

Entre Letras e Imágenes: Explorando la Escritura a Través del Libro Álbum.

Laura Daniela Camacho Correa

Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional

Trabajo de Grado

Asesor: Nelson Mellizo

2025

Dedicatoria

Dedico este logro a Vanessa, mi compañera de vida. Gracias por el apoyo incondicional, por estar ahí en los momentos difíciles cuando quería desistir de todo. Gracias por acompañarme en los traspasos, en la construcción del libro álbum, en las largas charlas sobre lo que quería realizar. Gracias por cada comida, dulce, salida que me brindaste en este proceso. Gracias por la paciencia y las palabras de aliento cuando ni yo creía en mí. Gracias por recordarme lo valioso y especial que puede ser la vida.

Gracias por el amor incondicional que me brindaste y me brindas hoy en día.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme la oportunidad de formarme en la labor docente, contribuyendo a mi crecimiento tanto personal como profesional. Esta institución ha sido un espacio de aprendizaje y reflexión, donde he podido desarrollar habilidades pedagógicas y fortalecer mi compromiso con la enseñanza. La dedicación de los docentes, el intercambio de ideas con mis compañeros y las experiencias adquiridas han sido fundamentales en este proceso.

A mi familia, por su inquebrantable confianza y motivación, siempre presentes en cada desafío y logro. A los profesores, compañeros y amigos que marcaron este recorrido con su apoyo, sus palabras de aliento y su paciencia ante mis inquietudes y momentos difíciles. Extiendo un reconocimiento especial a mi asesor de trabajo de grado, Nelson Mellizo, por su dedicación y guía a lo largo de este proceso, permitiéndome consolidar mis conocimientos. Finalmente, expreso mi gratitud a la música, el arte y la literatura, que fueron fuente constante de inspiración y refugio, acompañándome en cada etapa de este viaje y recordándome la belleza de aprender y crear.

Tabla de Contenido

Resumen.....	6
Abstract.....	7
Contextualización y Problema de Investigación.....	8
Contextualización.....	8
Descripción de la Población.....	10
Diagnóstico.....	11
Descripción del Problema	15
Justificación.....	16
Pregunta de Investigación	18
Objetivos de Investigación.....	18
Objetivo General.....	18
Objetivos Específicos.....	18
Contexto Conceptual.....	19
Antecedentes.....	19
Marco Conceptual.....	24
Escritura.....	24
Producción Escrita.....	26
Planificación.....	27
Textualización.....	28
Revisión.....	28
Libro Álbum.....	30
Elementos de la Imagen.....	31
Elementos Narrativos.....	33
Metodología de Investigación.....	35

Enfoque Investigativo.....	35
Diseño Investigativo	36
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	38
Observación Participante.....	39
Diario de Campo.....	39
Cuestionario Tipo Juego.....	39
Prueba Diagnóstica.....	40
Rúbricas de Evaluación.....	40
Categorías de Análisis.....	41
Triangulación de Datos.....	42
Población y Muestra.....	42
Consideraciones Éticas.....	43
Propuesta Pedagógica.....	44
Enfoque Pedagógico.....	44
Secuencia Didáctica.....	47
Programa Académico.....	49
Modelo de Planeación de Clase.....	52
Análisis de Datos.....	53
Gestión de Análisis.....	53
Análisis de Datos.....	54
Resumen de Resultados.....	73
Conclusiones.....	77
Recomendaciones Generales.....	79
Referencias.....	80
Anexos.....	89

Resumen

Esta investigación-acción tuvo como objetivo principal analizar cómo una estrategia didáctica basada en la creación de un libro álbum contribuye al desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de cuarto grado del colegio IED Domingo Faustino Sarmiento. Los hallazgos revelaron que los estudiantes necesitaban implementar estrategias de escritura, ya que no tenían el hábito de planificar, textualizar y revisar, lo que generaba una actitud de evasión hacia estas actividades.

A través de las dinámicas centradas en los elementos narrativos y visuales del libro álbum, los estudiantes lograron construir textos e ilustraciones utilizando estrategias clave de planificación, textualización y revisión. Los resultados indican que la construcción del libro álbum tuvo un impacto positivo en el proceso de escritura de los estudiantes, ya que les proporcionó una herramienta práctica que les sirvió como guía para expresar sus ideas de manera clara y estructurada.

Palabras clave: Escritura, planificación, textualización, revisión, libro álbum, elementos narrativos, imágenes.

Abstract

This action-research study aimed to analyze how a didactic strategy based on the creation of a picture book contributes to the development of written production in fourth grade students at the IED Domingo Faustino Sarmiento school. The findings revealed that students needed to implement writing strategies, as they lacked the habit of planning, composing, and revising, which led to an avoidance of these activities.

Through activities focused on the narrative and visual elements of the picture book, the students managed to construct texts and illustrations using key strategies such as planning, composing, and revising. The results indicate that the construction of the picture book had a positive impact on the students' writing process, as it provided them with a practical tool that served as a guide to clearly and effectively express their ideas.

Keywords: Writing, planning, composing, revising, picture book, narrative elements, illustrations.

Contextualización y Problema de Investigación

En este apartado se define el contexto en el que se plantea y se desarrolla la presente investigación. En primera instancia, se reconocen los aspectos de la población junto con su contexto educativo y social correspondiente. A su vez, se incluye una descripción del Proyecto Educativo Institucional, el Manual de convivencia y el temario propuesto para la clase de español que incluye los libros y cuentos que los estudiantes trabajan durante las sesiones de clase. Además, se realiza el análisis de los diagnósticos aplicados y se describe el problema de investigación junto con los objetivos que guían el proceso investigativo.

Contextualización

La presente investigación se lleva a cabo en el colegio Domingo Faustino Sarmiento sede D, situada en el barrio Rionegro de la localidad número doce, Barrios Unidos, en el distrito capital de Bogotá, específicamente en la Cra.56 #94-02. Este barrio, caracterizado por su tradición comercial y una amplia diversidad de negocios se encuentra en un nivel socioeconómico que oscila entre los estratos 3 y 4. Tal entorno contribuye a una dinámica inmobiliaria particular, y la zona misma se distingue por ser un entrelazado de áreas residenciales y comerciales, siendo estas últimas una fuente principal de ingresos.

La observación detallada reflejada en el diario de campo (Ver Anexo 1), complementada con la información obtenida de la página web del colegio, revela que la sede especificada alberga los cursos cuarto y quinto de primaria. Las instalaciones incluyen una cancha de microfútbol y baloncesto, seis aulas destinadas a clases y un salón dedicado exclusivamente para el uso de los profesores. A su vez, hay una sala de informática, una pequeña biblioteca y cada aula cuenta con televisor y conexión a internet.

A su vez, el salón de clases de la población seleccionada (403) tiene diferentes herramientas para los procesos de enseñanza- aprendizaje, como dispositivos electrónicos, material didáctico y recursos visuales. Es relevante destacar que el aula dispone de una

biblioteca con libros donados a la institución. Algunos de estos libros se han empleado en el desarrollo del plan lector durante las clases de lengua castellana. En esta colección, se puede encontrar una amplia variedad de títulos y géneros, incluidos libros destinados a cubrir las asignaturas del pensum educativo. Cabe mencionar que el acceso a estos textos no es libre, sino que su uso se rige por el plan lector establecido para el periodo.

En cuanto a los lineamientos y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el colegio está enmarcado en el modelo pedagógico de tipo histórico-cultural o socio-constructivismo, pues establece que el aprendizaje es el resultado de la interacción social con el medio que lo rodea. Por tanto, el objetivo según lo establece el Manual de convivencia de la institución (2020) es formar personas pensantes, críticas y creativas que se apropien del conocimiento socialmente construido, lo cual alude al lema de la institución Liderazgo y Emprendimiento, Gestores de un Proyecto de Vida. Adicionalmente, la comunidad educativa pretende que el estudiante posea unos principios, entre ellos: democracia, desarrollo humano integral, productividad y actitud emprendedora, corresponsabilidad, ética del cuidado, calidad, participación y respeto a la diversidad.

Teniendo en cuenta lo mencionado, la asignatura de español tiene un plan de estudios para el cuarto grado enfocado en el desarrollo de habilidades comunicativas para poder comprender, interpretar y transformar la realidad a través del lenguaje. Por consiguiente, se establecen cuatro ejes: la comprensión y producción textual donde se pretende desarrollar la estructuración de párrafos, el uso correcto de los conectores, la coherencia, cohesión, escritura y reescritura; la literatura a través de las relaciones entre texto y contexto; la comunicación a través de los roles y situaciones comunicativas; y finalmente, la ética de la comunicación a través de los medios y formas de expresión. Además, se implementa un programa de lectura que exige a los estudiantes disponer tanto del libro de texto como de un libro de actividades. Estos recursos se emplean de manera conjunta para facilitar un proceso de lectura profunda y

relectura, esencial para comprender y responder efectivamente a las preguntas planteadas en el libro de actividades.

Población

La población de la investigación pertenece al curso 403 de la jornada mañana del Instituto Educativo Distrital Domingo Faustino Sarmiento sede D. De acuerdo con la actividad de caracterización (Ver Anexo 2) hay 30 estudiantes, los cuales tienen entre 7 y 9 años. La misma actividad permitió reconocer que 20 estudiantes viven con sus padres, hermanos y abuelos; por otro lado, 3 estudiantes viven con un solo padre y los demás viven en la fundación LAUDES con profesores, psicólogos e incluso, una estudiante escribió que ella vive sola. A su vez, los estudiantes comentaron que al momento de realizar las tareas buscan ayuda de su familia como padres, abuelos, tías y profesores de la fundación. Finalmente, la mayoría de los estudiantes viven en el barrio Rionegro, donde está el colegio, y una minoría vive en barrios aledaños.

Con respecto a los intereses de los estudiantes, se pudo constatar que a 20 estudiantes les gusta jugar, ya sea con muñecas, fútbol o baloncesto; 4 estudiantes mencionaron que les gusta ver televisión; tres estudiantes indicaron que disfrutaban ir al parque, mientras que solo tres expresaron su gusto por la lectura y escritura. No obstante, al indagar específicamente sobre su interés por la lectura y la escritura, la mayoría de los estudiantes, dieciocho en total, afirmaron encontrar placer en estas actividades. Algunos incluso señalaron que la lectura y la escritura son de su agrado porque contribuyen a su aprendizaje. En esta misma pregunta (Ver Anexo 3) ellos mencionaron algunos de sus libros y cuentos favoritos, dentro de estos se encuentran géneros como los cuentos de hadas, novelas gráficas y novelas fantásticas. Por lo que, se puede constatar que a los estudiantes les gustan los géneros literarios que se caracterizan por incluir historias ficticias y personajes fantásticos como superhéroes y

princesas, además, a menudo representan situaciones fuera de la realidad potenciando el valor imaginativo.

Por otro lado, durante la observación se constata que los estudiantes mantienen una interacción entre ellos y con la docente titular, ya que durante las clases se muestran participativos y dispuestos a realizar las actividades. Durante las clases los estudiantes suelen comentar situaciones de su vida cotidiana, su núcleo familiar o cuestiones que observan en Internet. A su vez, tienen inconvenientes para la convivencia debido a las diferentes personalidades en el salón de clase, se evidencia que varios estudiantes discuten cuando no hay una autoridad cercana y esto, algunas veces, ocasiona llanto. Respecto a esto, la profesora mencionó que varios estudiantes tienen inconvenientes para manejar las emociones en clase y que ellos están en terapias con psicólogos de la institución. (Ver Anexo 1)

En conclusión, el análisis detallado de esta población a través de la observación y los registros en diarios de campo ha facilitado una comprensión profunda de los estudiantes, revelando tanto su entorno inmediato como sus inclinaciones hacia la lectura y escritura. Este acercamiento ha permitido identificar dinámicas de clase particulares, como la falta de inteligencia emocional y un notable nivel de participación estudiantil. Esta información, a su vez, ha sido fundamental para esclarecer el enfoque y los métodos más efectivos para desarrollar e implementar la propuesta de intervención pedagógica diseñada. Este proceso ha permitido establecer una base sólida, que facilita la adaptación precisa de nuestra intervención pedagógica a las necesidades y características únicas de cada estudiante.

Diagnóstico

Para este proceso diagnóstico se utilizó el mismo instrumento de la caracterización, la encuesta tipo juego y dos pruebas diagnósticas (Ver Anexo 5). La encuesta tipo juego se usó para determinar procesos de escritura teniendo en cuenta aspectos ortográficos, gramaticales y la capacidad de generar ideas escribiendo a partir de ellas. Por otro lado, se aplicó una prueba

diagnóstica centrada en un cuento para determinar procesos de lectura y oralidad, en esta parte se tuvo en cuenta aspectos como la lectura inferencial, literal y crítica. Finalmente, se aplicó una prueba específica centrada en un libro álbum para determinar la relación de los estudiantes con este tipo de textos, además, se tuvo en cuenta la planificación, textualización y revisión en las diferentes actividades que partieron del libro álbum.

El primer diagnóstico tipo juego (Ver Anexo 2) se dividió en dos partes: en la primera sección del cuestionario, se les pidió a los estudiantes que dibujaran un avatar que los representara en el escenario del videojuego. Esta actividad tenía como objetivo involucrarlos creativamente desde el principio, permitiéndoles expresarse visualmente antes de pasar a las preguntas textuales. Luego, respondieron a unas preguntas sobre ellos mismos para dar cuenta de su nivel de escritura. En una segunda fase, se les solicitó a los niños que dibujaran el escenario en el que su avatar vive, proporcionando un contexto para las preguntas relacionadas con su entorno familiar y sus hábitos de estudio.

En este primer diagnóstico se evidenciaron dificultades en la planificación del proceso de escritura, ya que los estudiantes presentan incertidumbre sobre qué escribir y qué recursos utilizar. Además, se identificaron problemas ortográficos y gramaticales, como la ausencia de ciertas letras en las palabras, confusión en su uso y dificultades en la conciencia fonológica. A nivel emocional, la mayoría de los estudiantes expresaron sentirse frustrados al escribir; según la docente, muchos optan por realizar otras actividades para evitar centrarse en la escritura. Esta reacción refleja la ansiedad y el desinterés que algunos experimentan frente a la tarea de escribir, lo que impacta su proceso de aprendizaje. (Ver Anexo 3)

Adicionalmente, se observa que los alumnos experimentan dificultades para iniciar sus textos, a menudo influenciados por la falta de guía o apoyo en el hogar para la realización de tareas. Esta situación se refleja en la hesitación y dudas al momento de escribir durante las

evaluaciones diagnósticas, donde muchos se cuestionan sobre el contenido adecuado de sus escritos o su corrección.

Ahora bien, se realizó un segundo diagnóstico para determinar las habilidades de los estudiantes en otros campos como la lectura y oralidad (Ver Anexo 5). Este diagnóstico estaba centrado en un cuento titulado El león y el ratón, el cual tuvo un primero momento que buscaba identificar cómo estaban los estudiantes en la lectura en voz alta, para posteriormente responder preguntas que evaluaban la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico. Al final, crearon dibujos basados en un posible final alternativo para el cuento. Este ejercicio permitió analizar aspectos como el ritmo de lectura y la entonación, así como la capacidad para interpretar y analizar textos.

Según los resultados mostrados en el Anexo 6 se pudo determinar que, para el nivel de comprensión literal, los 30 estudiantes lograron reconocer los aspectos clave del cuento e incluso la mayoría de los estudiantes narraron la historia con sus propias palabras. En cuanto a nivel inferencial, 22 estudiantes lograron responder correctamente las preguntas de comprensión lectora que trataban de interpretar el mensaje o moraleja de la historia y la idea principal del texto; sin embargo, 8 estudiantes no contestaron correctamente las preguntas, pues seleccionaron más de una respuesta, o no respondieron nada. Finalmente, para el nivel crítico, 20 estudiantes diseñaron un nuevo final para el cuento; 6 estudiantes escribieron un final alternativo, pero con dificultades en la coherencia; por su parte, 4 alumnos no dibujaron, como tampoco escribieron.

Por otro lado, los resultados del diagnóstico revelan que los estudiantes del curso 403 muestran una buena pronunciación y un adecuado uso de los signos de puntuación, además de participar activamente en la lectura y discusión del cuento. Sin embargo, se notó una tendencia a no respetar los turnos de palabra de los demás compañeros y a olvidar las contribuciones u opiniones que ellos hacen, esto se evidencia cuando repiten lo mismo que el

compañero mencionó. Adicionalmente, los alumnos demostraron mayor interés y comodidad en la actividad final de dibujar, por lo que se puede reconocer predilección a dinámicas visuales y artísticas.

Finalmente, se realizó un diagnóstico específico con el libro álbum *Eloísa y los bichos* con el fin de reconocer los elementos clave del libro-álbum y aplicar la planificación, textualización y revisión como parte del proceso escritural. De esta manera, en un primer momento, se optó por realizar una actividad grupal para encontrar la secuencialidad de la historia teniendo en cuenta las imágenes y el texto. Luego, se hizo la lectura del cuento y los estudiantes participaron activamente de la discusión en torno a la pregunta ¿Qué hubieras hecho para que Eloísa no se sintiera triste?, con esta pregunta en mente los estudiantes intentaron planificar qué escribir o dibujar y al final, algunos estudiantes mostraron su trabajo para poder ser evaluados.

Los resultados obtenidos en este diagnóstico específico (Ver Anexo 7) muestran que los 30 estudiantes son capaces de determinar la secuencia de una historia acorde a las imágenes y los textos cortos. A su vez, los estudiantes participaron activamente en la discusión en torno a las preguntas planteadas y realizaron una lluvia de ideas. Adicionalmente, en la segunda parte de la actividad los estudiantes lograron responder a la pregunta de formas distintas, 17 estudiantes dibujaron un escenario donde ayudan a Eloísa, 4 estudiantes escribieron cómo la ayudarían y 9 estudiantes decidieron hacer alusión al formato del libro álbum dibujando y escribiendo cómo la ayudarían.

Con esto en mente, según el Anexo 8, se puede determinar que los estudiantes se sienten más cómodos expresando sus ideas y sentires en dibujos y textos cortos ya que algunos plasmaron que se han sentido como “bichos raros” en algún momento de su vida. A su vez, en el desarrollo de este diagnóstico se puede destacar que los estudiantes no siguen un proceso a la hora de plasmar sus ideas ya que se limitaron a escribir, pero no tuvieron en

cuenta la lluvia de ideas que se realizó previamente e incluso repetían constantemente lo que ya habían escrito demostrando que tampoco realizaron una revisión del texto.

Descripción del problema

Según Ferreiro (1986) es fundamental reconocer que los estudiantes de tercer y cuarto grado, quienes se encuentran en una etapa de desarrollo escritural entre los 7 y 9 años, enfrentan desafíos específicos en su aprendizaje de la escritura y lectura. Estos desafíos incluyen la confusión de letras similares, como b y d, c, k y q, m y n, además de g y j. Estas dificultades impactan negativamente el proceso de aprendizaje de los niños, por eso, en consecuencia, surge la necesidad de abordar este problema y desarrollar estrategias para la mejora de la producción escrita en los estudiantes de cuarto grado y a su vez, que generen un proceso más autónomo en próximas actividades escriturales.

Como se mencionaba anteriormente, en esta etapa inicial de su desarrollo escritural, es común la presencia de errores ortográficos, incluyendo la omisión y sustitución de letras, así como la escritura de palabras fragmentadas o en orden inverso. Este fenómeno se ve exacerbado por la tendencia a omitir fonemas comunes como n, r, l, y s, lo que señala retos importantes en su habilidad para escribir correctamente. A su vez, la producción escrita se ve afectada porque los estudiantes se inquietan al no saber qué escribir o si lo están haciendo de la manera correcta, por lo que también es necesario reconocer el proceso escritural durante esta etapa educativa, no solo académicamente sino emocionalmente.

Teniendo en cuenta lo anterior, según Sastre, Celis y Luengas (2017), la omisión de fonemas comunes en la escritura se centra en cómo los niños, durante su proceso de aprendizaje, tienden a omitir ciertos sonidos al escribir palabras. Esta omisión puede deberse a varios factores, como el desarrollo fonológico, la influencia del habla cotidiana y el conocimiento ortográfico limitado. A su vez, destacan que la conciencia fonológica influye significativamente en el desarrollo de las habilidades lectoras y de escritura en los niños.

Así mismo, Fidalgo (2010) menciona que los estudiantes de primaria enfrentan problemas con el proceso de escritura debido a una combinación de factores cognitivos, estratégicos y metacognitivos. En primer lugar, las dificultades parten de la ausencia de estrategias específicas, ya que no saben abordar adecuadamente las fases de planificación, textualización y revisión al no ser habilidades innatas y requerir enseñanza explícita; además, la escritura implica una sobrecarga cognitiva al demandar la gestión simultánea de múltiples procesos, lo que puede resultar abrumador y llevar a textos desorganizados o incompletos.

También, según Fidalgo (2010), la falta de autorregulación afecta su capacidad para monitorear y controlar su proceso de escritura, ya que las habilidades metacognitivas necesarias aún están en desarrollo, y se suma a ello una posible baja motivación, ya que la escritura suele percibirse como una tarea difícil, lo que impacta negativamente en su compromiso. Por último, un contexto educativo que no provee estrategias adecuadas ni suficientes oportunidades de práctica guiada contribuye a consolidar estos problemas.

Justificación

De acuerdo con lo planteado en la descripción del problema, la producción escrita en primaria es un aspecto crucial para el desarrollo académico y comunicativo. Sin embargo, se han identificado deficiencias en la calidad de los textos escritos que presentan los alumnos de cuarto del IED Domingo Faustino Sarmiento. Con esta idea en mente, es relevante destacar la importancia de enseñar a los niños el uso adecuado del código escrito, no solo desde un plano lingüístico-comunicativo, que implica la correcta transmisión de enunciados escritos, sino también desde una perspectiva sociológica que motive a los estudiantes a comprender el propósito detrás de su escritura, es decir, para quién y por qué escriben.

