de sonido, *Gestual*: movimiento, velocidad y quietud en la expresión facial y lenguaje corporal, y *Espacial*: proximidad, dirección, organización de objetos en el espacio (Educar Chile. Cómo producir y evaluar textos multimodales. Página Web). La inclusión de dichos recursos en el contexto educativo va en aumento, muchos docentes los utilizan en sus clases para fomentar el desarrollo de habilidades en sus estudiantes; de este modo, en el presente proyecto se tendrán presentes los aspectos lingüísticos y visuales en la creación colectiva del libro álbum, como estrategia para desarrollar la competencia escrita de los estudiantes objeto de estudio.

Cabe resaltar que aunque la multimodalidad de los textos y su auge en la actualidad, se ha orientado en mayor medida hacia el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), puesto que en ellas se emplean los diversos aspectos de la multimodalidad, se ha desplegado también a partir de la combinación de los códigos lingüístico y visual en los libros álbumes.

Así mismo, es importante señalar que para las finalidades de este trabajo se considera, siguiendo a Pierce, que la Semiótica “es aquella disciplina formal de los signos, orientada hacia una filosofía de la cultura o una filosofía del hombre en la cultura (...) el hombre es un signo, porque la palabra o signo es el hombre mismo” (Pierce citado por Jurado, 1998, p. 65)

De manera que, para continuar con la disertación sobre el Libro álbum desde la Semiótica, como objeto multimodal, literario y artístico, es importante ahondar en la teoría de la multimodalidad; por esta razón, se presentan a continuación autores que entablan un diálogo teórico en torno a la temática: Gunther Kress & Theo Van Leeuwen, y Javier González García de la Universidad de Guanajuato (México).

Por su parte, Kress y Van Leeuwen (2001) se refieren a la comunicación multimodal, señalando que la monomodalidad que primaba anteriormente en la cultura occidental en sus diferentes manifestaciones artísticas, comenzó a revertirse desde el siglo XX hacia la multimodalidad, con la expansión de las imágenes a color y el desarrollo de los medios masivos de comunicación; de manera que, la semiótica desde las diversas formas empezó su tarea de significación en el entorno sociocultural. Posteriormente, se llega a la era de la digitalización, en la que el ser humano tiene múltiples posibilidades discursivas y en esa medida se han visualizado teorías semióticas de la imagen, el sonido, el teatro, entre otras; pero en este escenario los autores generalizan dichas gramáticas en la categoría: multimodalidad en la comunicación.

De otro lado, afirman que “los recursos multimodales están disponibles en una cultura acostumbrada a construir sentido en cada uno de los distintos signos, en todos los

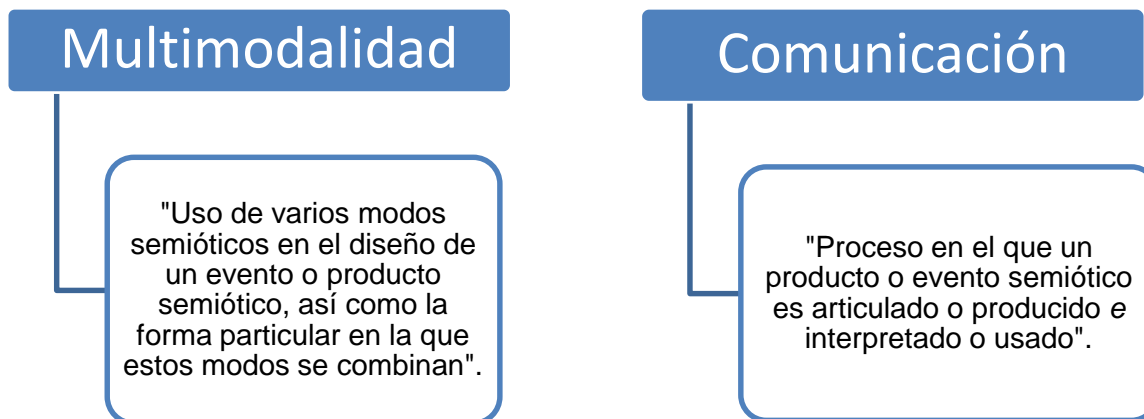


niveles, y de cualquier forma” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p. 3), es decir, la significación se presenta de manera natural en la cultura, a causa de la presencia intrínseca de la multimodalidad; y añaden: “Donde la lingüística tradicional tenía un lenguaje definido como un sistema que funciona a través de la *doble articulación*, donde un mensaje era una articulación entre significante y significado, nosotros vemos textos multimodales como constructores de sentido en múltiples articulaciones” (p. 3). Así, la comunicación desde el enfoque de la multimodalidad trasciende la relación descrita por Ferdinand de Saussure entre significado (idea, concepto o representación mental sobre algo), y significante (palabra, imagen sonora, gesto, olor, etc.), que crea en su combinación los diversos signos (Paoli, 1983, p.11); para generar sentido a través de la multiplicidad de códigos que predominan en la actualidad, y suceden de manera simultánea.

De allí que, con la expansión de las nuevas tecnologías de la comunicación suceda una multiplicidad de medios de interacción, que recaen en una variedad de modos semióticos, y “ayudarán a crear una cuarta dimensión de comunicación en la misma forma en que la escritura creó una tercera -y esta vez, no a costa de un decrecimiento en la multimodalidad” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p. 13). Si bien es cierto que las TIC han expandido la multimodalidad hacia una nueva dimensión de la comunicación, y que la escritura también lo permitió en su momento de pleno desarrollo, con su construcción no se impide el crecimiento de la multimodalidad, si se combina con otros sistemas semióticos se puede profundizar la comunicación semiótica de la multimodalidad. De ahí que, el libro álbum sea considerado desde esta propuesta, como una alternativa multimodal de creación de sentidos, que podría posibilitar procesos de aprehensión de la textualidad.

Para concluir esta parte, es importante aclarar los conceptos de multimodalidad y comunicación para Kress y Van Leeuwen:

**Figura 4.** Multimodalidad y Comunicación desde Kress y Van Leeuwen.



Fuente: autor de acuerdo con Kress, Gunther & Van Leeuwen Theo: (2001, p. 12).

De manera que, en el presente escrito se tomará la definición de multimodalidad propuesta con Kress y Van Leeuwen, desde el uso de los códigos lingüístico y visual como modos semióticos en el diseño de un libro álbum, como producto semiótico; en cuya articulación se generan los procesos de significación y comunicación, en los que se ponen en juego procesos cognitivos relacionados con la escritura.

De otro lado, González (2013) presenta algunas consideraciones sobre la multimodalidad en el ambiente escolar, por una parte señala que todos los modos (de acuerdo con Kress 2001) empleados en el acto comunicativo deben tenerse en cuenta en la significación; por otra parte plantea la importancia de la multimodalidad en las prácticas educativas, como transformación “en el tema de la alfabetización “tradicional”, dando paso a una nueva alfabetización que ve en las imágenes, los gestos, la música, los movimientos, la animación y otros modos de representación formas diferentes de plasmar y acceder al conocimiento”; y agrega “En las nuevas formas de alfabetizaciones, las imágenes y los sonidos ocupan un lugar protagónico, con el mismo nivel jerárquico que tiene el texto alfabético”. Del mismo modo, González alude a la influencia de la teoría semiótica de la lengua de Halliday en la teoría multimodal: “toma en cuenta otros elementos no lingüísticos de comunicación” (p. 96).

Recapitulando, “Un texto multimodal se crea con la combinación de: imagen, sonido (...), el gesto y el movimiento, y la escritura o impresión, ya sea comunicada a través de un papel o de una pantalla” (González, 2013, p. 97). Dicha interrelación de los modos de significación originan diferentes tipos de texto, así, surge el libro álbum como un tipo de texto multimodal “Los diferentes tipos de textos tienen sus propios patrones de cohesión que contribuyen a la arquitectura general del texto” (p. 97); de manera que, el libro álbum contempla una estructura propia, de acuerdo con los textos que lo conforman. Frente al código visual, “En los textos impresos o visuales el uso del espacio, la colocación de imágenes y el texto, y el tamaño de fuente crean el ritmo y la retórica de la página diseñada” (p. 99); de este modo, los modos visual y lingüístico resultan ser recursos semióticos en la promoción de la escritura en el aula.

A pesar de que la multimodalidad se ha orientado principalmente desde las TIC, es importante pensarla desde otras posibilidades en la escuela, como formas de participación en las nuevas tendencias. En relación con lo anterior, el MEN reconoce las posibilidades de comunicación a través de los códigos verbales y no verbales como sistemas de significación que deben ser tenidos en cuenta en la enseñanza del Lenguaje; así, en los Estándares Básicos de Competencias se expone:

El lenguaje es una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido. Esta exteriorización puede manifestarse de diversos modos, bien sea de manera verbal, bien sea a través de gestos, grafías, música, formas, colores... En consecuencia, la capacidad lingüística humana se hace evidente a través de distintos sistemas sígnicos que podemos ubicar en dos grandes grupos: verbales y no verbales. (MEN, 2006, p. 20).

Lo anterior es relevante en la categorización del libro álbum como objeto literario y artístico que incluye los códigos verbales y no verbales, y constituye espacios de desarrollo de la multimodalidad y de la escritura semiótica. En esta dirección, este proyecto busca que los estudiantes produzcan sus textos en el marco de escribir para

ser leídos, no para un momento de la clase sino para publicar, lo cual implica la reelaboración del texto para alcanzar los aspectos formales que se requieren, según la intención de comunicativa; de modo que, de manera intrínseca e involuntaria los estudiantes estarían fortaleciendo su competencia escritora, en un ambiente real de comunicación.

Por su parte, Fabio Jurado Valencia en la ponencia titulada: La escritura: Proceso semiótico reestructurador de la conciencia, plantea que únicamente a través del lenguaje es posible “entender los procesos de representación semiótica en la conciencia humana” (2010, p. 38); es decir, el lenguaje es el medio de materialización de las interpretaciones y concepciones. Es así como la escritura cumple la función semiótica, en tanto desentraña las significaciones que subyacen en la conciencia y organiza sus conexiones intencionalmente en los textos; en palabras de Jurado (2010):

Es ese entramado de significaciones, puestas en "orden" por la escritura, lo que gesta el proceso semiótico, en tanto ineludiblemente la escritura ha de instaurar esa correlación entre expresión y contenido - la función semiótica - acto en el que se pierde cualquier inocencia, porque es la estrategia discursiva, de para qué escribo, para quién y qué digo lo que regula tomas de posición y esfuerzo en el manejo adecuado de dichas correlaciones. (p. 39)

De acuerdo con Jurado, la escritura como proceso semiótico que ordena y cohesiona los saberes no sucede siempre, requiere que exista un sentido, una significación en el proceso; esto no ocurre en la enseñanza tradicional de la lengua, pues se “escribe” fuera de un contexto de significado para el niño. Desde la perspectiva semiótica de la escritura se busca que prime el significado sobre la estructura formal, es decir, el proceso semiótico antecede los aspectos convencionales de la escritura. En este sentido, el desarrollo de la competencia escritora parte de la significación para llegar a elementos de las estructuras textuales como la coherencia y la cohesión, para ello se cuenta con la

edición de los textos; frente a la reescritura Jurado retoma a Barthes, y señala que con ella sucede la autoevaluación y la superación de deficiencias en el texto.

De otro lado, uno de los principales conflictos en la producción textual es el reflejo de la oralidad en la escritura “se escribe como se habla porque hay un esfuerzo intelectual por exteriorizar a través de la escritura las experiencias personales; hay una intención pragmática por comunicar” (2010, p. 42); esto se traduce en la búsqueda de expresiones de hechos reales, a un posible lector (amigo, compañero, padres, docentes) con quien entablar una interacción. En esta medida, como la escritura es concebida como proceso, no se puede pretender alcanzar instantáneamente altos niveles de producción, su desarrollo es progresivo; cabe señalar que el alcance de la misma se puede lograr, de acuerdo con Jurado (2010):

Al reconocer cómo funcionan los textos, cómo se instauran sus formas de significancia, sus formas de secreto y de manipulación, al identificar sus macroestructuras y superestructuras, (...) siguiendo el marco conceptual de Van Dijk, es posible ir cualificando los procesos lecto-escritores de los estudiantes, sin perder de vista que es, definitivamente, la lectura y la escritura permanentes lo que más consolida estos procesos. (p. 45)

En vista de lo anterior, cobra relevancia que desde la didáctica del lenguaje se promuevan secuencias de actividades en las que se identifiquen las estructuras de las tipologías de los textos, que sirvan como modelos de escritura para alcanzar mayores niveles de producción textual. Por lo tanto, la secuencia didáctica propuesta en este trabajo, contiene momentos de reconocimiento de las estructuras textuales, y espacios de acercamiento a la lectura e interpretación de textos narrativos, específicamente de libros álbum, con el interés de dirigir la atención de los estudiantes hacia el desarrollo de su escritura.

Para finalizar, la Literatura Infantil y Juvenil ha venido evolucionando en los últimos años, dando paso a producciones multimodales como el Libro-Álbum. De acuerdo con Díaz

(2007) “el libro álbum (...) constituye un producto donde intervienen diferentes códigos (textos, fotografías, ilustraciones, diseño), aspectos materiales (formato, papel, tamaño) y un indiscutible pacto de recepción que exige la participación activa del lector para la construcción de significados” (p. 14). Por otra parte, distingue el *libro ilustrado* del *libro álbum*; el primero presenta imágenes que aportan a la lectura e interpretación, pero es posible prescindir de ellas; mientras que el libro álbum presenta una interdependencia entre los códigos visual y textual, que se traduce en que “los textos no pueden ser entendidos sin las imágenes y viceversa” (p. 93). Ahora bien, como se señaló en el capítulo de antecedentes, dentro del género del libro álbum se tendrá como referencia el *format picture book*: formato del libro álbum (Shulevitz citado por Díaz, 2007, p. 95), determinado por el carácter complementario entre los modos visual y textual de las producciones de los niños y niñas.

En consonancia Teresa Colomer Martínez (como se cita en Santibáñez 2014-2015), se refiere al género del álbum ilustrado, “para contar lo que allí sucede, tenemos que recurrir tanto a lo que dicen las palabras como a lo que “dicen” las ilustraciones” (p. 9); además, se recalca la significación a partir de otros modos: “es importante tener en cuenta otros elementos del libro como son el formato, el fondo de página, la disposición de los elementos en ella, la tipografía, etc.” (p. 9). En consecuencia, la secuencia didáctica de producción del libro álbum considera espacios de producción individual, autoevaluación de la escritura, trabajo colectivo de edición de los textos, y la consolidación grupal de los demás elementos de significación del libro (portada, presentación, márgenes, letra, etc.).

**4.2.7 El Proceso de Producción Textual desde los Enfoques Cognitivos: El Modelo De Linda Flower y John Hayes.** La producción de textos escritos ha sido estudiada atendiendo a diferentes factores: sociales, afectivos, culturales, pragmáticos, semánticos, sintácticos, cognitivos, entre otros; que han dado origen a teorías y modelos de escritura. De acuerdo con Álvarez y Ramírez (2006), un modelo hace referencia a “un constructo teórico (...) busca unificar los dominios relevantes y es un soporte de la relación entre las disciplinas” (p. 30); y agrega que las teorías “pretenden explicar el fenómeno de la escritura, mientras que los modelos son metáforas que explican y representan las teorías, consecuencia de la descripción de las interacciones entre la observación y la teoría” (Rodríguez citado por Álvarez & Ramírez, 2006, p. 30). Dicho de otro modo, los modelos de escritura aclaran los planteamientos teóricos y proponen su aplicación en las prácticas de producción textual.

En este sentido, se tendrá como referencia el enfoque cognitivo de la escritura, que “permitió desplazar la atención desde el producto (conductismo) hacia el proceso de composición” (Castelló, como puede leerse en Ortiz, 2011, p. 21), y desde allí, el Modelo Cognitivo propuesto por Linda Flower y John Hayes en 1980 y el nuevo marco del mismo, planteado por Hayes (1996). En vista de lo anterior, y teniendo como base en el análisis realizado por Álvarez y Ramírez (2006) se esbozan en la Tabla 7 los principales modelos cognitivos de producción textual, en los que se reconoce la escritura como un proceso que se realiza a partir de fases como: planificación, escritura y revisión del texto; aunque se denominan de diferentes maneras. Además, en términos generales se vinculan los procesos cognitivos y metacognitivos, así como la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP).

**Tabla 6:** Principales modelos cognitivos de Producción textual.

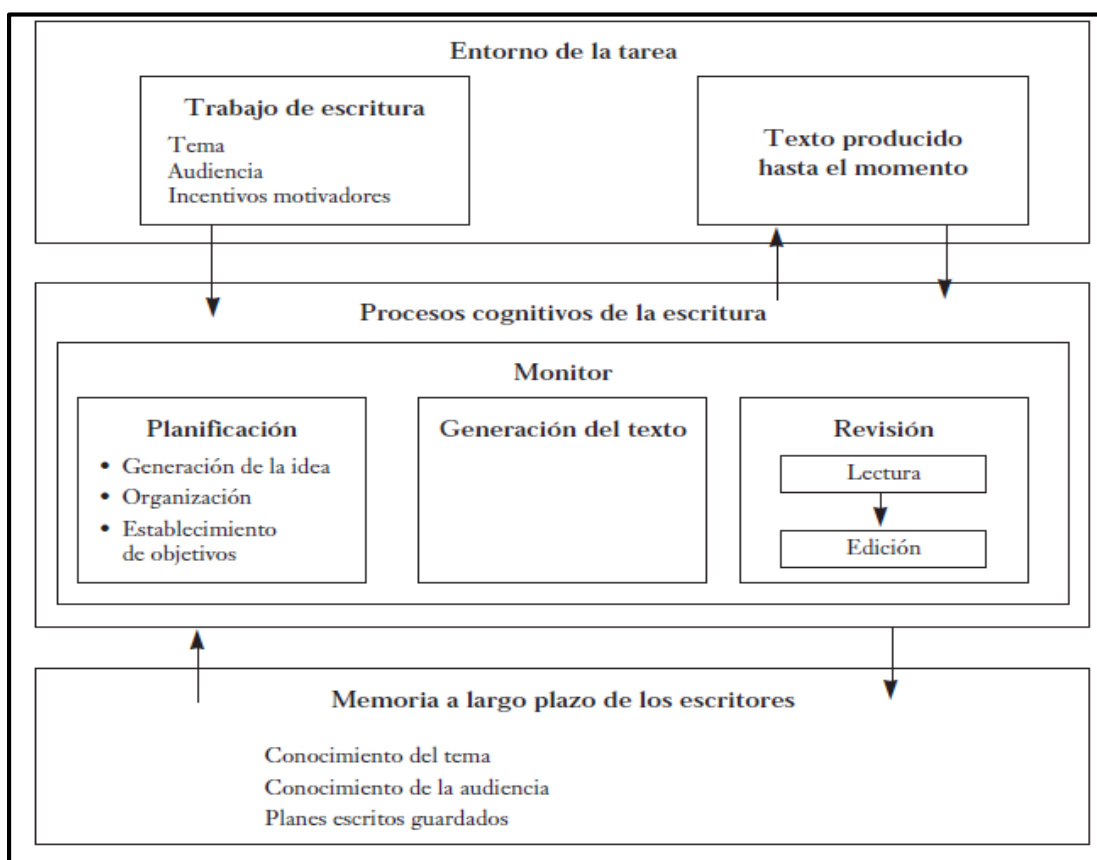
		PRINCIPALES MODELOS COGNITIVOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL DE ACUERDO CON ÁLVAREZ Y RAMÍREZ (2006)					OTROS MODELOS	
MODELO DE HAYES Y FLOWER (1980) Abordado de manera individual, posterior a ésta tabla por su importancia en este proyecto.	NYSTRAND (1982)	BEAUGRANDE Y DRESSLER (1982)	BEREITER Y SCARDAMALIA (1982)	CANDLIN Y HYLAND (1999)	GRABE Y KAPLAN (1996)	Coulthard (1994):	Sinclair (1994):	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retórica de la audiencia: objetivos y elementos del texto desde la semántica.</li> <li>- Dimensión sociolingüística y etnográfica: consciencia de escritor y lector real.</li> <li>- Estados de ánimo del escritor.</li> <li>- Etapas de la escritura:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>*Invención (generación y descubrimiento de ideas).</li> <li>*Planificación (manipulación de ideas) estilo y memoria (producción del texto).</li> <li>* Entrega (edición del texto).</li> </ul> </li> <li>- Importancia de la revisión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Texto</i>: representación cognitiva de la mente.</li> <li><i>Cognición en el proceso textual</i>: algo natural.</li> <li><i>Producción textual</i>: actividad humana compleja de creación, integra la sociología del lenguaje, la psicología cognitiva y la lingüística del texto.</li> <li>- Construcción del texto: red de relaciones mentales y físicas de las que forma parte la lectura como una operación cognitiva adjunta.</li> <li>- Escritores dependen de sus lectores a partir del contexto específico de comunicación. Por ello los autores plantean: Normas de textualización, Normas centradas en los interlocutores y Principios regulativos de la comunicación textual.</li> <li>- En la enseñanza de la escritura se deben tener en cuenta los conocimientos y procedimientos de la competencia textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos cognitivos y metacognitivos anexos a los procesos de planificación, textualización, revisión y edición.</li> <li>- Se distinguen dos modelos explicativos de producción escrita:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>*<i>Novel o novato</i>: "decir el conocimiento" – cuenta lo que se conoce tal como lo sabe, más que tratar de adaptarse al lector; partiendo de sus conocimientos gramaticales y ortográficos básicos.</li> <li>*<i>Experimentado</i>: "transformar el conocimiento": contiene el modelo "decir el conocimiento" como un subproceso.</li> </ul> </li> <li>- Las ideas que surgen primero son aquellas que el escritor considera más relevantes, y éstas se convierten en pretexto para propagar nuevos contenidos, pensamientos y conocimientos.</li> <li>- Mundo del escritor en tres grandes bloques: entorno de la tarea, memoria a largo plazo (conocimientos previos) y proceso de escritura (planificación, textualización y revisión).</li> <li>5. Enseñanza de la escritura desde la construcción de representaciones mentales con intenciones y objetivos, a partir de estrategias sistemáticas: "guías de control".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escritura con propósitos académicos como texto, como proceso y como práctica social.</li> <li>6. Aspectos de la escritura:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>*<i>Expresión</i>: estructura- género o tipo de texto.</li> <li>*<i>Interpretación</i>: adecuación con respecto al lector o destinatario (construye su audiencia).</li> <li>*<i>Explicación</i>: de acuerdo con el contexto cooperativo de comunicación: intención, propósito, audiencia, temática, estilo retórico y lingüístico, y otros elementos que condicionan la estructura textual.</li> <li>*<i>Relación</i>: entre la teoría y la práctica, entre saberes previos, saberes nuevos y los propósitos del escritor y del lector.</li> </ul> </li> <li>- Escritura es inherente a la cultura y la transforma, al igual que al lenguaje.</li> <li>- Escritura es un proceso social (referentes culturales del escritor y del lector), y un proceso cognitivo (se inicia en la MLP a través de operaciones mentales conscientes, de acuerdo con el contexto cooperativo de comunicación).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producción textual desde tipos de texto, condiciones de producción del texto (como proceso y como producto), valor académico, social y cultural de la producción, entre otros.</li> <li>- El proceso de producción se basa en supuestos como:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>*Escritos significativos y libres sobre tópicos importantes o de interés del escritor.</li> <li>*Una planificación que oriente y contextualice la actividad.</li> <li>*Desarrollo de tareas de preescritura con múltiples borradores.</li> <li>*Importancia del contenido (expresión personal) más que del producto gramatical.</li> <li>*Concienciación del estudiante sobre las ventajas y los inconvenientes de la producción del texto escrito y de las nociones de audiencia, de planificación, de contexto, etc.</li> </ul> </li> <li>- Proponen un modelo etnográfico de escritura que, sustentado en teorías sociolingüísticas permite reivindicar el quehacer del escritor/lector desde la multiculturalidad; partiendo de la pregunta ¿Quién escribe qué a quién, con qué propósito, por qué, cuándo, dónde y cómo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producción textual como un proceso y actividad cotidiana en el que se resuelve un problema real, con interlocutores reales; contribuyendo en la formación del sujeto.</li> <li>- La textualización en cuatro partes:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>*<i>Situación</i> (revisión de la literatura).</li> <li>* <i>Problema</i>: la cuestión.</li> <li>*<i>Solución</i>: los enfoques de las respuestas y los propósitos.</li> <li>*<i>Evaluación</i>: conclusión y comentarios que sintetizan lo hecho.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto a partir del proceso de polifonía; de acuerdo con Ducrot, "El texto es polifónico en cuanto que no remite a un solo objeto de referencia sino a varios, ya que en el texto están subsumidos más de un enunciatario y más de un enunciatario" (p. 50).</li> <li>- Negociación entre significados y sentidos y su construcción en función del contexto de producción y de las intenciones del emisor y del receptor.</li> </ul>

Fuente: autor de acuerdo con Álvarez y Ramírez (2006).