De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje, durante el grado tercero y cuarto, los estudiantes deben potenciar habilidades como: determinar el tema, buscar información en distintas fuentes, elaborar un plan para organizar las ideas, desarrollar

un plan textual para la producción de un texto descriptivo y, finalmente, revisar, socializar y corregir los escritos teniendo en cuenta las propuestas de los compañeros y profesores atendiendo algunos aspectos gramaticales y ortográficos. (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Por lo que, de acuerdo con los resultados obtenidos en el diagnóstico, existe una necesidad por integrar espacios de producción escrita que cumplan de alguna u otra forma con los estándares en el aula, pues se evidenció que los estudiantes prefieren evitar la escritura.

En este contexto, combinar el proceso de escritura con el uso del libro álbum como recurso pedagógico ofrece una oportunidad única para enriquecer el aprendizaje. Por un lado, el proceso de escritura compuesto por planificación, textualización y revisión es fundamental para el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y creativas. La planificación permite organizar ideas, estructurar el contenido y establecer propósitos comunicativos. La textualización, por su parte, impulsa la expresión de ideas mediante la construcción de frases coherentes y la apropiación de normas gramaticales, fortaleciendo la fluidez verbal y escrita. Finalmente, la revisión no solo perfecciona la claridad y precisión del mensaje, sino que también incentiva la autorreflexión y el aprendizaje autónomo.

Por otro lado, los libros álbum caracterizados por su estrecha relación entre texto e imagen, despiertan la creatividad, la imaginación y la capacidad de análisis en los niños. Según Fidalgo (2010) el formato gráfico favorece el desarrollo de habilidades de planificación, al permitir que los estudiantes organicen sus ideas mediante la interacción con las imágenes; de textualización, al dar pie a producciones escritas inspiradas en narrativas visuales; y de revisión, al fomentar la reflexión sobre la coherencia y cohesión entre texto e imagen. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de reconocer otras estrategias para guiar su proceso escritural mediante el dibujo.

Para finalizar, resulta relevante la implementación de una estrategia didáctica como la presente ya que, según Ferreiro (1979), el aprendizaje de la escritura implica etapas de

construcción cognitiva que requieren una intervención pedagógica adecuada en cada fase para facilitar la apropiación del sistema escrito. De esta manera, al trabajar en la planificación, textualización y revisión con aspectos gráficos y narrativos del libro-álbum se fortalece no solo la calidad de los textos producidos, sino también habilidades metacognitivas esenciales para el aprendizaje general.

Formulación de la Pregunta

¿De qué manera la creación de un libro álbum como estrategia didáctica, contribuye a la producción escrita de los estudiantes de cuarto del colegio IED Domingo Faustino Sarmiento?

Objetivo General

Determinar la contribución de una estrategia didáctica basada en la creación de un libro álbum en la producción escrita de los estudiantes de cuarto del colegio IED Domingo Faustino Sarmiento.

Objetivos Específicos

1. Fomentar la producción escrita a través de una secuencia didáctica basada en los elementos visuales y narrativos del libro álbum.
2. Analizar la incidencia de los elementos visuales en la planificación y textualización como parte del proceso escritural de los estudiantes.
3. Evaluar el efecto de la revisión en la creación de un libro álbum para el desarrollo de elementos narrativos.

Contexto Conceptual

Habiendo formulado la pregunta problema y determinado el interés investigativo del presente trabajo, es preciso analizar, profundizar y conocer qué se ha dicho sobre el uso del libro-álbum para mejorar o potenciar aspectos de la producción escrita en estudiantes de primaria. Para ello se consideraron un total de 9 documentos que brindan un panorama local, nacional e internacional. Posteriormente, se da lugar al marco teórico que enuncia las categorías con sus respectivas bases teóricas; las cuales se abordan a partir de la planificación, textualización, revisión y el libro álbum como herramienta didáctica.

Antecedentes

Para la búsqueda de literatura en este apartado, se consideraron las categorías de producción escrita y libro álbum, junto con sus respectivas subcategorías: planificación, textualización y revisión; y elementos de la imagen y narrativos, respectivamente. De esta manera, se presenta una tabla resumen con la información sobre los documentos revisados en diferentes plataformas de universidades nacionales e internacionales, estos documentos se encuentran en un rango entre 2015 y 2023.

Título	Año	Ámbito
La Narrativa Gráfica: Una Oportunidad para la Escritura Creativa.	2023	Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
Una experiencia para mejorar la producción escrita.	2020	Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
Escribiendo mis emociones a través del cuento.	2021	Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
Libro álbum y las emociones en la primera infancia.	2020	Institución universitaria Antonio José Camacho. Cali, Colombia
Libro álbum: un camino de creación literaria y trabajo colaborativo con niños y niñas.	2015	Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia
Características de los libros álbum que influyen en el desarrollo de los procesos comprensivos y expresivos del lenguaje en niñas y niños de 4 a 6 años.	2019	Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá

Álbum ilustrado y miedos infantiles: diseño de una propuesta de intervención.	2020	Universidad de Valladolid, España.
Las particularidades del libro-álbum: intercambio entre lectores y escritura en tercer año de la educación primaria.	2021	Universidad Nacional de La Plata. Argentina
Taller de textos narrativos para mejorar la producción escrita en los estudiantes de 5° grado de educación primaria.	2020	Universidad Católica Los Ángeles. Chimbote, Perú.

La tesis de pregrado titulada *La Narrativa Gráfica: Una Oportunidad para la Escritura Creativa* elaborada por Mónica Margarita Páramo Acero (2023) de la Universidad Pedagógica Nacional se realizó con estudiantes de cuarto grado de primaria. El trabajo tiene como objetivo incentivar la creatividad en la producción escrita de las estudiantes mediante la narrativa gráfica. Como conclusión se evidenció que, al integrar elementos visuales como el cómic, el libro álbum y el anime, los estudiantes mostraron mayor motivación y disposición para escribir, lo que les permitió mejorar la coherencia y originalidad de sus textos. Además, el estudio resalta que la narrativa gráfica facilita la expresión de ideas y emociones, ayudando a los estudiantes a superar bloqueos creativos y dificultades en la producción escrita.

El segundo trabajo revisado es la tesis de grado titulada *Una experiencia para mejorar la producción escrita* elaborada por Juan Manuel Bravo Cabrera (2020). Este trabajo tiene como objetivo fortalecer la producción escrita a través de una propuesta de innovación pedagógica y didáctica centrada en la construcción de un diario ilustrado. A pesar de que el trabajo no pudo ser aplicado debido a la emergencia sanitaria del COVID-19, el trabajo está dirigido a estudiantes de tercero de primaria y brinda un gran aporte teórico y metodológico ya que el autor propone utilizar la planificación, producción, revisión y reescritura como subprocesos de la escritura. A su vez, la integración de elementos visuales en el proceso de escritura no solo mejora la creatividad y la expresión de ideas, sino que también facilita la estructuración de textos y la motivación de los estudiantes.

El tercer trabajo revisado es la tesis de pregrado titulada *Escribiendo mis emociones a través del cuento* elaborada por Laura Marcela Hincapié Rendón (2021) y desarrollada con estudiantes de quinto grado. Su objetivo es diseñar una propuesta didáctica para fortalecer el proceso de producción textual, esta propuesta se centra en una estrategia didáctica innovadora, que incorpora las tecnologías de la información y comunicación (TICs) a través del desarrollo de un blog denominado *Escribiendo mis emociones*. Esta iniciativa demostró ser viable, evidenciando cómo la escritura terapéutica puede servir como un medio eficaz para integrar el aspecto emocional en la producción de textos. Aunque la aplicación completa de la propuesta no fue posible, se observó que el componente emocional de los estudiantes influyó positivamente en su participación en clase y generó interés en la escritura.

Por otro lado, a nivel nacional, se reconoce el trabajo titulado *Libro álbum y las emociones en la primera infancia* escrito por Marilyn Vallejo y Diana Fajardo (2020) de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Este trabajo se enfocó en analizar el impacto del libro-álbum como herramienta para facilitar la expresión emocional en niños de la primera infancia. Los resultados de esta investigación destacan que el libro álbum, al combinar imágenes y texto, brinda oportunidades valiosas para que los niños identifiquen y expresen emociones, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. Paralelamente, se destaca que estos libros permiten a los niños empatizar con otros puntos de vista y comprender diferentes perspectivas, mientras que las imágenes les facilitan expresar emociones que a veces no pueden comunicar verbalmente.

El segundo trabajo a nivel nacional corresponde a un artículo escrito por Lozano, Moreno y Vargas (2015) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, titulado *Libro álbum: un camino de creación literaria y trabajo colaborativo con niños y niñas*. Este estudio se enfoca en un proyecto inicial que involucra el diseño y creación de un libro álbum titulado *La coleccionista de abuelas*. La finalidad de este libro álbum es introducir a los niños en el

amplio espectro de la diversidad cultural de Colombia a través de la creación literaria y visual, colaborando directamente con los niños para desarrollar un libro álbum que refleje genuinamente sus intereses y necesidades. Este trabajo es relevante para la investigación porque proporciona una visión clara de cómo el libro álbum puede influir en el desarrollo de la producción escrita en niños. Además, al describir el proceso de creación del libro álbum *La coleccionista de abuelas* y su enfoque en la colaboración con niños, el estudio muestra cómo este recurso puede mejorar aspectos literarios en los estudiantes.

El último trabajo revisado a nivel nacional corresponde a una monografía titulada *Características de los libros álbum que influyen en el desarrollo de los procesos comprensivos y expresivos del lenguaje en niñas y niños de 4 a 6 años* escrito por Claudia Medrano y Yudid Carrillo (2019). Este estudio se basa en una revisión bibliográfica de corte nacional e internacional sobre las características de los libros álbum teniendo en cuenta lenguaje, componentes, proceso comprensivo y expresivo. Como conclusión, se destaca que la imagen, la palabra y la relación entre ambas influyen positivamente en el fortalecimiento de los procesos comprensivos y expresivos del lenguaje. Esto convierte al libro álbum en una herramienta valiosa para el desarrollo de estos procesos desde una práctica pedagógica, yendo más allá de la simple lectura y explorando todas las posibilidades que ofrece el libro álbum.

Por otro lado, a nivel internacional, se destaca el trabajo *Álbum ilustrado y miedos infantiles: diseño de una propuesta de intervención* elaborado por Érika Pérez (2020) de la Universidad de Valladolid en España. Este estudio tiene como objetivo determinar la viabilidad de utilizar el álbum ilustrado como un recurso pedagógico para el abordaje de la emoción del miedo en la etapa infantil. Para lograr dicho objetivo la autora utilizó el enfoque cualitativo para la determinación de estrategias con las inteligencias múltiples enfocándose específicamente en la inteligencia interpersonal e intrapersonal. El estudio concluye que el uso de álbumes ilustrados como recurso para abordar las emociones en niños de educación

infantil es beneficioso y útil, pues los textos generan un gran interés por la lectura desde temprana edad y facilita la comprensión de las emociones permitiendo compartir experiencias positivas, modificando su percepción inicial de sus miedos.

El segundo trabajo revisado a nivel internacional corresponde a un trabajo de grado titulado *Las particularidades del libro-álbum: intercambio entre lectores y escritura en tercer año de la educación primaria* escrito por Luis Fernando Sosa (2021). Este estudio tiene como objetivo analizar el impacto de las intervenciones docentes posteriores a la relectura de un libro álbum en particular, a su vez, analiza la escritura de los estudiantes después de la lectura del libro álbum. Como conclusión, es importante resaltar que las intervenciones de los docentes fueron cruciales para fomentar avances en las interpretaciones y guiar a los estudiantes en el reconocimiento de las particularidades del género. Finalmente, cabe destacar que los estudiantes se vieron motivados durante el desarrollo de las actividades y centraron su interés en las imágenes, uno de los aspectos fundamentales en estos libros.

El último trabajo revisado corresponde a un trabajo de postgrado titulado *Taller de textos narrativos para mejorar la producción escrita en los estudiantes de 5° grado de educación primaria* escrito por Dalicia Romero (2020). Este trabajo tiene como objetivo responder a la necesidad de fomentar en los niños la capacidad de escribir textos originales, basándose en sus propias ideas, imaginación y creatividad mediante 12 talleres de escritura basados en la legibilidad, la adecuación gramatical, los mecanismos de cohesión, coherencia, reglas gramaticales y ortográficas. Como conclusión, se destaca que gracias a los talleres de escritura los estudiantes mejoraron la producción escrita teniendo en cuenta los pasos como la planificación, la textualización y la revisión en cada una de las actividades propuestas. A su vez, el trabajo de Dalicia Romero es de gran valor metodológico ya que las diferentes actividades desarrolladas se pueden tomar de base para el presente trabajo de investigación.

Teniendo en cuenta los trabajos mencionados anteriormente, la integración de elementos visuales y estrategias innovadoras en el proceso de escritura de niños en educación primaria ha demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar la creatividad, la motivación y el desarrollo de habilidades lingüísticas. Los estudios revisados resaltan la importancia de la planificación, textualización y revisión en la producción escrita, mostrando cómo recursos como la narrativa gráfica, el libro álbum y la escritura emocional pueden potenciar la expresión de ideas y emociones, así como mejorar la coherencia y originalidad de los textos. Estos hallazgos subrayan la necesidad de adoptar enfoques pedagógicos flexibles y dinámicos que respondan a las particularidades de los estudiantes, promoviendo su desarrollo integral y su relación con la escritura como un proceso enriquecedor y estimulante.

Marco Conceptual

Como se mencionó anteriormente, para fundamentar teóricamente esta investigación y clarificar las principales temáticas tratadas, es esencial explorar dos categorías fundamentales en el campo de la educación y la literatura infantil: la producción escrita y el libro álbum. En primer lugar, se analiza la producción escrita como una manifestación del pensamiento crítico y creativo, destacando su importancia en el desarrollo cognitivo y expresivo de los estudiantes. Posteriormente, se aborda el concepto de libro álbum, un género literario que combina elementos visuales y textuales para contar historias de manera integral y multisensorial, potenciando así el aprendizaje y la imaginación de los niños. Este análisis permite comprender cómo ambas categorías se interrelacionan y contribuyen al enriquecimiento de la presente investigación.

Escritura

Según Valery (2000) en su ensayo *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky*, para Vygotsky (1978), la escritura es una herramienta cultural que facilita el pensamiento abstracto, la reflexión crítica y la comunicación interpersonal, es mucho más que una simple

actividad mecánica. Al ser esta una herramienta cultural, no es una habilidad innata, sino que su desarrollo se da a través de la interacción social mediante la participación en actividades comunicativas y la interacción con otros miembros de la comunidad. A su vez, Vygotsky menciona que la escritura permite a los individuos externalizar sus pensamientos y sentimientos, lo que facilita la reflexión y el análisis. Paralelamente, a través de la escritura, las personas pueden organizar y clarificar sus ideas, lo que contribuye al desarrollo cognitivo y al aprendizaje.

Asimismo, para Ferreiro y Teberosky (1981), la escritura es un proceso cognitivo activo y constructivo que es resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Para Ferreiro, los niños construyen activamente su conocimiento sobre la escritura a través de la interacción con su entorno, los niños no se limitan a imitar lo que ven, sino que desarrollan sus propias hipótesis y teorías sobre cómo funciona el sistema de escritura. Con esta misma idea, Pognante (2006) expone también que los niños desarrollan hipótesis sobre el sistema de escritura basadas en sus observaciones y experiencias, pero que la interacción con adultos proporciona a los niños información crucial que guía y refina sus hipótesis sobre la escritura. Por lo que se puede concluir que las prácticas y expectativas culturales influyen en cómo los niños perciben y aprenden a escribir.

Por otro lado, Cassany (2006) en su libro *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula* define la escritura como algo social ya que siempre se escribe con el objetivo o propósito claro de que los lectores lo lean y comprendan fácilmente. También, Cassany menciona que escribir es cooperar ya que requiere interactuar con otros autores, colectores y lectores quienes opinan, discrepan y argumentan sobre un tema. En el proceso de interactuar con otros autores es indispensable saber leer y comprender porque “no se llega a escribir bien si uno no sabe comprender los escritos previos que provocaron la situación en la que se pretende escribir” (Cassany, 2006, p. 140).

De esta manera, a partir de lo conceptualizado, la investigación concibe a la escritura como un proceso activo y constructivo que permite la externalización de ideas y sentimientos de los estudiantes. A su vez, se concibe como una actividad social y cooperativa donde es necesario definir el propósito del texto, para qué se escribe y cómo se escribe teniendo en cuenta ideas previas, un proceso de planificación, textualización y revisión que serán definidos a continuación.

Producción Escrita

La producción escrita constituye una competencia lingüística esencial, implicando el dominio de aspectos semánticos, pragmáticos y sintácticos cruciales para el desarrollo de habilidades comunicativas. Diversos estudios, como los de Ajuriaguerra, Auzías y Viso (1973), han clasificado el proceso de adquisición de esta habilidad en varias etapas: precaligráfica, caligráfica infantil y postcaligráfica. Este trabajo se centra en la primera de las fases de la escritura, pues la población caracterizada está en la exploración de dicha habilidad donde el niño enfrenta retos motrices, lo que se traduce en una escritura incipiente con imperfecciones tales como trazos inseguros, tamaños variables de grafemas e inclinaciones inconsistentes. Según Viso (2003), citado por Galindo (2012), en esta fase los niños están evolucionando desde el garabato hacia una escritura más estructurada, por lo que sus trazos pueden parecer desordenados o irregulares a medida que desarrollan habilidades gráficas más refinadas y el control de la caligrafía.

Por otro lado, según Cassany (1994), la producción escrita es un proceso complejo que implica la planificación, redacción y revisión de textos. Además, destaca la importancia de la coherencia, la cohesión y la adecuación al contexto y propósito comunicativo. Con esta misma idea, Flower y Hayes (1981) describen la producción escrita como un proceso recursivo y no lineal que incluye también tres fases principales: planificación, traducción y revisión, sin embargo, hacen hincapié en la interacción constante entre el escritor y su texto, y

la importancia de los procesos cognitivos involucrados. Por lo que podemos destacar que diversos autores consideran la producción escrita como un proceso con una serie de pasos a desarrollar, estos pasos se definen a continuación.

Planificación. En primera instancia, Cassany (1999) define la planificación como la estructura del texto a realizar donde se debe realizar una formulación, generación y organización de ideas. Asimismo, se define el propósito del texto y se recuperan datos de la memoria acorde a los objetivos planteados para el texto. Además de esto, según Montolío (2002) es necesario reconocer para qué se escribe el texto, el contexto y las características que rodean la producción del texto, todo esto para reconocer el destinatario o audiencia.

A su vez, Winebrenner (2007) resalta que es indispensable tener una serie de pasos al momento de escribir. Para la planificación este autor destaca que el estudiante necesita un momento de concentración para la generación de ideas, aquí se destacan algunas técnicas como la lluvia de ideas sin necesidad de ordenarlas o corregirlas, sino dejar que fluyan. Con respecto a esto, Kellogg (1994) añade que la planificación efectiva puede reducir la carga cognitiva durante la escritura, permitiendo a los escritores concentrarse en la textualización. Por lo que, una planificación consciente además de ayudar a la textualización permite que el estudiante interactúe de mejor manera con los procesos escriturales.

Teniendo en cuenta lo anterior, existe otra estrategia como las fichas de planificación. Según los estudios de Gallego, García y Rodríguez (2013), el proceso de planificación es esencial para mejorar la calidad de la escritura académica. Estos autores destacan que el uso de fichas de planificación permite registrar y organizar ideas de manera efectiva, lo cual es crucial para superar las dificultades cognitivas relacionadas con la estructuración del texto. Además, subrayan que estas herramientas no solo facilitan la organización de contenido, sino que también fomentan habilidades metacognitivas y de autorregulación, aspectos clave para desarrollar una escritura más coherente y precisa.

Textualización. En segunda instancia, se menciona el concepto de textualización o escritura donde a partir del proceso de planificación se realiza la elaboración de productos lingüísticos, aquí el autor toma todas las ideas propuestas previamente y las plasma de forma escrita. A su vez, Cassany (1999) menciona que en esta etapa de redacción es importante ampliar las ideas que nacieron en la etapa anterior y no detenerse por cuestiones de ortografía o estilo pues es necesario desplegar toda la información para luego hacer la revisión. Asimismo, se debe mantener un orden o una secuencia en el escrito, es decir, procurar un inicio, nudo y desenlace.

Entre las estrategias de textualización identificadas, Pizarro (2019) promovió la escritura guiada a través de sesiones supervisadas, donde los estudiantes recibían retroalimentación inmediata para mejorar sus textos. Asimismo, Gallegos y Ostos (2022) enfatizaron la importancia de las técnicas metacognitivas, fomentando que los estudiantes reflexionaran sobre su proceso de escritura y ajustaran sus estrategias para lograr textos más claros y coherentes. Estas herramientas en conjunto demostraron ser eficaces para potenciar tanto la calidad de los textos como el desarrollo de habilidades comunicativas. Finalmente, Swales y Feak (2004) proponen el análisis de textos modelo para entender las convenciones de género y estilo, esto implica leer y descomponer textos similares al que se quiere escribir, identificando estructuras, frases típicas y estrategias retóricas que se pueden emular.

Revisión. Finalmente, Cassany (1999) expone el concepto de revisión donde se lee globalmente el texto y se compara con el plan previo que se tenía en mente. A su vez, según Fitzgerald (1987) existen diferentes niveles de revisión, incluyendo la revisión global (estructura y contenido) y la revisión local (gramática y estilo). Teniendo en cuenta esto, se debe hacer una lectura y relectura del texto para atender aspectos como la organización o estructura, la sintaxis y el estilo para finalmente hacer las correcciones necesarias atendiendo a esos aspectos e incluyendo nuevas ideas o comentarios.

A su vez, Parra, Caro y Zambrano (2024) analizaron la revisión de textos desde enfoques cognitivos, socio cognitivos, socioculturales y epistémicos, destacando la importancia de adaptar las estrategias según el contexto educativo. Desde el enfoque sociocognitivo se explora cómo la interacción social y el contexto influyen en la revisión. Por ejemplo, se promueve el trabajo colaborativo, donde los estudiantes revisan los textos de sus compañeros para ofrecer retroalimentación constructiva. Por otro lado, en el enfoque cognitivo se destacan estrategias como la identificación de errores gramaticales y la mejora de la coherencia textual.

Del mismo modo, Moskal (2000) menciona el uso de las rúbricas de evaluación analíticas y globales. Las rúbricas analíticas descomponen el proceso de escritura en componentes específicos, como coherencia, gramática, vocabulario y estructura, ofreciendo una evaluación detallada para cada aspecto. En contraste, las rúbricas globales evalúan el texto en su totalidad, considerando la calidad general y el impacto del escrito. Las rúbricas ayudan a los estudiantes a identificar áreas de mejora de manera autónoma, guiando su atención hacia aspectos clave como la coherencia argumentativa, la precisión gramatical y el uso del vocabulario adecuado. Además, fomentan la autorreflexión, ya que permiten al estudiante compararse con los estándares establecidos, mejorando así la calidad de sus textos y su proceso de escritura en general.

Todo este proceso mencionado anteriormente ha sido tomado por grandes autores o escritores que llevan años en el proceso de escritura, pero, muy poco se ha hablado de este tipo de procesos en niños que están empezando a utilizar el código escrito. Por ende, es necesario reconocer estos pasos en el quehacer docente ya que como menciona Kaufman (2007), los alumnos al enfrentarse con problemas mientras elaboran un texto, necesitan encontrar soluciones, una de las soluciones más efectivas es la sistematización, que se constituye en un verdadero instrumento de autocontrol de la escritura. Por lo tanto, la mejor

manera de controlar este proceso de producción escrita es generar una serie de pasos que ayuden al estudiante en la producción escrita.

Libro Álbum

En general, el libro-álbum es la relación entre texto e imagen, el texto no puede existir sin la imagen y la imagen no puede existir sin el texto, ambos se complementan para darle sentido al texto por completo. En el libro-álbum la ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido. Nada es dejado de lado, el libro-álbum es un objeto artístico cuidadosamente elaborado en todos sus elementos. (Bajour y Carranza, 2003, como se citó en Bereciartua, 2014). Todos estos elementos en conjunto permiten que los niños comprendan de una mejor manera lo que están leyendo ya que las ilustraciones permiten ese acceso al imaginario al conocer y reconocer lo que se está leyendo.

Según Véliz (2021), la utilización de libros álbum transforma radicalmente la interacción de los niños con la lectura, al hacer que elementos visuales y textuales interactúen dinámicamente. Esta sinergia no solo enriquece la experiencia lectora, potenciando la creatividad y el análisis crítico, sino que también convierte a los niños en cocreadores activos de sus aprendizajes, incentivando la exploración de nuevas formas narrativas y pedagógicas. También se subraya la importancia de los libros-álbum para fomentar habilidades cognitivas, emocionales y sociales esenciales, preparando a los niños para navegar y apreciar la complejidad del mundo que les rodea.

También, Colomer (2010) ha mencionado que el libro-álbum parte de temas o dificultades que se encuentran en el día a día de los niños, como, por ejemplo, el miedo a la oscuridad y las relaciones entre familia y amigos. Pero, además de mostrar temas de la vida cotidiana también se debe generar nuevos temas o significados en el niño, así que el libro-álbum parte de temas cotidianos para llamar la atención de los pequeños lectores y luego

muestra nuevos temas o significados para su vida que le ayudan a conocer más del mundo que los rodea.

A su vez, Colomer (2010) menciona que la inclusión de diversos contextos culturales y sociales a través de personajes y escenarios en los libros-álbum introduce a los niños a realidades diferentes a las suyas, promoviendo la empatía y el entendimiento intercultural desde una edad temprana. Al presentar historias que reflejan una variedad de experiencias de vida, los libros-álbum pueden ayudar a los niños a reconocer y valorar la diversidad, fomentando actitudes de apertura y respeto hacia los demás. Esta exposición a múltiples perspectivas no solo enriquece su comprensión del mundo, sino que también les enseña la importancia de la inclusión y la tolerancia, habilidades sociales clave en un mundo globalizado

De esta manera se puede destacar que el libro-álbum como herramienta didáctica facilita el acceso imaginativo, promueve valores y potencia la producción oral y escrita en los niños porque se muestra la escritura como un medio de creación y expresión donde se trabaja de manera conjunta con estudiantes y maestros. Además, el libro-álbum facilita la identificación de los estudiantes con diversos escenarios y personajes, simplificando la expresión de sus emociones y experiencias en forma escrita.

A su vez, es necesario reconocer las características o elementos que conforman el libro-álbum para su correcta lectura y escritura. Según Vázquez (2014) existen elementos materiales, de diseño gráfico, de imagen, narrativos y cinematográficos. Para este trabajo de investigación se toma en cuenta los elementos de imagen y narrativos partiendo de una lectura de imágenes y texto (conocimiento del libro-álbum) para su posterior diseño de historias. Teniendo en cuenta esto, a continuación, se define cada elemento.

Elementos de la Imagen. Según Vázquez (2014), los elementos de la imagen deben responder a las necesidades comunicativas; en este caso, la combinación de puntos, líneas,

colores, perspectivas, texturas y decoraciones construyen una semántica y sintaxis comunicativa que puede cambiar la lectura del libro-álbum. A su vez, Lario (2016) explica que las imágenes son capaces de transmitir sensaciones incluso cuando no van acompañadas de texto, también expresa que en el libro-álbum se construyen imágenes narrativas donde las emociones, expresiones y acciones de los personajes deben estar presentes para interpretar correctamente la historia.

Dentro de este elemento es importante mencionar el proceso de la lectura de imágenes dado que es el proceso mediante el cual el espectador interpreta y otorga significado a las imágenes visuales. Según Véliz (2021), este proceso es fundamental en la comprensión de libros álbumes, donde las imágenes no solo sirven de apoyo al texto, sino que a menudo llevan la narrativa por sí mismas. Desarrollar habilidades para la lectura de imágenes permite a los lectores analizar y comprender mejor los complejos mensajes visuales presentados en los libros álbumes. La lectura efectiva de imágenes incluye la capacidad para interpretar elementos visuales tales como la composición, el color, la forma, y cómo estos elementos interactúan para transmitir emociones, narrativas y temas.

Por otro lado, Barthes (1967), plantea que la imagen no es simplemente una ilustración subordinada al texto, sino un sistema complejo de significación. En su ensayo *Retórica de la Imagen*, analiza la publicidad, cómo la imagen adquiere sentido e identifica tres posibles relaciones entre texto e imagen: la ilustración, el anclaje y el relevo. Estas relaciones se pueden observar en la lectura de libros álbum de la siguiente manera: En el anclaje, el texto aclara o dilucida la imagen limitando y reduciendo las posibilidades de la imagen. En cambio, el relevo es cuando el texto sirve de anclaje para la imagen aportando nuevos significados.

Por su parte, la construcción de imágenes se refiere al proceso creativo de generar imágenes que comuniquen efectivamente una historia o mensaje. Este aspecto es

especialmente relevante en la creación de libros álbum, donde las imágenes son tan cruciales como el texto para la narración de historias. Según Chiuminatto Orrego (2011) la construcción de imágenes implica una cuidadosa consideración de los elementos visuales mencionados anteriormente, así como la manera en que se integran estas imágenes con el texto para enriquecer la narrativa. Los creadores de libros álbum deben ser adeptos no solo en las técnicas de ilustración sino también en la capacidad de narrar visualmente, utilizando las imágenes para expandir, profundizar y a veces cuestionar la narrativa textual.

Elementos Narrativos. La narrativa se compone de elementos propios del relato, por lo que, en esta investigación se usarán personajes, espacio, tiempo y la acción o conflicto de la historia, pero, además, es menester el uso del inicio, nudo y desenlace como cualquier narración.

Según Tabuenca (2020), el espacio es el entorno donde ocurren los eventos, puede ser un lugar real o imaginario y la descripción debe ser detallada para crear una atmósfera y permitir al lector sumergirse en la historia. De igual modo, para la descripción del espacio es necesario considerar elementos como el clima, el lugar, los elementos que lo componen y los detalles visuales. A su vez, el tiempo se refiere a la secuencia de los eventos, este puede ser lineal o no lineal y la elección de este afecta la estructura de la narración. Finalmente, para el tiempo se debe considerar la cronología, si se desarrolla en el pasado, presente o futuro y en qué época histórica o cultural se desarrolla.

Por otra parte, Tabuenca (2020) menciona que los personajes son los actores principales de la historia, estos pueden ser personas, animales o incluso objetos personificados y su desarrollo, motivaciones y relaciones influyen en la trama. A través de la descripción, podemos hacer que los personajes cobren vida en la mente del lector, generando empatía y conexión emocional, por eso, para la descripción de los personajes se debe tener en

cuenta los aspectos físicos y emocionales. Es decir, que lo distingue de los demás y cómo se comporta en ciertas situaciones de la vida cotidiana.

De igual modo, siguiendo con Tabuenca (2020), el inicio, nudo y desenlace son componentes esenciales en la estructura de un cuento o narración. Estos elementos dan forma a la trama y guían la experiencia del lector. El inicio o planteamiento es el punto de partida de la historia, aquí se conocen a los personajes, se sitúan en el espacio/tiempo y se ingresa al universo de ficción. En el nudo o desarrollo el protagonista enfrenta el conflicto y ocurre el clímax, el punto culminante en el que el protagonista debe usar sus recursos para superar los problemas. El desenlace o final es la última parte del cuento donde se nos revela cómo acaba la historia y la superación del conflicto.

Según Giani (2022) durante la descripción del inicio de la historia, el autor sumerge a los lectores en un ambiente de normalidad o equilibrio donde la exposición de los personajes es simplemente la descripción de quiénes son y su relación con el entorno, hasta ese momento no se conoce qué tipo de relato es. En el nudo se rompe este estado de normalidad y equilibrio por los conflictos principales, y se alcanza la máxima tensión para, finalmente, en el desenlace, conocer la transformación del personaje al pasar esos momentos de dificultad.

Por tanto, el libro-álbum representa un puente único entre lo visual y lo textual, ofreciendo una experiencia narrativa que trasciende los formatos tradicionales de lectura. Este tipo de libro permite a los lectores explorar historias de una manera más integral, conectando emociones, ideas y conceptos abstractos a través de ilustraciones y palabras que se interrelacionan dinámicamente. Además, el libro-álbum fomenta el desarrollo de habilidades interpretativas al enseñar a los niños a analizar mensajes complejos tanto en imágenes como en texto. Esta interacción no sólo mejora su capacidad de comprensión lectora, sino que también estimula su imaginación y creatividad, permitiéndoles convertirse en narradores activos que interpretan y crean nuevas conexiones a partir de lo que leen.

Metodología de Investigación

En este apartado se presentan el enfoque y el tipo de investigación, junto con sus características e instrumentos metodológicos que orientan el desarrollo del estudio. Además, se incluyen las categorías y subcategorías con sus respectivos objetivos e indicadores, fundamentales para la formulación de la propuesta pedagógica basada en una secuencia didáctica. Asimismo, se abordan las consideraciones éticas que garantizan el rigor y la responsabilidad en el tratamiento de los datos y la participación de los sujetos de estudio. Por último, se define la muestra como el grupo de estudiantes seleccionados para formar parte de la investigación, cuya elección responde a criterios específicos que aseguran la validez y representatividad de los resultados. Con la muestra se busca obtener datos que reflejen con precisión la realidad del fenómeno investigado, permitiendo conclusiones fundamentadas y aplicables en el ámbito educativo.

Enfoque Investigativo

Este trabajo de investigación adopta un enfoque cualitativo, en línea con la definición de Taylor y Bogdan (1984) la investigación cualitativa se ve como el análisis de datos descriptivos, como las palabras, las acciones observables y las interacciones humanas, centrándose en comprender el significado y la naturaleza de los fenómenos sociales en su contexto natural. Además, este enfoque permite reflexionar sobre las realidades, problemas y situaciones desde las perspectivas individuales de los sujetos implicados, considerando sus creencias, intereses, motivaciones, sentimientos y pensamientos como elementos cruciales de análisis (Galeano, 2004).

Concretamente, en este estudio se busca profundizar en el comportamiento y las cualidades de los estudiantes de cuarto grado para identificar sus dificultades, problemáticas y la realidad que enfrentan dentro del aula. La aplicación práctica de este enfoque metodológico se ve reflejada en el diseño e implementación de diversas estrategias de recolección de datos,

como observaciones detalladas y análisis de diarios de campo. Estas herramientas permiten capturar la complejidad de las experiencias educativas desde la perspectiva de los estudiantes, facilitando así una comprensión profunda de sus necesidades y cómo estas influyen en su proceso de aprendizaje. Los hallazgos emergentes de este análisis cualitativo orientan el desarrollo de intervenciones pedagógicas específicas, diseñadas para abordar las dificultades identificadas y mejorar la dinámica educativa en el aula.

Diseño Investigativo

En adición al enfoque cualitativo, el presente trabajo de investigación tiene una base metodológica de tipo investigación acción. Según Vidal y Rivera (2007) la investigación-acción es una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales. Teniendo en cuenta lo anterior, este tipo de investigación parte de la identificación de una problemática en un determinado grupo, se estudia y se proponen alternativas para acabar con dicha problemática.

A su vez, según Álvarez-Gayou (2003) la investigación-acción se aborda desde tres perspectivas distintas. En primer lugar, la visión técnico-científica donde se toman decisiones secuenciales a lo largo de ciclos repetidos de análisis y conceptualización del problema. En segundo lugar, la visión deliberativa que se centra en la interpretación humana, la comunicación interactiva, la deliberación y la negociación. Y la visión emancipadora que busca que los participantes generen cambios sociales profundos a través de la investigación, el diseño de esta se limita a funciones de diagnóstico, producción de conocimiento y a concienciar a los individuos sobre sus circunstancias sociales y la necesidad de mejorar su calidad de vida.

Además, Cohen y Manion (1990) reconocen la importancia y los propósitos para su aplicación en el contexto escolar. Ellos mencionan que la Investigación-Acción se considera

un medio efectivo para abordar y solucionar problemas diagnosticados en situaciones concretas o para mejorar condiciones específicas dentro del ámbito escolar. A su vez, es un medio para tener más conocimiento de la realidad del aula y para adquirir nuevas técnicas, métodos y enfoques que ayuden a la formación permanente del profesorado.

Con relación a lo anterior, Kemmis y McTaggart (1988) describen un enfoque sistemático para la investigación acción que se centra en la mejora continua y la participación colaborativa. Ellos mencionan que las fases secuenciales de la investigación-acción incluyen planificación, acción, observación y reflexión. En el presente trabajo de investigación, estas fases se reconocieron de la siguiente manera:

Planificación: En esta primera parte se identifica el problema o área de mejora y se desarrolla un plan de acción detallado. La fase de planificación implicó una profunda reflexión sobre las necesidades observadas en el aula de clase, especialmente en relación con las dificultades de escritura y lectura en los estudiantes del curso 403. Esta etapa se fundamenta en el diagnóstico realizado a través de observaciones directas, diarios de campo, y la aplicación de encuestas y diagnósticos que revelaron las principales problemáticas.

Acción: En esta parte se implementa el plan de acción diseñado en la fase de planificación. Durante esta fase, se llevaron a cabo actividades estructuradas alrededor del libro-álbum, promoviendo la interacción activa de los estudiantes con textos ricos en elementos visuales y narrativos. Las actividades fomentaron también el desarrollo de habilidades de escritura, comprensión lectora y crítica literaria, permitiendo a los estudiantes establecer conexiones más profundas en textos. La implementación se acompañó de una reflexión continua sobre la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes, ajustando las actividades según fuera necesario para maximizar su impacto.

Observación: Luego de la implementación se realiza una recopilación de datos y monitoreo de los efectos de las acciones implementadas. Se busca detallar la interacción que tuvieron los estudiantes con las diferentes actividades para su posterior análisis y reflexión.

Reflexión: Se realiza un análisis que busca interpretar los datos recogidos durante la observación, considerando las teorías educativas y psicológicas relevantes. También se examina la relación entre las dificultades observadas y las teorías sobre el desarrollo de la escritura en niños, así como el impacto emocional de estas dificultades en el aprendizaje. Finalmente, se valora la intervención a través de la comparación de las competencias escritas de los estudiantes antes y después de la implementación, y la recopilación de reflexiones en torno a la praxis. Esta reflexión busca determinar la efectividad de la propuesta didáctica en la mejora de la escritura, así como en el incremento de la motivación y el interés por la actividad escritora.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para Lewin (1946) los instrumentos de recolección de datos deben ser herramientas que permitan a los investigadores obtener una comprensión detallada de los fenómenos sociales y educativos que están estudiando. Según Lewin, los datos recolectados deben ayudar a planificar y ejecutar acciones que resuelvan problemas específicos en el contexto de la investigación. Teniendo en cuenta esto, se define cada instrumento y su importancia dentro del proceso investigativo.

Observación Participante

Según Guber (2001), la observación consiste en recopilar datos a través de la visión objetiva para comprender los fenómenos o sucesos de la realidad que nos interesan como investigadores. En esta investigación, se hace uso de la observación participante para detectar las situaciones en las que se expresan y generan fenómenos sociales, lo que garantiza la

confiabilidad de los datos recopilados y el aprendizaje de los sentidos subyacentes a las actividades observadas.

Según Rekalde y Macazaga (2014), la observación participante es una técnica valiosa en el ámbito educativo dado que permite comprender la dinámica de las aulas y aplicar prácticas pedagógicas efectivas. Este tipo de observación permite comprender a profundidad la realidad educativa de la institución y las problemáticas inmersas en el aula de clase para generar estrategias adecuadas en las prácticas, en la realización de actividades y en el manejo del aula de clase.

Diario de Campo

El diario de campo es una herramienta que permite plasmar la experiencia de los participantes en su contexto. Según García (2019) el diario de campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Todo diario de campo requiere una planeación inicial para abordar de manera efectiva el objeto de estudio. Es fundamental describir lo que está ocurriendo en la comunidad para poder realizar un análisis detallado de los hechos y situaciones observadas.

Gracias al análisis y reflexiones del diario de campo, fue posible determinar las problemáticas o dificultades del salón de clase para una posterior toma de decisiones con respecto a qué desarrollar e implementar para contrarrestar este tipo de dificultades. (Ver Anexo 9)

Cuestionario Tipo Juego

Según Sampieri (1997) el cuestionario es un instrumento de recolección de datos estructurado que se utiliza para obtener información de los participantes mediante preguntas predefinidas. De esta manera, para garantizar la efectividad de esta herramienta en un contexto con niños, fue necesario adaptar y diseñar un cuestionario que no sólo captara su

atención, sino que también motivara su participación, asegurando así respuestas más genuinas, reflexivas y significativas. Para lograr esto, se ideó una encuesta (Ver Anexo 2) que adoptara elementos lúdicos como la creación de un escenario de videojuego, donde los estudiantes no solo responden preguntas, sino que también participan en la construcción de un personaje y un contexto narrativo propios.

Prueba Diagnóstica

Según Díaz-Barriga (2002), la prueba diagnóstica es una herramienta fundamental en el ámbito educativo, ya que es un proceso de evaluación que se realiza al inicio de un período de enseñanza o de un tema específico. Este busca explorar los conocimientos, habilidades y competencias que los estudiantes poseen y a su vez, es una guía para la enseñanza donde los docentes deciden cómo desarrollar el contenido y qué técnicas, estrategias y recursos de aprendizaje utilizar. Gracias a esta herramienta (Ver Anexo 5 y 7) fue posible reconocer el proceso que llevaban los estudiantes de cuarto grado con relación a la escritura, la lectura y la oralidad. A partir de ello, se diseñaron las actividades pertinentes para contrarrestar ciertas problemáticas encontradas.

Rúbricas de Evaluación

Las rúbricas de evaluación son instrumentos diseñados para definir criterios específicos que guían la valoración del desempeño de los estudiantes en diversas tareas académicas. Cano (2015) señala que estas herramientas permiten evaluar competencias de manera estructurada, favoreciendo la autorregulación del aprendizaje. De acuerdo con Quintana y Gil (2015), su implementación facilita una retroalimentación efectiva, ayudando a los alumnos a comprender sus fortalezas y áreas de mejora. En esta investigación se emplean rúbricas de evaluación (Ver Anexo 11) que contemplan tres niveles de desempeño: *Conseguido*, cuando el estudiante demuestra un alto dominio del criterio establecido; *no totalmente*, cuando presenta ciertas dificultades en relación con el criterio propuesto; y *con*

dificultad, cuando no logra cumplir con el criterio o enfrenta obstáculos significativos en el desarrollo de la habilidad evaluada

Categorías de Análisis

Para el análisis de datos, se establecen categorías fundamentadas en los objetivos y el marco conceptual de la investigación, tomando la escritura como unidad central de análisis. De acuerdo con Bardin (2002), la categorización es un proceso clave en el análisis de datos, ya que permite organizar la información en bloques significativos para facilitar su interpretación. En este sentido, las categorías utilizadas en esta investigación han sido diseñadas para reflejar los aspectos fundamentales de la producción escrita y el libro álbum asegurando una clasificación coherente de los datos obtenidos.