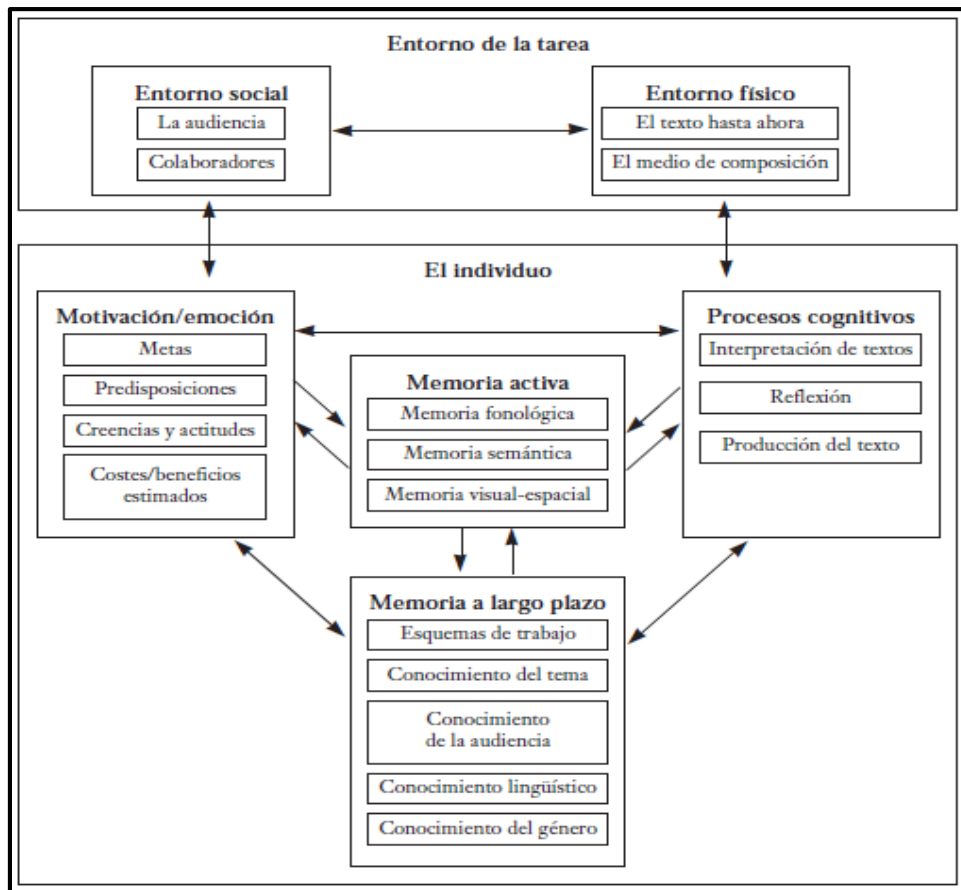
Ahora veamos, el Modelo Cognitivo de Hayes y Flower de 1980 y el replanteamiento del mismo en Hayes (1996), se considera el punto de partida para considerar el desarrollo de los procesos cognitivos de escritura en este trabajo: el autor reconsidera algunos aspectos y enfatiza en otros; tal como se indica a continuación. Es importante resaltar que se proponen “tres procesos cognitivos de escritura (planificación, traducción y revisión) (...) los nombres de los procesos han sido cambiados por otros de uso más actual” (Hayes, 1996, p. 1); de manera que, se plantean como momentos o procesos la Planeación, la Textualización y la Revisión, y a partir de éstos “se generan otros subprocesos, como: generación de ideas, formulación de objetivos, evaluación de las producciones intermedias o borradores, entre otros. (Flower y Hayes, citado por Ortiz Casallas, 2011, p. 22). A continuación, elementos del nuevo modelo (Hayes, 1996).

**Figura 5.** El modelo de Hayes-Flower (1980) rediseñado para su clarificación.



Fuente: Hayes (1996, p.2).

**Figura 6.** Organización general del nuevo modelo de Hayes (1996).



Fuente: Hayes 1996, p. 2.

Como se observa en la figura 5, el modelo estaba compuesto por tres elementos fundamentalmente: el *entorno de la tarea* (factores sociales, físicos, etc., que influyen en la tarea de la escritura y están fuera del propio escritor), los *procesos cognitivos* (planificación: decidir qué decir y cómo decirlo, traducción: generación de texto; y revisión: mejorar el texto existente); y *la memoria a largo plazo* del escritor (incluía el conocimiento de los temas, la audiencia y el género). Para Hayes (1996):

La escritura, si es que quiere acontecer, depende, realmente, de una combinación apropiada de condiciones cognitivas, afectivas, sociales y físicas. La escritura es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y es una actividad intelectual que exige procesos cognitivos y memoria.

Ninguna teoría puede estar completa sin incluir todos estos componentes.  
(p. 2)

Desde esta nueva perspectiva cobran relevancia los aspectos sociales y culturales, además de los cognitivos, en la construcción de la escritura como acto comunicativo e intelectual, que requiere de una motivación para su desarrollo. Frente a las diferencias entre el antiguo y el modelo nuevo, son cuatro:

- i. Se enfatiza en el papel central de la memoria activa en la escritura.
- ii. Se incluyen representaciones espaciales, visuales y lingüísticas.
- iii. Se considera importante la motivación y la emoción en la escritura.
- iv. El proceso cognitivo se reorganizó de la siguiente manera: “La revisión ha sido reemplazada por la interpretación del texto; la planificación ha sido incluida en la categoría más general de reflexión, y la traducción ha sido incluida en un proceso de producción de textos más general” (p. 3).

**Figura 7.** Reorganización de procesos cognitivos de la escritura.



Fuente: autor con base en Hayes (1996, p. 3).

De manera que, se distinguen aspectos del *entorno de la tarea*, y del *individuo*, de acuerdo a la figura 6. Frente al primero se recalca la escritura como actividad social y comunicativa, así como: “En el medio escolar, la escritura colaborativa tiene un interés fundamental como método para la enseñanza de las destrezas de la escritura” (p. 3). Con respecto al individuo, distingue elementos que inciden en la escritura: “la memoria activa, la motivación y la emoción, los procesos cognitivos y la memoria a largo plazo” (p. 4).

Con respecto a los procesos cognitivos, se proponen como “funciones cognitivas primarias implicadas en la escritura (...) la interpretación de textos, la reflexión y la producción de textos” (p. 6). Dichas funciones atienden a las fases de la escritura en las que se organizará la producción del libro álbum:

I. *Revisión – INTERPRETACIÓN*: a partir de procesos cognitivos como la lectura, la escucha y la observación se crean representaciones internas sobre la escritura; “Para este modelo es primordial la función de evaluación –un proceso que es responsable de la detección y diagnóstico de los problemas del texto-” (p. 7). Se propone reemplazar la revisión a partir de la lectura, para ello se distingue la lectura para comprender de la lectura para revisar:

Con el objetivo extra de detectar los problemas, el que revisa lee de una manera bastante diferente a la del que está leyendo, simplemente, para comprender, viendo no sólo problemas en el texto sino, también, oportunidades para mejorar que no son consecuencia, necesariamente, de los problemas. (p. 8)

Este proceso cognitivo puede incluir todos o alguno de los siguientes elementos: el objetivo de mejorar el texto, un conjunto de actividades evaluativas y de revisión del texto, subobjetivos de revisión: a qué prestar atención y los errores a evitar, plantillas y criterios de calidad; y estrategias para identificar tipos de problemas textuales (p. 8).

De manera que, en proceso de revisión o interpretación del texto se establecen comparaciones con los planes de escritura, se lee de forma detenida con el interés de encontrar errores y posibles cambios estructurales en el nivel Intratextual: microestructuras, macroestructuras, superestructura y léxico.

II. *Planificación – REFLEXIÓN*: con subprocesos como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la inferencia, se opera la reflexión como proceso cognitivo, evidenciado en la construcción de representaciones internas para la planeación del texto.

La reflexión puede realizarse de forma escrita, oral o silenciosa, en ella: se analizan elementos del acto comunicativo (posible interlocutor, léxico adecuado, propósito de la tipología textual), se consultan fuentes de información y se determina un plan del texto. En esta fase se realizan borradores, párrafos, lluvias de ideas, resúmenes, entre otros; y se activa la memoria a largo plazo (saberes previos sobre el tema de escritura); por lo cual, se considera que en ella se ponen en juego la parte emocional, intelectual y social. Finalmente, “los escritores planifican constantemente” (Flower y Hayes, como se referencia en Castillo & León, 2015, p. 98); de este modo, se ratifica concepción de la escritura como proceso.

**III. Traducción – PRODUCCIÓN:** es una función que lleva a la producción de textos a partir de las representaciones construidas en la etapa de reflexión. En este momento el escritor se concentra en el desarrollo temático a partir del manejo del lenguaje; en este caso incide la experiencia que se tenga en cuanto a la escritura para el uso de los recursos lingüísticos y textuales, atendiendo a las necesidades comunicativas previstas: “Con el incremento de la experiencia, por ejemplo, los escritores pueden adquirir estrategias más efectivas de escritura, estándares más refinados para evaluar los textos, más facilidad con un género específico, etc.” (p. 13). Durante la traducción o producción “los escritores releerán lo que han escrito con la intención, aparentemente, de ayudar a dar forma a lo que van a escribir a continuación” (Hayes, 1996, p.3). De manera que:

De acuerdo con este modelo, el texto es producido de la manera que sigue: las pautas del plan de escritura y del modelo producido hasta el momento son utilizadas para activar determinado contenido semántico. Este contenido es almacenado en la memoria activa (...) se construye y almacena una primera articulación, una forma superficial de expresar este contenido (...) el fragmento de oración se articula vocalmente o de forma silenciosa (...) Si la parte de la frase articulada es evaluada positivamente, se escribe y se repite el proceso. Si es rechazada, se construye una parte nueva de la oración y se evalúa. (p. 12)

Para finalizar, la escritura es vista en este trabajo como un proceso cognitivo que se organiza en tres fases de acuerdo con Hayes y Flower: Planificación o *Reflexión*, Traducción o *Producción*, y Revisión o *Interpretación*; de ahí que, vincule operaciones cognitivas, competencias comunicativas, competencia enciclopédica, el contexto social y cultural del escritor; y en el entorno escolar, el trabajo cooperativo de edición de los textos. De acuerdo con Pérez Abril (2003):

Escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente. (p. 10)

Es necesario retomar la idea de escritura del maestro Luis Alfonso Ramírez Peña como una “Tecnología de formas visuales, y también articuladas en letras para muchas escrituras occidentales que nace y permite unas relaciones comunicativas diferentes a la técnica oral y por lo tanto, no las sustituyen”. (Ramírez Peña, 2008, p. 73).

De este modo, es relevante fomentar acciones didácticas de producción textual en ambientes sociales y cooperativos, en los que los estudiantes se conviertan en coautores de los textos de sus compañeros al ser partícipes de la construcción de la escritura, mediante sus aportes y comentarios. Cabe resaltar que en este proceso se puede vivenciar el desarrollo de competencias escritas de manera natural, para suplir una necesidad de comunicación que atiende a requerimientos gramaticales, léxicos, estructurales, de coherencia y cohesión, entre otros; con el interés de editar los textos y publicarlos. Todo esto ocurre en un espacio de significación, propio de un proceso motivado por la creación del libro álbum como objeto semiótico, literario y artístico.

## 5. METODOLOGÍA

En investigación educativa existen diferentes formas para llevar a cabo el proceso de rastreo de las múltiples problemáticas que se pueden identificar; la investigación puede realizarse desde los paradigmas cualitativo o cuantitativo, y desde cada uno de ellos se hallan métodos para abordar dichos acontecimientos.

Para ello, es pertinente señalar que, de acuerdo con Aguilera (2013), la Metodología puede ser considerada una disciplina que atiende a la orientación de los Métodos en la investigación, estudia y analiza sus elementos, fundamentación, articulación, utilidad aplicada, procedimientos, eficiencia, debilidades, fortalezas y demás; con el propósito de generar conocimiento:

Los métodos son productos históricos, culturales, valorativos y aplicados. Estos elementos son la materia de estudio de la metodología, y ésta se encarga de analizar no sólo su pertinencia, sino la calidad de sus atributos en el afán de producir el conocimiento científico. (Aguilera, 2013, p. 89)

Por su parte, “los métodos son el objeto de estudio de la metodología, lo cual implica valoración filosófica por cuanto al rigor que deben tener y la capacidad que tienen para llevar a cabo el abordaje de la realidad” (2013, p. 91). Así, los Métodos hacen referencia a los procedimientos ordenados, herramientas o recursos para abordar el problema de investigación:

Esto implica que un recurso para producir el conocimiento son los métodos de investigación, entendidos como herramientas que posibilitan indagar, esclarecer y categorizar segmentos de la realidad que se han definido como problemas. (...) La aplicación del método no depende de sí mismo, sino del sujeto cognoscente, el cual con su libertad valorativa elige el objeto

de estudio a investigar, selecciona el sistema de conceptos a trabajar y estructura el modo en que habrá de llevar a cabo la investigación. (p. 86)

De este modo, la Metodología de este trabajo pretende orientar el método para indagar, comprender y abordar el problema de investigación. En este sentido, en el presente capítulo se presentan los criterios que orientan el desarrollo de este estudio, a partir del enfoque, el diseño de la investigación, la población y muestra, y los instrumentos de recolección de la información.

### **5.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN**

Con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos, este proyecto se enmarca en el Enfoque de la Investigación Cualitativa, dada la naturaleza del objeto de estudio, y la intención de comprender las relaciones complejas y dinámicas que interactúan en el fenómeno social. Dicho enfoque tiene como objetivo acercarse a la realidad educativa de la población seleccionada, centrando su interés en la interpretación de datos que son principalmente no cuantitativos; de manera que, la investigadora observa e indaga sobre la situación o evento en el contexto al que pertenece. (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba & Zúñiga, 2006, p. 21).

En concordancia, este enfoque atiende a la descripción de fenómenos sociales desde la mirada cualitativa del investigador y los instrumentos empleados: "El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos". (Bogdan & Taylor, 1987, p. 16). Adicional a ello, se indica que: los fenómenos y actores que intervienen en la investigación son vistos de manera holística (como un todo), ubicados en un contexto y realidades particulares; el investigador no se interesa por encontrar "la verdad" o "la moralidad", sino por comprender de manera detallada las perspectivas de los actores; la metodología cualitativa es humanista: los actores sociales no se reducen a estadísticas, se estudian cualitativa y contextualizadamente, para lograr una mayor comprensión de sus opiniones o actuaciones; y, la flexibilidad que caracteriza



a la investigación cualitativa no se desliga de los lineamientos o métodos; “Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica”. (p. 23).

En relación con el paradigma cualitativo, este estudio procede en el diseño de la Investigación Acción en la modalidad Participativa. Por su parte, la Investigación Acción tiene la finalidad de “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente”, de manera que, se busca en esencia “propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (Hernández, Fernández, C. & Baptista, 2014, p. 529).

Frente a la Investigación Acción Participativa (IAP), se señala: “En estos diseños también se resuelve una problemática o se implementan cambios, pero en ello intervienen de manera aún más colaborativa y democrática uno o varios investigadores y participantes o miembros de la comunidad involucrada” (Hernández et. al., 2014, p. 534). Así pues, teniendo como propósito aportar a la resolución de problemas de la cotidianidad del aula de clase, y contando con la participación activa de los estudiantes, y el interés de la docente, se realizó la investigación desde este método, teniendo como base estos principios: “la cooperación mutua, la equidad en las decisiones, la importancia del contexto, el diseño de acciones que transformen, el impacto favorable del resultado sobre la población, el empoderamiento y liderazgo de los miembros de la comunidad en el proceso” (p. 534).

De acuerdo con lo anterior, este estudio se contextualiza en el campo educativo y centra su interés en el fortalecimiento de la competencia escritora de los estudiantes objeto de estudio; de manera que, la interpretación se realizó teniendo como referentes los planteamientos teóricos, con el fin de explorar, describir y comprender la situación desde la mirada de los participantes de la misma, inmersos en su contexto particular; por ésta razón, su impacto es local, visible en la realidad problemática que se aborda.

## 5.2. DISEÑO Y ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

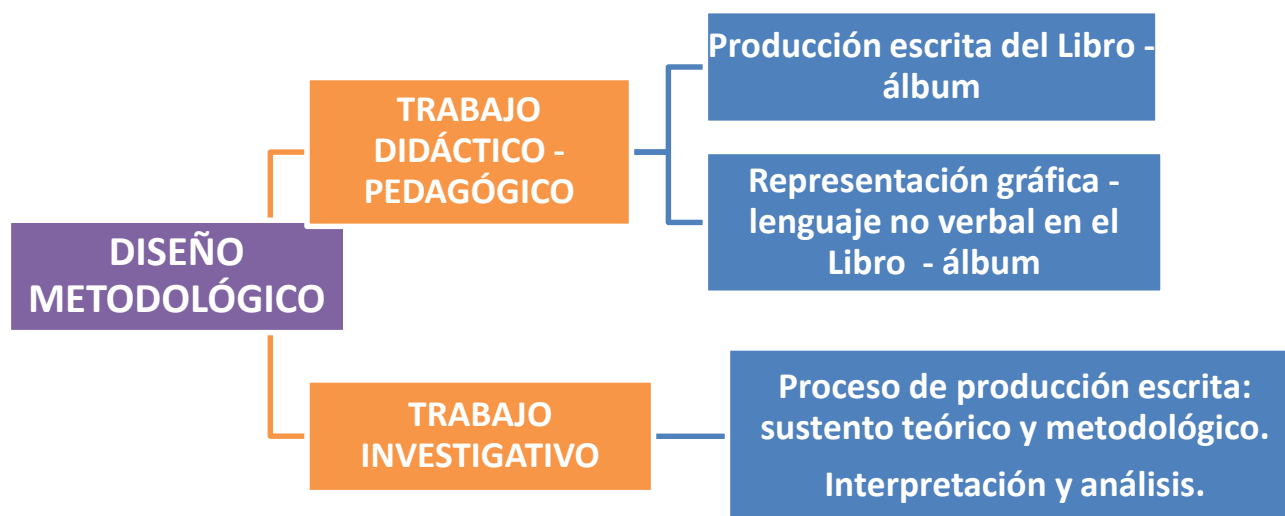
Esta investigación se considera de carácter exploratorio, puesto que, pese a la relevancia de la situación problémica, son pocos los estudios que dirigen su atención hacia la producción del libro álbum como estrategia para fortalecer la competencia escritora en secundaria, desde el ámbito cognitivo y semiótico. Ahora bien, como se ha señalado, este estudio se desarrolló dentro del Enfoque cualitativo, a partir de la Investigación Acción Participativa como estrategia metodológica, denominada así por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, interesado en el trabajo social y comunitario; este método involucra a sus participantes en la transformación de la realidad estudiada, a partir de iniciativas y cambios originados por ellos mismos. :

Se concluye que esta metodología permite desarrollar investigaciones en las cuales la participación protagónica de los propios investigados –que a su vez se convierten en coinvestigadores–, aunada a los procesos permanentes de autorreflexión, seguidos de acciones pertinentes para contribuir a la solución de las problemáticas seleccionadas, marcan un hito entre el abanico de metodologías de corte cualitativo. (Colmenares, 2012, p. 114-115)

En esta dirección, se parte de un problema de la cotidianidad del aula de clase de lenguaje: el bajo desarrollo de la competencia escritora de los estudiantes de grado 6° y 7° de la Institución Educativa La Luisa – Sede Vega La Troja; y se busca transformar dicha realidad desde el ámbito académico y funcional de la producción escrita, hacia el fortalecimiento de la competencia textual o escritora a partir de la creación colectiva de un libro álbum; de este modo, los estudiantes participaron activamente en la transformación de su realidad.

Así pues, con el interés de apropiarse del desarrollo de los objetivos propuestos, este estudio se llevó a cabo a partir de espacios interconectados entre sí:

**Figura 8.** Diseño metodológico de la investigación.



Fuente: autor

En concordancia con la figura 8, la metodología de este estudio se concentra en dos ambientes:

- *Trabajo didáctico pedagógico*: se consolida con el alcance de la Secuencia Didáctica, basada en la producción colectiva del libro álbum. Dicha secuencia se organizó en cuatro momentos: Diagnóstico de la competencia escritora de los estudiantes, Sensibilización hacia el libro álbum como género narrativo, Producción de un texto multimodal de manera individual y edición colectiva, y Construcción final del libro álbum.

- *Trabajo investigativo*: sustenta la construcción de la escritura en el aula, atendiendo al fortalecimiento de la competencia escritora de los estudiantes objeto de estudio. Para su ejecución, se consideraron dos fases:

#### *Fase 1*

En primer lugar se identificó el problema de interés para la consecución del estudio, con base en observaciones de clase y el conocimiento de la realidad particular por parte de la docente – investigadora. Seguidamente, se realizó la revisión documental: antecedentes de investigación y exploración de referentes teóricos. De manera

simultánea, se aplicó una prueba diagnóstica de escritura consistente en la planeación y producción de un texto narrativo con la temática de interés de cada estudiante; para la valoración de la prueba se dispuso una *Rejilla de Análisis de los Textos Escritos* (de elaboración propia y explicada en los instrumentos de investigación), logrando identificar las principales dificultades de escritura de los estudiantes.

Con el resultado de dicha prueba y la fundamentación teórica, se diseñó una secuencia didáctica de producción textual, con el interés de contribuir en la transformación de la problemática, teniendo definida desde el inicio la muestra: los estudiantes de grado 6° y 7° de la Sede Vega La Troja.

#### *Fase 2:*

En segunda instancia se procedió a desarrollar la secuencia didáctica con la participación activa de los estudiantes en su proceso de escritura, realizando las observaciones y reflexiones didácticas y pedagógicas correspondientes. Paralelamente, se redefinieron aspectos teóricos y metodológicos “la formulación de teorías se da en estrecha combinación con la recolección de los datos y no en forma previa a ésta” (Aravena, et al. p.42).

Con base en lo anterior, se formularon los resultados, conclusiones y recomendaciones sobre el proceso de escritura llevado a cabo, teniendo como referencia la base teórica propuesta, y la reflexión permanente de la docente – investigadora acerca del diálogo entre la teoría y la práctica desarrollada en el aula de clase, con el propósito de comprender el fenómeno de estudio.

### **5.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**

Teniendo presente que “se insiste en que el proceso cualitativo no es lineal, sino iterativo o recurrente; las supuestas etapas en realidad son acciones para adentrarnos más en el problema de investigación y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente”

(Hernández Sampieri, et. al., 2014, p. 389); se describen a continuación los instrumentos para la recolección de la información que fueron tenidos en cuenta en este estudio.

**5.3.1. Prueba Diagnóstica de Escritura.** Para realizar el diagnóstico de la competencia escritora de los estudiantes de Grado 6° y 7° se propuso la planeación y producción escrita de un texto narrativo, con la temática de interés de cada uno. Los participantes desarrollaron su escritura durante dos sesiones: cuatro horas efectivas de clase; durante las que se logró observar dificultades en cuanto a:

- La Reflexión o Planificación del texto de acuerdo con la superestructura narrativa: algunos estudiantes optaron por la escritura de canciones a pesar de las indicaciones previas, y otros no realizaron la planeación de su texto.
- La concentración en la presentación formal del texto dejando de lado el contenido del mismo.
- La escritura individual: constantemente dialogaban con sus compañeros para lograr la aceptación de la misma.
- Y otras, que serán ampliadas en la secuencia didáctica.

**5.3.2. Rejilla de Análisis de los Textos Escritos.** Con base en los planteamientos con base en los planteamientos teóricos referentes a la Competencia Escritora, se diseñó una Rejilla de Análisis de los Textos Escritos, que tiene como referencia los elementos que se consideran más importantes en la construcción de un texto narrativo, de acuerdo a los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998): Factor de producción Textual, Niveles de análisis de producción de los textos y Categorías para el análisis de la producción escrita; y a su vez, atendiendo a ciertos aspectos de las propiedades de los textos y de organización de párrafos, de acuerdo con Quintero (2006).

Esta rejilla fue empleada, tanto en el diagnóstico de la competencia escritora de los estudiantes (prueba diagnóstica); como en el análisis de la evolución de la escritura de dos estudiantes, teniendo como referencia: la prueba diagnóstica, la producción del segundo texto y la versión final del mismo. Para examinar la Rejilla de Análisis de los Textos Escritos, ver Anexo A.

**5.3.3.** Talleres de acercamiento al libro álbum y a otros textos narrativos. Con el propósito de acercar a los estudiantes hacia el libro álbum como género narrativo de la literatura infantil y juvenil, se realizaron sesiones de lectura semiótica e interpretación de libros álbumes pertenecientes a la Colección Semilla, de acuerdo a los textos con los que cuenta la Sede Educativa. De otro lado, se desarrollaron talleres de comprensión lectora de textos narrativos diversos, con el interés de motivar a los estudiantes hacia la escritura, teniendo como referentes autores de la literatura universal. Dichos talleres se exponen con mayor amplitud en la Secuencia Didáctica de Producción Textual.

**5.3.4.** Producción Textual del Libro Álbum. Considerando la producción del libro Álbum como estrategia para mejorar la competencia escritora de los estudiantes, se consolidó como un pretexto que permitió el desarrollo de motivaciones y habilidades frente a la escritura. La creación del Libro Álbum se organizó en tres fases, de acuerdo con Hayes (1996): Planificación o *Reflexión*, Traducción o *Producción*, y Revisión o *Interpretación* de la escritura. Cabe resaltar que durante el proceso de producción del Libro Álbum de manera colectiva, los estudiantes fueron reflexionando sobre su proceso de escritura, expresando de manera verbal sus pensamientos y emociones al respecto, tomados como consideraciones de gran relevancia en el desarrollo del mismo.

#### **5.4. POBLACIÓN Y MUESTRA**

La Población y Muestra con las cuales se desarrolló este estudio se relacionan a continuación:

**5.4.1.** Población: En cuanto a la población que conforma este estudio se retoman los grados 6° y 7° de la Institución Educativa La Luisa en sus diferentes sedes; correspondientes a cuatro grupos de cada grado, distribuidos en la Sede Principal, Sede La Palmita, Sede Buenos Aires y Sede Vega La Troja del municipio de Rovira (Tolima).

**5.4.2. Muestra:** Se establece como muestra para el desarrollo de esta investigación los grados 6° y 7° de la Sede Vega La Troja, con un total de 18 estudiantes: 10 niñas y 8 niños al finalizar el estudio; como se visualiza en la Tabla 1: “Conformación grupos de grados 6° y 7° en la Postprimaria Rural – Sede Vega La Troja: años 2016 y 2017” (puede ubicarse en la página 16 de este documento)<sup>3</sup>.

**Figura 9.** Estudiantes que consolidan la muestra de trabajo investigativo.



Fuente: autor.

---

<sup>3</sup> Cabe aclarar que la población en la zona rural tiende a ser flotante: la ubicación geográfica de la vivienda depende de las oportunidades laborales de los padres; razón por lo cual, la muestra presentó variaciones durante el desarrollo del estudio. No obstante, mantuvo una conformación promedio y se logró consolidar un grupo de trabajo constante.

## 6. SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE UN LIBRO ÁLBUM: “ESCRIBIR PARA PUBLICAR DESDE LA MULTIMODALIDAD”

*“... De esta manera, el aprendizaje estará en concordancia con las necesidades reales de comunicación en el grupo social involucrado y, por ende, será significativo para la propia experiencia de vida en cuanto a lo cotidiano, lo social, lo afectivo y lo psicológico”.*  
(UNESCO, 2016, p. 118)

La frase anterior alude a la importancia de vincular el aprendizaje de la escritura con la vida de los estudiantes, de manera que sea significativo el proceso, al producirse en contextos reales de comunicación. De acuerdo con la UNESCO, en el informe de TERCE<sup>4</sup>, la escritura debe proponerse desde el enfoque comunicativo:

El enfoque comunicativo da fundamento para que las actividades que se propongan estén de acuerdo con una **secuencia didáctica** –actividades interrelacionadas, establecidas por etapas y con estrategias predefinidas desde su planificación–, de modo que le otorguen un sentido de integración a las habilidades trabajadas y, también, una secuencia lógica de los procedimientos que se deben seguir en escritura. (2016, p. 118)

En esta dirección, se presenta en este capítulo la Secuencia Didáctica titulada: “Escribir para publicar desde la multimodalidad”, desarrollada durante el segundo semestre del año 2016 y el primer semestre del año en curso, en el marco del Proyecto de Investigación: *“El Libro Álbum como estrategia para fortalecer la competencia escritora de los estudiantes de Grado 6° y 7° de la Institución Educativa La Luisa – Sede Vega La Troja de Rovira (Tolima)”*.

---

<sup>4</sup> TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo, realizado por la UNESCO con el fin de evaluar el aprendizaje a gran escala en 15 países de América Latina y el Caribe, a estudiantes de tercer y sexto grado, en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales (sólo para 6°), teniendo como referente el contexto; y guiar la toma de decisiones gubernamentales en cuanto a políticas educativas.



La Secuencia Didáctica se organiza en los siguientes momentos:

- ✚ Diagnóstico de la Competencia Escritora de los estudiantes.
- ✚ Sensibilización hacia el Libro Álbum como Género Narrativo.
- ✚ Producción de un Texto Multimodal de manera individual y Edición colectiva.
- ✚ Construcción final del Libro Álbum.

### 6.1. DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA ESCRITORA DE LOS ESTUDIANTES

Con el propósito de valorar la Competencia escritora de los estudiantes de Grado 6° y 7° se realizó una prueba diagnóstica a partir de la planeación, escritura y representación gráfica de un texto narrativo.

**Figura 10.** Estudiantes durante la presentación de la prueba diagnóstica.

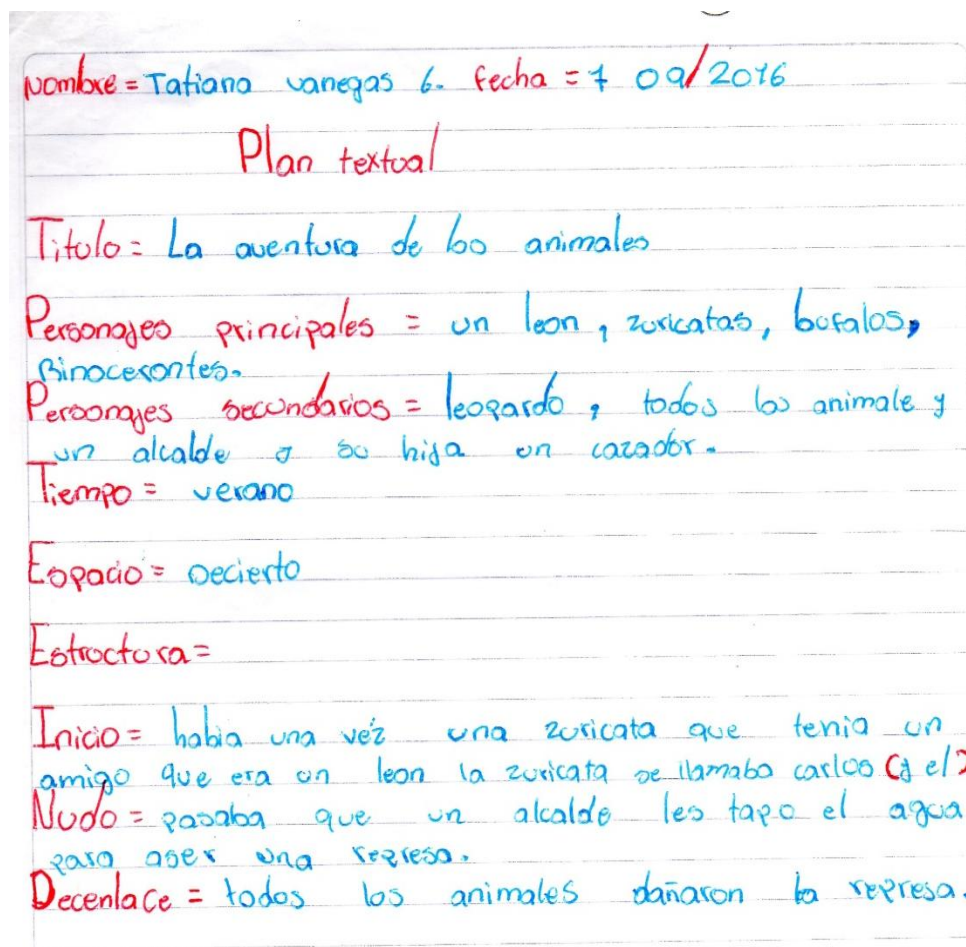


Fuente: autor

La prueba diagnóstica se desarrolló durante dos sesiones de clase, teniendo como punto de partida la motivación de los estudiantes hacia la escritura narrativa, y las indicaciones de la docente – investigadora: escribir un plan de escritura, producir un texto narrativo y representarlo gráficamente. En el transcurso de las cuatro horas de clase se realizaron observaciones sobre el proceso, y se logró establecer que:

- Los estudiantes prefieren escribir al aire libre y en compañía de sus compañeros de clase, como muestra de colaboración y apoyo; en ciertos momentos compartieron avances de la escritura o de la expresión gráfica.
- Algunos estudiantes lograron planear su escritura de acuerdo a características de la tipología narrativa.

**Figura 11.** Plan textual que atiente a la estructura narrativa.



Fuente: Proceso de Producción del Libro Álbum.

- Otros estudiantes no realizaron la planeación de la escritura, y decidieron iniciar la producción del texto.

Figura 12. Texto escrito sin planeación previa.

(11)

Fecha: 7 de septiembre del 2016  
Nombre: Juan David Pelaez Acosta  
Plan Textual 1: Texto Narrativo

Título: El perro y el gato  
Personajes principales: El perro y el gato  
Personajes secundarios: El zorro y el león

Tiempo: En el día  
Espacio: En el bosque

Estructura: Había una vez un perro que iba para su casa y llegando a la casa encontró un gato y le dijo hola amigos como esta y el gato le respondió bien y el perro dijo y va para mi casa pero ya que me indante con unte que hía de cite que si vamos a dar un paseo al bosque cuando llegaron al bosque se encontraron con su otro dos amigos el zorro y el león hola amigos como esta entonces siguieron caminando así lo profundo del bosque y después una de ellos dijo tenga hambre que comemos entonces le respondió el zorro entonces vamos a comer unas cuantas gallinas. después andaba un cazador y los vio y le disparó entonces ellos corrieron a diferentes partes entonces hiriéron al león y ellos no pudieron acer nada y el león murió y el zorro y el gato desaparecieron y nadie supo nada de ellos y el gato quedó solo sin amigos. fin

Fuente: Proceso de Producción del Libro Álbum.

➤ A pesar de las indicaciones, tres estudiantes orientaron la producción textual hacia los textos líricos, se acercaron a la expresión libre por medio de la escritura de una canción. Para la planeación emplearon la técnica: Lluvia de ideas.

Figura 13. Producción textual de una “canción” a partir de lluvia de ideas.

Nombre: Eddie Ariel Velez Calderon fecha: 7 de septiembre del 2016  
plan textual 1 = texto lirico

Titulo = buscando una razon para amarte  
tema Amor

Lluvia de palabras o ideas  
me despierte esta madrugada  
te amo  
te quiero  
pensando en ti  
y me di cuenta de  
que tu  
eres el amor de mi vida  
me di cuenta  
Amor  
corazon  
te quiero mucho  
te llevo en mi mente  
te llevo en mi corazon  
te pienso  
te extraño  
cada cosa que ago es pensando en ti  
me vuelve lo co simpatica  
boca  
ojos  
cabello  
cuerpo

Fuente: Proceso de Producción del Libro Álbum.

- Algunos estudiantes enfocaron su mayor concentración en algunos aspectos de la formalidad del texto: márgenes, letra, pulcritud, entre otros; dejando de lado la progresión temática del mismo.

- Con respecto a la orientación de la docente, buscaban la aprobación de la producción parcial de los textos, continuamente indagaban sobre la valoración frente al trabajo realizado; adicionalmente, preguntaban de manera constante sobre aspectos ortográficos. Esto muestra por una parte la dependencia de seguimiento y control en la escritura, y por otra, el interés por adquirir habilidades en cuanto a la competencia textual.
- La estudiante #12 (según la Rejilla de Análisis de los Textos Escritos), analizó la situación de escritura con base en el plan textual, y al respecto afirmó: “Lo que hicimos antes fue para tener idea de lo que vamos a escribir”. De este modo, se inicia una reflexión autónoma sobre el proceso escritural.

Con base en lo anterior se puede afirmar que los estudiantes mostraron interés por la actividad desarrollada, sin embargo, se denota inseguridad en su escritura, y carencias en cuanto a su competencia textual, aspectos abordados a partir de una Rejilla de Análisis de los Textos Escritos, que permitió identificar dificultades de manera puntual.

Con base en la interpretación de la *Rejilla de Análisis de los Textos Escritos* (elaboración propia: Anexo A), se logró reconocer las principales necesidades de trabajo en el aula en cuanto a la Competencia Escritora, este momento fue muy importante para valorar de manera individual aspectos como: superestructura y elementos de la tipología narrativa, macroestructura, recursos lingüísticos y ortográficos, adecuación lingüística, coherencia y mecanismos de cohesión. En este sentido, las deducciones se organizaron en tres categorías de análisis: 1) *Estructura Textual*, 2) *Redacción* y 3) *Posicionamiento del autor y Observaciones individuales*.

1) *Estructura Textual*: en términos generales se observó el desarrollo de la superestructura narrativa; no obstante, se evidenció gran influencia de los Cuentos Maravillosos, reflejados en el inicio “Había una vez” de manera reiterada, en la progresión temática y en los finales como: “Vivió feliz toda su vida”.

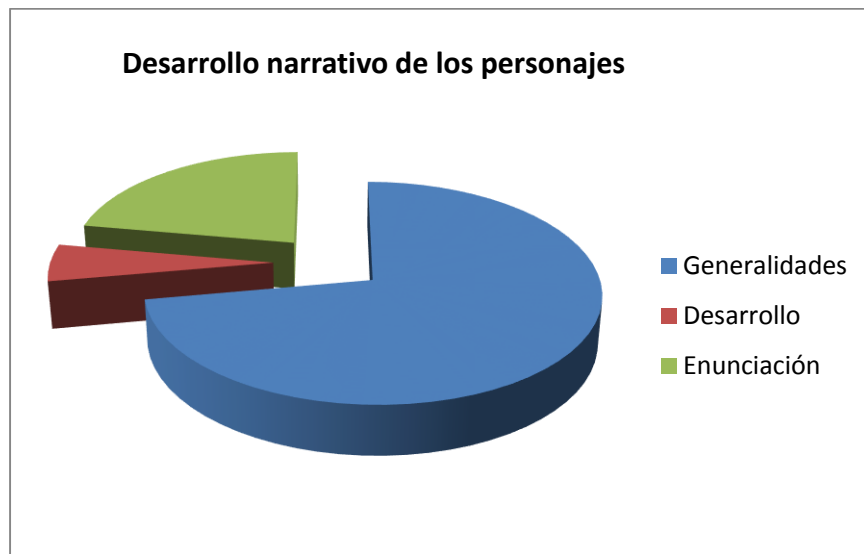
**Figura 14.** Inicio de la narración: análisis de la prueba diagnóstica.



Fuente: autor

Por otra parte, en relación a los elementos de los textos narrativos: únicamente el Estudiante #11 desarrolló los personajes, cuatro estudiantes los enunciaron, y 13 estudiantes presentaron generalidades de los mismos.

**Figura 15.** Desarrollo de los personajes: análisis de la prueba diagnóstica.



Fuente: autor Con base en el Anexo A.

De otro lado, ningún estudiante realizó la descripción o desarrollo temático del espacio en la narración, se presentaron generalidades, nominaciones, o rasgos implícitos del mismo.

**Figura 16.** Espacio en la narración: análisis de la prueba diagnóstica.



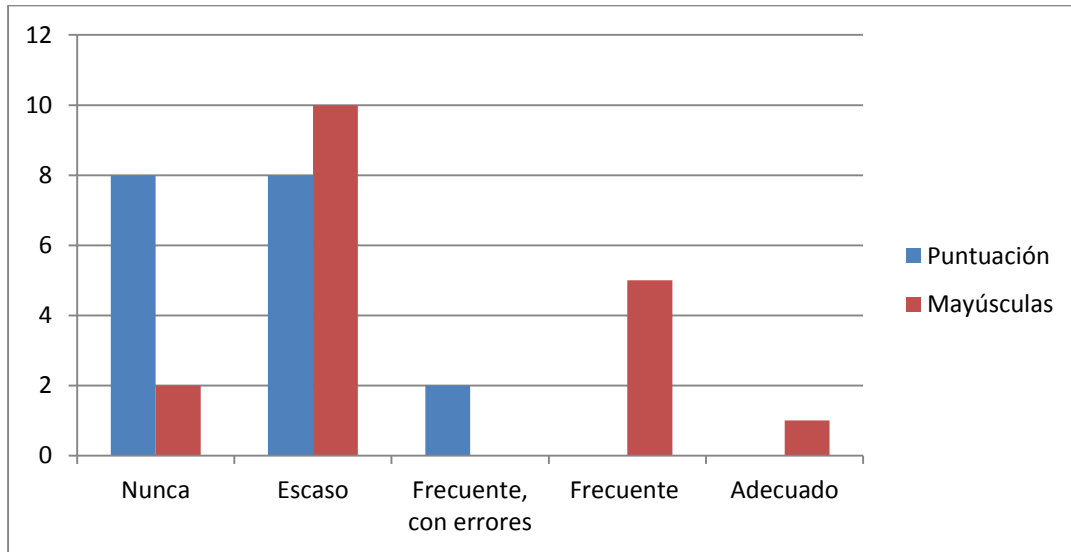
Fuente: autor Con base en el Anexo A.

Finalmente, la organización de los párrafos se caracterizó por su nivel interno, sólo seis estudiantes reflejaron organización externa del párrafo. A nivel interno se evidenciaron niveles de relación entre las ideas, pero en bloques largos de expresión escrita.

2) *Redacción:* en cuanto a los recursos lingüísticos y ortográficos, a la adecuación lingüística y a los niveles de coherencia y cohesión, se encontró que:

El uso de los signos de puntuación y de mayúsculas se destacó por tener contrastes de apropiación: mientras el uso de mayúsculas fue mayor a pesar de sus debilidades, el uso de la puntuación develó una necesidad mayor de apoyo didáctico.

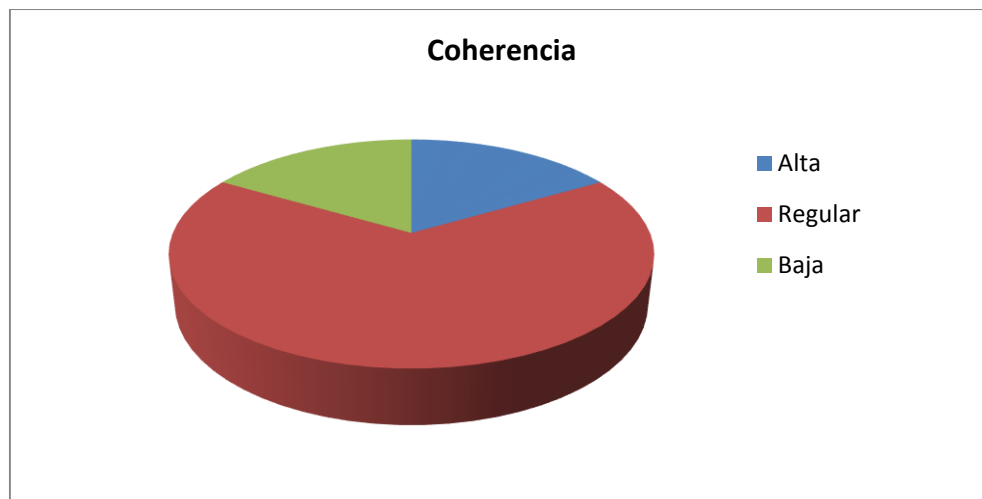
**Figura 17.** Uso de mayúsculas y de los signos de puntuación: análisis de la prueba diagnóstica.



Fuente: autor Con base en el Anexo A.

En cuanto a la adecuación lingüística, se presentó en su mayoría, un uso apropiado del léxico acorde al contexto de comunicación. Por el contrario, la coherencia de los textos se caracterizó por presentar debilidades a nivel local (oraciones), lineal (uso de conectores) y global (eje temático según la estructura narrativa).

**Figura 18.** Coherencia en los textos: análisis de la prueba diagnóstica.

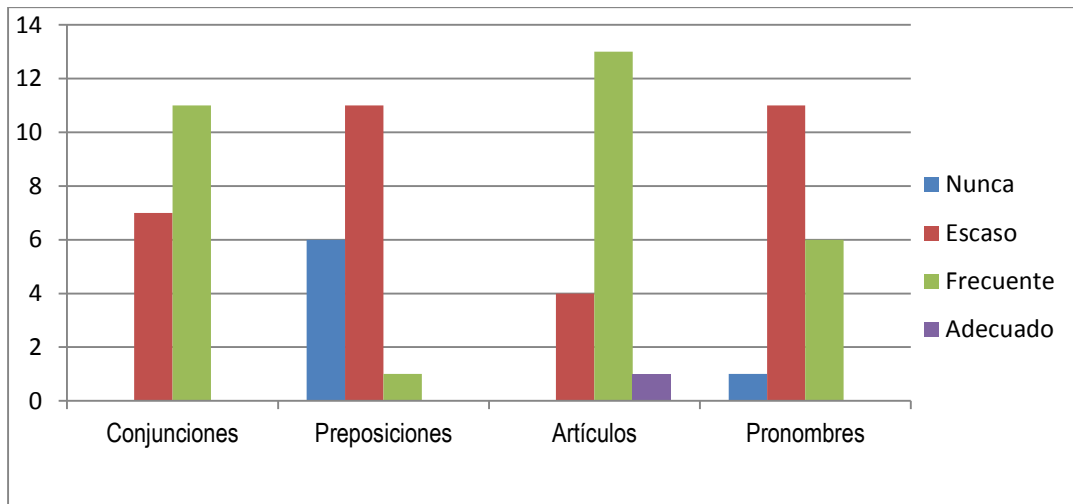


Fuente: autor Con base en el Anexo A.



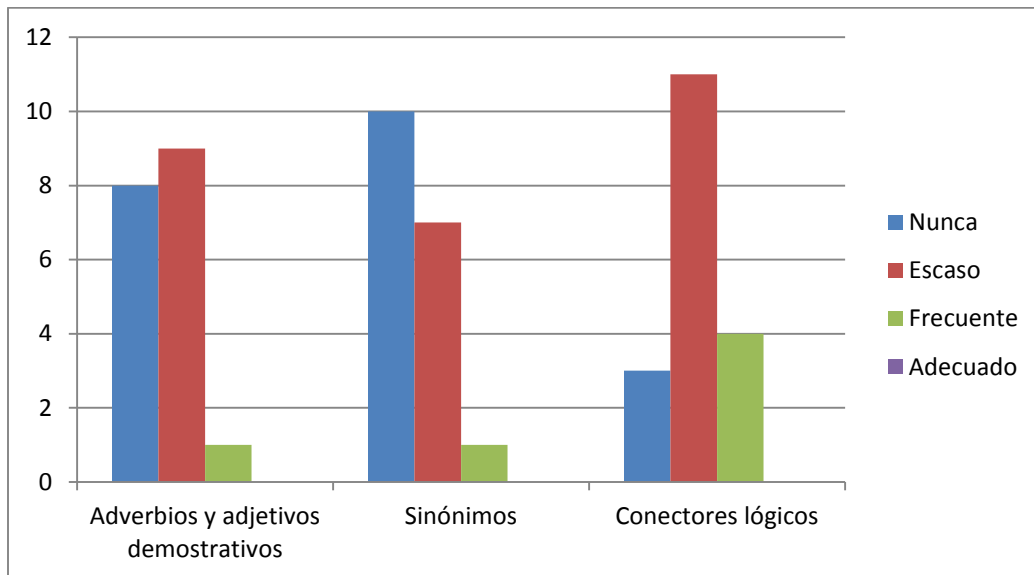
Para finalizar este apartado, se analizó la cohesión a partir de mecanismos de relación como: conjunciones, preposiciones, tiempos verbales, artículos, pronombres, adverbios y adjetivos demostrativos, sinónimos y conectores lógicos.

**Figura 19.** Uso de mecanismos de relación (conjunciones, preposiciones, artículos y pronombres): análisis de la prueba diagnóstica.



Fuente: autor Con base en el Anexo A.

**Figura 20.** Uso de mecanismos de relación (adverbios y adjetivos demostrativos, sinónimos y conectores lógicos): análisis de la prueba diagnóstica.



Fuente: autor Con base en el Anexo A.

Finalmente, de acuerdo con las Figuras 19 y 20 se pudo determinar la existencia de dificultades cohesivas, de acuerdo a los mecanismos de relación gramatical. Para ejemplificar, se percibió el uso adecuado de los artículos en un solo estudiante, los demás alcanzaron el uso frecuente y escaso de las diferentes articulaciones gramaticales; de otro lado, las preposiciones, los adverbios y adjetivos demostrativos, los sinónimos y los conectores lógicos presentaron reiteradas ausencias del uso de los mismos.

3) *Posicionamiento del autor*: en cuanto al posicionamiento del autor se tuvo presente por una parte, el tipo de narrador empleado en el texto: se observó que el 100% de los estudiantes emplearon el Narrador Heterodiegético u omnisciente (no se implica como personaje, narrador fuera de la situación narrativa). Por otra parte, se consideró el uso de recursos literarios, manifestados en las observaciones individuales: tan sólo el 28% de los estudiantes intentaron emplear expresiones literarias, tales como: “se profundizó en el bosque ensangrentado”, “en lo profundo del bosque”, “donde se encontraba la destrucción”, “rey del desierto”, y “salió a la luz”.

Para concluir, la prueba diagnóstica representó el punto de partida de la Secuencia Didáctica, en tanto permitió dilucidar las mayores falencias en cuanto a la Competencia Escritora; ante esto, se plantea la producción colectiva del Libro Álbum como una estrategia para abordar de forma natural éstas debilidades y fortalecer las habilidades de escritura.

Por ésta razón, se desarrollaron sesiones de lectura e interpretación de libros álbumes y de cuentos de géneros diferentes al maravilloso, con el objetivo de sensibilizar a los estudiantes hacia la escritura narrativa: “se plantea la relevancia de que los docentes propicien actividades en que la lectura y la escritura estén integradas (...) Se comprende, por lo tanto, que estas habilidades son dependientes entre sí” (UNESCO, 2016, p. 118)

## **6.2. SENSIBILIZACIÓN HACIA EL LIBRO ÁLBUM COMO GÉNERO NARRATIVO**

Con el propósito de que los estudiantes reconozcan características y elementos del Libro álbum como género narrativo de la literatura infantil y juvenil, se desarrolló el segundo momento de la secuencia didáctica en dos etapas: en primera instancia, lectura interpretativa de imágenes y libros álbumes; y en segunda instancia, lectura e interpretación de textos narrativos diversos.





### 6.2.1. Lectura Interpretativa de Imágenes – Libros Álbumes

**Figura 21.** Estudiantes durante la lectura interpretativa de Libros Álbumes.



Fuente: autor. Tomada el 4 de Octubre de 2016.

Con el interés de lograr un acercamiento hacia el Libro Álbum como género narrativo, se desarrollaron 5 sesiones de clase (dos semanas) en las que se llevó a cabo lectura e interpretación individual, grupal y colectiva de los libros álbumes que se relacionan a continuación, y forman parte de la Colección Semilla de la Sede Educativa:

-  Flotante: David Wiesner.
-  El Último Refugio: Roberto Innocenti
-  El sonido de los colores: Jimmy Liao
-  La partida del soldado: Javier de Isusi

Las sesiones de lectura interpretativa de los álbumes se desarrollaron de la siguiente manera:

## **PRIMERA SESIÓN:**

### **SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE UN LIBRO**

#### **ÁLBUM: “ESCRIBIR PARA PUBLICAR DESDE LA MULTIMODALIDAD”**

**TIEMPO:** 2 horas de clase.

**OBJETIVO:** Estimular la exploración libre de libros ilustrados, libros álbumes, libros en código braile y libros sin imágenes.

**ACTIVIDAD DE APERTURA:** Reflexión individual sobre el uso e importancia de las imágenes en los libros. Socialización en pequeños grupos<sup>5</sup> y colectiva.

**ACTIVIDAD DE DESARROLLO:** Observación de libros con imágenes, sin imágenes y libros álbumes de manera individual y en pequeños grupos. Análisis de las funciones de las imágenes y su lenguaje: colores, formas, relación con el contenido del texto escrito.

**ACTIVIDAD DE CIERRE:** Selección de uno de los libros y socialización general de los elementos analizados. Reflexiones y conclusiones sobre la experiencia.