Además, siguiendo a Krippendorff (2013), los indicadores formulados están directamente vinculados con los objetivos planteados, lo que garantiza una evaluación precisa de los aspectos estudiados. Estos indicadores funcionan como herramientas de medición que permiten identificar patrones y relaciones dentro de los datos, asegurando una interpretación rigurosa y fundamentada. Durante el proceso analítico, se recurre a referentes teóricos que validan los procedimientos empleados para cada categoría e indicador, fortaleciendo la solidez metodológica de la investigación y facilitando la construcción de conclusiones relevantes. Teniendo en cuenta esto, se presenta la tabla con las categorías e indicadores.

Unidad de análisis	Categoría	Indicadores
Escritura	Proceso de escritura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura ideas de cuentos a través de fichas de planificación. 2. Escribe un cuento a través de la técnica de descomposición de textos similares. 3. Realiza una revisión por pares a través de rúbricas de evaluación.

	La imagen en el libro álbum	<p>4. Crea imágenes que muestran las características de los personajes y los lugares de los cuentos.</p> <p>5. Realiza una lectura de imágenes a través de libros álbumes.</p>
	La narración en el libro álbum	<p>6. Reconoce los elementos propios del cuento (personajes, lugares y trama) a través de cuentos tradicionales y libros álbum.</p> <p>7. Correlaciona la narración y la imagen en la presentación del libro álbum.</p>

Triangulación de Datos

Según Denzin (1978) la triangulación de datos en la investigación acción es un procedimiento metodológico que busca garantizar la validez y fiabilidad de los hallazgos al cruzar información proveniente de diversas fuentes, métodos o perspectivas. A su vez, Elliott (1991) destaca que la triangulación es clave para reforzar la fiabilidad del análisis y garantizar que las conclusiones sean fundamentadas en múltiples perspectivas. En la presente investigación se recolectaron datos a partir de observaciones, diagnósticos e implementaciones para responder a la pregunta y los objetivos propuestos, estos datos se contrastaron con diferentes fuentes para asegurar la consistencia y profundidad del análisis permitiendo una construcción argumentativa más sólida y una mejor comprensión de los factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Población y Muestra

Como se expone en la contextualización, la propuesta se lleva a cabo en el curso 403 de la jornada mañana del Instituto Educativo Distrital Domingo Faustino Sarmiento sede D. El salón cuenta con 30 estudiantes quienes tienen entre 7 y 9 años, sin embargo, al finalizar el año escolar ingresaron 5 estudiantes más. De esta manera, para la muestra representativa se escogieron 24 estudiantes que se dividen en desempeño alto, medio y bajo. Finalmente, los

criterios de selección tenidos en cuenta fueron: consentimiento informado diligenciado y autorizado por los padres de familia o tutores, y la asistencia y participación en la mayoría de las actividades.

Consideraciones Éticas

Para la realización de este trabajo de investigación se utilizó la investigación acción, que como se mencionaba anteriormente, atañe a trabajar con una población específica y a su vez, con información relacionada a ellos, por lo que se hace necesario proteger los derechos de los participantes. Teniendo en cuenta esto, como primera medida se presenta un consentimiento informado a los padres de familia que da cuenta del proceso que se lleva a cabo con los estudiantes de cuarto grado del colegio IED Domingo Faustino Sarmiento Sede D. Este consentimiento informado contiene toda la información del proyecto y de la persona responsable de este, se puede observar en el Anexo 13.

Propuesta Pedagógica

Una vez que se ha establecido la metodología de investigación, es fundamental mencionar la propuesta pedagógica implementada durante la intervención en el aula. En primer lugar, es esencial describir con detalle el enfoque pedagógico que sirve como fundamento para esta intervención, este enfoque define los principios y teorías educativas que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir de ahí, se delimitan claramente las diferentes fases de la intervención, lo que incluye la planificación cuidadosa de cada etapa del proceso y los objetivos pedagógicos. Finalmente, es crucial especificar el programa académico, detallando los contenidos, actividades y evaluaciones llevadas a cabo durante la intervención.

Enfoque Pedagógico

El diseño de la presente investigación se enmarca en el enfoque constructivista de la educación que sostiene que el conocimiento se construye activamente a través de experiencias y la interacción con el entorno, en lugar de ser algo que se recibe pasivamente. Este enfoque está influenciado principalmente por teóricos como Jean Piaget y Lev Vygotsky que enfatizan en la importancia de que los estudiantes conecten nueva información con sus conocimientos previos y experiencias personales. De esta manera, Piaget (1954) menciona que los individuos construyen su conocimiento a través de procesos de asimilación y acomodación, mientras que Vygotsky (1978) resalta el papel crucial del contexto social y el lenguaje en el desarrollo cognitivo.

En concordancia con lo anterior, José Manuel Serrano González y Rosa María Pons Parra, en su artículo *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación* (2011), destacan que este enfoque no solo fomenta la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, sino que también promueve el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas. Afirman que el enfoque constructivista en educación debe centrarse en el

estudiante como un participante activo en su aprendizaje, capaz de formular preguntas, solucionar problemas y desarrollar su propio conocimiento (Serrano González & Pons Parra, 2011). Además, afirman que este enfoque facilita la interacción y el intercambio de ideas entre los estudiantes, así el constructivismo no solo apoya el aprendizaje individual, sino que también subraya la importancia del aprendizaje colaborativo y la construcción conjunta del conocimiento.

Visión del Lenguaje

Camilo Malavé (2020) en su obra *El enfoque constructivista en educación* resalta que el lenguaje es una herramienta clave tanto para la comunicación como para la organización del pensamiento. Según Malavé, el lenguaje ayuda a los estudiantes a estructurar sus ideas y a internalizar conceptos fundamentales, lo que es crucial para el desarrollo del pensamiento crítico. Además, enfatiza que el aprendizaje es un proceso social y culturalmente contextualizado, donde el lenguaje permite a los estudiantes construir conocimientos y significados en colaboración con sus compañeros y docentes. A través del intercambio lingüístico, los estudiantes pueden enriquecer su comprensión y desarrollar habilidades cognitivas y sociales.

Aprendizaje

Como se mencionaba anteriormente, Malavé (2020) describe el aprendizaje desde la perspectiva constructivista como un proceso activo y continuo en el cual los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de sus interacciones con el entorno y sus experiencias personales. A su vez, Malavé subraya que el aprendizaje implica la participación constante de los procesos mentales, emocionales y motivacionales de los estudiantes en un contexto social. En este enfoque, los estudiantes no solo reciben información, sino que también la interpretan y organizan de manera significativa, creando esquemas y conceptos que les permiten darle un sentido propio y compartirlo con su entorno social.

Rol del Estudiante

Según Piaget (1970), el rol del estudiante en el enfoque constructivista parte de la responsabilidad y autonomía para buscar información, plantear preguntas y resolver problemas de manera independiente, de esta manera, los estudiantes no solo reciben información, sino que la procesan, analizan y la integran con sus conocimientos previos. Este proceso de construcción activa ayuda a los estudiantes a darle sentido y aplicabilidad a lo que aprenden. Adicional a lo anterior, los estudiantes son alentados a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y a autoevaluarse. Esta reflexión crítica es fundamental para desarrollar un pensamiento autónomo y profundo.

Así mismo, según Mitra (2013), las tecnologías digitales juegan un papel fundamental en el constructivismo contemporáneo ya que proporcionan herramientas y recursos que facilitan el aprendizaje personalizado, el acceso a información global y la creación de contenidos. Los estudiantes utilizan tecnologías para investigar, comunicar y crear, convirtiéndose en productores de conocimiento. De esta manera, la tecnología ha ampliado las posibilidades para el aprendizaje colaborativo, permitiendo intercambios y proyectos conjuntos más allá de las paredes del aula.

Rol del Maestro

Los autores José Manuel Serrano González-Tejero y Rosa María Pons Parra (2011) reconocen que el maestro actúa más como un facilitador y guía del aprendizaje en lugar de ser la fuente principal de conocimiento. De esta manera, el rol del maestro se centra en crear un entorno de aprendizaje rico y estimulante, con actividades significativas y contextuales que permiten a los estudiantes relacionar lo que aprenden con sus propias experiencias y el mundo real. Adicionalmente, el maestro facilita las discusiones, promoviendo la colaboración y ayudando a los estudiantes a articular sus ideas y reflexiones proporcionando herramientas y recursos necesarios para el aprendizaje.

Con respecto a la evaluación, el maestro en lugar de centrarse únicamente en la evaluación sumativa como exámenes y calificaciones finales utiliza la evaluación formativa para monitorear el progreso de los estudiantes y proporcionar retroalimentación continua que les ayude a mejorar y avanzar en su aprendizaje. También es importante recalcar que los estudiantes son alentados a evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros, lo que fomenta la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Secuencia Didáctica

Según la Universitat Pompeu Fabra Barcelona (2019), una secuencia didáctica se compone de actividades de aprendizaje interrelacionadas y encadenadas, con el objetivo de crear un producto final que se ajuste de manera satisfactoria a la práctica social y cultural que le otorga significado. En este orden de ideas, el estudiante adquiere conocimiento mediante sus acciones, gracias a la relevancia de las actividades que realiza. Además, puede incorporar nueva información a sus conocimientos previos y desarrolla habilidades al explicar verbalmente ante sus compañeros (en clase) la reconstrucción de la información. Teniendo en cuenta esto, la secuencia didáctica diseñada para este proyecto cuenta con 10 fases que tienen como fin la mejora de la producción escrita mientras se escribe y diseña un libro-álbum, esto permitirá que los estudiantes encuentren otras formas de poner en práctica sus conocimientos sobre la escritura.

Fases de la Intervención

El siguiente apartado tiene como objetivo describir y desarrollar cada una de las fases de la secuencia didáctica, las cuales facilitan el recorrido completo desde la conceptualización hasta la creación del producto final. Este enfoque estructurado se basa en las fases de apertura, desarrollo y cierre, tal como lo expone Díaz-Barriga (2013) en su modelo de secuencias didácticas.

Fase de Apertura

Esta primera fase está compuesta de 3 actividades donde se reconoce la importancia de la planificación como el primer paso fundamental para redactar un texto, específicamente una historia o cuento. Para lograr una planificación efectiva, se utilizan fichas de planificación (Ver Anexo 10), donde los estudiantes pueden plasmar sus ideas iniciales que son desarrolladas y enriquecidas en las siguientes fases de la secuencia didáctica. Durante esta fase de apertura, se abordan aspectos narrativos cruciales del libro-álbum, tales como la configuración del espacio y tiempo, la caracterización de los personajes, y la estructuración de la historia en términos de inicio, nudo y desenlace. Este enfoque ayuda a los estudiantes a organizar sus narrativas de manera coherente y lógica, facilitando así el desarrollo de sus historias.

Fase de Desarrollo

La fase de desarrollo incluye cinco intervenciones diseñadas para que cada estudiante escriba y desarrolle su propia historia. Durante estas sesiones, se planifican actividades que facilitan el proceso de escritura, por ejemplo, se realizan ejercicios de vocabulario (Ver Anexo 12) que ayudan a los estudiantes a mejorar la ortografía y el uso adecuado de las palabras. Además, a partir de las fichas de planificación, los estudiantes combinan texto e imágenes, y estructuran sus narrativas incluyendo el inicio, el nudo y el desenlace. Esta metodología permite a los profesores y compañeros comprender completamente las historias creadas, asegurando que los relatos sean coherentes y bien organizados.

Fase de Cierre

La fase de cierre consta de dos intervenciones. Estas tienen como objetivo la socialización y lectura de las historias de cada estudiante, evaluando si se utilizaron los recursos adecuados para transmitir sus ideas de manera efectiva. Además, cada estudiante tendrá la oportunidad de evaluar la historia de un compañero, identificando posibles errores ortográficos o problemas de coherencia entre imagen y texto. El propósito es asegurar que las

historias sean lo suficientemente claras para que personas ajenas a la institución puedan leerlas y reconocer el esfuerzo y dedicación de cada estudiante.

Programa Académico

Después de definir las tres fases de la intervención pedagógica (secuencia didáctica), se presenta ahora cada una de las actividades junto con sus respectivos objetivos de aprendizaje. El diseño de este programa académico destaca la secuencialidad de las actividades, asegurando que cada una contribuya de manera significativa hacia el producto final: la creación de un libro-álbum. Desde el inicio, los estudiantes tienen claro qué actividades están realizando y con qué propósito, lo que les permite comprender la relevancia de cada tarea en el contexto global de la investigación. También, es importante mencionar que se realizó una actividad extra para consolidar algunos conceptos.

Fase	Intervención y Objetivo de Aprendizaje	Actividades
F A S E D E A P E R T U R A	<p>¿En qué tiempo/espacio quiero desarrollar mi historia?</p> <p>Reconocer los aspectos clave del tiempo y el espacio para realizar descripciones de los relatos.</p>	<p>1. Introducción del tema tiempo y espacio recordando que estaremos diseñando un libro-álbum. Se presentan imágenes de películas y series que demuestren los diferentes espacios y tiempos.</p> <p>2. Con una ficha bibliográfica los estudiantes escriben qué tipo de espacio y tiempo desean para escribir su relato. Se realiza a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Será en el pasado, presente o futuro? - ¿Será un espacio abierto, cerrado o una combinación de ambos? - ¿Será un espacio real, imaginario o una combinación de ambos? - ¿En qué espacio será? <p>3. Luego de escribir la información pertinente cada estudiante dibuja el espacio que describió.</p>
	<p>Creación de personajes</p> <p>Diseñar los personajes que acompañarán el relato.</p>	<p>1. Entre todos los estudiantes se escribirá en el tablero aspectos físicos y de personalidad de los personajes que ellos conozcan. Al final, se revisan las palabras entre todos para encontrar errores y</p>

		<p>corregirlos.</p> <p>2. Al respaldo de la misma ficha bibliográfica donde escribieron la descripción del espacio, se desarrollan los personajes de la siguiente manera: Nombre, edad, lugar de nacimiento, ocupación o pasatiempo(s), descripción física y emocional. También teniendo en cuenta que los personajes pueden ser animales, humanos u objetos personificados.</p> <p>3. En otra ficha bibliográfica plasman en un dibujo el personaje que describieron.</p>
	<p>Inicio, nudo y desenlace</p> <p>Comprender el inicio, nudo y desenlace como parte de la narración.</p>	<p>1. Introducción al inicio, nudo y desenlace en una narración.</p> <p>2. Con fragmentos de diferentes cuentos los estudiantes leen e intentan responder a qué parte de la narración corresponde. Luego, los demás compañeros dan su opinión al respecto.</p> <p>3. En el cuaderno los estudiantes escriben un borrador de la historia teniendo en cuenta personajes y espacio/tiempo plasmados en sesiones anteriores.</p>
F A S E D E S A R R O L L O	<p>Vocabulario para mi historia</p> <p>Reconocer el vocabulario para el inicio, nudo y desenlace.</p>	<p>1. El tablero se divide en inicio, nudo y desenlace. A cada estudiante se le da una palabra que hace parte del vocabulario para narrar una historia. El estudiante la lee y pasa al tablero a escribirla definiendo si pertenece a inicio, nudo o desenlace.</p> <p>2. Luego, los estudiantes completan el borrador que hicieron la clase pasada con el vocabulario visto en clase. También se toma en cuenta la ficha de planificación que hicieron en las primeras sesiones. Como ejemplo, en el tablero se escribe el cuento de la profe.</p>
	<p>Relación imagen/ texto en el libro álbum</p> <p>Reconocer las relaciones que existen entre la imagen y el texto en los libros álbum.</p>	<p>1. Explicación de los elementos del libro álbum a partir de algunos videos de YouTube.</p> <p>2. Con ayuda de unas imágenes, los estudiantes describen e intentan contar una historia.</p> <p>3. Finalmente, con la ayuda del libro álbum Eloísa y los bichos los estudiantes intentan relacionar las imágenes con el texto para comprender la totalidad de la historia.</p>
	<p>¿Cuál es el inicio de mi historia?</p>	<p>1. Teniendo en cuenta que ya se realizó el inicio del cuento, lo que sigue es unir el dibujo del espacio, el</p>

	Relacionar la imagen y el texto para el inicio de la historia.	dibujo del personaje y la primera parte de la historia que ya fue corregida. 2. Los estudiantes escogen a un compañero para que lea el inicio de la historia y responda estas preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Entiendes el inicio de la historia de tu compañero? - ¿El dibujo es acorde al texto?
	¿Qué conflictos tiene mi personaje?, ¿Cuál es el nudo de mi historia? Relacionar la imagen y el texto para el nudo de la historia.	1. Al ya tener escrito el nudo o conflicto del personaje, los estudiantes dibujan acorde a lo que escribieron. 2. Los estudiantes escogen a un compañero para que lea el nudo de la historia y responda estas preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Entiendes el nudo de la historia de tu compañero? - ¿El dibujo es acorde al texto?
	¿Cómo solucionar los conflictos de mi personaje y/o mi historia? Relacionar la imagen y el texto para el final de la historia.	1. Al ya tener escrito el final de la historia, los estudiantes deben dibujar acorde a lo que escribieron. 2. Los estudiantes escogen a un compañero para que lea el final de la historia y responda estas preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Entiendes el final de la historia de tu compañero? - ¿El dibujo es acorde al texto?
F A S E D E C I E R R E	Revisión final Desarrollar habilidades de autoevaluación y coevaluación mediante la revisión y análisis del trabajo de los compañeros.	1. Mediante una rúbrica de evaluación, los estudiantes evalúan el trabajo de uno de sus compañeros. En esta rúbrica se incluyen preguntas como: ¿Qué te gustó del trabajo de tu compañero? ¿Qué recomendarías para mejorar?
	Compartir mi relato. Promover la expresión creativa y el desarrollo de habilidades de comunicación mediante la presentación de cuentos.	1. Cada estudiante presenta su cuento delante de sus compañeros y profesores presentes. En esta presentación ellos tienen en cuenta las imágenes, es decir, explican el proceso de las imágenes que usaron para acompañar los textos.

	<p>Actividad Extra</p> <p>Lectura de Imágenes Reconocer las relaciones que existen entre la imagen y el texto en los libros álbum.</p>	<p>1. Los estudiantes se harán en grupos de 4 personas y a cada grupo se le entregará las imágenes (sin texto) de uno de los siguientes libros álbum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El monstruo que se comió la oscuridad</i> de Joyce Dunbar y Jimmy Liao. • <i>Pájaro amarillo</i> de Olga de Dios • <i>Camino a casa</i> de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng <p>2. En grupo analizarán las imágenes y tratarán deducir de qué trata el cuento.</p> <p>3. Luego, los estudiantes escribirán un cuento en grupo teniendo en cuenta esas imágenes.</p> <p>4. Finalmente, presentarán el cuento final leyendo lo que escribieron en cada una de las imágenes.</p>
--	--	---

Modelo de Planeación de Clase

La planificación de clase es un proceso fundamental en la enseñanza, ya que permite estructurar y orientar el aprendizaje de manera efectiva. Según Pozo (2006), la planeación didáctica debe responder a principios de organización, secuencialidad y flexibilidad, garantizando que las actividades propuestas estén alineadas con los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, Zabalza (2011) enfatiza la importancia de diseñar planeaciones de clase que integren estrategias diversificadas y criterios de evaluación claros, asegurando la coherencia entre los contenidos, las metodologías y los resultados esperados.

En este contexto se presenta un modelo de planeación de clase (Ver Anexo 12) utilizado en las 10 sesiones de clase, el cual incorpora los elementos esenciales para una enseñanza estructurada y eficaz. Este modelo incluye los contenidos y objetivos específicos del trabajo de investigación, los desempeños e indicadores que guían la adquisición de competencias, así como la metodología detallada con actividades y recursos diseñados para potenciar el aprendizaje.

Análisis de Datos

Luego de implementar la propuesta pedagógica descrita previamente, este capítulo tiene como propósito analizar los logros alcanzados, las limitaciones enfrentadas y los resultados obtenidos durante las sesiones de planificación de clases realizadas en el marco del proceso investigativo. Estas sesiones se enfocaron principalmente en evaluar el impacto del libro álbum como herramienta para fomentar la producción escrita de los estudiantes del grado 403 del IED Domingo Faustino Sarmiento.

Gestión de Análisis

Entre las limitaciones presentadas durante el ejercicio investigativo se destaca el manejo del tiempo con las instituciones. Durante los dos periodos la institución realizaba diferentes actividades como izadas de bandera, reuniones, salidas pedagógicas e incluso destinaban unos días para ver películas o hacer deporte. Estas actividades reducían en gran medida las oportunidades para implementar la secuencia didáctica. No obstante, las profesoras titulares fueron muy comprensivas e intentaban destinar más tiempo cuando no culminaba satisfactoriamente las actividades propuestas, gracias a ello se completaron la mayoría de las actividades. También, permitían el acceso a los materiales y recursos para realizar las actividades.

Otro factor importante que presentó un contratiempo para la investigación fue la disposición de los estudiantes, algunos de ellos llevaban un proceso con psicología por algunos ataques de ira que presentaban durante las clases y que, a su vez, generaba desorden dentro del aula. En consecuencia, la docente titular tomaba varios minutos llamando la atención a los estudiantes y la mayoría se mostraba indispuerto luego de esto. Después de presenciar esta situación, me vi en la necesidad de ajustar el diseño de los planes de clase, buscando optimizar la gestión del tiempo y proponer actividades más atractivas para ellos.

Dado que la escritura siempre representó un desafío para los estudiantes, enfoqué los cambios en estrategias que hicieran el proceso más dinámico y estimulante.