**RECURSOS:** Diversos libros de la Colección Semilla.

#### **REFLEXIONES DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS:**

- a) Se logró despertar el interés de los estudiantes hacia el lenguaje visual.
- b) Reconocieron mayor motivación hacia la lectura a partir de la presencia de las imágenes.
- c) Se interesaron por la experiencia visual y táctil, realizaron lecturas libres de los textos de su predilección.

**Figura 22.** Estudiantes durante la primera sesión de lectura interpretativa de Libros Álbumes.



Fuente: autor Tomada el 4 de Octubre de 2016.

---

<sup>5</sup> La expresión “pequeños grupos” hace alusión a los grupos de trabajo conformados de manera permanente durante el desarrollo de la investigación, conformados por 3 a 4 estudiantes.

## **SEGUNDA SESIÓN:**

### **SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE UN LIBRO**

#### **ÁLBUM: “ESCRIBIR PARA PUBLICAR DESDE LA MULTIMODALIDAD”**

**TIEMPO:** 2 horas de clase.

**OBJETIVO:** Reflexionar sobre la lectura comprensiva de los Libros álbumes, a partir de la interpretación del Libro: El Último Refugio.

**ACTIVIDAD DE APERTURA:** Proyección y lectura colectiva del libro álbum, enfatizando en los aspectos no verbales y paratextuales.

**ACTIVIDAD DE DESARROLLO:** Guía de lectura individual sobre el Libro: El Último Refugio (Ver Anexo B), de acuerdo con las siguientes preguntas:

1. El pintor y narrador dice al inicio del relato: “Había perdido mi mirada interior”. ¿Qué significa esto? ¿Qué esperaba encontrar?
2. “Circulaba por una transitada avenida hacia la Villadequiensabedonde cuando el auto viró súbitamente por un sendero tan largo como la soledad, pasamos por un despeñadero más allá del olvido en medio de una relampagueante noche”. Reflexiona sobre las frases entre comillas. Explica su significado en el contexto de la obra.
3. ¿De qué manera la soledad y el olvido se instalan en la vida del ser humano?
4. El hospedaje se llamaba “El Último Refugio.” ¿Podrías explicar el significado de este nombre en el contexto de la obra?
5. Del marinero cojo se dice: “¿Estaba buscando oro y plata? ¿Doblonos españoles? ¿O algo infinitamente más valioso?”. En tu opinión, ¿qué puede ser infinitamente más valioso que el oro y la plata?
6. ¿Qué buscaban los huéspedes de “el Último Refugio?”
7. Si tuvieras la oportunidad de alojarte allí, ¿qué buscarías? ¿de qué o de quién depende una búsqueda afortunada?
8. Redacta un comentario respecto a tu experiencia de lectura de este cuento. Ten presente las siguientes preguntas: ¿Es de fácil comprensión? ¿Exigió algún esfuerzo particular? ¿Fue una experiencia agradable? ¿Habías tenido la experiencia de leer un libro álbum? ¿Es atractiva la lectura? ¿Qué rol tienen las ilustraciones en la comprensión del texto? ¿Desearías conocer y leer otros libros de este tipo?



**OBJETIVO:** Fortalecer la lectura interpretativa por medio del abordaje del Libro Álbum: “Flotante” de David Wiesner.

**ACTIVIDAD DE APERTURA:** Indagación sobre las ideas generadas a partir del título, de la portada y de la contraportada del libro.

**ACTIVIDAD DE DESARROLLO:** Proyección del libro de manera escaneada, para la lectura e interpretación colectiva del mismo. Preguntas generadoras sobre el desarrollo narrativo para incentivar la interpretación y la participación de los estudiantes.

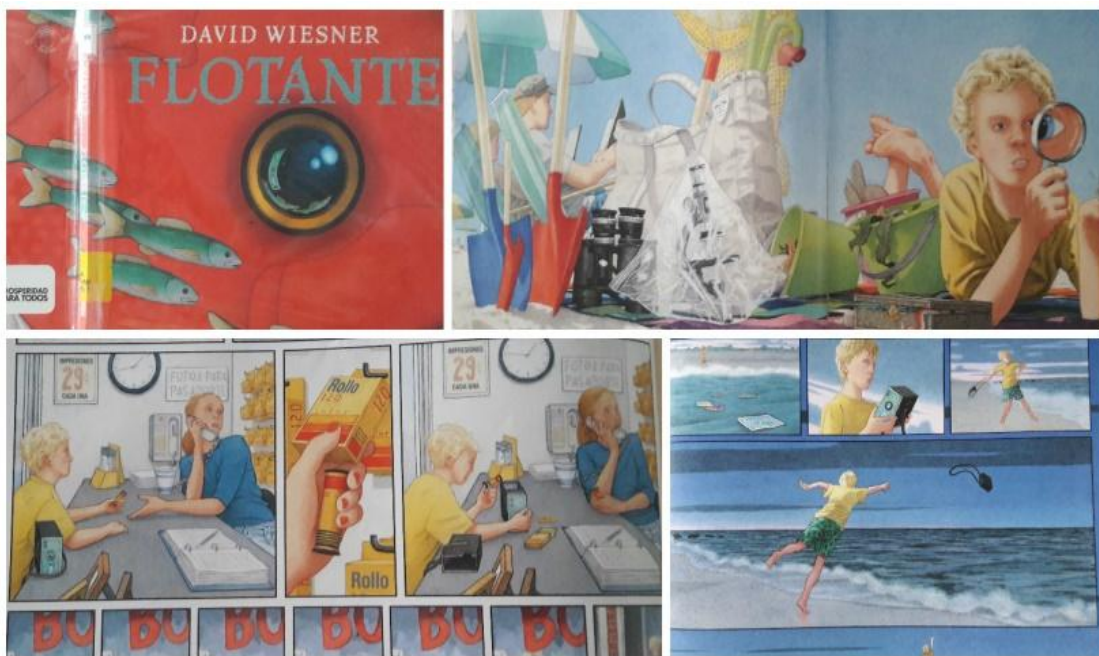
**ACTIVIDAD DE CIERRE:** Identificación de características del libro álbum. Análisis sobre la comunicación visual: colores, formas y marcas paratextuales.

**RECURSOS:** Libro Álbum y recursos audiovisuales.

**REFLEXIONES DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS:**

- Los estudiantes reflexionaron en torno a algunos elementos de la comunicación no verbal: ilustraciones, diagramación, diseño del libro, formas y colores, estableciendo relaciones entre éstas y el lenguaje verbal.
- Se reconstruyó la historia a partir de las interpretaciones de los estudiantes, quienes manifestaron sentirse extraños ante la lectura de imágenes.

**Figura 24.** Libro Álbum: Flotante: David Wiesner.



Fuente: Wiesner (2012).

## **CUARTA Y QUINTA SESIÓN:**

### **SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE UN LIBRO**

#### **ÁLBUM: “ESCRIBIR PARA PUBLICAR DESDE LA MULTIMODALIDAD”**

**TIEMPO:** 2 horas de clase (cada una).

**OBJETIVO:** Reconocer características y elementos del Libro Álbum como Género Narrativo, a partir de la lectura comprensiva de los libros: “La partida del soldado” de Javier de Isusi, y “El sonido de los colores” de Jimmy Liao.

**ACTIVIDAD DE APERTURA:** Lluvia de ideas sobre los elementos que contiene un texto narrativo y los elementos percibidos en el Libro Álbum: Flotante.

**ACTIVIDAD DE DESARROLLO:** Proyección de cada libro y lectura interpretativa. Análisis de las características y elementos del Libro Álbum, en pequeños grupos a partir de preguntas como: ¿Cómo se relaciona el título con el contenido? ¿Para qué se emplean las imágenes en el libro? ¿Cuáles colores son más llamativos y cuáles no lo son? ¿Qué sentimientos o emociones te produjo la historia?

**ACTIVIDAD DE CIERRE:** Reconstrucción de las narraciones de manera oral y colectiva. Socialización de las respuestas grupales y conclusiones sobre la relación entre los códigos verbal y no verbal en los Libros álbumes interpretados.

**RECURSOS:** Libro Álbum y recursos audiovisuales.

#### **REFLEXIONES DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS:**

- Se observó mayor interés hacia la comparación entre los códigos verbal y no verbal, motivados por el descubrimiento de las relaciones semánticas entre los mismos; no obstante, manifestaron dificultades para la comprensión en cuanto a las imágenes abstractas (en “El sonido de los colores”).
- Se logró una interpretación de los libros, identificando elementos característicos de los mismos, tales como: relaciones directas entre las imágenes y el texto, prevalencia del código no verbal sobre el verbal, hilo conductor de la narración por medio de imágenes continuadas, entre otros.



**Figura 25.** Libro Álbum: La partida del soldado. Javier de Isusi



Fuente: Isusi & Ruifernández (2011).

**Figura 26.** Libro Álbum: El sonido de los colores. Jimmy Liao



Fuente: Liao & Ainaud (2011).

**6.2.2.** Lectura e Interpretación de Textos Narrativos Diversos En el segundo momento de Sensibilización hacia el Libro Álbum como Género Narrativo, se procedió a desarrollar 5 sesiones (2 semanas) de lectura comprensiva de textos narrativos, a partir de los siguientes cuentos:

**Tabla 7:** Secuencia Didáctica: Lectura comprensiva de textos narrativos.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE UN LIBRO ÁLBUM: "ESCRIBIR PARA PUBLICAR DESDE LA MULTIMODALIDAD"				
OBJETIVO: Fomentar la lectura comprensiva de textos narrativos diversos, analizando formas narrativas, desarrollo de personajes, descripción de tiempo y espacio, estructura narrativa, conectores de tiempo, entre otros.				
RECURSOS: Cuentos impresos, elementos escolares, elementos audiovisuales.				
SESION N°	TÍTULO DEL CUENTO	AUTOR	FUENTE	ACTIVIDADES
1	A ENREDAR LOS CUENTOS	Gianni Rodari	<a href="http://ciudadseva.com/texto/a-enredar-los-cuentos/">http://ciudadseva.com/texto/a-enredar-los-cuentos/</a>	<p><b>APERTURA:</b> Reconstrucción oral del Cuento tradicional de Caperucita Roja.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Lectura guiada del cuento "A enredar los cuentos", haciendo énfasis en los diálogos e intercambiando roles de lectura.</p> <p><b>Temática:</b> Exploración sobre el uso del guión.</p> <p><b>CIERRE:</b> Ejercicios grupales de invención narrativa a partir de diálogos.</p>
2	EL GIGANTE EGOÍSTA	Oscar Wilde	<a href="http://ciudadseva.com/texto/el-gigante-egoista/">http://ciudadseva.com/texto/el-gigante-egoista/</a>	<p><b>APERTURA:</b> Sugerencias del contenido a partir del título. Proyecciones de lectura.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Lectura grupal del cuento. Preguntas de comprensión lectora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son los personajes del cuento?</li> <li>- ¿Cuáles son sus características?</li> <li>- ¿Cómo se relaciona el título con el contenido?</li> <li>- ¿Cómo era la relación del gigante con los niños? ¿Por qué no quería que entraran a su casa? ¿Por qué cambió de opinión?</li> <li>- Para ti, ¿Cuál fue el momento más interesante?</li> <li>- ¿Cómo finalizó la historia?</li> </ul> <p>Socialización</p> <p><b>CIERRE:</b> Exploración sobre los conectores temporales. Subrayar las palabras que indican la sucesión de hechos o acontecimientos. (Luego, más adelante...) Conclusiones sobre el uso de los mismos.</p>
3	EL PRÍNCIPE FELIZ	Oscar Wilde	<a href="http://ciudadseva.com/texto/el-principe-feliz/">http://ciudadseva.com/texto/el-principe-feliz/</a>	<p><b>APERTURA:</b> Preguntas generadoras a partir del título: ¿Cómo imaginan la felicidad de un príncipe? ¿Cuáles son los rasgos característicos de los príncipes?, otras.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> -Observación del audio cuento "El Príncipe Feliz", disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yOYoahOROCK">https://www.youtube.com/watch?v=yOYoahOROCK</a></p> <p>-Preguntas de comprensión lectora.</p>

				-Identificación de las características físicas y psicológicas de los personajes. - Descripción del espacio y tiempo narrativo. <b>CIERRE:</b> Reescritura del final del cuento en pequeños grupos y socialización.
4	EL CORAZÓN DELATOR	Edgar Allan Poe	<a href="http://ciudadseva.com/texto/el-corazon-delator/">http://ciudadseva.com/texto/el-corazon-delator/</a>	<b>APERTURA:</b> Visualización del video representativo del cuento “El corazón delator”, disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=C_FKdXfA_H0">https://www.youtube.com/watch?v=C_FKdXfA_H0</a> <b>DESARROLLO:</b> Lectura guiada del cuento. Resolución de preguntas comprensivas en pequeños grupos: - ¿Qué es lo que irrita al protagonista? ¿Cómo es descubierto al final de la historia? - ¿Cuáles razones presenta el protagonista para advertir que no está loco? Subraya las frases empleadas. - ¿Cómo se relaciona el cuento y el video observado? ¿Complementa o dispersa la comprensión del mismo? - Reescritura del final del cuento. <b>CIERRE:</b> <b>Temática:</b> subgénero narrativo: terror y suspenso en Edgar Allan Poe. Socialización y conclusiones generales.
5	EL RETRATO OVAL	Edgar Allan Poe	<a href="http://ciudadseva.com/texto/el-retrato-oval/">http://ciudadseva.com/texto/el-retrato-oval/</a>	<b>APERTURA:</b> Impresiones personales sobre al observarse en un espejo. Visualización de obras de arte sobre el retrato de personas. <b>DESARROLLO:</b> Lectura individual del cuento “El relato Oval”. Construcción e intercambio de preguntas de Comprensión lectora en pequeños grupos. <b>CIERRE:</b> Socialización general. Creación de frases alusivas al texto, teniendo presente la superestructura narrativa.

#### REFLEXIONES DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS:

**Con el desarrollo de las actividades anteriores se alcanzó un acercamiento de los estudiantes a otros cuentos diferentes al maravilloso, a partir de la comprensión de los textos narrativos.**

**De otro lado, se posibilitó el análisis de los elementos narrativos: espacio, tiempo, personajes y superestructura en los textos leídos; se espera que con esta interpretación los estudiantes vinculen en sus propios textos algunos de los aspectos analizados, para enriquecer su escritura.**

**Como actividades complementarias, de acuerdo a los planes curriculares de la Institución Educativa, se abordaron en otros momentos la lectura e interpretación de Cuentos Policíacos, el uso de conectores lógicos en los textos, interpretación y estructura de textos líricos: caligramas, poemas, canciones, acrósticos y coplas.**

Fuente: autor

### 6.3. PRODUCCIÓN DE UN TEXTO NARRATIVO MULTIMODAL Y EDICIÓN COLECTIVA

“Se requiere que las propuestas presentadas a alumnos y alumnas sean parte de una programación explícita, la que debe considerar todas las etapas de la producción escrita, como planificación, textualización, revisión, reescritura y presentación del texto definitivo”. (UNESCO, 2016, p. 118)

Partiendo de lo anterior, y teniendo como referente la organización de la escritura en tres fases de acuerdo con Hayes y Flower (Hayes, 1996), se realizó la producción de los textos narrativos de carácter multimodal de la siguiente manera:

**6.3.1. Planificación o Reflexión.** En esta etapa los estudiantes reflexionaron sobre el tema, los personajes, el espacio, el tiempo y el desarrollo de la estructura narrativa. Como parte de esta reflexión, solicitaron a la docente – investigadora la posibilidad de escribir sobre un tema libre, lo cual fue aceptado debido a que el interés se concentraba en el desarrollo de la competencia escritora, no en un tema particular. De otro lado, se reiteró la preferencia de escritura en un ambiente exterior al salón de clase, y en pequeños grupos, como forma de apropiarse de la actividad y fortalecer sus textos.

A modo de sensibilización, se presentó ante los estudiantes el Libro Álbum: “Pido la palabra” (2016), creado en el marco de un proyecto escritor por el profesor Carlos Lomas y sus estudiantes. Este momento fue muy motivador para los estudiantes, quienes se dispusieron a planear producir y publicar sus escritos.

Para la planificación de los textos, se dedicó una sesión de clase, y se consideraron de manera colectiva los siguientes elementos:

1. Posible título
2. Tema
3. Personajes: principales y secundarios
4. Espacio y tiempo
5. Superestructura narrativa: inicio, nudo o conflicto, y desenlace o final.

Es pertinente señalar que, en cuanto a la creación de los textos líricos que aparecen en el libro álbum (coplas, acrósticos, canciones), se realizaron planeaciones a partir de lluvias de ideas, con temas de interés de los estudiantes; pese a que se pretendía construir textos narrativos, se permitió que los estudiantes escribieran textos de su preferencia, puesto que lo importante era la motivación hacia la escritura y el fortalecimiento de la competencia escritora.

Además, cabe aclarar que de acuerdo con el enfoque cognitivo de escritura adoptado en este estudio, el escritor planifica, produce y revisa sus escritos durante todo el proceso, de manera que, los planes textuales se complementaron intrínsecamente a través de los diferentes momentos de escritura.

**6.3.2. Traducción o Producción.** Ésta fase se llevó a cabo en dos momentos:

a) Producción del texto escrito: con base en el plan textual realizado, los estudiantes escribieron los textos narrativos de su interés; para este momento se dedicaron dos sesiones de clase.

b) Producción del código no verbal para complementar la significación y crear el texto multimodal: a partir del texto escrito, los estudiantes realizaron los gráficos, dibujos y demás expresiones gráficas de manera integral, para aportar en la construcción de la multimodalidad de los textos. Para este proceso se destinaron tres sesiones de clase.

**Figura 27.** Estudiantes durante la fase de Producción del Libro Álbum.



Fuente: autor

Cabe resaltar que en ambos momentos los estudiantes realizaron un trabajo cooperativo al interior de los pequeños grupos, contando con el apoyo de sus compañeros en cuanto a la producción verbal y no verbal cuando así lo requerían, de acuerdo a sus habilidades particulares.

**Figura 28.** Estudiantes durante la fase de Producción del Libro Álbum.



Fuente: autor

**6.3.3. Revisión o Interpretación.** En esta etapa se hizo énfasis en los elementos textuales que requerían una apropiación práctica para el fortalecimiento de la competencia escritora, referida a la producción de textos que respondan a las necesidades comunicativas, desde los componentes semántico, sintáctico y pragmático:

- a) La definición de una temática y la elaboración de un plan textual.
- b) La organización y producción de enunciados de acuerdo a las estructuras lingüísticas y a la tipología textual: intencionalidad, léxico particular y superestructura.
- c) La producción de una primera versión del texto teniendo presente los personajes, espacio, tiempos y otros elementos narrativos; y los vínculos con otros textos.
- d) La reescritura teniendo en cuenta aspectos de coherencia y cohesión a nivel:
  - Microestructural: coherencia y cohesión local y lineal (construcción de proposiciones lógicas de oraciones y párrafos, uso de signos de puntuación y segmentación).

- Macroestructural: coherencia global (seguimiento de un eje temático: progresión temática).

Para lograr la revisión de los textos, se dispuso la fase de Interpretación en tres momentos, durante 11 sesiones de clase:

✚ Individual: se proporcionó un espacio en el cual los estudiantes realizaron una autoevaluación de su texto, escribiendo en su cuaderno las ideas para mejorarlo (una sesión de clase).

✚ Pequeños grupos: se realizó la lectura en voz alta de los textos al interior de los grupos de trabajo (una sesión de clase), y observaciones de acuerdo a las siguientes condiciones que fueron previstas por los mismos estudiantes: título en relación con el contenido, estructura textual, ortografía, uso de signos de puntuación, desarrollo de los personajes y del espacio.

Posteriormente, los estudiantes digitaron los textos de manera cooperativa, enfatizando en la edición de acuerdo a los requisitos planteados. Es importante destacar que este proceso duró más tiempo del previsto, en la medida en que los estudiantes no han desarrollado competencias tecnológicas: sólo cuentan con acceso a un computador por cada 2 o 3 personas en la escuela. (Este proceso duró cuatro sesiones de clase).

**Figura 29.** Estudiantes durante la edición digital de los textos.



Fuente: autor

✚ Colectiva: durante cinco sesiones de clase se realizó la socialización y edición colectiva de los textos; este proceso muy importante en cuanto al enriquecimiento de la competencia escritora de los estudiantes, quienes participaron activamente en la construcción final de los textos a partir de sus aportes sobre los distintos elementos: puntuación, ortografía, uso de conectores lógicos, segmentación de párrafos, léxico y progresión temática. De ésta manera, se dedicó un espacio importante para la ratificación de los aprendizajes individuales y colectivos de los aspectos lingüísticos, con la finalidad propuesta en los objetivos de la propuesta.

#### 6.4. CONSTRUCCIÓN FINAL DEL LIBRO ÁLBUM

Para llevar a cabo la construcción final del libro álbum se tomaron las ideas de los estudiantes en la definición del título, el diseño de la portada y otros elementos paratextuales, tales como: bordes de página, tipo y tamaño de letra. Con la colaboración de los estudiantes de octavo se organizaron los textos producidos, en la consolidación del Libro Álbum: “De embrujos y otras historias...” (Ver Anexo C).

**Figura 30.** Libro Álbum: “De embrujos y otras historias...”



Fuente: autor Anexo C.



## **7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

El presente capítulo de análisis de la información se organizó de acuerdo al trabajo didáctico y pedagógico expuesto en el diseño metodológico de esta investigación, dirigido a la producción de un libro álbum con los estudiantes de Grado 6° y 7° de la Institución Educativa La Luisa en su Sede Vega La Troja, ubicada en zona rural del municipio de Rovira (Tolima); a partir del diseño y aplicación de la Secuencia Didáctica: “Escribir para publicar desde la multimodalidad”. Dicha creación atiende al interés por fortalecer la Competencia Escritora de los estudiantes objeto de estudio, en el marco de un proyecto de escritura en contextos reales de comunicación.

Para la realización del estudio, se tomaron como instrumentos de recolección de la información la Prueba Diagnóstica de Escritura, la Rejilla de Análisis de los Textos Escritos, los Talleres de acercamiento al libro álbum y a otros textos narrativos, y la Producción Textual del Libro Álbum. En consecuencia, a continuación se presenta el análisis de la evolución de la escritura de dos estudiantes, con base en la prueba diagnóstica, la producción del segundo texto y la versión final del mismo, interpretadas de acuerdo con la Rejilla de Análisis de los Textos Escritos; dicho análisis se enmarca en las categorías propuestas para este estudio: Competencia escritora, Textos Multimodales: el Libro Álbum desde la Semiótica como objeto literario y artístico, y el Proceso de Producción Textual desde el Enfoque Cognitivo: el Modelo de Linda Flower y John Hayes, en Hayes (1996).

### **7.1. MUESTRA DE ANÁLISIS PARA EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DEL LIBRO ÁLBUM.**

A continuación se presentan los planes de escritura y textos iniciales, la producción de un segundo texto y la versión final del mismo, correspondientes a los estudiantes que serán evaluados en el marco del fortalecimiento de la competencia escritora. Cabe

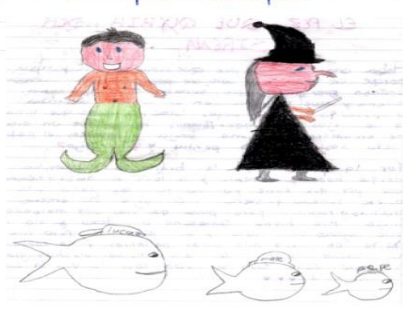
aclarar que, el número del estudiante corresponde a la numeración de la Rejilla de Análisis de los Textos Escritos (Anexo A).

Figura 31. Estudiante N° 3: Prueba Diagnóstica.

Nombre: Karen Barragan cedano fecha: 07 - 09 2016

Plan Textual 1 = Texto Narrativo

- \* Título = El pez que quería ser sirena.
- \* personajes principales: pez sirena.
- \* personajes secundarios: bruja, pepe, locoz y mateo.
- \* Tiempo = día.
- \* espacio = mar.
- \* Estructura =
- \* Inicio = había una vez un pez que andaba muy triste por que era un pez.
- \* Nudo = el pez hiva paseando y se encontro una sirena se puso muy feliz de barte su cola como brillaba.
- \* desenlace = encontro una bruja y ella le dijo te puedo combertir en lo que tu quieres y el pez le dijo muchas gracias y elle lo hizo y vivio feliz por siempre.



## EL PEZ QUE QUERIA SER SIRENA

Habia una vez un pez que andaba muy triste porque era un pez solo se ponía contento cuando soñaba porque por que soñaba que era una sirena y que nadaba en el mar visitaba a peses y a cuales? pepe, locoz, y mateo que vivían a lo lejos del mar. ibueno hasta que un día se encontro con una bruja y entonces el nado y nado hasta que la perdía y el dijo?

¡uf la perdí! y la bruja lo sorprendió porque nado suavemente y le toco el hombro diciendole oye por que corre yo no te que daño solo quiero conseder tu sueño y el dijo no enserio muchas gracias pero pensa que eras una malbada bruja pero bueno consede me el deseo y ello dijo pero agamos un trato y el dijo si pero cose amelo Ma ya ok ello dijo unas palabras y lo combirtio en sirena y el le dijo mucha muchas gracias y vivio feliz toda su vida con lo que la bruja le conse dio ♥♥♥

Sin... ♥♥♥

Fuente: Proceso de Producción del Libro Álbum.

Figura 32. Estudiante N°: 3: Producción del segundo texto: planeación y textualización.

**El Hombre Que Nunca  
SE PUDO ATRAPAR**

en una noche muy lluviosa todo parecia tranquilo hasta que un hombre vestido de negro se escondio en un callejon muy oscuro, cuando de repente entro al banco sin dominar a los seladores y sin ensender las alarmas, y saco todo el dinero y despues paso lo mismo pero en la escuela y se llevo lo mas importante.

Al otro dia todos estaban impresionados por que nadie se dio cuenta de lo que havia sucedido: paso todo el dia y llega la noche todos estaban alerta y otra vez estaba en el callejon el hombre de negro en el callejon y se fueron los guardias y cuando los guardias llegaron al callejon havia desaparecido el misterioso hombre y los guardias llamaron al detective y el les contesto hacia lo siento yo no puedo hacer nada el otro dia hice lo que pude y no pude atrapar a ese misterioso hombre losiento y el detective colgo. El hombre bolvia hacer lo mismo que hizo la otra noche y cuando callo el dia todos estaban furiosos y asustados por ese misterioso hombre y cuando callo de nuevo la noche el misterioso hombre iba a salir hacer la misma cosa que hacia las demas noches y antes de irse penso y le dio mucha tristesa de lo que havia hecho y no salio y dejo una nota pidiendo perdon a todos y no bolvia a robar nunca y cuando vio que estaban contentos el tambien quedo contento... Fin.....

Fuente: Proceso de Producción del Libro Álbum.

Figura 33. Estudiante N° 3. Edición y versión final del texto multimodal.

TEXTO DIGITADO

*El hombre que nunca se pudo atrapar*

*En una noche muy lluviosa todo parecía tranquilo hasta que un hombre vestido de negro se escondió en un callejón muy oscuro cuando de repente dentro el misterioso hombre sin dominar a los celadores y sin encender ninguna alarma, el sacó todo el dinero y después pasó lo mismo pero en la escuela y se llevo lo mas importante.. La felicidad.*

*Al otro día todos estaban impresionados por que nadie se dio cuenta de lo que había sucedido pasó todo el día y luego la noche todos estaban alerta y otra vez estaba en el callejón el hombre de negro y había desaparecido el misterioso hombre y los guardias llamaron al detective y el detective les dijo que no podía hacer nada que porque ya lo había intentado y no lo pudo atrapar el hombre volvió a ser lo mismo y cuando callo el día y todos estaban furiosos y asustados el misterioso hombre iba hacer lo mismo pero no lo hizo porque estaba feliz con la felicidad robada y vivió feliz de no volver hacerlo.*

VERSIÓN FINAL




**El hombre que nunca se pudo atrapar**

En una noche muy lluviosa todo parecía tranquilo, hasta que un hombre vestido de negro se escondió en un callejón muy oscuro. De repente, entró el misterioso hombre al banco de la ciudad y sin dominar a los celadores, ni encender las alarmas, sacó inexplicablemente todo el dinero; luego, se dirigió a la escuela, donde pasó lo mismo, y se llevó lo más importante: la felicidad de los niños.

Al otro día, todos estaban impresionados porque nadie se había dado cuenta de lo sucedido, pasó todo el día en medio de la intranquilidad; al llegar la noche, todos estaban alerta, y otra vez estaba en el callejón el hombre de negro, y de nuevo desaparecía misteriosamente frente a todos. Los guardias

llamaron al detective, quien les dijo que no podía hacer nada, porque ya lo había intentado, llevaba años sin poderlo atrapar. Mientras tanto, el hombre volvía a hacer lo mismo una y otra vez.

Tiempo después, cuando cayó el día y todos estaban furiosos y asustados ante lo que ya sabían que sucedería, el hombre, invadido de la felicidad robada, sintió arrepentimiento, pidió perdón en una nota, y voló lejos. No lo hizo nunca más, y vivió feliz por esto.

165

Fuente: Proceso de Producción del Libro Álbum.

Figura 34. Estudiante N° 3. Edición y versión final de otro texto.

TEXTO DIGITADO

## *El agua es vital*

*El agua es amor  
La debemos cuidar  
Amor que nosotros bebemos  
Guía de amor y amistad  
Una fuente para cualquier animal  
Agua muy vital  
Esa la debemos cuidar  
Siempre la debemos limpiar  
Vida de amor y amistad  
Inolvidable ella será  
Todos la debemos ahorrar  
Agua siempre será  
Los que la escucharon buenos amigos ara*

VERSIÓN FINAL

**E**l agua es amor  
**L**a debemos cuidar;  
**A**mor que nosotros bebemos valorar.  
**G**uía de amor y amistad,  
**U**na fuente para cualquier animal.  
**A**gua muy vital  
**E**sa, la debemos cuidar,  
**S**iempre la debemos limpiar.  
**V**ida de amor y amistad,  
**I** inolvidable ella será.  
**T**odos la debemos ahorrar,  
**A**gua siempre será,  
**L**os que la escucharon, buenos amigos serán.

## *El agua es vital*



Karen Barragán

Fuente: Proceso de Producción del Libro Álbum.

Figura 35. Estudiante N°.12: Prueba Diagnóstica.

Nombre = Tatiana Vanegas G. fecha = 7 09/2016

**Plan textual**

**Título:** La aventura de los animales

**Personajes principales** = un león, zunicatas, búfalos, rinocerontes.

**Personajes secundarios** = leopardo, todos los animales y un alcalde y su hija un cazador.

**Tiempo** = verano


**Espacio** = desierto

**Estructura** =

**Inicio** = había una vez una zunicata que tenía un amigo que era un león. La zunicata se llamaba Carlos (¿el?)

**Nudo** = pasaba que un alcalde les tapó el agua para hacer una represa.

**Desenlace** = todos los animales dañaron la represa.



**La aventura de los animales**

había una vez, una zunicata que se llamaba Alexander, él tenía un amigo que era un león, él se llamaba Alex el rey de el desierto, ellos no tenían agua porque de beco el río Alexander tenía un hijo y una esposa el undio se fue a coger agua de una medita pero tenían un problema unos rinoceronte fueron a tomar agua y pegaron unos búfalos la zunicata está pasando por la mitad de ellos y cogió agua se devolvió a ellos búfalos y los rinoceronte peleando embolieron a Alexander y le rompieron la equita él estaba muy triste y se fue a hablar con el león o sea alex.

y fue donde su esposa y le dijo que se iba a ir con alex a buscar agua y se fueron.

Más adelante se encontraron un leopardo y los iba a atacar pero un cazador mató al leopardo ellos aroncaron a correr y el cazador se va y se llevó el leopardo más adelante el cazador durmió al león o sea alex el cazador se lo llevó y se lo dio al alcalde la hija quería sofarto pero el alcalde no quería ella le decía al papá que porque iso esa represa porque mas alla abian animales que necesitaba el agua.

Fuente: Proceso de Producción del Libro Álbum.

Figura 36. Estudiante N°: 12: Producción del segundo texto: planeación y textualización.

**Nombre** = Tatiana Vanegas García  
**Título** = La casa embrujada  
**espacio** = en el bosque  
**Personajes** = una muñeca, una niña, un niño, y una bruja  
**Tiempo** = en invierno  
**Inicio** = Hace una vez una niña y un niño que iban caminando y empezó el invierno,  
**nudo** = la muñeca empezó a acostarse y al niño le cogió, lo encerró en una jaula,  
**denclaxe** = la niña le dio un libro que decía como matar esa bruja decía: que con una daga que la bruja tenía.

**\* LA CASA EMBRUJADA \***

Se cuenta que hace mucho tiempo, había una familia feliz, pero hubo un tiempo que esa familia fue cambiando, poco a poco, hasta que terminaron muertos por un hechizo, que les hicieron a ellos, y desde entonces la casa quedó embrujada.

un día, en un frío invierno, iban caminando dos hermosos niños, por un bosque, cuando esos niños no tenían esperanza, se encontraron una casa hermosa, pero ellos no sabían lo que les esperaba.

entraron a la casa, felices y prendieron una fogata comieron, y se fueron a acostar los niños se encontraron una muñeca hermosa y la niña la cogió y se acostó con ella.

a media noche los niños se despertaron y sintieron miedo, cuando iban a salir las puertas se cerraron solas y no los dejó salir.

Los niños asustados avanzaron a correr por toda la casa, y en punto de la casa, las paredes estaban cubiertas de sangre, y en una parte decía ¡ojeron mal al entrar por que me nunca van a salir de aquí.

Fuente: Proceso de Producción del Libro Álbum.



Figura 37. Estudiante N°: 12: Producción del segundo texto: planeación y textualización.

Los niños acustados, corrieron y se encerraron en una habitación, esa habitación era de la familia anterior, ~~por lo tanto~~ ~~no~~ ~~podían~~ ~~salir~~ ~~de~~ ~~ella~~. ~~La~~ ~~niña~~ ~~dejó~~ ~~la~~ ~~muñeca~~ ~~en~~ ~~una~~ ~~esquina~~, cuando la niña ~~se~~ ~~acostó~~, y la muñeca ~~no~~ ~~estaba~~, cuando dieron la vuelta ~~se~~ ~~acostaron~~ a la muñeca ~~Niña~~ y ~~adivinen~~ ~~si~~ ~~era~~ ~~la~~ ~~bruja~~, ~~ellos~~ ~~se~~ ~~acostaron~~ y ~~corrieron~~ ~~pero~~ ~~no~~ ~~podían~~ ~~salir~~, la bruja ~~vió~~ ~~el~~ ~~niño~~ ~~lo~~ ~~encerró~~, ~~en~~ ~~una~~ ~~jaula~~, y ~~al~~ ~~niña~~ ~~le~~ ~~iba~~ ~~a~~ ~~quitarle~~, ~~la~~ ~~felicidad~~ ~~que~~ ~~ella~~ ~~tenía~~.

La bruja ~~la~~ ~~encerró~~, ~~en~~ ~~una~~ ~~pieza~~, y ~~en~~ ~~esa~~ ~~pieza~~ ~~había~~ ~~un~~ ~~libro~~, ~~la~~ ~~niña~~ ~~lo~~ ~~vió~~ ~~y~~ ~~comenzó~~ ~~a~~ ~~leer~~, ~~el~~ ~~libro~~, ~~y~~ ~~en~~ ~~una~~ ~~parte~~ ~~decía~~ ~~que~~ ~~para~~ ~~matar~~ ~~al~~ ~~bruja~~, ~~era~~ ~~con~~ ~~una~~ ~~daga~~ ~~que~~ ~~ella~~ ~~tenía~~.

La niña ~~salio~~ ~~como~~ ~~pudo~~ ~~y~~ ~~enfrentó~~ ~~a~~ ~~la~~ ~~bruja~~, ~~la~~ ~~niña~~ ~~como~~ ~~pudo~~ ~~le~~ ~~quito~~ ~~la~~ ~~daga~~ ~~y~~ ~~se~~ ~~la~~ ~~enfrentó~~, ~~en~~ ~~el~~ ~~corazón~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~bruja~~ ~~murió~~.

La niña ~~salio~~ ~~del~~ ~~hermano~~, ~~de~~ ~~la~~ ~~jaula~~, ~~y~~ ~~quemaron~~ ~~la~~ ~~casa~~, ~~y~~ ~~se~~ ~~fueron~~ ~~por~~ ~~el~~ ~~bosque~~ ~~y~~ ~~ellos~~ ~~llegaron~~ ~~a~~ ~~un~~ ~~pueblo~~ ~~donde~~ ~~los~~ ~~esperaban~~ ~~unos~~ ~~familiares~~ ~~y~~ ~~ellos~~ ~~contaron~~ ~~la~~ ~~historia~~ ~~y~~ ~~dijeron~~ ~~que~~ ~~nunca~~ ~~pero~~ ~~nunca~~, ~~se~~ ~~metan~~ ~~a~~ ~~una~~ ~~casa~~.



Fuente: Proceso de Producción del Libro Álbum.

**Figura 38.** Estudiante N° 12. Edición: texto multimodal digitado.

TEXTO DIGITADO

**La casa embrujada**

Se cuenta que hace mucho tiempo, había una familia feliz, pero hubo un tiempo que esa familia fue cambiando, poco a poco hasta que terminaron muertos por un hechizo, que les hicieron a ellos, y desde ese día la casa quedó embrujada.

Un día, en un frío invierno iban caminando dos hermosos niños por un bosque, cuando esos niños no tenían esperanza se encontraron una casa hermosa pero ellos no sabían lo que les esperaba.

Entraron a la casa felices y prendieron una fogata comieron y se fueron a acostar los niños se encontraron una muñeca hermosa y la niña la cogió

y se acostó con la muñeca.

A media noche los niños se despertaron y sintieron miedo cuando iba a salir las puertas se trancaron solas y no los dejaron salir. Los niños asustados arrancaron a correr por toda la casa, y en un punto de la casa las paredes estaban cubiertas de sangre y en una parte decía { asigieron mal al entrar porque nunca van a salir de aquí los niños asustados corrieron y se encerraron en una habitación esa habitación era de la familia anterior la niña dejó la muñeca en una repisa, cuando la iba a coger, la muñeca no estaba, cuando dieron la vuelta vieron a la muñeca viva y adivinen si era la bruja, ellos se asustaron y corrieron pero no podían salir, la bruja cogio al niño lo encerró, en una jaula y a la niña la iba a torturar y a quitarle la felicidad poca que tenía.

La bruja lo encerró en una piezan y en esa pieza había un libro, la niña lo cogió y comenzó a leerlo, y en una página decía que para matar a la bruja, era con una droga que ella cargaba.

La niña salió como pudo y enfrentó a la bruja, la niña como pudo le quitó la droga y se la enterró en el corazón y la bruja murió.

La niña sacó al hermano, de la jaula y quemaron la casa, se fueron por ese bosque y ellos llegaron a un pueblo donde los esperaban unos familiares y les contaron la historia y dijeron que nunca, pero nunca se vuelvan a meter a una casa, porque nunca podrían salir sin no tienen la fuerza necesaria.

**Reflexión:** Nunca pero nunca se vayan a meter a una casa abandonada, nunca sabremos lo que nos vamos a encontrar en una casa.

Fuente: Proceso de Producción del Libro Álbum.

Figura 39. Estudiante N° 12. Versión final del texto multimodal. Parte 1.

**VERSIÓN FINAL**

### La casa embrujada



Se cuenta que hace mucho tiempo, había una familia feliz, pero fue cambiando poco a poco hasta que todos sus miembros terminaron muertos por un hechizo que les hicieron, y desde ese día su casa quedó embrujada.





Un día, en un frío invierno iban caminando dos tiernos niños por un bosque, y sin esperanza de hallar refugio, encontraron una casa hermosa y se dirigieron a ella sin saber lo que les esperaba.



Entraron muy felices, prendieron una fogata, comieron y se fueron a acostar; en una de las alcobas encontraron una tierna muñeca, entonces la niña la cogió y se acostó a su lado.



A media noche se despertaron y sintieron miedo; en ese momento quisieron salir de allí, pero las puertas se trancaron solas, impidiendo su partida. Entonces, más asustados aún, arrancaron a correr por toda la casa, y divisaron unas paredes cubiertas de sangre y en una parte decía:

"HICIERON MAL AL ENTRAR, PORQUE NUNCA VAN A SALIR DE AQUÍ".



Los niños, cada vez más asustados corrieron y se encerraron en una habitación, la niña sabía que había dejado la muñeca en una repisa, pero cuando la iba coger no estaba. En ese momento voltearon y vieron a la muñeca viva: y adivinen... Sí, era la bruja, ellos se asustaron y corrieron pero no podían salir, la bruja cogió el niño, lo encerró en una jaula y a la niña la iba a torturar y a quitarle la poca felicidad que tenía.



Entonces, la encerró en una pieza en la que la niña halló un libro, lo cogió y comenzó a leerlo, y en una página decía que sólo se podía matar a la bruja con una daga que ella cargaba. Así que, decidió salir y como pudo enfrentó a la bruja, le quitó la daga, se la enterró en el corazón y la bruja murió.

La niña sacó al hermano de la jaula y quemaron la casa, se fueron por ese bosque y ellos llegaron a un pueblo donde los esperaban unos familiares y les contaron la






Fuente: Proceso de Producción del Libro Álbum.

115

**Figura 40.** Estudiante N° 12. Versión final del texto multimodal. Parte 2.

pueblo donde los esperaban unos familiares y les contaron la aterradora historia. Ellos les dijeron que nunca, pero nunca se volvieron a meter a una casa desconocida, porque no saben lo que podría pasar, y que afortunadamente habían contado con la fuerza necesaria para salir de allí.



**Reflexión:** Nunca pero nunca se vayan a meter a una casa abandonada, nunca sabremos lo que nos vamos a encontrar en ella.

**Tatiana Vanegas García**

Fuente: Proceso de Producción del Libro Álbum.

Al observar las figuras 31 a 34: producción textual de la Estudiante N° 3, y las figuras 35 a 40: producción textual de la Estudiante N° 12, se devela la evolución de la competencia escritora de las estudiantes, como muestra del trabajo realizado con base en el desarrollo de este estudio. Con el objetivo de interpretar dicha evolución, fue empleada la Rejilla de análisis de los Textos Escritos (Figuras 41 y 42), que se presenta a continuación, y contiene los aspectos correspondientes a las estructuras del discurso según Van Dijk (citado por MEN, 1998); se devela la transformación de la escritura en los tres momentos de producción: Prueba diagnóstica, segundo texto y versión final (edición colectiva).

**Figura 41.** Rejilla de análisis de los Textos Escritos. Primera Parte.

REJILLA DE ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ESCRITOS

ESTUDIANTE	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS									
	SUPERESTRUCTURA TEXTOS NARRATIVOS				1. ESTRUCTURA TEXTUAL ELEMENTOS DE LOS TEXTOS NARRATIVOS			MACROESTRUCTURA: ORGANIZACIÓN DE PÁRRAFOS		
	TÍTULO	INICIO	NUDO	DESENLACE	Desarrollo de los personajes	Espacio (Descripción)	Tiempo	PÁRRAFO NIVEL INTERNO	PÁRRAFO NIVEL EXTERNO	
PRUEBA DIAGNÓSTICA	3	X	Había una vez	NO	X	Generalidades	Implícito	Inexistencia	X	
	12	X	Había una vez	X	X	Generalidades	Generalidades	Nominado	X	
SEGUNDO TEXTO	3	X	En una noche muy lluviosa	X	X	Desarrollo del personaje principal	Generalidades	Generalidades	X	X
	12	X	Se cuenta que hace mucho tiempo	X	X	Generalidades	Generalidades	Descripción	X	X
VERSIÓN FINAL: DEVIACIÓN	3	X	En una noche muy lluviosa	X	X	Desarrollo del personaje principal	Generalidades	Generalidades	X	X
	12	X	Se cuenta que hace mucho tiempo	X	X	Generalidades	Generalidades	Descripción	X	X

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 42.** Rejilla de análisis de los Textos Escritos. Segunda Parte.

ESTUDIANTE		REJILLA DE ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ESCRITOS														3. POSICIONA- MIENTO
		CATEGORÍAS DE ANÁLISIS														
		2. REDACCIÓN														
		RECURSOS LINGÜÍSTICOS		Ortografía	REQUISITOS DEL TEXTO											
					ADECUACIÓN LINGÜÍSTICA	COHERENCIA	COHESIÓN									
SIGNOS DE PUNTUACIÓN	USO DE MAYÚSCULAS	Léxico apropiado a la situación y contexto de comunicación.	Cantidad, calidad y estructuración de la información.	Uso de mecanismos de relación: articulaciones gramaticales.												
				Conjunciones	Preposiciones	Tiempos	Artículos	Pronombres	Adverbios y adjetivos demostrativos	Sinonimia	Conectores lógicos					
PRUEBA	3	Escaso	Escaso	Mala	SI	REGULAR	Escaso	Nunca	Pretérito	Escaso	Escaso	Nunca	Nunca	Escaso		
	1 2	Escaso	Escaso	Mala	SI	SI	Escaso	Escaso		Frecuente	Frecuente	Nunca	Escaso	Escaso		
SEGUNDO TEXTO	3	Escaso	Escaso	Mala	SI	BUENA	Frecuente. Muletilla "y".	Escaso		Adecuado	Escaso	Escaso	Escaso	Escaso		
	1 2	Frecuente, pero con errores.	Escaso	Regular	SI	BUENA	Frecuente. Muletilla "y".	Escaso		Adecuado	Adecuado	Escaso	Escaso	Escaso		
VERSIÓN	3	Adecuado	Adecuado	Adecuada	SI	BUENA	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado			

	1 2	Adecua do	Adecua do	Adecua da	SI	BUENA	Adecua do	Adecua do		Adecua do	Adecua do	Adecua do	Adecua do	Adecua do	
--	--------	--------------	--------------	--------------	----	-------	--------------	--------------	--	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--

Fuente: autor.

## 7.2. DISCUSIÓN

La discusión en torno al fortalecimiento de la competencia escritora de los estudiantes se presenta en relación con los aspectos lingüísticos de los textos, su respectivo análisis semiótico, y finalmente, la organización de los escritos según las fases de la escritura.

**7.2.1.** Aspectos Lingüísticos de los Textos Teniendo presente la *Rejilla de Análisis de los Textos Escritos*, se logró determinar avances en la competencia escritora de las estudiantes valoradas a partir de los elementos lingüísticos, al comparar los resultados obtenidos en los tres momentos de valoración de la escritura: prueba diagnóstica, segundo texto y versión final: revisión colectiva.

En primer lugar, en cuanto a la estructura textual se encontró que:

✚ Las estudiantes presentaron el título en relación con el contenido en las diferentes versiones de los textos.

✚ Con respecto a la superestructura narrativa, la estudiante N° 3 no desarrolló un conflicto en el texto de la prueba diagnóstica; no obstante, en la segunda versión y en la versión publicable logró construir una secuencia narrativa acorde a la temática trabajada.

✚ Se visualiza una evolución en cuanto al inicio de los textos, pasando de la frase clásica “Había una vez...” a frases como “En una noche muy lluviosa...” y “Se cuenta que hace mucho tiempo...”, induciendo el inicio a partir del tiempo atmosférico y del tiempo del pasado respectivamente; este hecho es de relevancia en la medida en que más del 70% de los estudiantes mostraron durante la prueba diagnóstica, gran influencia de aquella frase clásica inicial que alude a los cuentos que han sido catalogados como maravillosos.

✚ Frente a los elementos de los textos narrativos se encontró que los *personajes* se desarrollaron de forma general, se estableció poca descripción física y/o psicológica del personaje o personajes principales: la estudiante N° 3 empleó en el segundo texto y en



la versión final expresiones como: “el misterioso hombre” y “el hombre de negro”; por su parte, la estudiante N° 12 manifestó únicamente la frase: “dos tiernos niños”.

✚ Con relación al *espacio narrativo* se halló que inicialmente se presentaba de manera implícita y en los textos posteriores, se indicaron generalidades al respecto sin llegar a descripciones del mismo, a través de expresiones como: “una casa hermosa” “paredes cubiertas de sangre” (estudiante N° 12), y “callejón muy oscuro” (estudiante N° 3); también, frente al *tiempo narrativo* se logró establecer avances, en cuanto a que en el diagnóstico era inexistente en el texto de la estudiante N° 3, y nominado en el de la N° 12, pasando a presentar generalidades y pequeñas descripciones como: “En una noche muy lluviosa todo parecía tranquilo...”, “...pasó todo el día en medio de la intranquilidad; al llegar la noche...”, y “Tiempo después, cuando cayó el día...” (estudiante N° 3), y “Un día, en un frío invierno...” y “A media noche...” (estudiante N° 12). En ese sentido, se devela la complementariedad entre el modo verbal y no verbal, al representar gráficamente aspectos del espacio y tiempo de la narración que no han sido expresados de manera lingüística; cumpliendo la función semiótica del texto multimodal construido, especialmente en la producción de la estudiante N° 12.

✚ Finalmente, en cuanto a la macroestructura textual se alcanzó una organización de párrafos tanto a nivel interno, como a nivel externo; visualizando una separación en cuanto al desarrollo narrativo de los textos en las versiones publicadas en el Libro Álbum.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes en general escribieron textos respondiendo a las necesidades de comunicación propios de la narración, estableciendo relaciones con cierto nivel de intertextualidad, a partir de rasgos de lecturas de cuentos rotulados como cuentos infantiles, develados en expresiones y situaciones recurrentes en los cuentos maravillosos, tales como: los niños perdidos en el bosque que derrotan a la bruja, los hechizos y embrujos, los finales felices, entre otros. Para lograrlo, definieron una temática, elaboraron un plan textual, escribieron y reescribieron los textos de acuerdo con los aspectos narrativos (espacio, tiempo,

vínculos textuales y contextuales), y con mecanismos de coherencia y cohesión. (MEN, 2006, p. 38).

En segundo lugar, en relación con las categorías de redacción interpretadas, se estableció que:

✚ A partir de la revisión y edición colectiva de los textos, se logró el uso adecuado de recursos lingüísticos como: signos de puntuación, mayúsculas y ortografía. Al respecto, se debe señalar que el empleo apropiado de los signos de puntuación se estableció en las sesiones de revisión colaborativa de acuerdo a las necesidades comunicativas; así, se alcanzó una consciencia frente a la importancia de estos recursos en la escritura, como posibilidades de potenciar la expresión lingüística y en defensa autónoma de los textos frente al posible lector.

✚ Frente a otros recursos narrativos, se reconoció el uso del guión en los diálogos al interior de los textos narrativos; esto no se había percibido en la prueba diagnóstica, en los textos se leían las conversaciones entre los personajes al interior de los párrafos.

✚ Se observaron fallas en cuanto a las grafías y la caligrafía, sin embargo, se mostró interés en superarlas; en este sentido, se puede afirmar que existe un desarrollo limitado de la motricidad fina de algunos estudiantes, explicable posiblemente en cuanto al uso de recursos propios de las labores de agricultura desarrolladas en su contexto.

✚ La producción de los escritos centró su atención en el Nivel Intratextual de análisis y producción de los textos, de acuerdo con los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998, p. 36-37), estableciendo logros relacionados con la coherencia a nivel de microestructuras, macroestructuras, superestructura narrativa y léxico empleado de acuerdo a la situación y contexto de comunicación.

✚ En cuanto al uso de mecanismos de relación para lograr niveles de cohesión local y global, se alcanzaron progresos al emplear articulaciones gramaticales como

conjunciones, preposiciones, tiempos verbales, artículos, pronombres, adverbios, adjetivos demostrativos, sinónimos y conectores lógicos, de acuerdo a las necesidades comunicativas de los textos producidos (Quintero, 2006, p. 10). Para ello, la edición de los textos representó el espacio propicio para reflexionar en torno al uso adecuado de los mismos.