A pesar de las limitaciones enfrentadas, esta estrategia permitió a los estudiantes adentrarse en un ejercicio creativo donde pudieron descubrir y experimentar con diversas ideas. Estas ideas fueron plasmadas de forma enriquecedora, tanto en sus producciones visuales como escritas fomentando así un aprendizaje integral, promoviendo no solo la creatividad, sino también la capacidad de expresar conceptos y emociones con mayor profundidad y originalidad.

Análisis de Datos

Para presentar y analizar los datos recopilados, se emplean las categorías de análisis previamente definidas, las cuales permiten evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades realizadas, utilizando los indicadores correspondientes. Este análisis se lleva a cabo mediante la aplicación de la triangulación de la información. Para Feria Ávila, Matilla González y Mantecón Licea (2019) la triangulación es un método clave para contrastar y validar hallazgos a través de la integración de diferentes técnicas de recopilación y análisis de datos. Por su parte, Flick (2007) resalta que este enfoque incluye la combinación de diversos métodos, grupos de estudio y perspectivas teóricas, ofreciendo así una visión más integral y detallada del fenómeno analizado.

A su vez, se construyeron rúbricas para identificar, categorizar y evaluar el desempeño de los estudiantes frente a las actividades propuestas. Estas rúbricas (Ver Anexo 11) están ligadas a los indicadores propuestos por cada categoría, por lo que se escogieron las actividades más relevantes para representar el avance que tuvieron los estudiantes frente a los procesos de escritura. De esta manera, se expone el análisis de indicadores asociado a las categorías establecidas.

Categoría 1: Proceso de Escritura

La categoría *Proceso de Escritura* correspondiente a la unidad de análisis *Escritura* es propuesta con el fin de medir la capacidad que tienen los estudiantes de cuarto grado para reconocer las estrategias a la hora de plasmar sus ideas de manera escrita. En esta categoría se hizo hincapié en los elementos que componen este proceso de escritura como la planificación cuidadosa de ideas, la organización lógica de conceptos y la revisión constante para garantizar claridad y precisión en el mensaje. Este proceso también se vio como un espacio donde convergen la imaginación y el análisis crítico, permitiendo que el estudiante exprese sus pensamientos de manera efectiva y significativa.

Indicador 1: Estructura Ideas de Cuentos a través de Fichas de Planificación.

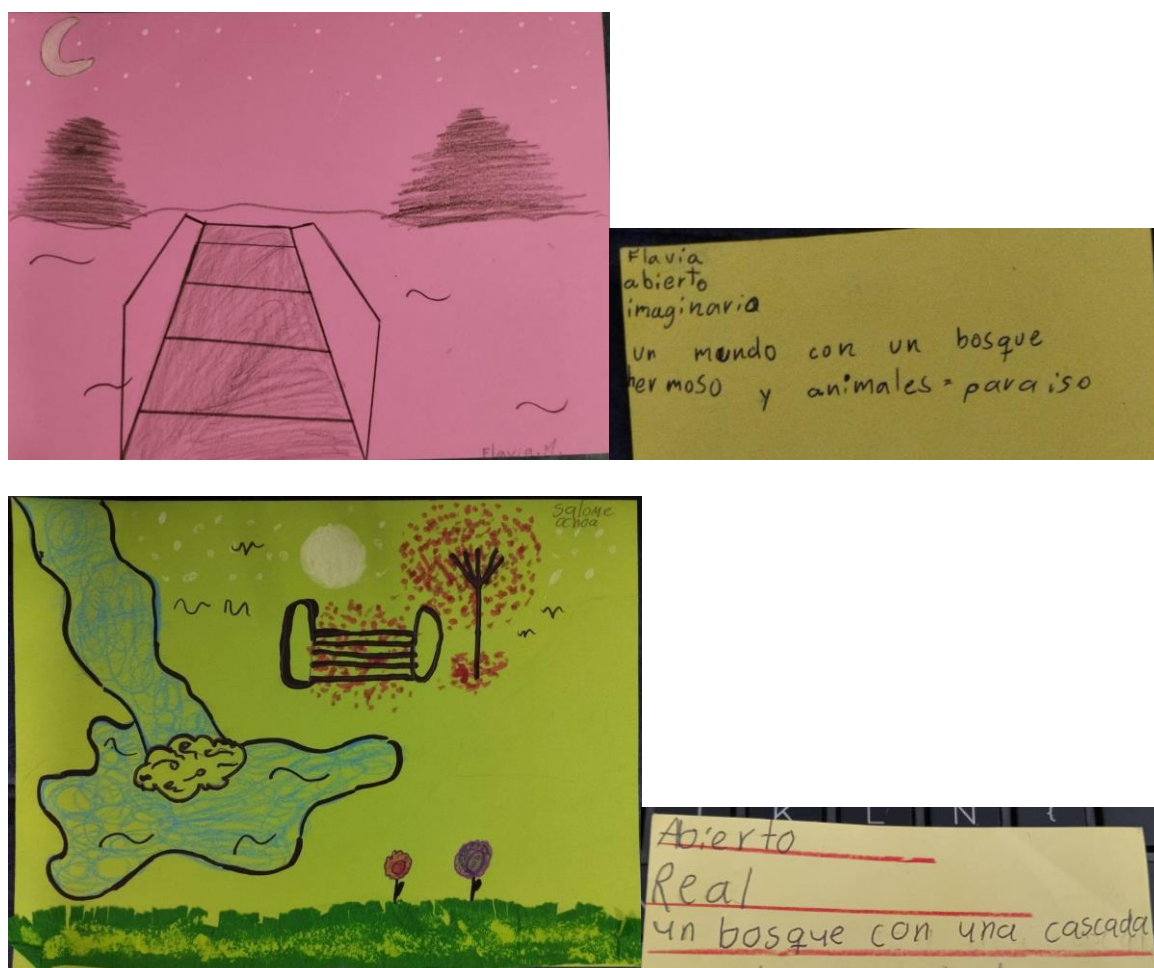
El propósito de este indicador fue demostrar cómo, mediante el uso de fichas de planificación, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar y organizar sus primeras ideas de forma escrita y visual. Dado que el tema central era la construcción de un libro álbum, los estudiantes trabajaron progresivamente en la creación de sus historias, utilizando las fichas para delinear los aspectos fundamentales de sus cuentos. En ellas, dibujaron y describieron detalladamente los personajes, sus características y los escenarios donde se desarrollarían las tramas, promoviendo una integración armónica entre lo visual y lo narrativo. Este enfoque permitió a los estudiantes visualizar y dar forma a sus ideas, sentando las bases para la construcción final de sus cuentos.

Para ejemplificar este indicador, se puede hacer referencia a la actividad realizada el 9 de septiembre de 2024. Durante esta sesión, los estudiantes trabajaron en el desarrollo de los espacios o escenarios donde se ambientarían sus cuentos. Inicialmente, se les explicó las características de distintos tipos de espacios, como cerrados, abiertos, reales e imaginarios. A partir de esta introducción, los estudiantes reflexionaron sobre el tipo de cuento que deseaban escribir y, en consecuencia, definieron el tipo de espacio que mejor se ajustaba a sus historias.

Posteriormente, plasmaron sus ideas iniciales en las fichas de planificación, lo que les permitió organizar sus pensamientos de manera estructurada. Finalmente, basándose en estas ideas preliminares, los estudiantes crearon ilustraciones de los espacios, cuidando que los dibujos reflejaran con precisión las características descritas previamente.

Figura 1

Descripción y Dibujo de Lugares



Para Aznárez-Mauleón y López-Flamarique (2014) las fichas de planificación son recursos clave tanto para guiar a los estudiantes en la generación y estructuración de ideas como para la potenciación de pensamiento crítico y la creatividad en la escritura. Tal como se evidencia en la figura 1, los estudiantes fueron capaces de generar ideas sobre qué tipo de lugares incluirían en sus historias partiendo de unas características clave. A su vez, gracias a esas ideas se guiaron para realizar el dibujo acorde a lo que habían escrito demostrando así

que estas fichas funcionan como una guía metodológica que permite a los estudiantes abordar sus proyectos de manera más reflexiva y sobre todo ordenada.

A su vez, es importante recalcar que las fichas de planificación ayudaron a establecer la progresión de la historia, definir la relación entre los eventos y asegurar la coherencia estética y conceptual del libro-álbum ya que según Arizpe y Styles (2003), el desarrollo de la narrativa gráfica requiere una planificación cuidadosa para garantizar que las imágenes no solo complementen el texto, sino que también contribuyan activamente a la construcción del significado. Teniendo en cuenta esto, la figura 1 muestra como el bosque y los animales pueden servir como una base para la construcción de un relato con una ambientación detallada, mientras que la palabra "paraíso" indica una intención estética o emocional en la descripción del entorno, lo que refuerza la construcción de significados en la historia.

Con base en lo expuesto anteriormente, la evidencia recolectada indica que los estudiantes alcanzaron niveles altos y medios en los criterios de evaluación establecidos para la actividad. La mayoría logró seguir adecuadamente las instrucciones, plasmando sus ideas tanto de forma escrita como gráfica, destacándose la coherencia y correlación entre estos dos aspectos. Asimismo, se pudo observar que los estudiantes valoraron significativamente el uso de las fichas de planificación como una herramienta útil para el desarrollo de sus cuentos ya que, en actividades posteriores, recurrieron a la información contenida en las fichas, específicamente las relacionadas con espacios y personajes, para completar nuevas tareas. Este proceso les permitió reconocer una alternativa eficaz para iniciar la escritura.

Indicador 2: Escribe un Cuento a través de la Técnica de Descomposición de Textos

Similares.

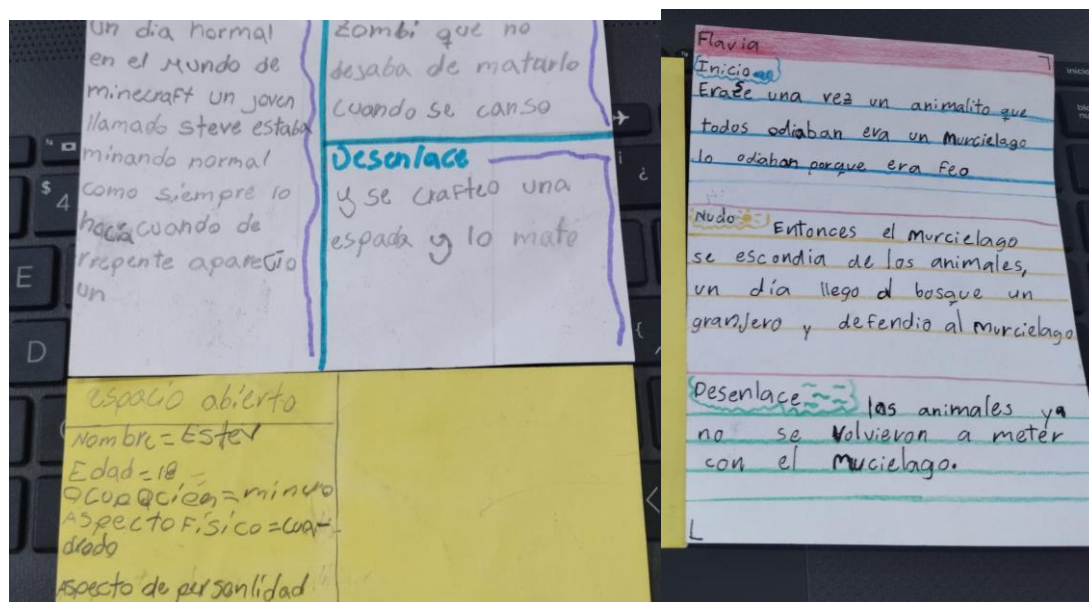
La propuesta de este indicador tuvo como objetivo principal que los estudiantes exploraran y adoptaran nuevas técnicas para la textualización y el desarrollo de sus ideas. Su finalidad se centró en identificar y analizar los elementos característicos de los cuentos,

tomando como referencia cuentos tradicionales que ya eran familiares para ellos. Este enfoque también permite reconocer las palabras clave y los patrones lingüísticos típicos del género narrativo, lo que contribuye significativamente a reducir los errores ortográficos durante la construcción completa de sus propios cuentos.

Para evidenciar el cumplimiento de este indicador, se llevaron a cabo dos actividades realizadas el 30 de septiembre y el 16 de octubre de 2024. Estas actividades se centraron en la descomposición de cuentos tradicionales como *Pinocho*, *Caperucita Roja*, *Cenicienta* y *Hansel y Gretel*. En la primera actividad, los estudiantes participaron en la lectura de fragmentos específicos de estos cuentos, correspondientes al inicio, nudo o desenlace. Cada estudiante leía una parte, mientras el resto identificaba a qué segmento del cuento pertenecía, destacando así las características narrativas propias de cada etapa. La segunda actividad retomó los mismos cuentos, pero esta vez se enfocó en el reconocimiento de palabras clave asociadas al inicio, nudo y desenlace. Con base en estas palabras clave, los estudiantes elaboraron el primer borrador de sus propias historias, guiándose por las fichas de planificación.

Figura 2

Ejemplos de cuentos



Para Aznárez-Mauleón y López-Flamarique (2014) la descomposición de textos es un recurso para guiar a los estudiantes en la identificación de patrones narrativos, esta técnica fomenta la reflexión sobre cómo los elementos narrativos interactúan dentro de un texto y ayuda a los estudiantes a replicar estas estructuras en sus propias producciones escritas. De esta manera, en la figura 2 se evidencia cómo los estudiantes lograron descomponer las tres partes principales de un cuento destacando las diferencias entre ellas. Este ejercicio no solo les permitió comprender la estructura narrativa de manera más profunda, sino que también los llevó a replicar la organización previamente trabajada en los extractos de cuentos tradicionales. Además, los estudiantes retomaron palabras clave previamente analizadas y corregidas en el tablero, lo cual contribuyó significativamente a disminuir los errores ortográficos en sus producciones escritas.

A su vez, según Bruner (1986), la narración es una forma fundamental de pensamiento que permite a los niños organizar sus experiencias y comunicar significados de manera coherente. Al descomponer cuentos, los estudiantes no solo aprenden sobre construcción textual, sino que también desarrollan autonomía en la escritura, convirtiéndose en narradores capaces de estructurar relatos con mayor fluidez y originalidad. Tal como se observa en la figura 2, gracias a la actividad de descomposición de cuentos, los estudiantes generaron más autonomía al redactar sus propios cuentos teniendo una base sólida fomentando el reconocimiento de recursos literarios, como el uso del diálogo, la descripción y la tensión narrativa, lo que enriquece su expresión escrita. De esta manera, el análisis de cuentos no solo impulsa la creatividad, sino que también fortalece la capacidad de los niños para desarrollar textos estructurados y significativos

En ese sentido, el indicador alcanzó un nivel alto y medio ya que los estudiantes lograron escribir sus cuentos, algunos con no tantos detalles, pero bien estructurados. Esto demuestra que el uso de esta estrategia permite que los estudiantes reconozcan cuál es la

estructura del texto a desarrollar e incluso les permite reconocer los conectores clave. Este enfoque integrativo refuerza la importancia de la descomposición textual como herramienta pedagógica en el desarrollo de habilidades narrativas y lingüísticas.

Indicador 3: Realiza una Revisión por Pares a través de Rúbricas de Evaluación

El propósito de este indicador fue promover el reconocimiento y la aplicación de estrategias efectivas para la revisión de textos. Estas estrategias incluyeron la revisión por pares y el uso de rúbricas de evaluación, herramientas clave que permitieron a los estudiantes analizar críticamente tanto sus propias producciones como las de sus compañeros. A su vez, el fin de estas actividades fue la identificación de áreas de mejora para realizar ajustes significativos en las creaciones propias y de los demás compañeros.

Para demostrar el cumplimiento de este indicador, el 12 de noviembre de 2024 se llevó a cabo una actividad centrada en la evaluación colaborativa. A cada estudiante se le entregó una rúbrica de evaluación (Figura 3) junto con el trabajo de uno de sus compañeros. Previamente, se les explicó detalladamente el significado de cada ítem de la rúbrica, que incluía criterios como organización, contenido, presentación y creatividad. Además, se incorporó una sección destinada a comentarios, en la cual los estudiantes podían expresar lo que les había gustado del trabajo de su compañero y ofrecer recomendaciones constructivas para mejorar.

Paralelamente, es importante destacar que durante varias actividades previas se realizaron revisiones constantes con los estudiantes sobre sus avances. Estas sesiones sirvieron para aclarar dudas y resolver cualquier confusión relacionada con las indicaciones dadas, asegurando una comprensión completa y un desarrollo más efectivo de los trabajos. Esto no solo facilitó la evaluación, sino que también reforzó la colaboración y el aprendizaje entre los estudiantes.

Figura 3

Rúbrica de Evaluación

Criterio	Excelente	Bueno	Adecuado	Necesita mejorar
Organización (Inicio, desarrollo y desenlace)	El trabajo está muy bien organizado	El trabajo está bien organizado	El trabajo tiene alguna organización	El trabajo no está organizado
Contenido	El contenido es muy claro y relevante	El contenido es claro y relevante	El contenido es algo claro y relevante	El contenido no es claro ni relevante
Presentación	La imagen y el texto se relacionan perfectamente.	La imagen y el texto se relacionan adecuadamente.	La imagen y el texto no tienen mucha relación.	La imagen y el texto no tienen nada de relación.
Creatividad	El trabajo muestra mucha creatividad	El trabajo muestra creatividad	El trabajo muestra algo de creatividad	El trabajo no muestra creatividad

Figura 4

Comentarios Revisión por Pares

mejorar la letra se esta comiendo las letras lo que me gusta es los dibujos y a la vez tiene significado el dibujo

el trabajo de cristian jose es muy feo y no se entiende nada no las letras no me gusta nada.

Castellaro y Dominino (2011) destacan cómo la colaboración entre pares, incluida la revisión por pares, influye positivamente en el desarrollo cognitivo y social de los niños. Según su investigación, la interacción entre compañeros fomenta habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la capacidad de trabajar en equipo. Pero, cuando hay comentarios negativos es importante manejarlo cuidadosamente para evitar impactos emocionales adversos y garantizar que el proceso de revisión por pares sea productivo y constructivo.

Como se aprecia en la figura 4, existe un marcado contraste entre los dos comentarios analizados. Por un lado, uno de ellos destaca un aspecto positivo identificado por un estudiante en el trabajo de su compañero, lo cual tuvo un impacto favorable en su percepción del trabajo. Por otro lado, el segundo comentario refleja una intención maliciosa, ya que, aunque el trabajo del compañero era comprensible, el evaluador dejó entrever un conflicto

personal que influyó en su retroalimentación. En este sentido, considero que la actividad podría haber arrojado mejores resultados si se hubiera ofrecido una explicación más detallada sobre cómo proporcionar retroalimentación constructiva. Asimismo, dedicar más sesiones a trabajar en esta habilidad habría permitido a los estudiantes comprender la importancia de ofrecer críticas fundamentadas y respetuosas, fomentando un ambiente de aprendizaje más positivo y colaborativo.

Para concluir esta categoría, el uso de fichas de planificación facilitó la organización y visualización de ideas, promoviendo una escritura más estructurada y reflexiva, mientras que la técnica de descomposición de textos tradicionales permitió a los alumnos comprender y replicar las estructuras narrativas, reduciendo errores ortográficos y fortaleciendo su comprensión del género. Además, la implementación de revisiones por pares mediante rúbricas fomentó la colaboración, el pensamiento crítico y la autoevaluación, aunque se identificó la necesidad de mejorar en la retroalimentación constructiva para potenciar un ambiente de aprendizaje más respetuoso y efectivo. En conjunto, estos enfoques metodológicos demostraron ser herramientas valiosas para potenciar la creatividad, la organización y la crítica constructiva en la escritura.

Categoría 2: La Imagen en el Libro Álbum

El propósito de esta categoría fue analizar el impacto que tienen las imágenes en los procesos de escritura. En este contexto, las imágenes jugaron un papel fundamental en la creación del libro-álbum, dado que representan un elemento esencial de este género literario. Los indicadores establecidos para esta categoría se enfocaron en que los estudiantes desarrollaran la habilidad de interpretar imágenes, reconociendo su importancia en los libros-álbum. Además, se buscó que a partir de este reconocimiento los estudiantes fueran capaces de crear sus propias imágenes, asegurando una correspondencia significativa y coherente con los textos que escribieran.

Indicador 4: Crea Imágenes que Muestran las Características de los Personajes y los Lugares de los Cuentos.

El propósito de este indicador fue que los estudiantes desarrollaran y crearan las imágenes que acompañaron toda la narración de sus historias. A través del análisis y la visualización de diversos libros-álbum, los estudiantes lograron comprender la importancia de las imágenes en este género literario. Con base en las características que escribieron previamente sobre los lugares y personajes de sus relatos, los estudiantes realizaron dibujos que correspondían perfectamente con las descripciones de sus textos. Las ilustraciones creadas reflejaron una atención cuidadosa al detalle, destacando el uso de colores, puntos, líneas y elementos decorativos que lograron transmitir las expresiones y acciones de los personajes de manera efectiva.

Para ejemplificar, el 16 de septiembre de 2024 se llevó a cabo una actividad en la que los estudiantes desarrollaron la creación de personajes a partir de una dinámica enfocada en vocabulario. Durante esta actividad, los estudiantes colaboraron para escribir en el tablero una lista de características físicas y rasgos de personalidad, los cuales sirvieron como base para la construcción de sus personajes. Posteriormente, cada estudiante utilizó una ficha bibliográfica para describir a su personaje, añadiendo detalles como el nombre, la ciudad de nacimiento, las características físicas y los rasgos de personalidad. Finalmente, realizaron un dibujo que representaba la descripción previamente elaborada, logrando integrar tanto aspectos escritos como visuales en el proceso.

Figura 5

Super Jero

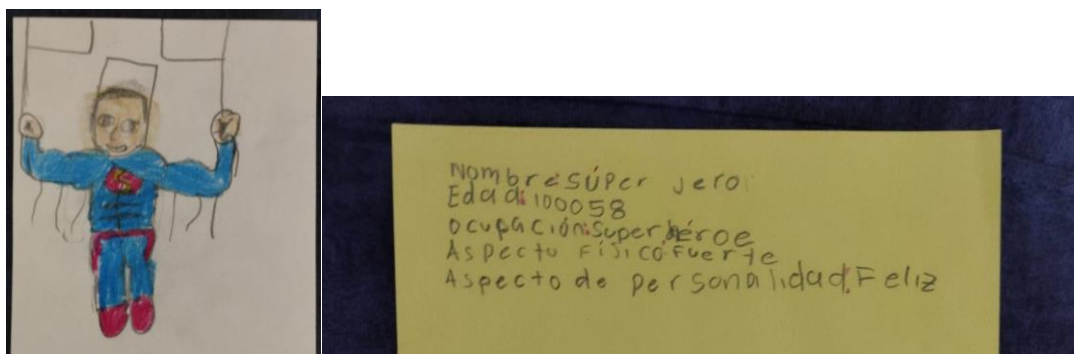
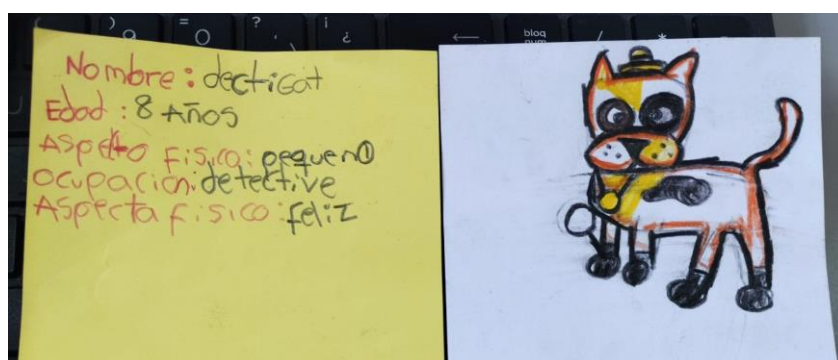


Figura 6

Dectigat



Según León Briceño (2020), el libro-álbum no solo combina texto e imagen, sino que también actúa como un dispositivo narrativo que permite a las personas reflexionar sobre sus experiencias y construir significados personales. Este género literario destaca por su énfasis en la composición visual, el uso del color, las texturas y las formas, elementos que transmiten emociones y ambientan de manera efectiva la historia.

Un ejemplo de esta idea se refleja en la figura 5, donde un estudiante se representó como un superhéroe en su historia, alineándose con lo planteado por Briceño (2020). Esto demuestra cómo los libros-álbum pueden fomentar la construcción de la identidad narrativa de los estudiantes, permitiéndoles reconocerse y expresarse creativamente a través de sus producciones. Asimismo, en la figura 6 se observa cómo otro estudiante recreó un detective en forma de animal, utilizando características distintivas de este rol, como la lupa y el sombrero, para definir su personaje. Esta representación visual permitió que los demás interpretaran claramente lo que el estudiante buscaba transmitir.

Los resultados demuestran que los estudiantes lograron satisfactoriamente evocar, a través de las imágenes, los personajes y los lugares de sus cuentos. Este proceso reflejó no solo su capacidad creativa, sino también su habilidad para interpretar y representar visualmente las características narrativas previamente escritas en las fichas de planificación. Además, se observó que los estudiantes lograron transmitir emociones y acciones específicas mediante el uso de colores, líneas y texturas en sus ilustraciones.

Indicador 5: Realiza una Lectura de Imágenes a través de Libros Álbum

El objetivo de este indicador fue fomentar el desarrollo de la lectura de imágenes a través de la exploración de diversos libros-álbum. Este aspecto se trabajó desde el inicio de las intervenciones ya que antes de comenzar con el diseño del libro-álbum se presentaron varios ejemplos a los estudiantes para que identificaran las características y la importancia de las imágenes en este género literario.

Teniendo en cuenta lo anterior, el 27 de febrero de 2025 se llevó a cabo una actividad dirigida tanto a los estudiantes iniciales como los recién llegados, basada en tres libros-álbum: *El monstruo que se comió la oscuridad* de Joyce Dunbar y Jimmy Liao, *Pájaro amarillo* de Olga de Dios y *Camino a casa* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. Durante esta actividad, se invitó a los estudiantes a analizar las ilustraciones de cada uno de los libros, prestando atención a los detalles presentes en las imágenes, así como a los personajes y los escenarios representados.

A partir de este análisis, los estudiantes fueron guiados para identificar los elementos visuales más destacados de las historias y reflexionar sobre cómo las imágenes contribuyen a la construcción narrativa. Posteriormente, se les propuso crear sus propios cuentos, organizando las imágenes para que la historia que querían contar tomara sentido para ellos y los demás compañeros. Este ejercicio no solo fomentó el reconocimiento y la interpretación

de las imágenes, sino que también incentivó la creatividad y la capacidad de integrar lo visual con lo escrito.

Figura 7

Lectura de Imágenes

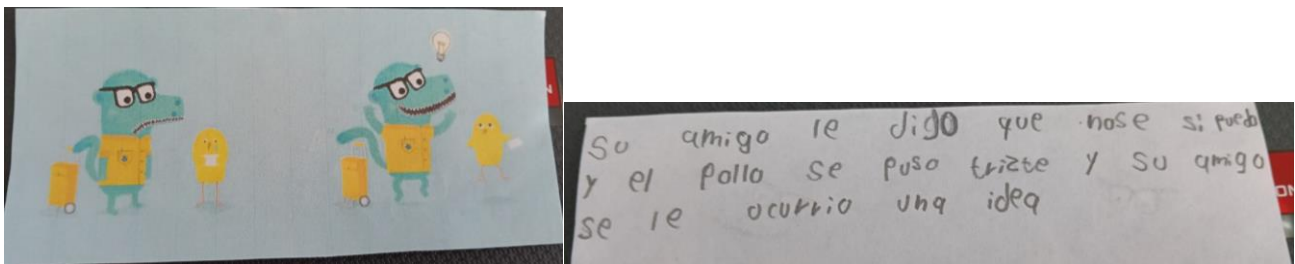
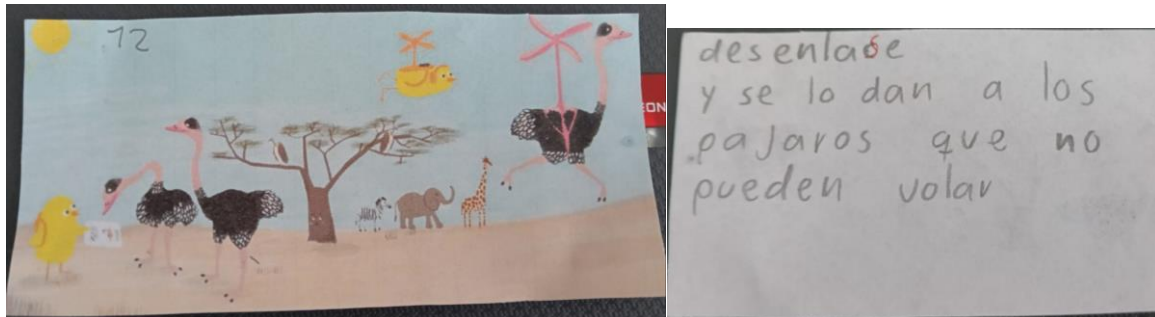
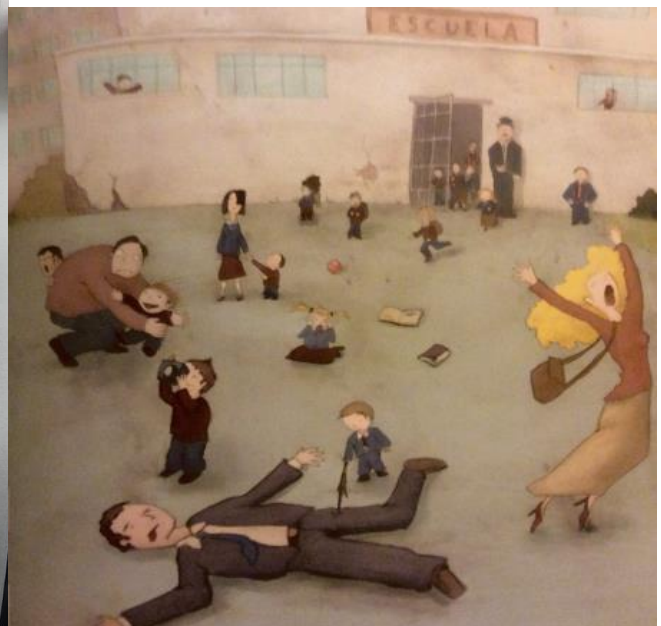


Figura 8

Cuento con las Imágenes de Camino a Casa- Despelote

H¹abia una vez una familia que
ad²opto un leon que se llamaba
LEO y la H²ermana mayor
hizo la comida de ella y de
su familia junto con LEO,³ comieron,
des⁴pues salieron a dar un
paseo antes de ir a la escuela,
salieron de la escuela a recoger
al H⁵ermano menor pero no sabian
que Habia un despelote en el
jardin del H⁶ermanito lo recogieron
yegaron a la casa, despues
fueron al mercado a comprar
los alimentos y fin.



Según Manguel (2002), las imágenes pueden interpretarse de manera similar a los textos escritos, destacando su capacidad para comunicar significados complejos y evocar emociones profundas. Asimismo, la lectura de imágenes invita a los individuos a proyectar sus propios sentimientos y experiencias, permitiéndoles construir interpretaciones personales y elaborar narrativas visuales únicas.

En este sentido, en la figura 7 se observa cómo los estudiantes lograron interpretar los sentimientos del pollo: su tristeza al no poder volar, las ideas que desarrolló junto a su amigo el cocodrilo y el desenlace en el que decide compartir su invento con otros pájaros incapaces de volar. Estas interpretaciones estuvieron enriquecidas por las experiencias personales de los estudiantes. Por ejemplo, en la figura 8, al analizar *Camino a casa*, los estudiantes utilizaron expresiones como *despelote* para describir la imagen y vincularla creativamente con el desarrollo del cuento, demostrando una conexión activa entre la lectura de las imágenes y su narrativa verbal.

De esta manera, la lectura de imágenes se configuró como una herramienta poderosa para la expresión de emociones y significados profundos, permitiendo que los estudiantes transformaran las ilustraciones en relatos significativos. En este sentido, la actividad realizada evidenció la importancia de integrar estrategias que potencien el reconocimiento de lo visual como un elemento fundamental en la construcción de sentido, logrando que los estudiantes se apropien del proceso de interpretación y producción textual de manera activa y reflexiva.

En conclusión, la categoría de *La Imagen en el Libro Álbum* evidenció la importancia de las ilustraciones como elementos fundamentales en la construcción y comprensión de las historias por parte de los estudiantes. A través de actividades que promovieron la creación de imágenes coherentes con los textos y la lectura de imágenes en diversos libros-álbum, los alumnos desarrollaron habilidades para interpretar, representar y comunicar emociones y características de personajes y escenarios. Estas experiencias permitieron a los estudiantes

fortalecer su creatividad, su capacidad de análisis visual y su comprensión narrativa, además de fomentar la construcción de identidades narrativas personales. Los resultados muestran que el uso intencionado de imágenes en el proceso de escritura y lectura enriquece significativamente el aprendizaje, promoviendo una interacción activa y significativa con el género del libro-álbum y potenciando su competencia visual y textual.

Categoría 3: La Narración en el Libro Álbum

En esta categoría se propuso identificar, destacar y usar los elementos narrativos que conforman el libro álbum. Se reconocieron aspectos como los escenarios que pueden ser reales o imaginarios, abiertos o cerrados, y que juegan un papel clave en el desarrollo de la narrativa visual y textual. También se analizaron los personajes, los cuales pueden ser animales, humanos u objetos personificados, destacando cómo sus características y roles contribuyen a la profundidad de las historias. Además, se incluyeron las etapas fundamentales de la narración: inicio, nudo y desenlace.

Indicador 6: Reconoce los Elementos Propios del Cuento (Personajes, Lugares y Trama) a través de Cuentos Tradicionales y Libros Álbumes.

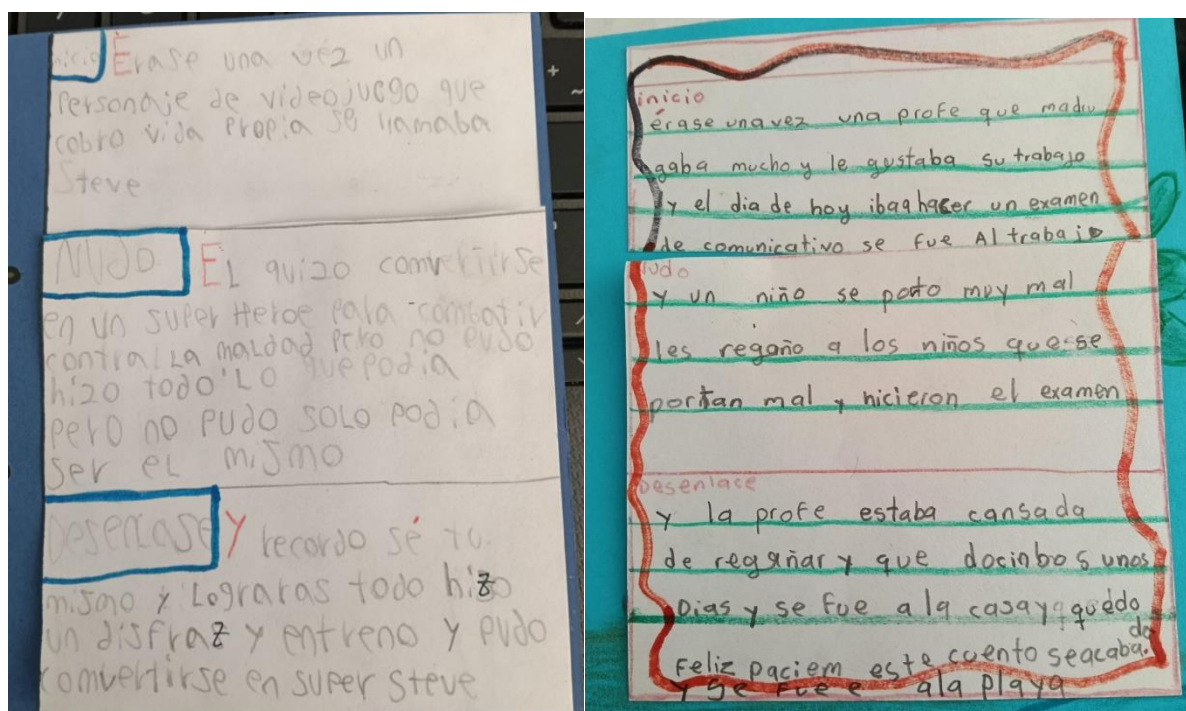
El propósito de este indicador fue que los estudiantes identificaran los elementos narrativos presentes en el libro álbum. En una primera etapa, se presentaron a los estudiantes las características de estos elementos mediante actividades basadas en cuentos tradicionales y algunos libros álbumes. Posteriormente, se les incentivó a crear sus propios personajes y lugares para sus historias. Además, se llevó a cabo una revisión del vocabulario narrativo, destacando aspectos como la ortografía y el uso adecuado de los términos en las narraciones realizadas por cada estudiante.

Para ejemplificar este indicador, se tomó como referencia la actividad realizada el 30 de septiembre de 2024. Durante esta sesión, los estudiantes analizaron las estructuras narrativas de diversos cuentos tradicionales, centrándose en el inicio, el nudo y el desenlace.

En la etapa inicial, se subrayó la presentación de los personajes y el entorno; en el nudo, se abordaron los conflictos enfrentados por los personajes; y, finalmente, en el desenlace, se plantearon las posibles soluciones a dichos conflictos. Al concluir la actividad, los estudiantes lograron desarrollar borradores de cuentos propios, aplicando las características esenciales del género narrativo.

Figura 8

Cuento



Según Gottschall (2012), reconocer los elementos narrativos como el inicio, nudo y desenlace antes de escribir permite crear relatos que sean coherentes y emocionalmente resonantes, a su vez, es una preparación para la creatividad ya que los autores pueden explorar escenarios hipotéticos de manera más efectiva, lo que potencia su creatividad y capacidad para transmitir ideas complejas. Tal como se ve en la figura 8, gracias al reconocimiento de los elementos narrativos, el estudiante fue capaz de presentar el inicio con el personaje y el entorno (Steve- video juego), el conflicto del personaje y el desenlace

presentando una enseñanza o moraleja típica de los cuentos tradicionales que previamente habíamos leído y analizado.

Según Meek (1991), la lectura de cuentos tradicionales desempeña un papel clave en la construcción de modelos narrativos, ya que estos relatos presentan estructuras recurrentes que facilitan la identificación de patrones y su aplicación en la producción escrita de los niños. En los textos elaborados por los estudiantes, se evidencia cómo han incorporado elementos fundamentales de la narración, tales como la descripción de personajes, escenarios y emociones, lo que demuestra que la lectura de estos cuentos ha contribuido significativamente a su comprensión del desarrollo narrativo.

Asimismo, esto se relaciona con la perspectiva de Pantaleo (2014), quien señala que la exploración de imágenes en los libros-álbum permite a los estudiantes inferir detalles de la trama, interpretar el desarrollo de los personajes y establecer vínculos emocionales con la historia. Esta interacción entre imagen y texto fortalece tanto el análisis como la creatividad, impulsando a los niños a estructurar sus propias narraciones de manera coherente y expresiva. De este modo, la combinación de la literatura tradicional con recursos visuales se convierte en una estrategia enriquecedora para el aprendizaje de la escritura y la construcción de relatos personales.

Los resultados evidencian que los estudiantes cumplieron satisfactoriamente con este indicador, ya que los borradores de sus cuentos reflejan las características trabajadas durante las intervenciones, demostrando con claridad las ideas que desean transmitir. Sin embargo, se observa la necesidad de realizar más ejercicios de este tipo, con el objetivo de que los estudiantes puedan enriquecer sus historias. Esto se debe a que algunos de ellos tienden a limitarse a escribir oraciones muy breves para relatar y describir el inicio, el nudo y el desenlace.

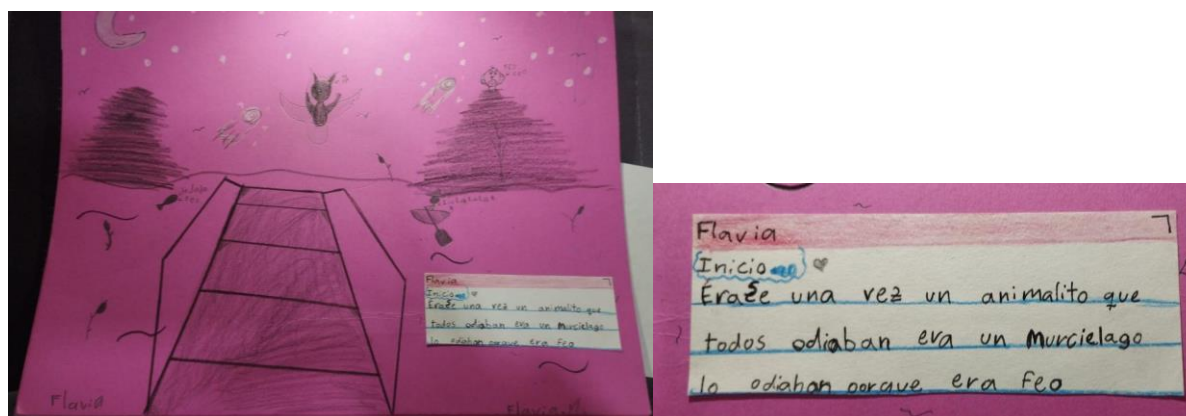
Indicador 7: Correlaciona la Narración y la Imagen en la Presentación del Libro Álbum.