✚ En la versión publicable de los textos se vislumbran de un lado aspectos *estilísticos*, referidos a la riqueza del lenguaje y visualizados en expresiones con un tono literario, "... sin dominar a los celadores, ni encender las alarmas, sacó inexplicablemente todo el dinero...", "... y se llevó lo más importante: la felicidad de los niños", "... el hombre, invadido de la felicidad robada, sintió arrepentimiento, pidió perdón en una nota y voló lejos" (estudiante N° 3); de otro lado, se refleja una evolución en cuanto a la *presentación* de los textos, relacionada con los aspectos estéticos: diseño, separación de párrafos, ortografía, entre otros. (Quintero 2006, p. 10)

✚ En términos generales los textos publicables alcanzaron las categorías para el análisis de la producción escrita (MEN, 1998, p. 39). Así pues, cumplen con el *Nivel A: Coherencia y cohesión local* en la medida en que a nivel microestructural los enunciados presentan concordancia entre el sujeto y verbo, género y número, uso de recursos que dan significado como los conectores y los signos de puntuación; frente al *Nivel B: Coherencia global*, se puede afirmar que los textos satisfacen las condiciones de este nivel, en cuanto al seguimiento de un núcleo temático durante el desarrollo del texto (Progresión temática); en cuanto al *Nivel C: Coherencia y cohesión lineal* se encontró ilación de las proposiciones entre sí, logrando la construcción de párrafos al emplear conectores y signos de puntuación "los signos de puntuación son marcas abstractas carentes de significado explícito, y la asignación de función lógica a éstos resulta de un alto nivel de complejidad, desde el punto de vista cognitivo" (MEN, 1998, p. 42). Finalmente, con respecto al *Nivel D: Pragmática* se evidenció un alcance significativo, en cuanto a la producción textual que atiende a una intención comunicativa; no obstante, para alcanzar a cabalidad este nivel discursivo se requiere mayor dominio en cuanto a la

apropiación de las tipologías textuales para su selección y desarrollo de acuerdo al propósito de comunicación.

En consecuencia, se puede afirmar que durante el proceso de producción del Libro Álbum se develó la capacidad de las estudiantes en cuanto a la organización y producción de enunciados de acuerdo a reglas estructurales del lenguaje, y su pertinencia a la tipología narrativa (MEN, 1998, p. 17); visualizada en el uso de mecanismos de coherencia y cohesión en los niveles micro y macroestructural (MEN, 1998, p. 28), respondiendo a las necesidades comunicativas según los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos. No obstante, se reconoce que pueden seguir presentándose falencias y usos irregulares de los recursos lingüísticos y de los requisitos de los textos, por lo cual, en nuevas producciones deberá hacerse énfasis en la necesidad comunicativa para emplearlos, enmarcada en el proceso progresivo de escritura.

**7.2.2.** Análisis Semiótico de los Textos Multimodales que conforman el Libro Álbum, considerado un objeto literario y artístico. Para realizar el análisis semiótico se tuvo en cuenta la combinación de los códigos verbales y no verbales, que proporcionaron significado al acto comunicativo; de este modo se amplía el uso del lenguaje como capacidad humana, a través de los sistemas sígnicos (MEN, 2006, p. 20), que generan posibilidades semióticas del lenguaje.

En esta dirección, se pudo establecer que:

✚ Se hallaron expresiones lingüísticas propias de la oralidad: “y adivinen... Sí, era la bruja”, “Ellos dijeron que nunca, pero nunca se volvieran a meter en una casa desconocida”, “Reflexión: Nunca pero nunca se vayan a meter a una casa abandonada, nunca sabremos lo que nos vamos a encontrar en ella” (estudiante N° 12). Esto atiende a la necesidad de relatar eventos del pasado, propios de la condición humana de comunicación, y al interés de comunicar sus vivencias personales a un posible interlocutor: amigo, familiar, docente (Jurado, 2010, p. 42). Además, se encontraron rastros de otras narrativas, que posibilitan intentos de vuelo literario, proyectando la

trascendencia desde el registro anecdótico hacia a la expresión literaria; como se señaló en el análisis lingüístico.

✚ Como se ha mencionado, los textos publicados en el Libro Álbum representan un espacio de construcción colectiva, en el marco de la escritura como proceso social y comunicativo. Esto se relaciona de manera directa con el fortalecimiento de la competencia escritora, en tanto fueron creados y editados en contextos comunicativos, dialógicos y reflexivos. (Lomas, 2015, p. 2).

✚ En la construcción individual y colectiva del Libro Álbum desde la multimodalidad, se resalta el uso y combinación de los códigos verbal y no verbal en la producción de los textos como productos semióticos. En este sentido, la creación del Libro Álbum “De embrujos y otras historias...” constituyó un acto comunicativo, en tanto consolidó la producción de los textos multimodales, como productos semióticos. (Kress y Van Leeuwen, 2001, p. 12).

✚ De otro lado, por medio de la escritura se evidenciaron aspectos de orden personal, familiar y del entorno social de los estudiantes, sus expresiones lingüísticas develaron significaciones de orden discursivo, propias de la función semiótica, y de las estructuras pragmáticas de los textos: tema, destinatario, intención comunicativa (Jurado, 2010, p. 39).

✚ Cabe aclarar que fue posible generar procesos de significación en tanto la escritura y reescritura sucedieron en entornos reales de comunicación, de acuerdo a un sentido, a una finalidad, a un interés particular de ser leídos, que cobró sentido para los niños y niñas, propiciando una motivación hacia la valoración y superación de las deficiencias desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; de este modo, con la edición de los textos fue posible el desarrollo de la competencia escritora de los estudiantes. (Bathes, citado por Jurado, 2010).

De este modo, el desarrollo de la competencia escritora sucede de manera paulatina; si bien es cierto que se alcanzaron niveles de fortalecimiento de esta competencia, restan diversas posibilidades de apropiación textual, puesto que su cualificación es progresiva, y se relaciona con la comprensión de su funcionamiento, significado, estructuras; para lo cual se deben propiciar de manera permanente procesos de lectura y escritura en los ambientes escolares. (Jurado, 2010, p. 45). Finalmente, el Libro Álbum fue construido a partir del *formato del libro álbum*, caracterizado por la complementariedad de los modos de significación (Shulevitz, citado por Díaz, 2007, p. 95), constituido por códigos visuales y verbales, y por los materiales de edición final, fondos de página, tipografía, portada, colores, márgenes, presentación, etc. (Colomer, citada por Santibáñez, 2014-2015, p. 9).

**7.2.3.** Proceso de Producción de los Textos desde el Modelo Cognitivo de Hayes y Flower. Atendiendo a la concepción de la escritura como proceso cognitivo y como acto social y comunicativo, se organizó en tres fases de acuerdo con Hayes y Flower: Planificación o *Reflexión*, Traducción o *Producción* y Revisión o *Interpretación*; de este modo, se encaminó a los estudiantes a decidir qué decir y cómo decirlo, a la generación del texto y a la reescritura para mejorar el texto existente, de acuerdo a los aspectos referidos a la competencia escritora. Así mismo, se pusieron en juego factores afectivos, sociales, físicos y cognitivos que influyen en la escritura, así como, la memoria a largo y a corto plazo, las motivaciones y emociones hacia el desarrollo de esta actividad intelectual, que debe vincular la producción textual de manera colaborativa en el medio escolar, con el propósito de fortalecer las destrezas hacia la escritura. (Hayes, 1996, p. 2-3).

En cuanto a los procesos de la escritura que se llevaron a cabo a partir de las tres fases señaladas, se puede señalar que: en primera instancia la Planificación o *Reflexión* operó como construcción de posibles representaciones del acto comunicativo según posibilidades en cuanto al interlocutor, el léxico a emplear, a la intención; a partir de la creación de los planes textuales y lluvias de ideas, en los que se puso en funcionamiento la memoria a largo plazo, al pensar sobre la temática a tratar. En segunda instancia, la Traducción o *Producción* se realizó a partir de la etapa de Reflexión, de acuerdo con el

empleo de recursos lingüísticos verbales y no verbales atendiendo a las intenciones de comunicación en la construcción semántica y sintáctica; de acuerdo con Hayes, el escritor relee y evalúa continuamente su producción, de manera que, los estudiantes realizaron dicha valoración de manera individual, pero también en los pequeños grupos y frente a la docente – investigadora, antes de proseguir con la producción del texto. (Hayes, 1996, p. 12-13).

Finalmente, en la Revisión o *Interpretación* se tuvo presente la lectura individual y grupal, con el propósito de detectar y superar las deficiencias en los textos; este proceso fue primordial en cuanto a la reflexión y apropiación de componentes de la competencia escritora, y la edición de los textos hasta alcanzar una versión publicable (Hayes, 1996, p. 8). Así, en la versión final de los textos se combinaron aspectos semióticos de la multimodalidad en la creación de significados para los niños y niñas, a partir de elementos paralingüísticos como la ubicación de los textos, el diseño y los colores de las representaciones gráficas, el tamaño y tipo de letra; estas son evidencia de la comunicación a nivel interno de los textos, desde el lenguaje verbal y no verbal, empleados en la creación de sentidos.

Para finalizar, con el propósito de fortalecer la competencia escritora de los estudiantes objeto de estudio, se desarrolló la Secuencia Didáctica: “Escribir para publicar desde la multimodalidad” atendiendo a la interpretación y producción de textos multimodales en el marco de la creación colectiva del Libro Álbum: “De embrujos y otras historias...”, para lo cual se organizó la escritura en tres fases, de acuerdo al Modelo Cognitivo de Escritura de Hayes y Flower: Planificación o reflexión, Traducción o Producción, y Revisión o Interpretación. De allí, se puede afirmar el libro álbum permitió generar resultados satisfactorios, ya que se logró un interés hacia la producción textual y de esta manera engrandecer sus habilidades en la escritura. De otro lado, los resultados obtenidos en esta investigación son una evidencia de las posibilidades de escritura multimodal que tienen los estudiantes, desde sus condiciones personales, sociales y contextuales.

## 8. CONCLUSIONES

De acuerdo con el capítulo de Análisis de la información, durante el desarrollo del proyecto se realizaron a los estudiantes pruebas diagnósticas en tres momentos de la investigación: Pre (entrada), intermedio (segundo texto) y Post (texto final), con las cuales se evidenció avance en el desarrollo de la competencia escritora de los estudiantes, en la medida en que se cumplieron los tres momentos de escritura propuestos por Hayes y Flower: escribir la planeación del texto, producir el escrito y realizar varias versiones del mismo, pasando por procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación colectiva; a partir de lo cual se crea un nuevo concepto de la escritura para los estudiantes y sus familias: la escritura es un proceso, no es un acto de inmediatez. Cabe resaltar que de acuerdo con los teóricos, durante todo el proceso de escritura suceden la Planificación o *Reflexión*, Traducción o *Producción*, y Revisión o *Interpretación* de la escritura; para lograr la construcción final del texto.

Además, a partir de la *Rejilla de Análisis de los Textos Escritos* se pudo determinar los progresos de los niños y niñas de Grado 6° y 7° de la Institución Educativa La Luisa – Sede Vega La Troja de Rovira (Tolima), en cuanto al desarrollo de su competencia escritora, dispuesta por la planeación de los textos según la superestructura e intencionalidad, y la producción textual desde la organización a nivel microestructural, macroestructural, y a las necesidades comunicativas propias de los componentes semántico, sintáctico y pragmático de los textos.

Particularmente, en este trabajo fue considerado el Libro Álbum como un objeto semiótico y artístico de carácter multimodal, que logró el fortalecimiento de la competencia escritora de los estudiantes en medio de contextos reales de comunicación y de acuerdo con sus intereses de escritura. En este sentido, la creación del Libro Álbum titulado: “De embrujos y otras historias...”, se produjo a partir de la escritura individual y la edición colectiva de los textos; y se organizó con base en la Secuencia Didáctica: “Escribir para publicar desde la multimodalidad”, que también evidenció un avance en los



procesos de lectura de los estudiantes desde el enfoque multimodal, al combinar los códigos visual y verbal en la construcción de significados en cuanto a la interpretación y a la producción de los textos.

La formación de un escritor competente es un trabajo que se da a lo largo de toda la permanencia en la educación formal; por ello, el profesor debe ser un mediador que motive permanentemente a sus estudiantes a leer y a escribir, propiciando los ambientes comunicativos. En este sentido, este estudio enmarcó la escritura desde el enfoque comunicativo, alcanzando los propósitos establecidos: por una parte el Trabajo Didáctico - Pedagógico de Producción colectiva del Libro Álbum, y por otra, el Trabajo Investigativo de corte cualitativo, a partir de la estrategia Investigación Acción Participativa. En este proceso se resalta la necesidad del trabajo cooperativo de los estudiantes, su motivación y su compromiso en los diferentes momentos del proyecto.

A modo de reflexión final esta experiencia resultó ser muy enriquecedora para los niños y niñas, en la medida en que consideraron su participación como productores de textos, en la creación colectiva del Libro Álbum. De cualquier modo, este estudio consolidó un alcance local, propio de la investigación cualitativa en educación; partiendo de las condiciones de escritura de los estudiantes – participantes del proceso y finalizando en la producción escrita con sentido, para publicar los textos y ser leídos por otros.

## RECOMENDACIONES

La Secuencia Didáctica: “Escribir para publicar desde la multimodalidad”, constituye el aporte didáctico de este proyecto, aplicable en otros escenarios educativos, si se realizan adecuaciones al contexto escolar, a los niveles de competencia escritora de los estudiantes y a los recursos disponibles. En este sentido, se recomienda trabajar la escritura como proceso, lo cual implica considerar el tiempo de escritura y también de reescritura y edición de los textos, hasta llegar a una versión final.

En cuanto al desarrollo de futuras investigaciones en el campo de la producción de textos desde un enfoque multimodal, se sugiere explorar los escritos desde la subjetividad de los autores y la resignificación del “yo”, de los niños y niñas productores, de la mano de orientaciones desde el campo psicológico, que posibilitaría el rescate de la autoestima de los participantes, y las historias de vida tras la escritura.

Finalmente, el aula debe ser un espacio rico en textos diversos, y buenos en cuanto a su calidad literaria o científica según el área en que se desee escribir; por lo cual, es pertinente ampliar la visión de la escritura: puede abordarse en las diferentes áreas, en Proyectos Transversales y específicos. Lo anterior atiende a que el desarrollo de procesos de lectura y escritura, no es exclusivo del área de Lenguaje, todas las áreas del conocimiento constituyen espacios propicios para su progreso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, E., Martínez, B., Oliveros, L., & Oliveros M. (2.012). *Las TIC: Herramientas motivadoras para la apropiación de la lectoescritura a través de textos*. [Versión PDF]. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/Blaidemar/las-tic-herramientas-motivadoras-para-la-apropiacion-de-la-lecto-escritura-a-traves-de-textos>
- Aguilera Hintelholher, Rina Marissa. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios políticos (México)*, (28), 81-103. Recuperado en 02 de julio de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16162013000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000100005&lng=es&tlng=es).
- Alcaldía de Rovira. (2012). *Mapa Veredal Municipio de Rovira*. [Mapa]. Recuperado de: [http://www.rovira-tolima.gov.co/mapas\\_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&x=2725654](http://www.rovira-tolima.gov.co/mapas_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&x=2725654)
- Álvarez T. & Ramírez R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (18), 29-60.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2.006). *Investigación Educativa I*. [Versión pdf]. Recuperado de: <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Bermúdez, M. & Agudelo, L. (2.004). *Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca potenciar la producción textual en alumnas de educación básica primaria*. (Disertación de Maestría), Facultad de Educación: Universidad de Antioquia, Medellín.

- Betancur G. & Moreno D. (2014). *Habilidades cognitivas en la escritura de Textos Multimodales. Estudio exploratorio con estudiantes en educación básica primaria.* (Trabajo de Grado de Licenciatura), Facultad de Educación: Universidad de Antioquia, Medellín.
- Briceño Márquez, J. (2014). *El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica.* (Disertación de Maestría), Facultad de Educación: Universidad del Tolima, Ibagué.
- Castillo Rojas, N. & León Zuleta, D. *Estado del arte sobre los trabajos de grado elaborados en el campo de la lectura y la escritura en la Universidad del Tolima desde el año 2000 al 2014.* Ibagué: (Disertación de Maestría), Facultad de Educación: Universidad del Tolima, Ibagué.
- Castro, J., Correa J., & Santiago, A. (1999). *Lingüística General y Lingüística Aplicada. De la teoría a la praxis.* Coedita, Santafé de Bogotá.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, (1), 102-115.*
- Colomer-Martínez, T., Kümmerling-Meibauer, B., & Silva-Díaz, M. C. (2010). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum.* Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Chacón, A. M. (2015). La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares. *Enunciación, 20 (2), 190-206.*
- Del Rosso, S. (2015). Lectura y escritura de Libros Álbum en Secundaria Superior. En S. Del Rosso, *Encuentros de la Facultad de Humanidades / UNMDP, II Jornadas de*

*Investigadores en Educación*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Mar del Plata.

Díaz, F. H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Educar Chile. *Cómo producir y evaluar textos multimodales*. [Página Web]. Recuperado de:<http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=0a4002e8-a351-4664-90eb-c0a10e3ba675&ID=224270>

Flower, L., & Hayes, J. (2011). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: FLACSO.

González García, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto*, vol. 32 (1), 91-113.

Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The science of writing*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey. 1, 1 - 27.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). México: Mcgraw-Hill.

Isusi, J. & Ruifernández, L. (2011). *La partida del soldado*. Bogotá: Ediciones El Jinete Azul. Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento.

Jurado Valencia, F. (1998). *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Plaza y Janes, Santafé de Bogotá.

Jurado Valencia, F. (2010). La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. *Forma y Función*, 6, (1992) 37-46. [Versión pdf]. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/20718/#sthash.z2aVKjwv.dpuf>

- Kress, Gunther & Van Leeuwen T. (2011). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, (L. H. Molina). Londres, Arnold. (Trabajo original publicado en 2001).
- Lewis, J. P. & Innocenti, R. (2015). *El último refugio*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento.
- Liao, J., & Ainaud, J. (2011). *El sonido de los colores*. España: Barbara Fiore Editora.
- Lomas, C. (2015). Pido la palabra. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 456. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Lomas, C. (2016). *Pido la palabra*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogotá: Grupo editorial Santillana.
- Lomas, C. (s.f.). Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas). *Ruta Maestra - Santillana* (14) 40-45. Recuperado de:  
<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/leerpara-escribir>
- Melo, A. P. (2014). Procesos de comprensión y producción de textos multimodales a través de un libro álbum. *Folios de Humanidades y Pedagogía*. Enero-junio 37-54. SSN: 01222 - 4567 web.
- Ministerio de Educación Nacional, (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*, Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*, Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Postprimaria*. [Página Web]. Recuperado de:  
<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340091.html>

- Monsalve, M. E. (2012). Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales. En M. E., Monsalve, *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es*. Salamanca, España.
- Muñoz Pérez N. & Ortiz Ortiz D. (2016). *Prácticas multimodales de escritura: una apuesta por la resignificación*. (Trabajo de Grado de Licenciatura). Facultad de Educación: Universidad de Antioquia, Medellín.
- Olave, A & Urrejola, M. (2013). *Caracterización del texto multimodal*. (Trabajo de Grado de Licenciatura). Facultad de Educación y Humanidades: Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.
- Ortiz Casallas, E. (2011). La escritura académica universitaria: Estado del Arte. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16 (28), 17-41.
- Paba, A. (2013). Mediación tecnológica para la redacción de textos argumentativos: Una estrategia didáctica basada en la escritura colaborativa. En: A., Paba, *Lectura y Escritura: Debates y Desafíos para el Mejoramiento de la Calidad Educativa: VI Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO– Compilación* (pp. 789-799).
- Paoli, J. A. (1983). Comunicación e información. *Perspectivas teóricas*. México: Trillas, UAM, 11-17.
- Parra, D. & Salazar, A. (2015). *El libro álbum como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la producción escrita en Lengua Castellana*. (Trabajo de Grado de Licenciatura), Facultad Ciencias de la Educación: Universidad Libre, Bogotá.
- Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: ICFES.

- Quintero, G. (2006). *El texto universitario: guía para la redacción*. (2ª. ed.). Ibagué: Universidad de Ibagué-Coruniversitaria.
- Ramírez Peña, L. A. (2008). *Comunicación y Discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Magisterio, Bogotá.
- Rojas, D. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la escuela primaria*. (Tesis Doctoral), Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales: Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. [Versión pdf]. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129504/der11de1.pdf;jsessionid=3AE856456FB5A21A7ECCB3764C381E05.tdx1?sequence=1>
- Santibáñez González, L. (2014-2015). *Creación de álbumes ilustrados en educación primaria: una propuesta didáctica de trabajo colaborativo*. (Trabajo de Grado de Maestro en Educación Primaria), Facultad de Educación: Universidad de Cantabria, Cantabria, España. [Versión pdf]. Recuperado de: <http://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/6610>
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- UNESCO, O. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura. TERCE: Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago. Recuperado de: [www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp)
- Wiesner, D. (2012). *Flotante*. (2ª. ed.). Bogotá: Editorial Océano de Colombia. Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento.



Wray, D. & Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.

# ANEXOS

**Anexo A. Rejilla de Análisis de los Textos Escritos.**

<b>REJILLA DE ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ESCRITOS: Parte 1</b>									
<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>									
<b>1. ESTRUCTURA TEXTUAL</b>									
<b>ESTUDIANTE</b>	<b>SUPERESTRUCTURA TEXTOS NARRATIVOS</b>				<b>ELEMENTOS DE LOS TEXTOS NARRATIVOS</b>			<b>MACROESTRUCTURA: ORGANIZACIÓN DE PÁRRAFOS</b>	
	<b>TÍTULO</b>	<b>INICIO</b>	<b>NUDO</b>	<b>DESENLACE</b>	<b>Desarrollo de los personajes</b>	<b>Espacio (Descripción)</b>	<b>Tiempo</b>	<b>PÁRRAFO NIVEL INTERNO</b>	<b>PÁRRAFO NIVEL EXTERNO</b>
1	X	Había una vez	Confuso	NO DESARROLLA	Generalidades	Implícito	Inexistencia	X	
2	X	Había una vez	X	X	Generalidades	Implícito	Nominado	X	
3	X	Había una vez	NO	X	Generalidades	Implícito	Inexistencia	X	
4	X	Había una vez	X	X	Generalidades	Implícito	Inexistencia	X	X
5	X	Había una vez	X	X	Generalidades	Implícito	Inexistencia	X	X
6	NO	Había una vez	X	X	Generalidades	Implícito	Nominado	X	X
7	X	Había una vez	X	X	Generalidades	Nominado	Generalidades	X	
8	X	Había una vez	X	X	Generalidades	Implícito	Nominado	X	
9	X	Hace mucho tiempo	NO DESARROLLA	X	Generalidades	Nominado	Generalidades		
10	X	Había una vez	REGULAR	X	Generalidades	Generalidades	Inexistencia	X	
11	X	Un niño llamado...	X	X	Desarrollo de los personajes	Generalidades	Inexistencia	X	
12	X	Había una vez	X	X	Generalidades	Generalidades	Nominado	X	
13	X	Un día...	X	Confuso	Generalidades	Generalidades	Generalidades	X	
14	X	Había una vez	X	X	Enuncia pero no hay desarrollo	Generalidades	Generalidades	X	
15	No hay relación con el contenido.	En un pueblito...	X	X	Generalidades	Generalidades	Generalidades	X	
16	X	María un día...	REGULAR	REGULAR	Enuncia pero no hay desarrollo	Nominado	Nominado	X	X
17	X	Hubo una vez...	X	X	Enuncia pero no hay desarrollo	Generalidades	Nominado	X	X
18	X	Habían dos niñas...	X	X	Enuncia pero no hay desarrollo	Nominado	Nominado	X	X

ESTUDIANTE	REJILLA DE ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ESCRITOS: Parte 2													
	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS													
	2. REDACCIÓN													
	RECURSOS LINGÜÍSTICOS		Ortografía	REQUISITOS DEL TEXTO										
	SIGNOS DE PUNTA-CIÓN	USO DE MAYÚSCULAS		ADECUACIÓN LINGÜÍSTICA	COHERENCIA	COHESIÓN								
Léxico apropiado a la situación y contexto de comunicación.			Cantidad, calidad y estructuración de la información.	Mecanismos de relación: articulaciones gramaticales.										
						Conjunciones	Preposiciones	Tiempos verbales	Artículos	Pronombres	Adverbios y adjetivos demostrativos	Sinónimos	Conectores lógicos	
1	Escaso	Frecuente	Regular	SI	NO	Frecuente. Muletilla "y".	Escaso	Pretérito	Frecuente	Escaso	Frecuente	Nunca	Escaso	
2	Nunca	Escaso	Mala	SI	REGULAR	Frecuente. Muletilla "y".	Nunca	Pretérito. Con errores.	Frecuente	Escaso	Escaso	Nunca	Nunca	
3	Escaso	Escaso	Mala	SI	REGULAR	Escaso	Nunca	Pretérito	Escaso	Escaso	Nunca	Nunca	Escaso	
4	Nunca	Frecuente	Regular	SI	NO	Escaso	Nunca	Pretérito	Frecuente	Escaso	Nunca	Nunca	Nunca	
5	Escaso	Escaso	Mala	REGULAR	REGULAR	Frecuente	Escaso	Pretérito	Escaso	Escaso	Nunca	Nunca	Escaso	
6	Escaso	Nunca	Mala	REGULAR	REGULAR	Escaso	Nunca	Pretérito	Frecuente	Nunca	Nunca	Nunca	Frecuente	
7	Nunca	Escaso	Regular	SI	REGULAR	Frecuente	Escaso	Pretérito	Frecuente	Escaso	Escaso	Nunca	Escaso	
8	Nunca	Nunca	Mala	SI	SI	Frecuente. Muletilla "y".	Escaso	Pretérito	Frecuente	Escaso	Nunca	Nunca	Escaso	
9	Nunca	Escaso	Regular	REGULAR	REGULAR	Frecuente	Nunca	Pretérito	Frecuente	Escaso	Nunca	Nunca	Escaso	
10	Nunca	Escaso	Regular	SI	REGULAR	Escaso	Nunca	Pretérito	Escaso	Escaso	Nunca	Nunca	Frecuente	
11	Frecuente, con errores	Frecuente	Buena	SI	SI	Frecuente	Escaso	Pretérito	Frecuente	Escaso	Escaso	Escaso	Escaso	
12	Escaso	Escaso	Mala	SI	SI	Escaso	Escaso	Pretérito	Frecuente	Frecuente	Nunca	Escaso	Escaso	
13	Escaso	Adecuado	Buena	SI	REGULAR	Escaso	Frecuente	Pretérito	Adecuado	Frecuente	Escaso	Frecuente	Frecuente	
14	Nunca	Escaso	Mala	SI	REGULAR	Frecuente. Muletilla "y".	Escaso	Pretérito	Escaso	Escaso	Escaso	Escaso	Escaso	
15	Escaso	Escaso	Mala	FRECUENTE	REGULAR	Frecuente. Muletilla "y".	Escaso	Pretérito	Frecuente	Frecuente	Escaso	Escaso	Nunca	
16	Nunca	Escaso	Regular	SI	NO	Escaso	Escaso	Pretérito	Frecuente	Frecuente	Escaso	Escaso	Escaso	
17	Frecuente, pero con errores	Frecuente	Buena	SI	REGULAR	Frecuente	Escaso	Pretérito	Frecuente	Frecuente	Escaso	Escaso	Frecuente. Muletilla "pero".	
18	Escaso	Frecuente	Regular	REGULAR	REGULAR	Frecuente	Escaso	Pretérito	Frecuente	Frecuente	Escaso	Escaso	Escaso	

ESTUDIANTE	REJILLA DE ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ESCRITOS: Parte 3			
	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS			
	3. POSICIONAMIENTO DEL AUTOR			OBSERVACIONES
	TIPOS DE NARRADOR			
	AUTODIEGÉTICO	HOMODIEGÉTICO	HETERODIEGÉTICO	
Personaje central. Propias experiencias. 1a. Persona.	No es el personaje central. Comunica informaciones.	No se implica como personaje.		
1			X	Retoma elementos del Cuento Maravilloso,
2			X	Falta uso de Guión (-) en diálogos.
3			X	Retoma idea cuento La Sirenita. Desenlace: "Vivió feliz toda su vida".
4			X	No sinónimos, muletilla constante.
5			x	Falta uso de Guión (-) en diálogos.
6			X	Agrega una enseñanza: Fábula.
7			X	Expresiones orales de comunicación cotidiana.
8			X	Expresiones con sentido. Fallas en separación de palabras. Emplea recursos literarios como: "se profundizó en el bosque", "bosque ensangrentado".
9			X	Título esquemático: "C Y P prometieron no volver a salir sin permiso.
10			X	Falta uso de guión en cuanto al diálogo entre personajes. Emplea la expresión literaria: "en lo profundo del bosque".
11			X	Buen desarrollo del relato. Tema: cuidado naturaleza. Emplea la expresión literaria: "donde se encontraba la destrucción"
12			X	Redundancia: explicaciones sobrantes sobre actuaciones de personajes. Emplea la expresión literaria: "rey del desierto"
13			X	Falta uso de guión: diálogo entre personajes.
14			X	Faltó mayor desarrollo del desenlace. Falta uso de guión (diálogo).
15			X	Buena narración y descripción de acontecimientos y lugares. Retoma leyenda y la recrea. Emplea la expresión literaria: "salió a la luz"
16			X	No hay un desarrollo temático coherente. Narración circular de eventos. Lenguaje cotidiano.
17			X	Realiza descripciones cortas de espacio y personajes.
18			X	Tema del contexto, lenguaje cotidiano.