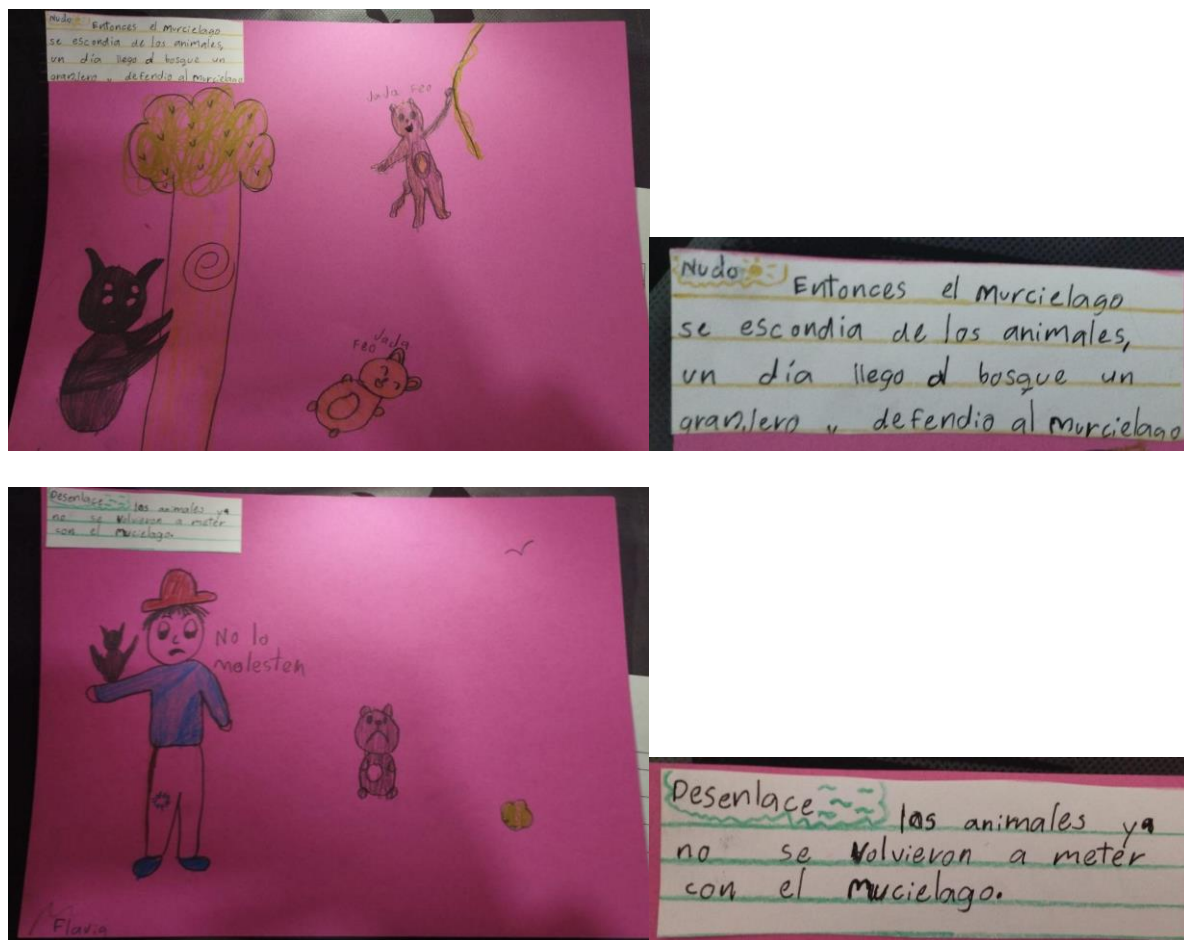
El propósito de este indicador fue el producto final de la secuencia didáctica, el cual fue el libro álbum con la recopilación de los cuentos de todos los estudiantes. Cada estudiante desarrolló tres páginas que representaban las partes esenciales de la estructura narrativa: el inicio, el nudo y el desenlace. Estas páginas no solo reflejan el contenido literario, sino también la conexión simbiótica entre texto e imagen, una característica distintiva de los libros álbumes.

Para ilustrar este indicador, se seleccionaron las actividades realizadas el 28 de octubre y 5 de noviembre, cuyo objetivo fue completar las 3 páginas de las historias creadas por los estudiantes. En estas actividades, los estudiantes debían integrar al personaje y el lugar que habían diseñado previamente con el texto desarrollado en actividades anteriores. Este proceso promovió la conexión coherente entre los elementos narrativos y la estructura de sus relatos. Posteriormente, los estudiantes compartieron sus trabajos con sus compañeros, fomentando la retroalimentación colaborativa. Este intercambio permitió evaluar si las ideas plasmadas en las historias eran claras y si existía una relación efectiva entre las imágenes y el texto.

Figura 9

Cuento completo





Como se evidencia en la figura 9, el estudiante logró una integración efectiva entre el texto y las imágenes, un aspecto fundamental en la construcción del significado en el libro-álbum. Según Nikolajeva y Scott (2006), la relación entre imagen y texto en este género literario no es meramente ilustrativa, sino que conforma un sistema de comunicación interdependiente en el que ambos elementos se complementan para enriquecer la experiencia narrativa. En este sentido, el estudiante no solo interpretó visualmente la historia, sino que también utilizó las imágenes para reforzar el contenido del texto, generando una lectura más envolvente y atractiva para el público.

A su vez, según Chiuminatto Orrego (2011), la relación entre imagen y texto en el libro álbum desempeña un papel crucial, ya que enriquece la experiencia de lectura al hacerla más dinámica y atractiva. Esta interacción favorece la comunicación visual y escrita, transformando el libro álbum en un objeto tanto literario como artístico que estimula la

imaginación y promueve la comprensión. De esta manera, se creó un objeto que no solo ofrece una experiencia de lectura más envolvente para otros, sino que también permitió a los estudiantes explorar nuevas formas de interpretación durante el proceso lector. Además, al diseñar este libro álbum, los estudiantes lograron desarrollar y potenciar sus habilidades de escritura, consolidando su creatividad y capacidad narrativa.

Los resultados muestran que los estudiantes lograron un desempeño satisfactorio en este indicador, evidenciado por su capacidad para reconocer la importancia de la relación imagen-texto en los libros álbumes. Este aprendizaje se reflejó en el producto final, donde tanto estudiantes como profesores comprendieron con claridad las ideas que los alumnos buscaban transmitir.

Todas las actividades realizadas, desde la planificación inicial hasta la presentación del resultado final, fueron fundamentales para alcanzar este logro. Asimismo, quedó demostrado que el proceso de escritura, enriquecido mediante el uso de diversas técnicas, favorece significativamente el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de producción escrita.

Resumen de Resultados

En este apartado se sintetizan los resultados obtenidos a partir de la unidad de análisis, junto con sus categorías e indicadores. La unidad de análisis establecida fue la escritura, cuyo propósito consistía en identificar estrategias para el proceso de escritura de los estudiantes de cuarto grado del IED Domingo Faustino Sarmiento. Para el desarrollo de la investigación, se empleó el libro álbum como estrategia e instrumento clave. Este recurso permitió potenciar los procesos de escritura mediante la correlación entre imagen y texto, fomentando la generación y desarrollo de ideas, así como facilitando la comunicación efectiva de los conceptos que los estudiantes deseaban expresar.

La categoría *Proceso de Escritura* evaluó la capacidad de los estudiantes de cuarto grado para aplicar estrategias efectivas en la escritura, enfocándose en la planificación, organización lógica y revisión de textos. A través de indicadores como el uso de fichas de planificación, los estudiantes organizaron sus ideas de forma escrita y visual, destacando el uso de este recurso como una herramienta útil en el desarrollo de sus cuentos. Asimismo, al aplicar la técnica de descomposición de textos tradicionales, los estudiantes lograron estructurar sus propios relatos, identificando los elementos narrativos clave, lo que les permitió escribir cuentos bien organizados. Las actividades realizadas evidenciaron avances significativos en el reconocimiento de patrones narrativos y el uso de conectores.

En cuanto a la revisión por pares, se implementó el uso de rúbricas de evaluación, lo que permitió a los estudiantes reflexionar críticamente sobre sus textos y los de sus compañeros. Aunque los resultados fueron positivos, algunos comentarios no fueron completamente constructivos, lo que sugiere que sería útil proporcionar más orientación sobre cómo ofrecer retroalimentación respetuosa y útil. En general, los estudiantes mostraron un buen dominio de las estrategias de escritura, pero se recomienda seguir fortaleciendo las habilidades de crítica constructiva y revisión para un desarrollo aún más efectivo de sus capacidades narrativas.

La categoría *Imagen en el Libro Álbum* evaluó el impacto de las imágenes en los procesos de escritura, destacando su rol fundamental en este género literario. Los estudiantes demostraron habilidad para interpretar imágenes y crear las suyas propias, asegurando una coherencia significativa con los textos que elaboraron. Los estudiantes diseñaron personajes y lugares de sus cuentos a partir de descripciones detalladas, logrando ilustraciones que reflejaban con precisión las características narrativas. Las imágenes, además de ser una representación visual, permitieron a los estudiantes transmitir emociones y acciones específicas a través del uso de colores, líneas y texturas, como se vio en los ejemplos de

personajes como el superhéroe y el detective, los cuales facilitaron la comprensión de las historias.

A su vez, el indicador sobre la lectura de imágenes en libros-álbum también tuvo resultados positivos. Los estudiantes analizaron ilustraciones de libros como *El monstruo que se comió la oscuridad* y *Pájaro amarillo*, reflexionando sobre cómo las imágenes contribuyen a la construcción de la narrativa. Este ejercicio promovió la interpretación personal de las ilustraciones y la integración de lo visual con lo escrito, estimulando la creatividad de los estudiantes al desarrollar sus propios cuentos. Los resultados evidenciaron que los estudiantes lograron conectar sus experiencias personales con las imágenes, creando narrativas visuales únicas, como se observó en sus interpretaciones de sentimientos y situaciones dentro de las ilustraciones analizadas.

En la categoría *La Narración en el Libro Álbum* los estudiantes demostraron un buen dominio de los elementos narrativos esenciales como los personajes, los lugares y la trama, lo que les permitió estructurar sus relatos de manera coherente. A través de actividades basadas en cuentos tradicionales y libros álbum, los estudiantes aprendieron a identificar las etapas fundamentales de la narración: inicio, nudo y desenlace. También, los estudiantes aplicaron estos conceptos para desarrollar borradores de sus propios cuentos, lo que evidenció que comprendieron los aspectos narrativos clave. Sin embargo, algunos estudiantes tendieron a escribir oraciones muy breves, lo que sugiere la necesidad de más prácticas para profundizar en el desarrollo narrativo.

En cuanto a la correlación entre narración e imagen, los estudiantes lograron integrar de manera efectiva los textos con las imágenes en sus libros álbumes. Durante la creación de sus cuentos, cada estudiante desarrolló tres páginas que representaban las partes esenciales de la estructura narrativa, asegurando que tanto el texto como las ilustraciones estuvieran conectados de manera coherente. Este proceso permitió que los estudiantes no solo

consolidaran sus habilidades narrativas, sino que también comprendieran la importancia de la interacción entre imagen y texto, lo cual enriqueció la experiencia de lectura y fortaleció sus capacidades de escritura creativa.

Conclusiones

A partir de las intervenciones realizadas y el análisis de los datos recopilados, se obtuvieron conclusiones significativas en torno a la pregunta de investigación y los objetivos planteados. En particular, se logró determinar la manera en que una estrategia didáctica centrada en la creación de un libro álbum contribuyó al desarrollo de las habilidades de producción escrita de los estudiantes de cuarto grado del colegio IED Domingo Faustino Sarmiento.

El primer objetivo específico de este trabajo proponía fomentar la producción escrita a través de una secuencia didáctica basada en los elementos visuales y narrativos del libro álbum. Se considera que este objetivo se cumplió ya que la secuencia didáctica permitió a los estudiantes desarrollar habilidades tanto en la escritura como en la interpretación y creación de imágenes, integrando eficazmente estos dos aspectos. A lo largo de las actividades, los estudiantes no solo aprendieron a identificar y utilizar estrategias de planificación, textualización y revisión, sino que también identificaron los elementos narrativos clave (como personajes, lugares y la estructura de inicio, nudo y desenlace). Además, al correlacionar la narración con las imágenes en la creación de su propio libro álbum, los estudiantes consolidaron sus habilidades de escritura de manera creativa y significativa.

El segundo objetivo específico de este trabajo buscaba analizar la incidencia de los elementos visuales en la planificación y textualización como parte del proceso escritural de los estudiantes. Se considera que se cumplió el objetivo ya que a lo largo de las actividades los estudiantes demostraron cómo los elementos visuales, como las imágenes de personajes y lugares, influenciaron de manera significativa su planificación y desarrollo textual. En el caso de la creación de personajes y escenarios, los estudiantes utilizaron las imágenes para representar visualmente lo que habían descrito en sus textos, lo que facilitó la organización y estructuración de sus ideas narrativas.

A su vez, la integración de imágenes en la planificación, especialmente mediante las fichas de planificación y la creación de ilustraciones, permitió que los estudiantes visualizaran y refinaran sus conceptos antes de plasmarlos en el texto escrito. Este enfoque visual y narrativo fue crucial para que los estudiantes comprendieran cómo las imágenes no sólo acompañan, sino que también enriquecen el proceso de textualización, promoviendo una escritura más detallada y creativa. Además, la correlación entre imagen y texto en sus libros-álbum evidenció cómo los elementos visuales contribuyeron a la claridad y coherencia de las ideas narrativas, favoreciendo el desarrollo de su capacidad escritural.

Finalmente, el último objetivo se centraba en evaluar el efecto de la revisión en la creación de un libro álbum para el desarrollo de elementos narrativos. Se considera que se cumplió el objetivo ya que a través de actividades como la revisión por pares y el uso de rúbricas de evaluación, los estudiantes pudieron analizar críticamente sus propios trabajos y los de sus compañeros, lo que permitió identificar áreas de mejora en sus relatos. La retroalimentación recibida durante estas revisiones contribuyó al refinamiento de los elementos narrativos, como la estructura del inicio, nudo y desenlace, y la coherencia entre los personajes, los lugares y las acciones en sus cuentos.

Sin embargo, algunos comentarios de los estudiantes fueron más superficiales o influenciados por factores personales, lo que podría haberse mitigado con una explicación más detallada sobre cómo ofrecer retroalimentación constructiva y respetuosa. Por lo tanto, aunque la revisión tuvo un efecto positivo, se requiere una mayor profundización en el proceso de retroalimentación para maximizar su impacto en el desarrollo narrativo.

Recomendaciones Generales

Se recomienda a la institución implementar un mayor número de actividades y estrategias orientadas al proceso de escritura de los estudiantes, considerando que desde el inicio esta actividad ha sido percibida como tediosa por ellos. Por lo tanto, es fundamental explorar perspectivas innovadoras que permitan mejorar y fortalecer dichas actividades. Asimismo, es crucial que los estudiantes practiquen diversas estrategias relacionadas con la planificación, textualización y revisión, con el propósito de consolidar un proceso de escritura integral y eficaz.

Por otro lado, se recomienda establecer más espacios dedicados a la práctica de la coevaluación y la autoevaluación, ya que estas dinámicas no habían sido integradas previamente en el curso. Como resultado, muchos estudiantes carecen de las herramientas necesarias para llevar a cabo una coevaluación respetuosa y constructiva. La implementación de estas actividades no solo fomentará el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, sino también promoverá un ambiente colaborativo de aprendizaje donde los estudiantes puedan aprender unos de otros.

Para futuras investigaciones, se recomienda una exploración más profunda sobre el impacto de los recursos gráficos en el desarrollo de la escritura, incorporando una mayor variedad de herramientas visuales que complementen el proceso de composición textual. Es fundamental examinar técnicas y estrategias que permitan una integración efectiva entre lo visual y lo escrito, potenciando la creatividad y la expresión de los estudiantes. Además, resulta pertinente investigar la relación entre estos recursos y el desarrollo de habilidades cognitivas como la planificación, la textualización y la revisión, con el fin de ofrecer enfoques pedagógicos que favorezcan una enseñanza adaptada a las necesidades de los estudiantes.

Referencias

- Álvarez, J. J., Rocha, D. J., Villamizar, J. A. (2020). Una mirada a la necesidad y el lugar de la educación emocional en la formación de maestras de la licenciatura en educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/12846>.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Tres perspectivas en la investigación-acción. En Metodología de la investigación cualitativa (pp. 191-192). México: Paidós.
- Álvarez Quinche, E y Franco Rojas, S. (2020). EMOTIPEDIA: LIBRO ÁLBUM PARA GENERAR Y PROMOVER CONCIENCIA EMOCIONAL EN EL SUJETO LECTOR. Recuperado de:
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6407/FrancoRojasSara2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Amaya, W. S. (2017). La alfabetización emocional para potenciar la creación literaria. Estrategia utilizada con los estudiantes del curso 201 del IED La Candelaria a través del libro-álbum. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3245>.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). Children reading pictures: Interpreting visual texts. Routledge. Disponible en Stanford SearchWorks.
- Aznárez-Mauleón, M., & López-Flamarique, M. (2014). Escribir y aprender: La enseñanza de la composición escrita. Narcea.
- Briceño, G. (30 abril, 2021). Errores específicos en lectura y escritura: dificultades en el proceso lectoescritor. Servicios sociales. <https://www.aucal.edu/blog/servicios-sociales-comunidad/errores-especificos-en-lectura-y-escritura-dificultades-en-el-proceso-lectoescritor/#:~:text=Sustituci%C3%B3n%3A%20consiste%20en%20cambiar%20unos,se%20corresponden%20con%20la%20graf%C3%ADa>.

- Casa, A. L. E. (2020, 11 mayo). La narración: los personajes, el tiempo y el espacio. Aprendemos Lengua En Casa.
<https://aprendemoslenguaincasa.wordpress.com/2020/04/20/la-narracion-los-personajes-el-tiempo-y-el-espacio/>
- Castellaro, M., & Dominino, M. (2011). El proceso colaborativo en niños de escolaridad inicial y primaria: Una revisión de trabajos empíricos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 119-145.
- Celeeadmin. (2022, 1 junio). El tiempo y el espacio en una narración - CELEE. CELEE.
<https://celee.uao.edu.co/el-tiempo-y-el-espacio-en-la-narracion/>
- Castellaro, M., & Dominino, M. (2011). El proceso colaborativo en niños de escolaridad inicial y primaria. Una revisión de trabajos empíricos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 119-145.
- Clavijo, N. (2018). Sinestesia Literaria : club de lectura, experiencia perceptiva y afectiva. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11208>
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO I.E.D. (10 de febrero del 2020). Manual de convivencia.
<https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/manual%202020%20DOFASA.%2010%20Febrero%202020.pdf>
- Cortés, D. M., Delgado, L. X. & Penagos, A. L. (2020). Propuesta pedagógica "Mundo emociones : arte, juego, letras y diversión". Cartilla para docentes. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12819>.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado de Ley 115 de 1994.

Chiuminatto Orrego, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *Universum, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 26(1), 59-77.

Díaz-Barriga, Á. (2013) “Guía para la elaboración de una secuencia didáctica”. Recuperado de:

https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.

Deslauriers, J. (2018). INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: DEFINICIÓN Y ÁMBITO.

Recuperado de:

[https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/12824/2.%20Investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa%20designa,Bogdan%2C%201984%3A5\).](https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/12824/2.%20Investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa%20designa,Bogdan%2C%201984%3A5).)

Elbow, P. (1973). *Writing Without Teachers*.

Elia Tabuena, Filóloga hispánica - UNED. (2020). Partes de un cuento: inicio, nudo y desenlace.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Feria Ávila, H., Matilla González, M., & Mantecón Licea, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica: Apuntes para una conceptualización. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(4), 137-146. Disponible en Dialnet.

Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481-506.
- Fidalgo, R., Álvarez, L., & Robledo, P. (2010). Estrategias de planificación y de revisión textual para mejorar las habilidades de composición escrita del alumnado con y sin dificultades de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 909-916
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Galindo, D. (2012). LA CALIGRAFÍA EN PRIMARIA: un proyecto de intervención realizado a través del copiado. Recuperado de:
https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2020/2013_07_24_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Tres%20son%20las%20grandes%20etapas,precaligr%C3%A1fica%20caligr%C3%A1fica%20infantil%20y%20postcaligr%C3%A1fica.
- Galeano Marín, M. (2018). Estrategias de investigación social cualitativa : El giro en la mirada. Reseña del Autor. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10495/11415>
- Gallego-Ortega, J. L., García-Guzmán, A., & Rodríguez-Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 625-629. Recuperado de SciELO México.
- García, S. (2018). Cuentos para sentir : una experiencia lectora y emocional en la escuela. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11210>.
- García, M. (2019). El diario de campo como herramienta para la sistematización de las prácticas investigativas. Editorial XYZ.

- Gómez, L. F., & Rodríguez, M. (2021). Los libros álbum radicales en contextos educativos: una revisión de la literatura. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 679-696.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/2550/255073744010/html/>.
- González et al. (2020). El libro álbum como estrategia didáctica para desarrollar la inteligencia emocional. Recuperado de:
<https://repositorio.uniagustiniana.edu.co/bitstream/handle/123456789/1526/JimenezRestrepo-LauraYaneth-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gottschall, Jonathan. *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2012.
- Gobierno de Canarias. (18 de octubre de 2017). Importancia de la conciencia fonológica en nuestro alumnado.
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/ceippuntagorda/2017/10/18/importancia-de-la-conciencia-fonologica-en-nuestro-alumnado/>
- Guerrero, J. (20 junio, 2021). LAS PRINCIPALES DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA ¿CUÁLES SON Y QUÉ HACER?. Docentes al día. <https://docentesaldia.com/2021/06/20/las-principales-dificultades-en-el-aprendizaje-de-la-escritura-cuales-son-y-que-hacer/>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores
- Hernández, J. L. (2017). En lo audiovisual me veo, te veo...me escribo. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/9975>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hincapié, L. (2021). Escribiendo mis emociones a través del cuento. Recuperado de:
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13397/Escribiendo%20mis%20emociones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Junta de Castilla y León. (s.f.). Plan de lectura. Consejería de educación.

<http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/planlectura/anexo.1.2-2.html>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.

Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.

Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage Publications. Disponible en Scientific Research Publishing.

Leiva Pizarro, A. (2019). El desarrollo de estrategias de textualización en la escritura procesual a partir de una metodología por proyectos. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en Dialnet.

León Briceño, J. A. (2020). El libro álbum como dispositivo para la construcción de la identidad narrativa. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.

Malavé, C. (2020). El enfoque constructivista en educación. Editorial XYZ.

Manguel, A. (2002). *Leer imágenes*. Alianza Editorial.

Manjarres, C. J. (2022). El libro álbum : recurso para desarrollar procesos resilientes. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17950>.

Meek, M. (1991). *On being literate*. Heinemann Educational Books.

Mitra, S. (2013). *Beyond the Hole in the Wall: Discover the Power of Self-Organized Learning*. TED Books.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3), 1-5.

Murray, D. M. (1978). *Write to Learn*. Holt, Rinehart and Winston.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge. Disponible en Taylor & Francis.