Fuente: elaboración propia. Teniendo como referentes: MEN (1998) y Quintero (2006).

## Anexo B. Guía de lectura individual sobre el Libro: El Último Refugio

PRODUCCIÓN DE TEXTOS MULTIMODALES: EL LIBRO ÁLBUM COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA ESCRITORA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 6° Y 7° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LUISA – SEDE VEGA LA TROJA (ROVIRA – TOLIMA).



### LECTURA DEL LIBRO ÁLBUM: EL ÚLTIMO REFUGIO DE ROBERTO INNOCENTI



Sigue la lectura del libro álbum titulado El Último Refugio, de Roberto Innocenti, observando con atención las ilustraciones. Luego, intenta responder las siguientes preguntas:

- 1) El pintor y narrador dice al inicio del relato: "Había perdido mi mirada interior". ¿Qué significa esto? ¿Qué esperaba encontrar? que no sabía para donde ir y por haber perdido su imaginación. El esperaba encontrar del nuevo su imaginación.
- 2) "Circulaba por una transitada avenida hacia la Villadequiensabedonde cuando el auto viró súbitamente por un sendero tan largo como la soledad, pasamos por un despeñadero más allá del olvido en medio de una relampagueante noche". Reflexiona sobre las frases entre comillas. Explica su significado en el contexto de la obra. Por que el transición por la villadequiensabedonde por que había perdido su imaginación, por eso tenía el sendero de la soledad y del olvido.
- 3) ¿De qué manera la soledad y el olvido se instalan en la vida del ser humano? se instalan de manera de irse hacia otro sendero para lo que va hacia o para donde ir.
- 4) El hospedaje se llamaba "El Último Refugio." ¿Podrías explicar el significado de este nombre en el contexto de la obra? Por ser un hospedaje retirado.
- 5) Del marinero cojo se dice: "¿Estaba buscando oro y plata? ¿Doblon españoles? ¿O algo infinitamente más valioso?". En tu opinión, ¿qué puede ser infinitamente más valioso que el oro y la plata? Si. Puede ser la tranquilidad, la soledad, la mirada interior.
- 6) ¿Qué buscaban los huéspedes de "el Último Refugio?" El pintor buscaba su mirada interior y el marinero buscaba oro y plata.
- 7) Si tuvieras la oportunidad de alojarte allí, ¿qué buscarías? ¿de qué o de quién depende una búsqueda afortunada? buscamos tranquilidad y descanso. pues depende de uno mismo.
- 8) Redacta un comentario respecto a tu experiencia de lectura de este cuento. Ten presente las siguientes preguntas: ¿Es de fácil comprensión? ¿Exigió algún esfuerzo particular? ¿Fue una experiencia agradable? ¿Habías tenido la experiencia de leer un libro álbum? ¿Es atractiva la lectura? ¿Qué rol tienen las ilustraciones en la comprensión del texto? ¿Desearías conocer y leer otros libros de este tipo? Para mí no es de fácil comprensión por que fue que esforzarme si fue agradable la experiencia no había leído un libro álbum si es atractiva por que le enseñan a tener una experiencia que es tener una lista de nombres de los personajes si desearía leer y conocer muchos libros sobre este tipo de libros.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS MULTIMODALES: EL LIBRO ÁLBUM COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA ESCRITORA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 6° Y 7° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LUISA – SEDE VEGA LA TROJA (ROVIRA – TOLIMA).



### LECTURA DEL LIBRO ÁLBUM: EL ÚLTIMO REFUGIO DE ROBERTO INNOCENTI



Sigue la lectura del libro álbum titulado El Último Refugio, de Roberto Innocenti, observando con atención las ilustraciones. Luego, intenta responder las siguientes preguntas:

- 1) El pintor y narrador dice al inicio del relato: "Había perdido mi mirada interior". ¿Qué significa esto? ¿Qué esperaba encontrar? que se le había perdido la imaginación
- 2) "Circulaba por una transitada avenida hacia la Villadequiensabedonde cuando el auto viró súbitamente por un sendero tan largo como la soledad, pasamos por un despeñadero más allá del olvido en medio de una relampagueante noche". Reflexiona sobre las frases entre comillas. Explica su significado en el contexto de la obra. significa que el no sabía hacia donde se iba
- 3) ¿De qué manera la soledad y el olvido se instalan en la vida del ser humano? Cuando perdemos los recuerdos y la imaginación
- 4) El hospedaje se llamaba "El Último Refugio." ¿Podrías explicar el significado de este nombre en el contexto de la obra? era la última casa
- 5) Del marinero cojo se dice: "¿Estaba buscando oro y plata? ¿Doblon españoles? ¿O algo infinitamente más valioso?". En tu opinión, ¿qué puede ser infinitamente más valioso que el oro y la plata? si el oro y la plata
- 6) ¿Qué buscaban los huéspedes de "el Último Refugio?" recuperar los recuerdos que han perdido
- 7) Si tuvieras la oportunidad de alojarte allí, ¿qué buscarías? ¿de qué o de quién depende una búsqueda afortunada? Los recuerdos de nosotros mismos
- 8) Redacta un comentario respecto a tu experiencia de lectura de este cuento. Ten presente las siguientes preguntas: ¿Es de fácil comprensión? ¿Exigió algún esfuerzo particular? ¿Fue una experiencia agradable? ¿Habías tenido la experiencia de leer un libro álbum? ¿Es atractiva la lectura? ¿Qué rol tienen las ilustraciones en la comprensión del texto? ¿Desearías conocer y leer otros libros de este tipo? Para mí no es de fácil comprensión porque me que esforzarme, si fue agradable la experiencia que no había leído un libro álbum

Anexo C. Libro Álbum: "De embrujos y otras historias..."





Este libro forma parte del Proyecto:  
"EL LIBRO ÁLBUM COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA  
COMPETENCIA ESCRITORA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO  
6° Y 7° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LUISA - SEDE  
VEGA LA TROJA (ROVIRA -TOLIMA)"; desarrollado a partir de  
la Secuencia Didáctica: "Escribir para publicar desde la  
Multimodalidad".

2016-2017





# PALABRAS EN GOTTA



## COPLAS

Las gotas son el oro  
Y el aguacero  
Nuestro más  
Preciado tesoro.

Arriba en aquel alto  
Tengo una gota amarrada  
Cada vez que subo y bajo  
Siento el deseo de ahorrar más  
De aquellas gotas adoradas.

*Mauricio Barragán Ávila*

El agua hay que adorar y cuidar  
Para poder tener un futuro añorante,  
Y eso se lo digo,  
A mis amigos los estudiantes.

El agua no es una fantasía,  
La tienes que cuidar con alegría  
Para que con anhelo  
Vivas en armonía.

*Davinson Danilo Molina*

Amor y agua es lo que  
Nosotros queremos,  
Por eso te invito  
A que la cuidemos.

El agua es muy buena  
Le tenemos mucho cariño  
Porque sin ella,  
No viviríamos los niños

Allá arriba en aquel alto  
Hay unos posos muy importantes  
Porque según mis abuelos  
Allí se enamoraron, cuando eran estudiantes.

*Eddier Arley Vélez Calderón*



Al otro lado del río  
Nació el agua fulgurante  
Grandiosa frescura de vida  
Que alimenta al elefante.

Allá arriba en aquel alto  
Hay un poso con amor  
Por eso yo cuido el agüita,  
Es la que me quita el dolor

*Juan David Peláez Acosta*

Allí arriba en aquel alto  
Hay una cascada hermosa  
¡Pero qué lástima!  
¡Hay unas gotas que se agotan!

Allá arriba en aquel alto  
Hay agua natural  
Manantial de agua viva  
Que debemos ahorrar.

Cuando pasaba por una quebrada,  
Vi un pequeño nacimiento  
Del que brotaba nuestra agua  
De nuestra riqueza y alimento.

*Dayan Arturo Sedano*

Arriba en aquel alto  
Hay una cascada cristalina  
Cada vez que subo y bajo  
El océano respira.

Hermosísima agua:  
Prometemos por siempre  
cuidarte  
Con lealtad y amor  
Para ser buenos estudiantes.

*Angie Katherine Navarro Sánchez*



## ACRÓSTICOS



**A**l cuidar el agua  
**G**uardamos la vida  
**U**na semilla con el  
**A**gua llega a ser una gran flor.



**Yury Falla**

**G**ota a gota el agua se agota. A veces  
**O**lvidaremos su importancia. Pero sabemos que  
**T**enemos que cuidarla y protegerla. El  
**A**gua es fuente de vida, hagamos que permanezca.

**Kelly España**

**A**limento que  
**G**uarda amor, paz e ilusión para poder vivir  
**U**n mañana mejor. Colombianos cuidemos el  
**A**gua cristalina de fuente natural.

**Yudy Daniela Sánchez**

## *El agua es vital*

**E**l agua es amor  
**L**a debemos cuidar;  
**A**mor que nosotros debemos valorar.  
**G**uía de amor y amistad,  
**U**na fuente para cualquier animal.  
**A**gua muy vital  
**E**sa, la debemos cuidar,  
**S**iempre la debemos limpiar.  
**V**ida de amor y amistad,  
**I**nosolvidable ella será.  
**T**odos la debemos ahorrar,  
**A**gua siempre será,  
**L**os que la escucharon, buenos amigos serán.



**Karen Barragán**

## CANCIÓN:

### VERSOS DE DOLOR

Dime que te pasó  
Ahora yo estoy aquí  
Yo te veo solita  
Pero cuando te hablo  
No me prestas atención  
Y no sé qué hacer  
No me alcanzan las palabras  
Para describir tu belleza  
Y tú lloras por un bobo, que te desprecia.

Y tú, como si nada, aunque bien sabes  
Que yo siempre estaré para ti  
Pero no te quieres dar cuenta  
Sólo crees sus mentiras  
Cada vez que te engaña.

Dice que no lo va, a volver a hacer  
Pero nunca cambia, quisiera saber  
Por qué con todo lo que ha hecho  
Lo sigues amando, mientras yo  
Estando para ti, a toda hora

No he podido ganar un poquito de tu corazón.

Sufro, y lo peor  
Es que no puedo, controlar mis sentimientos  
Y me estoy ahogando, en el dolor.  
Cuando paso por el parque  
Y veo a las parejas besándose  
No puedo controlar, mis sentimientos  
Pagaría todo el dinero, si lo tuviera  
Para borrar mis sentimientos.

Sufro, y lo peor  
Es que no puedo, controlar mis sentimientos  
Y me estoy ahogando, en el dolor.  
Y lo peor, es que no te puedo olvidar  
Porque cuando pienso en ti  
Siento que...el corazón va a salir.



**Johan Andrés Zabala**

## CANCIÓN:

### Quiero amarte

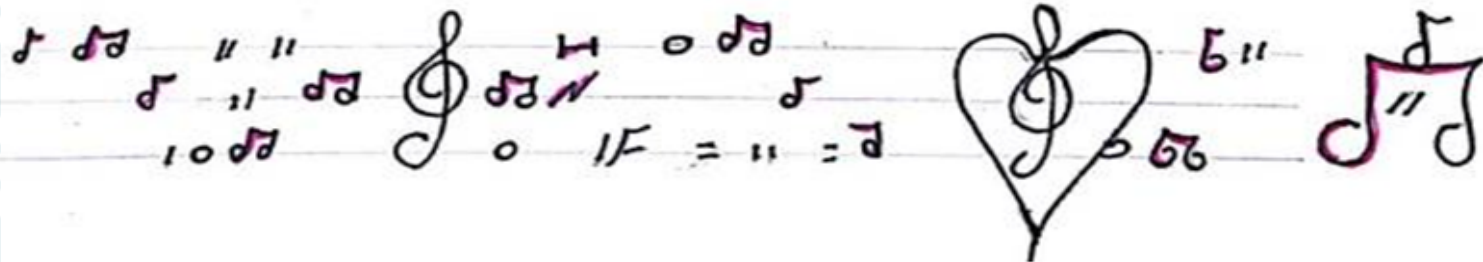
Caminando por las calles de mi barrio  
En los callejones te vi,  
A ti mujer  
Y sin pensarlo, te salvé de aquel  
Y ahora, de ti me enamoré.

Sin ti, yo no me siento bien,  
No más de mil en cien  
Viviendo y por dentro muerto  
Hasta un ciego lo ve e e e  
Pero el corazón me mintió  
Y ahora no quiere sacarte

Porque desde esa noche  
Decidió enamorarse.

Y hasta el fin del mundo  
Quererte y cuidarte  
Y yo ya sé qué hacer,  
Sólo quiero olvidarte.

Yo estaba seguro, de que me querías  
Pero te fuiste, sin explicarme.  
Estoy seguro, y te lo juro  
Que si te veo, yo vuelvo a enamorarme.  
Y desde ese día salgo  
Todas las noches a buscarte  
Y no te encuentro, es el problema  
Y si no te encuentro,





Que más le escribo al tema.

Sin ti, no hay acción,  
Dame tu ubicación que yo te llevo  
Y cuando llega, este bicho causa emoción

Sin ti yo no me siento bien,  
No más de mil en cien  
Viviendo y por dentro muerto, hasta un ciego lo ve e e

Vuelve que te necesito, BABY.



**Eddier Arley Vélez Calderón**



Eddier Vélez Calderón

# CUENTOS



## El hombre que nunca se pudo atrapar

En una noche muy lluviosa todo parecía tranquilo, hasta que un hombre vestido de negro se escondió en un callejón muy oscuro. De repente, entró el misterioso hombre al banco de la ciudad y sin dominar a los celadores, ni encender las alarmas, sacó inexplicablemente todo el dinero; luego, se dirigió a la escuela, donde pasó lo mismo, y se llevó lo más importante: la felicidad de los niños.



Al otro día, todos estaban impresionados porque nadie se había dado cuenta de lo sucedido, pasó todo el día en medio de la intranquilidad; al llegar la noche, todos estaban alerta, y otra vez estaba en el callejón el

hombre de negro, y de nuevo desaparecía misteriosamente frente a todos. Los guardias llamaron al detective, quien les dijo que no podía hacer nada, porque ya lo había intentado, llevaba años sin poderlo atrapar. Mientras tanto, el hombre volvía a hacer lo mismo una y otra vez.



Tiempo después, cuando cayó el día y todos estaban furiosos y asustados ante lo que ya sabían que sucedería, el hombre, invadido de la felicidad robada, sintió arrepentimiento, pidió perdón en una nota, y voló lejos. No lo hizo nunca más, y vivió feliz por esto.



**Karen Barragán**

## La herencia maldita

Érase una vez un señor que compró una hermosa casa y fue muy contento adonde estaba su familia y les comentó a su esposa y a sus hijos sobre su inversión. A los días siguientes se fueron a vivir en la nueva casa y los niños estaban muy contentos; sin embargo, todo cambiaría aquel día, al cabo de un mes, cuando los padres salieron y los niños se quedaron solos en casa; cuando se hizo de noche, y al ver que sus padres no llegaban, los niños se fueron a dormir.

Mientras soñaban, escucharon que golpearon la puerta. Los niños prendieron la luz, y en ese momento la puerta se abrió sola; entonces, gritaron desesperadamente y salieron a refugiarse atrás de la casa.

En medio del miedo observaron que en la pared había un letrero escrito con sangre, que decía:

**"LA HERENCIA MALDITA"**



Muy asustados, corrieron hacia el cuarto y se escondieron debajo de la cama, en dónde sin saber cómo, se quedaron profundamente dormidos.

Al otro día llegó la mamá, y los niños le preguntaron:

- ¿Dónde está mi papá?

Y la mamá dijo: ¿Para qué quiere saber?

Luego, al ver sangre en el pantalón de su madre le dijeron: - Mamá: ¿Por qué tiene sangre en el pantalón? Ella no respondió, y los niños sospecharon que ella había matado a su padre.

Y la mamá respondió:

- Ustedes no sabían que yo era asesina. Quédense con la herencia que les dejó su padre, y yo me voy, pero ésta casa queda maldecida desde hoy.

Juan, el hijo mayor dijo:

- ¡Basta! Váyase lejos.





Pasaron muchos días y noches, y de pronto en un día de abril, mientras estábamos mi hermano menor y yo jugando, escuchamos un ruido detrás de la casa y corrimos a ver que era. Y ahí estaba Juan: había muerto.

Luego de un tiempo, conversando con algunos vecinos, comprendí que mi madre estaba maldita porque hace mucho tiempo en esa casa hubo un asesinato, y las almas quedaron penando. Entonces, fui a buscar a mi mamá, corrimos hasta donde el cura del pueblo y le

contamos todo lo que había pasado; durante el exorcismo la amarraron en una silla Y LE LEYERON EL LIBRO DEL RITUAL. El demonio fue saliendo por la boca de mi madre, a pesar de sus intentos de quedarse en ella, quedando una ceniza putrefacta. Ahora, luego de abandonar esa casa, pudimos estar tranquilos como era en otros tiempos.



**Juan David Peláez**

## El hombre misterioso

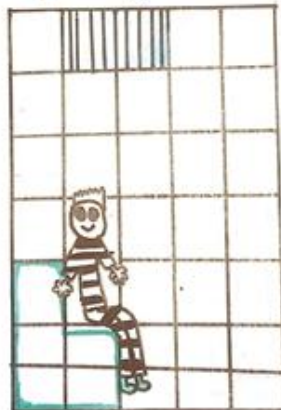
Érase una vez un hombre curioso que estaba en la cárcel porque había cometido un delito grave, y lo habían condenado a treinta años de prisión; pero un día se escapó.

Cierto día llegó a un pueblo desconocido y pasó desapercibido entre los habitantes; luego de un tiempo, decidió seguir sus malos pasos y con engaños se acercó a los niños que jugaban en el parque, y cuando obtuvo su confianza los asesinó.

Mientras tanto, los padres estaban buscándolo y pidieron ayuda a la policía; pero ya era tarde, se había escapado y nunca más supieron más de él.



**Dayan Arturo Cedano**



## El Hospital Maldito

Se cuenta que casi nadie ha escapado de la muerte. Y ésta historia no es la excepción.

Hace tiempo, un muchacho llamado Felipe iba en su auto y tuvo un accidente cerca de un pueblo olvidado. Cuando despertó, estaba muy herido, y en un hospital; en ese instante, la enfermera le dijo que tenían que operarlo de emergencia.

Entonces, recordó la creencia de que cuando alguien tiene un accidente o una enfermedad fatal no puede escapar de la muerte, así que quedó muy preocupado por esta superstición.



Al día siguiente, le dijo a la enfermera que no lo dejara solo, que por favor lo acompañara mientras llegaba el doctor; quien se demoraría dos días para atenderlo.

Al atardecer, Felipe escuchó a una niña que lloraba en los pasillos del hospital, y justo en ese momento comenzaron a abrirse las puertas bruscamente; cuando llegó a la entrada de su habitación la observó: era una niña muy deforme, ella le sonrió



y al escuchar los pasos de la enfermera, salió corriendo muy a prisa. Felipe estaba muy asustado, y la enfermera le preguntó: ¿Qué pasa?, pero él no contestó; entonces la enfermera se dirigió hacia la puerta, y en ese instante Felipe le dijo:

- No, por favor espere. Tengo que decirle algo aterrador.

Y le relató lo ocurrido, a lo cual ella respondió:

- No se preocupe, ella es sólo una paciente... la niña perdió a su padre en un incendio justo en ésta habitación, y por eso esta acá.

Cuando llegó el doctor, la niña estaba en el cuarto de Felipe, y al verlo comprendieron lo que pasaría: el doctor se lo llevaría con él pues era la muerte. Felipe se puso muy nervioso, y a pesar de no querer hacerlo, empezó a caminar por los pasillos, mientras observaba las paredes llenas de sangre y en el piso el aviso: "hospital maldito"; era su sangre, la que continuaba derramándose. Entretanto, ingresó a un cuarto muy oscuro, al que la niña, que los seguía desde la habitación, entró por la ventana.



Ella lloró recordando la muerte de su padre, mientras observaba aquella macabra e inevitable partida; las



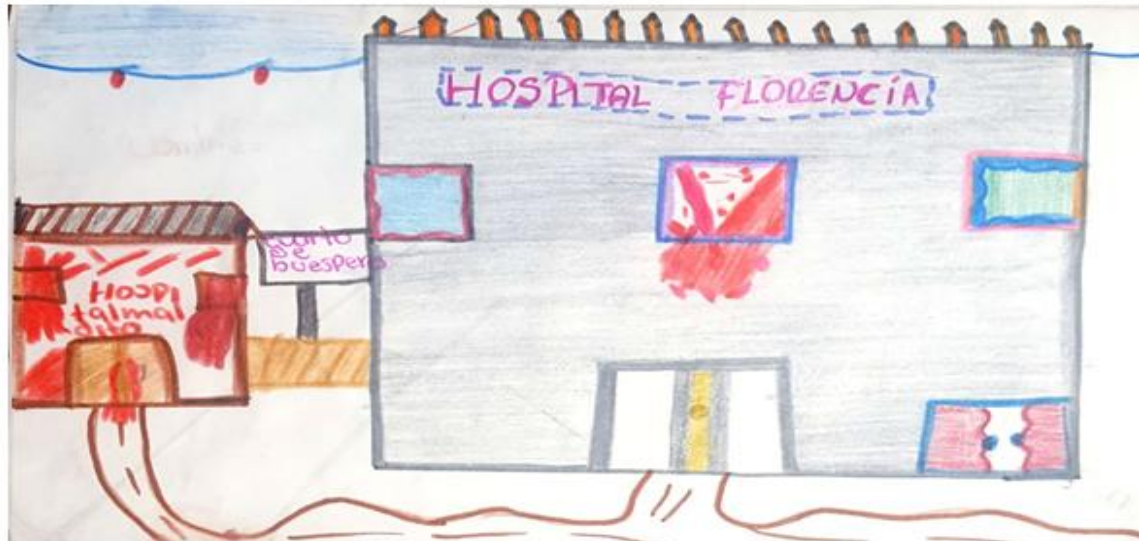
puertas continuaban en su abrir y cerrar, y la enfermera estaba muy asustada, pero recobró el aliento al ver a Sofía, quien dijo: ¡Ayúdenme! ¡El doctor es la muerte!

No se sabe cómo, pero ella tomó fuerzas y regresó sigilosamente al cuarto lejano, leyó la consigna: ¿Nadie puede escapar de la muerte?, y al estar frente a ella, la miró fijamente y llorando le enterró el cuchillo en el

corazón; luego, la muerte se salió del cuerpo del doctor, acabando con su maldición que había proferido el padre de Sofía.

La enfermera sacó a la niña del hospital y se la llevó a su casa, adoptó a la niña, y el hospital fue demolido definitivamente.

Por eso cuentan que casi nadie escapa de la muerte. ¿Será que tú lo lograrás?



**Marinela Rodríguez Arévalo**

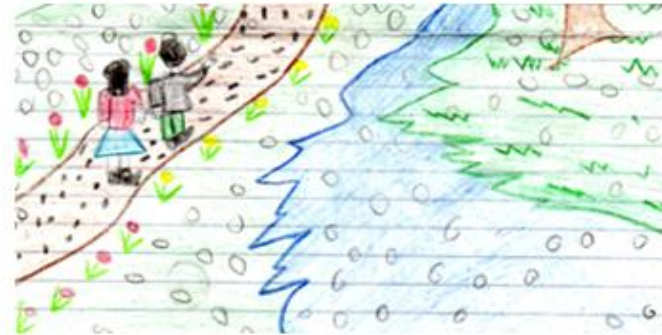
## La casa embrujada



Se cuenta que hace mucho tiempo, había una familia feliz, pero fue cambiando poco a poco hasta que todos sus miembros terminaron muertos por un hechizo que les hicieron, y desde ese día su casa quedó embrujada.



Un día, en un frío invierno iban caminando dos tiernos niños por un bosque, y sin esperanza de hallar refugio, encontraron una casa hermosa y se dirigieron a ella sin saber lo que les esperaba.



Entraron muy felices, prendieron una fogata, comieron y se fueron a acostar; en una de las alcobas encontraron una tierna muñeca, entonces la niña la cogió y se acostó a su lado.



A media noche se despertaron y sintieron miedo; en ese momento quisieron salir de allí, pero las puertas se trancaron solas, impidiendo su partida. Entonces, más asustados aún, arrancaron a correr por toda la casa, y divisaron unas paredes cubiertas de sangre y en una parte decía:

**"HICIERON MAL AL ENTRAR,  
PORQUE NUNCA VAN A SALIR DE AQUÍ".**



Los niños, cada vez más asustados corrieron y se encerraron en una habitación, la niña sabía que había dejado la muñeca en una repisa,

pero cuando la iba a coger no estaba. En ese momento voltearon y vieron a la muñeca viva: y adivinen... Sí, era la bruja, ellos se asustaron y corrieron pero no podían salir, la bruja cogió el niño, lo encerró en una jaula y a la niña la iba a torturar y a quitarle la poca felicidad que tenía.



Entonces, la encerró en una pieza en la que la niña halló un libro, lo cogió y comenzó a leerlo, y en una página decía que sólo se podía matar a la bruja con una daga que ella cargaba. Así que, decidió salir y como pudo enfrentó a la bruja, le quitó la daga, se la enterró en el corazón y la bruja murió.

La niña sacó al hermano de la jaula y quemaron la casa, se fueron por ese bosque y ellos llegaron a un pueblo donde los esperaban unos familiares y les contaron la



aterradora historia. Ellos les dijeron que nunca, pero nunca se volvieron a meter a una casa desconocida, porque no saben lo que podría pasar, y que afortunadamente habían contado con la fuerza necesaria para salir de allí.



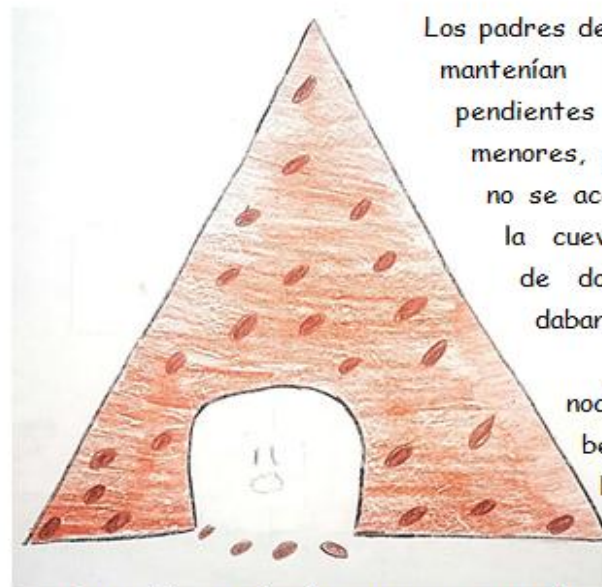
**Reflexión:** Nunca pero nunca se vayan a meter a una casa abandonada, nunca sabremos lo que nos vamos a encontrar en ella.

**Tatiana Vanegas  
García**



## La cueva hechizada

Había una vez una familia conformada por la mamá llamada María, el papá llamado Pedro y sus tres hijos eran Daniel, Lucas y Pedro; ellos vivían en una casa cerca de un bosque donde se encontraba una cueva hechizada.



Los padres de los niños mantenían muy pendientes de los menores, para que no se acercaran a la cueva; antes de dormir les daban las buenas noches y el beso, y luego se iban a su

recámara. Una noche iban a entrar cuando escucharon

que los niños estaban hablando sobre la cueva hechizada, los menores dijeron que iban a ir; en ese momento los padres entraron y los niños pararon de hablar.

Con esta situación, al día siguiente decidieron llevar a los niños e irse para la iglesia a contarle al padre José lo que habían escuchado, ante lo cual el padre preguntó:

- ¿En qué les puedo ayudar?

- Padre mi mujer y yo queremos que usted mismo vaya y exorcice el lugar.

El padre José aceptó y se dirigió a la cueva en compañía de María y Pedro, realizó el exorcismo y regresó a la iglesia. Mientras tanto, Pedro se marchó al colegio a recoger a sus hijos y María se fue a su casa a preparar la cena.

De pronto, María escuchó que decían:

- ¡Ay! ¡Ay! ¡Ay!

Entonces salió corriendo hacia dónde provenía el ruido.

Al llegar a casa, Pedro se sorprendió al no encontrar a María, entonces comenzaron a buscarla "por cielo y

tierra", pero no la encontraron. Pedro llamó al padre José, quién encontrándose en la iglesia, escuchó el celular y respondió diciendo:

- Voy hacia allá.

Cuando llegó el padre José, faltaba Daniel el hijo menor; entonces les preguntó a los niños por su paradero, mientras ellos respondieron:

- Se fue a buscar a mamá, pero no volvió nunca.

En ese momento sintieron una fuerza que los llamaba hacia la cueva, a la que nunca debieron entrar. Pedro, muy asustado se puso a orar, echó agua bendita y de pronto escuchó un lamento que provenía del lugar sombrío, así que tomó la decisión de entrar y encontró lo que no quería hallar: a su mujer y a sus tres hijos muertos; al entrar, sabía que no podría regresar.

**Yudy Daniela Sánchez  
Navarro**



## El vecino

Una tarde el esposo de Ema le propuso que fueran donde el abuelo Rafael, ella aceptó aquella propuesta sin saber que en esos días pasaría algo muy extraño.



Cuando llegaron, saludaron al abuelo Rafael y a los dos nietos que vivían con él,



eran sobrinos de Ema.

Al día siguiente Ema se levantó, y como de costumbre preparó café; al instante de haberlo servido sonó el teléfono de la casa, Ema contestó escuchó una voz que dijo:

- Buenos días, ¿Hablo con la hija del señor Rafael?
- Si, con ella, ¿Con quién hablo?

Las palabras que siguieron dejaron consternada a Ema, quien despertó a todos y les comentó sobre las amenazas:

- ¿Quién era? Preguntó su padre.
- No lo sé, sólo dijo que tenía que darle 100.000.000 de pesos o secuestraría a los niños.
- Lo raro es... ¿Cómo hizo para saber que tú estabas aquí?



Después de aquella conversación la familia quedó muy asustada y una amiga les propuso que contrataran un detective para que resolviera aquel caso tan extraño, recomendándoles uno muy bueno. Esa noche, en medio de la fuerte lluvia, las luces se apagaban y se prendían solas, asustando mucho a los niños; eso nunca había sucedido en el tiempo que vivían allí.

La familia se acostó tardísimo y como lo sugirió su amiga, al día siguiente contrataron al detective. Ema y su esposo se quedaron en la casa mientras que el abuelo Rafael y sus nietos salieron a desahogarse. De repente, tocaron a la puerta y era el detective, lo hicieron pasar y él les hizo algunas preguntas.

El abuelo llegó a la casa desesperado diciendo: - ¡Me los robaron! ¡Me los robaron! ¡Un señor me los robó!  
Ema le pidió que se tranquilizara, y justo en ese instante el teléfono anunció de regreso las amenazas del misterioso hombre.

- Como no me dio el dinero, ahora tengo a sus sobrinos.
- Pero usted no me dijo cuándo tenía que dárselos, ¡Devuélvame a los niños por favor!
- Ya tengo lo que quería.

Y colgó.

Pasaron varios días y el detective buscaba soluciones a partir de pistas y rastros de manera minuciosa. Hasta que cierto día una nota bajo la puerta alertó la presencia cercana del causante de sus desgracias.

Junto a la policía, el detective pudo dar con el secuestrador y rescatar a los niños; quienes se habían ganado el corazón de la persona que escribió la nota. Al llevar al delincuente frente a Rafael, una mujer lloraba desesperada por haber hecho un bien a los niños, a pesar del mal que vendría sobre su propia familia.

- Es nuestro vecino Víctor. -Dijo Rafael.-
- Perdónenme, la necesidad me obligó.



**Zury Yulandy Falla  
Mendoza**

## La cascada de los soñadores

Hace mucho tiempo existió un bosque donde habitaba una familia y muchos animales, todos ellos eran felices compartiendo sus vidas juntos. Cada día esa familia salía a recoger frutos de los árboles cerca de "La Cascada de los soñadores", en donde todo era muy bello y se cumplían los sueños de quienes lo merecían.

Pero, un día llegó la maldad a esta cascada tan bella: unos hombres de mal corazón cortaron árboles para sacar madera y quemaron otra gran parte de ese bosque; de manera que, aquella cascada de ensueño se fue secando poco a poco.

La familia no sabía qué hacer, sin embargo, decidieron esconderse en una casa alta, en el copo de un árbol; en medio de la incertidumbre Darío, el hermano mayor, pensó en una idea: como era invierno, no podían sacar la madera ni prepararla para construir una nueva casa, además, como se acercaba la nieve tenían que recoger frutos para invernar; pero lo que podían hacer era apoyarse en los animales, entonces traerían tres leones para asustar a aquellos hombres malos, y así lo

hicieron. Adicionalmente, junto a su hermano Luis construyeron armas. Cuando a la semana siguiente, regresaron los hombres malos a seguir cortando el bosque, los leones los atacaron, seguidos por los hermanos. Aquellos hombres se fueron y no volvieron nunca más.

Cuando llegó la nieve ya tenían sus alimentos dentro de casa y abrigos tibios, e inevitablemente con el paso de los días se congeló la cascada. Pero un día terminó el invierno, y los rayos del sol surtieron efecto sobre ella, volviendo a ser aquella hermosa cascada de soñadores. Como agradecimiento del bosque, bajo las aguas de la cascada Darío recibió la piel trigueña que deseaba. Cada día la cascada era más hermosa y volvió a ser la misma de siempre.

Cuando llegó el verano, la siembra de árboles hizo que aquel bosque fuera el mejor, y los animales se pusieron muy felices recordando los mejores días. Todas las noches la familia salía a ver las estrellas y juntos construyeron vida.



**Luis Darío Hernández Capera**



## El niño en el bosque

Un niño iba rumbo a su casa, pero no encontraba la salida del bosque; caminó tanto que decidió descansar al lado de un árbol gigantesco, se durmió profundamente y cuando despertó ya era de noche.

En ese momento se encontró un oso y este le dijo que le ayudaría a llegar a su hogar, que no tuviera miedo de él. El niño dijo:

- Muchas gracias señor oso.

Siguieron por el camino, y de repente les salió el tigre, entonces el oso le dijo:

- Yo no quiero pelear contigo.

- Yo tampoco -  
respondió el tigre-  
Pero es que me  
enfurecen estos niños  
que vienen a husmear



aquí, y a provocar la visita de los hombres.

Y en ese momento se le lanzó al oso y lo atacó. Mientras el oso luchaba con el tigre, el niño se subió a un árbol a refugiarse. Cuando terminó la pelea y el oso fue el vencedor, el tigre tuvo que marcharse.

Finalmente, el oso llevó al niño cerca de su casa, y el pequeño prometió no volver a adentrarse tanto en el bosque, ni hablar sobre lo sucedido.



**Mauricio Barragán Ávila**

## El secuestro de una niña

Había una vez una niña llamada Diana, ella quería contarle algo a su mamá pero no sabía cómo decírselo, hasta que un día le dijo a su madre que ella quería tener novio; ante esto, la mamá le respondió que no podía tener novio porque todavía era muy niña; luego Diana le preguntó a su mamá:

- ¿Por qué entonces hay niñas como yo que tienen novio?
- Porque esas niñas no se valoran.



Pero no se daba por vencida, entonces les dijo a sus amigas del colegio:

- Hay muchachas yo quiero tener novio, pero mi mamá me dijo que no.
- Hay amiga pues entonces tenga novio a escondidas - respondió Juana-



Entonces a Diana se le ocurrió buscar novio por internet y conoció a un muchacho llamado Andrés. Duraron hablando mucho tiempo, hasta que un día él le preguntó que si iban a ser novios y ella le dijo que sí, pero que la mamá no se fuera a dar cuenta; tiempo después él le pidió una cita y le dio la dirección en donde se iban a ver.

Ese día ella fue y se encontraron. Pero resultó que él muchacho enamorado y tierno no existía, era un viejo fingiendo serlo; entonces ella le dijo que por qué le había mentado y él no le contestó nada, sino que la agarró a la fuerza y se la llevó para una cabaña.

Al cabo de unas horas, al ver que su hija no llegaba, María llamó a la policía, cuando llegaron las autoridades llamaron a la amigas de Diana para indagar si sabían algo de Diana. Entonces ellas decidieron contarle la verdad a la policía, y así pudieron actuar

rápidamente; aunque ya había sido demasiado tarde para Diana. Ese hombre la había golpeado y abusado de ella.

Su madre estaba muy angustiada, hasta que la policía la encontró. El secuestrador fue apresado inmediatamente y meses después condenado a pagar 10 años de cárcel.

Diana estuvo unos días en el hospital recuperándose, cuando salió fue a casa con su madre y le pidió perdón a su madre. María le dijo que ella la perdonaba, pero que no volviera hacerlo, que las mamás dan consejos a sus hijas pensando en su bien.

A veces los consejos de las amigas no son los mejores.



**Kelly Juliana España Pinilla**



## La casa embrujada

Una vez una joven llamada Mariana se propuso hacer un viaje a una casa abandonada que ella había alquilado. Su mamá, papá y hermanas apoyaron la idea y se fueron juntos a pasar allí las vacaciones.

Cuando llegaron a la "Finca Las palmas", se pasaron tranquilamente todo el día arreglando la casa; pero, al atardecer empezaron a escuchar ruidos cada vez más seguidos, y entre más tiempo pasaba, más fuertes eran.



A las hermanas de Mariana les estaba dando miedo, entonces prefirieron irse a dormir temprano, mientras Mariana y sus padres se quedaron en la cocina; de repente escucharon unos gritos en la habitación de las niñas, entonces corrieron, y al llegar se dieron cuenta que había espíritus malos en la casa y estaban tratando de matar a su familia.

A la madrugada todo empeoró, los espíritus arrastraron a una de las hermanas por toda la casa, mientras su mamá corría y gritaba desesperada; los demás acudieron en su ayuda, menos la otra hermana de Mariana, pues estaba colgada del pie en una viga de la casa. La niña lloraba desesperada porque se había lastimado la pierna y tenía raspones en todo el cuerpo.

Su mamá se la llevó para la sala, le curó algunos raspones y le sobó la pierna; mientras el papá trataba de bajar a la otra niña. A pesar de quererse ir, los espíritus no lo permitían, no hasta que lograran su intención; así transcurrieron varios días y no los dejaban en paz. Una mañana, el papá observó algo terrible tras abrir la puerta donde dormían las niñas: las vio muertas, habían sido colgadas, el padre lloraba

desesperado y llamó a su mujer y a su otra hija; bajaron, empacaron las cosas y se fueron para la casa.



Luego, enterraron a las niñas; y en medio de este dolor, cuando iban saliendo del cementerio se les arrimó un extraño, quien le dijo a la mujer:

- ¡Que tristeza!

Murieron sus dos hijas y pronto morirá su esposo.



Sin más espera llamaron a un detective, y la búsqueda de aquel extraño empezó, y pronto se dio cuenta que hacía juegos con los espíritus de la finca a la que nunca debieron ir. El detective les contó lo que investigó, y ante el asombro de la familia, Mariana indagó por más información, ante lo cual el detective dijo:

- No tengo más datos por el momento, pero tengan calma, resolveré el caso.

El detective se fue, y al otro día llegó y dijo:

- Me llegó una carta y dice que me meta en lo que no me importa.

Ante el asombro de todos, el papá invitó al detective a tomar un café en la tienda de la esquina, su hija sospecho al ver algo muy extraño, entonces cogió un arma y los siguió.



No alcanzó a llegar, sólo escuchó una serie de disparos que acabaron con la vida de los tres. La mamá observó por la

ventana cómo el sujeto desapareció entre las calles y el tumulto de quienes querían observar el siniestro.



**Yury Liseth Falla Mendoza**

## Un amor imposible

Yo tenía un amigo llamado Juan, pero todos lo llamaban Juanito. Cuando el verano pasado se acabó y llegaba la hora de regresar a clases, Juan tenía 12 años y estaba en el grado séptimo. Aunque yo la verdad no sé cómo describirlo, puedo decir que en ese entonces era un poco extraño; cuando entré al salón él estaba en una esquina, yo nunca lo había visto.

Cuando la profesora llegó, le preguntó su nombre y le dijo que se presentara ante todos los compañeros; al terminar su presentación se sentó y comenzamos la clase. Decidí seguir mi intuición y sentarme a su lado, entonces le pregunté si podía ser su amigo y Juan aceptó. Desde ese día Juan y yo éramos amigos inseparables, adónde iba el uno iba el otro; hasta que un día llegó ella: una niña muy hermosa, sus mejillas rosadas, sus ojos verdes con variación a azules y cafés, su pelo como un castaño intenso... se convirtió en la niña de sus sueños.

Como es natural, se sentó sola y Juan sintió gran impotencia al no estar a su lado. La profe armó grupos de dos, y precisamente los acomodó juntos; luego Juan dijo:

- Me llamo Juan, pero todos me dicen Juanito. Y tú, ¿Cómo te llamas?
- Mi nombre es Lis.

Lis no le volvió a dirigir la palabra en toda la clase, ni en toda la semana; días después, cuando salimos al descanso Juan le dijo:

-¿Quieres ser mi novia?

Pero Lis le respondió:

- Yo no me rebajaré a ser la novia de alguien como tú.

Yo quería aconsejarlo, decirle que ella no era para él; pero no quiso escuchar. Al día siguiente se puso en plan de conquista y le llevó una rosa que ella tiró a la basura; pero él no se iba a rendir así de fácil, así que le llevó un ramo de rosas blancas, que Lis no quiso aceptar. Después Juan le llevó chocolatinas, ante ellas Lis le dijo:

- No me moleste más Muerto de hambre.

Juan se puso muy triste, ni siquiera me hablaba; yo le dije que dejara aquellos pensamientos locos de ser el novio de Lis, pero ¿Quién puede negarle el amor a alguien?

A pesar de que días después Lis se fue de su vida, Juan nunca la pudo olvidar; todavía sigue con la esperanza de que vuelva y cuando ocurra, no sea un amor imposible.



**Davinson Danilo Molina  
Vargas**

## La verdadera amistad

Hace mucho tiempo había una familia muy lejos de aquí, conformada por un padre, una madre y sus hijos. Juan era el menor de ellos, y cierto día se fue a vivir con su familia al campo.

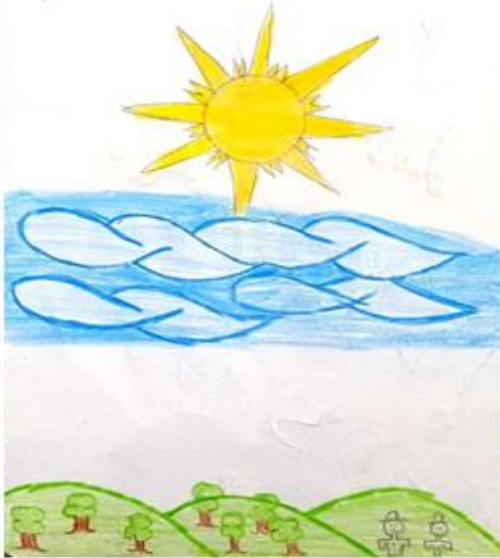
Un día los padres fueron al colegio a matricular a Juan en grado primero, cuando él entró a clase todos los niños le sonrieron, lo veían como un nuevo amigo. De regreso, caminó sólo a casa, observando lo que encontraba: gorriones, venados y tórtolas; cuando llegó contó a su mamá sobre su felicidad en el primer día de clase. Al día siguiente Julián se acercó a Juan durante el refrigerio, compartieron en clase y se acompañaron a



casa, hasta donde sus caminos lo permitieron. Y así siguió esta amistad por mucho, mucho tiempo.



Cuando terminaron el colegio y se fueron a estudiar a la universidad continuaron su amistad. Sin embargo, un día se puso a prueba este sentimiento, cuando fueron juntos a un paseo a Barranquilla.



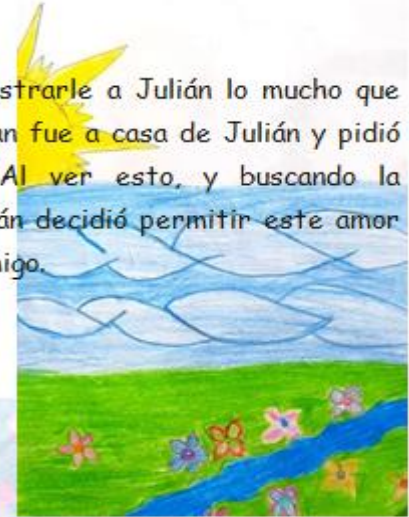
Julián se había casado con Andrea y tuvieron una hija llamada Daniela. La joven se metió al mar y de un momento a otro comenzó a gritar pidiendo ayuda, entonces Juan se lanzó a sacarla del agua y la atendió

como buen médico que era; pero en ese momento algo recorrió su cuerpo, haciendo que la mirada de los dos cambiara a partir de ese momento. Al caer la noche, se encontraron solos en la playa y ocurrió lo que no estaba planeado, un sentimiento de amor crecía entre las dificultades.

A pesar de esto, Juan no quería pelear con Julián así que decidió decirle la verdad. Y la reacción del padre de Daniela fue alejarse de su amigo y regresar a su

cuidado. Pasaron varios meses así, pero los enamorados seguían compartiendo espacios juntos y no se daban por vencidos.

Así que decidieron demostrarle a Julián lo mucho que se querían, entonces Juan fue a casa de Julián y pidió la mano de la joven. Al ver esto, y buscando la felicidad de su hija, Julián decidió permitir este amor y perdonar a su mejor amigo.



FIN



**Leidy Marcela Moreno  
Arias**



## La mariposa y las flores

Hubo una vez una mariposa muy linda, que volaba feliz de flor en flor, y las flores mantenían felices por su visita: no había nada más lindo que ver llegar a una mariposa a cada pétalo; las flores que adornaban aquel jardín eran de distintos colores y texturas y esto era lo más llamativo para la mariposita.

Cierto día, mientras Camila y Juana estaban jugando en el Jardín de su colegio vieron la mariposa, quedaron impactadas con su belleza, y para acercarse a ella, quisieron atraparla. Después de un largo rato consiguieron que ella, buscando una bella flor, entrara

a un tarrito. Las niñas observaron detenidamente sus alas de hermosos y variados colores por un largo rato; pero Juana empezó a notar un sentimiento de tristeza en ella, entonces decidió liberarla y que siguiera con su misión preservadora de la naturaleza.

Ante esto, Camila se puso muy brava; sólo al ver su vuelo entre las flores logró comprender la decisión de su amiga y le sonrió.



**Maira Alejandra  
Rodríguez**





*Queridos estudiantes: con sus sonrisas, interés, compromiso y dedicación me demostraron su afecto, y me enseñaron el valor de la amistad y la cooperación.*

**María Angélica Gutiérrez Nieto**

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>  <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 1 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Los suscritos:

<u>MARÍA ANGÉLICA GUTIÉRREZ NIETO</u>	<b>con C.C N°</b>	<u>1.110.452.796</u>
_____	<b>con C.C N°</b>	_____
_____	<b>con C.C N°</b>	_____
_____	<b>con C.C N°</b>	_____
_____	<b>con C.C N°</b>	_____

Manifiesto (an) la voluntad de:

**Autorizar**

**No Autorizar**  **Motivo:** \_\_\_\_\_

La consulta en físico y la virtualización de **mi OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado	<input checked="" type="checkbox"/>	Artículo	<input type="checkbox"/>	Proyecto de Investigación	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>	Parte de libro	<input type="checkbox"/>	Documento de conferencia	<input type="checkbox"/>
Patente	<input type="checkbox"/>	Informe técnico	<input type="checkbox"/>		
Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)					<input type="checkbox"/>

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>  <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 2 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “...**Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable**” y 37 “...**Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro**”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “**los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

**EL LIBRO ÁLBUM COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA ESCRITORA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 6° Y 7° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LUISA – SEDE VEGA LA TROJA (ROVIRA –TOLIMA).**

- Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de:

**MAGISTER EN EDUCACIÓN**

- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

\_\_\_\_\_

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

\_\_\_\_\_

- Artículo publicado en revista:

\_\_\_\_\_

- Capítulo publicado en libro:

\_\_\_\_\_

- Conferencia a la que se presentó:

\_\_\_\_\_

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b> <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 3 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el:

Día: 20 Mes: AGOSTO Año: 2017

Autores:

Firma

Nombre:	<b>MARÍA ANGÉLICA GUTIÉRREZ NIETO</b>		C.C. <b>1110452796</b>
Nombre:	_____	_____	C.C. _____
Nombre:	_____	_____	C.C. _____
Nombre:	_____	_____	C.C. _____

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.