Osorio et al (2014). Los Procesos Escriturales en Niños de Segundo Grado, Perspectivas de Mejoramiento en la Construcción, Redacción y Ortografía. Recuperado de:
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/3236/1/TLPI_OsorioFernandezAna_2014.pdf

Paideia, M. (16 marzo, 2017). Principales errores en la lectura y la escritura. Centro Pedagógico Paideia.
<https://centropedagogicopaideiaavila.wordpress.com/2017/03/16/principales-errores-en-la-lectura-y-la-escritura/>

Pantaleo, S. (2014). *Exploring Grade 1 students' engagement with the multimodal text format of the picturebook*. *Literacy*, 48(2), 93-102. <https://doi.org/10.1111/lit.12012>

Parra Hoyos, E. L., Caro Lopera, M. Á., & Zambrano-Valencia, J. D. (2024). Acercamiento al estado del arte sobre la revisión de textos académicos. *Zona Próxima*, 41(2), 38-58.

Palabras Aladas. (s.f). GUÍA PARA EXPLORAR LAS IMÁGENES DEL EMOCIONARIO.
https://www.palabrasaladas.com/di_lo_que_sientes/explorar_imagenes_emocionario.html

Pérez Orejudo, E. (2020). Álbum ilustrado y miedos infantiles: diseño de una propuesta de intervención: recuperado de
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/41236/TFG-B.%201426.pdf?sequence=1>

- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó. Disponible en [Dialnet](#).
- Rekalde, I.; Vizcarra, M.T. y Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 199-220. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1074
- Robles Gallegos, N. L., & Jaramillo Ostos, D. F. (2022). Programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria en una institución educativa del Callao. Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo. Disponible en [Dialnet](#).
- Rodríguez Turriago, K. L., Camargo Martínez, Z. y Uribe Álvarez, G. (2022). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, (55), 169–184. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12657>
- Sepúlveda, L. M. (2020). Mejoramiento del proceso lectoescritor mediante el método Lesmes. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12151>.
- Serrano González, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-20.
- Silva, E (2023). Aspectos para la caracterización, lo pedagógico, lo didáctico y lo literario en una praxis de la educación y competencia literaria. Manuscrito no publicado.
- Silva, E. (2023). Cuadernos con pensamiento propio-ajeno. Manuscrito no publicado.
- Suárez, E. D., Sierra, L. S. & Silva, J. S. (2020). La empatía y el desarrollo de las habilidades sociales en la formación de sujetos emocionales para la vida. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12816>.

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós

Tecnicatura en gestión universitaria. (s.f). *Estrategias de comprensión y produc. oral y escrita*. Facultad de ciencias económicas. <https://ecptgu.eco.catedras.unc.edu.ar/unidad-4/que-es-escribir/el-proceso-de-produccion-textual/#:~:text=El%20proceso%20de%20producci%C3%B3n%20es,redactar%20y%20revisar%20el%20texto>.

Tyner, K. (2014). *Literacy in a Digital World*. Pearson.

Universitat Pompeu Fabra. (2019). *Secuencias didácticas y su aplicación en el aula*. Disponible en el portal oficial de la universidad

Vásquez, M. A. (2020). *Las emociones en la literatura infantil. Propuesta didáctica para niños de 6 a 12 años*. Recuperado de: <https://repositorio.uniagustiniana.edu.co/bitstream/handle/123456789/4235/V%C3%A1squezMariana2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Véliz, S. (2021). *Los libros álbum radicales en contextos educativos: Una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores*. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 199-223

Vidal, J., & Rivera, M. (2007). *Investigación-acción: Fundamentos y aplicaciones en contextos sociales*. Editorial XYZ.

Zabalza, M. A. (2011). *Metodología docente*. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. Disponible en Dialnet.

Anexos

Anexo 1: Ejemplo Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO 2024

Nombre de la institución: IED Domingo Faustino Sarmiento Sede D

Número de estudiantes: 30

Curso: 303

Lugar: Salón de clases

Hora de inicio: 7:00 am

Hora de finalización: 12:00 pm

Jornada: Mañana

Profesor titular: Luz Helena Barrera

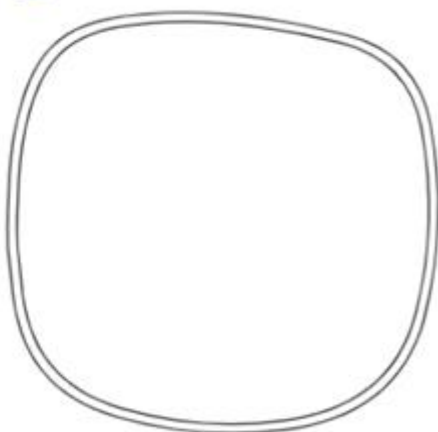
Nombre del observador/practicante: Laura Camacho

Fecha	Observación	Recursos, prácticas y metodologías utilizadas.	Interpretación/reflexión
02/09/24	<p>A las 7 am inició la sesión para aplicar el diagnóstico específico.</p> <p>La primera actividad consistía en unir unas imágenes de un libro álbum para conocer la historia completa, en este punto se les pidió a los estudiantes que hicieran grupos, pero la mayoría quería hacer grupos con sus amigos cercanos. Cuando la profesora titular pidió que se hicieran con otras personas fuera de su círculo ellos reaccionaron de mala manera e incluso algunos no quisieron participar de la actividad. Pero, la docente titular les llamó la atención y decidieron seguir las instrucciones correctamente. Durante la actividad tuvieron la oportunidad de ver el libro álbum por 2 minutos para corroborar si iban por el camino correcto. La actividad duró 30 minutos y al final 4 de los 5 grupos lograron unir la historia de manera correcta. Luego, se proyectó el cuento en el televisor dos veces para reconocer aspectos de la historia y poder hacer una lluvia de ideas a partir de la siguiente pregunta ¿Qué hubieras hecho para que Eloísa no se sintiera triste? La mayoría de los</p>	<p>-Libro del álbum <i>Eloísa y los bichos</i> para reconocer la relación imagen-texto.</p> <p>-Grupos de trabajo</p> <p>-Actividades de dibujo y texto.</p> <p>Reconocimiento de los aspectos de la historia mediante el libro y la proyección en el televisor.</p> <p>-Reflexión sobre las emociones del personaje principal.</p>	<p>-Los estudiantes se interesan más por actividades que contengan plasmar sus ideas de forma gráfica, pero, evitan escribir.</p> <p>-El recurso del libro álbum les gustó ya que las imágenes representan la mayoría de la comprensión del texto.</p> <p>-Los estudiantes tienen dificultades para opinar sobre los trabajos de los demás compañeros ya que temen ser juzgados.</p> <p>Considero que</p>

	<p>estudiantes participó en la discusión compartiendo sus ideas y experiencias personales. Tras esta lluvia de ideas se les pidió a los estudiantes que escribieran y dibujarán según lo que se habló, en esta parte tardaron bastante ya que les emociona más dibujar que cualquier actividad en clase (según me contaba un estudiante). Finalmente, la última parte consistía en revisar el trabajo de otro compañero, pero, por cuestiones de tiempo, decidí escoger unos estudiantes para que nos contarán que hicieron y de esta manera opinar sobre el trabajo. La mayoría de los estudiantes no encontraba errores o dificultades entendiendo los dibujos por lo que no recomendaron cambiar cosas del trabajo hecho por su compañero.</p> <p>En general, los estudiantes estuvieron dispuestos a realizar las actividades, pero, considero que es porque la profesora titular estuvo presente todo el tiempo en el salón de clases. La razón por la que escribo esto es porque luego de mi intervención llegó el profesor de inglés a dar su clase, en ese momento se fue la profesora titular y el profesor de inglés tuvo algunas dificultades en llamar la atención de sus estudiantes e incluso algunos no participaron en la clase ni copiaron en el cuaderno lo que el docente colocaba en el tablero.</p>		<p>ellos piensan que opinar sobre otro trabajo es criticar los errores y hacerlos ver como algo malo durante su proceso. De esta manera, considero que es necesario hacer ver el error como algo normal durante su proceso, trabajar en la confianza y compañerismo para opinar sobre los trabajos de los demás.</p>
--	--	--	--

Anexo 2: Actividad para caracterización





¿Cuál es tu nombre?

¿Cuántos años tienes?

¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?

¿Te gusta leer o escribir? ¿Por qué?

¿Cual es tu libro/cuento favorito?

¿Qué sientes cuando lees?



X15

MI HOGAR



X03

1. ¿EN QUÉ BARRIO VIVES?
2. ¿CON QUIÉN VIVES?
3. ¿CON QUIÉN REALIZAS TUS TAREAS?
4. DIBUJA LOS ELEMENTOS QUE TENGAS EN TU CASA

Anexo 3: Resultados caracterización

¿Cuál es tu nombre?
8


¿Cuántos años tienes?

Ju Jar Mario
¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?

me gusta leer
¿Te gusta leer o escribir? ¿Por qué?

el libro gaki Poteh
¿Cuál es tu libro/cuento favorito?

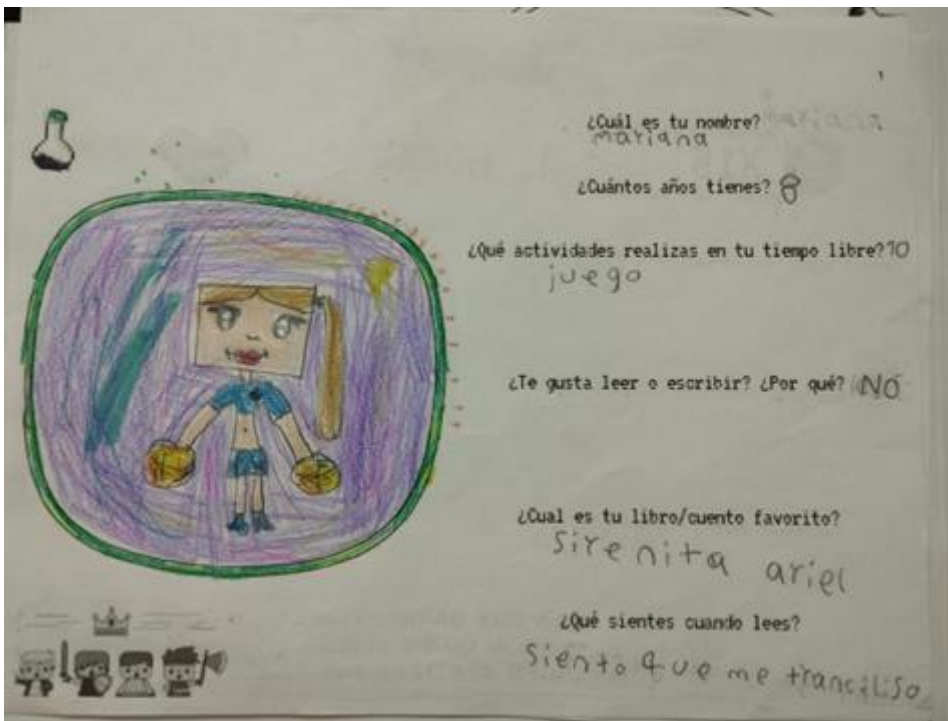
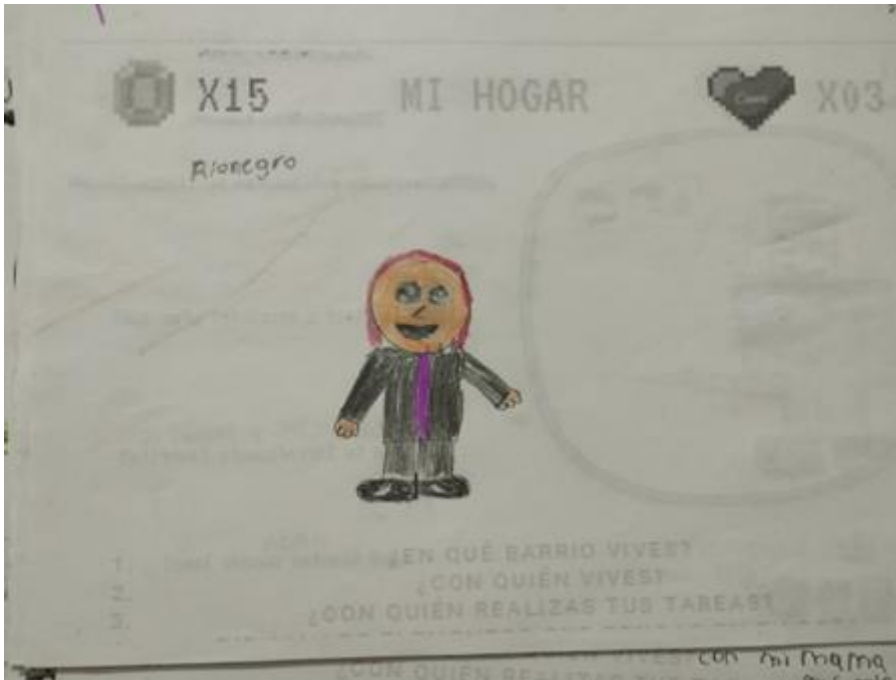
hago
¿Qué sientes cuando lees?



X15 MI HOGAR X03



1. ¿EN QUÉ BARRIO VIVES?
2. ¿CON QUIÉN VIVES?
3. ¿CON QUIÉN REALIZAS TUS TAREAS?



Anexo 4: Recopilación de información para la caracterización.

Pregunta	Respuestas
----------	------------

¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?	Jugar: 5 Juego con mis juguetes: 2 Jugar futbol: 4 Jugar baloncesto: 2	Ver televisión:4	Ir al parque: 3	Leer: 2
¿Te gusta leer o escribir?	Sí: 16 "que nos ayuda a aprender"		No: 6	
¿Cuál es tu libro o cuento favorito?	No sé: 6	Harry Potter, Sirenita, Ariel, Mario Bross, Dinosaurios, los tres osos, Invictor y mayo y la esmeralda perdida, el libro de todas las princesas, los compas y la entidad.exe, la bella y la bestia, la era de hielo, Había un castillo.		
¿Qué sientes cuando lees?	Triste: 2	Mucho:1 Divertido: 1 "siento que me tranquilizo":1	Feliz: 6 Bien: 2 Muy bien: 1	Nada: 8
¿En qué barrio vives?	Rionegro: 4	Otros como Santa Rita, Santa Cecilia, Puentelargo, Santa Sofía, Caldas		

¿Con quién vives?	Fundación Psicóloga: 1 Profe: 3 Sola: 1	Papá y mamá:8 Mamá o papá:3 Mamá, papá y hermanos: 2	Mamá, papá y abuelos: 2	Papá, mamá, abuela y hermanos: 2
¿Con quién realizas tus tareas?	Fundación Profe: 5	Abuela: 2 Tía: 1 Mamá: 1	Familia: 1	Solo: 1

Anexo 5: Prueba Diagnóstica de Lectura y Oralidad



Prueba diagnóstica

El León y el Ratón

Una vez un león llamado "Rufino" cazó un pequeño ratón. Cuando se lo iba a comer, el ratón le dijo:

Oye grandulón, si me sueltas, te devuelvo el favor.

El león se echó a reír y le dijo:

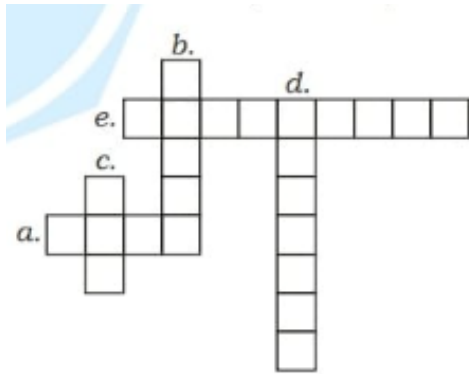
Corre ratón mientras puedas, será la última vez que te deje correr. - y dejó libre al ratón.

Poco tiempo después, el león cayó en una gran red que habían puesto unos cazadores.

Entonces llegó el ratón y rompió la red con sus dientes y liberó al león. Desde ese día, el león y el ratón fueron grandes amigos.

Comprensión de lectura.

1. Resuelve el siguiente crucigrama ubicando las respuestas en la letra que corresponda.



- a. ¿Quién cazó al ratón?
- b. ¿Quién le devolvería el favor al león?
- c. ¿En dónde cayó el león?
- d. ¿Con qué rompió la red el ratón?
- e. ¿Quién había puesto la red?

2. Marca con una (x) la respuesta adecuada:

A. ¿Cuál es la idea principal del cuento?

El león salvó al ratón.

El ratón ayuda al león.

El ratón y el león nunca fueron amigos.

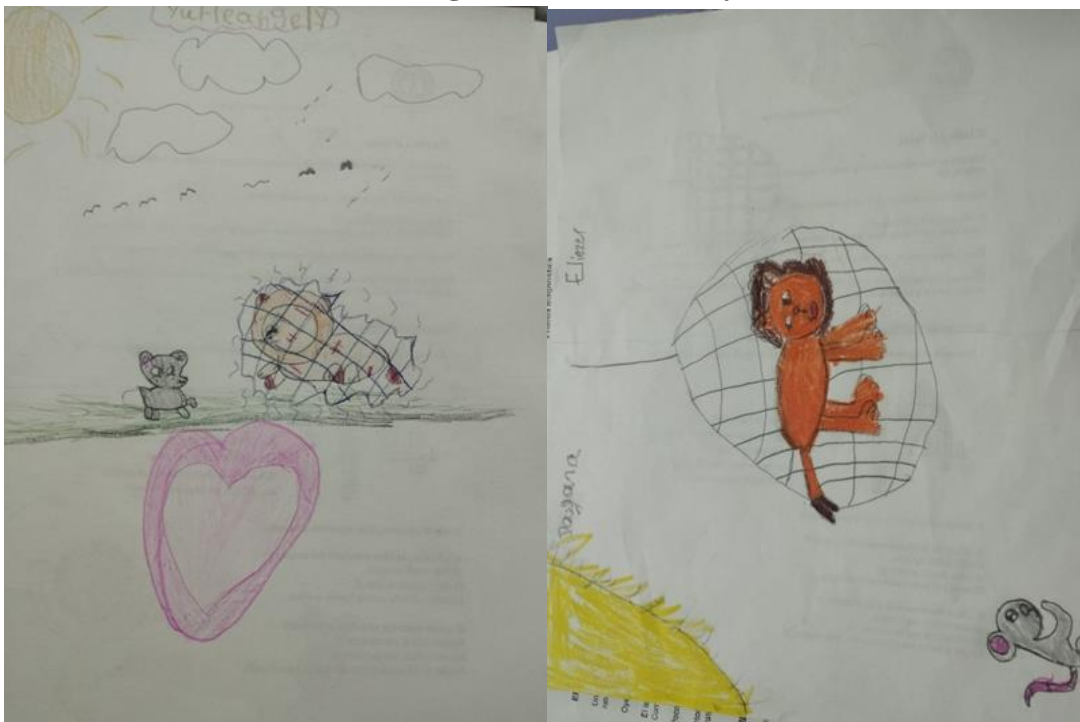
B. ¿Qué mensaje nos deja el cuento?


Ayudar sólo a mis amigos.

Ayudar sólo a mis familiares.

Ayudar a todas las personas que lo necesitan.

Anexo 6: Resultados Prueba Diagnóstica de Lectura y Oralidad




Prueba diagnóstica

El León y el Ratón

Una vez un león llamado "Rufino" cazó un pequeño ratón. Cuando se lo iba a comer, el ratón le dijo:

Oya grandulón, si me sueltas, te devuelvo el favor.

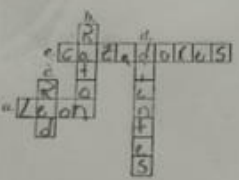
El león se echó a reír y le dijo:
Corre ratón mientras puedas, será la última vez que te deje correr., y dejó libre al ratón.

Poco tiempo después, el león cayó en una gran red que habían puesto unos cazadores.

Entonces llegó el ratón y rompió la red con sus dientes y liberó al león. Desde ese día, el león y el ratón fueron grandes amigos.

Comprensión de lectura.

1. Resuelve el siguiente crucigrama ubicando las respuestas en la letra que corresponda.



a. ¿Quién cazó al ratón?

b. ¿Quién le devolvería el favor al león?

c. ¿En dónde cayó el león?

d. ¿Con qué rompió la red el ratón?

e. ¿Quién había puesto la red?

2. Marca con una (x) la respuesta adecuada:

A. ¿Cuál es la idea principal del cuento?

El león salvó al ratón.

El ratón ayuda al león.

El ratón y el león nunca fueron amigos.

B. ¿Qué mensaje nos deja el cuento?

Ayudar sólo a mis amigos.

Ayudar sólo a mis familiares.

Ayudar a todas las personas que lo necesitan.

Anexo 7: Diagnóstico Específico

Actividad de diagnóstico específico.		
Nombre de la institución: IED Domingo Faustino Sarmiento Sede D		Grado: 303
Diseñado por: Laura Camacho	Fecha: 02/09/24	Periodo: 2
Contenido (s)	Competencias por desarrollar	Objetivo

<p>Libro-álbum: Reconocimiento de las imágenes y el texto en el libro-álbum.</p> <p>Producción escrita: Planificación, textualización y revisión.</p>	<p>Competencia interpretativa.</p> <p>Competencia lectora.</p> <p>Competencia comunicativa.</p>	<p>Reconocer los elementos clave del libro-álbum a partir del cuento <i>Eloísa y los bichos</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar la planificación, textualización y revisión como parte del proceso escritural.
Desempeños		Indicadores de desempeño
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la importancia del texto y la imagen en el libro-álbum. • Reconocer la importancia del proceso escritural para una comunicación efectiva de las ideas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Completar la actividad de apertura uniendo las imágenes para visualizar la historia completa. • Reconocer los aspectos del cuento <i>Eloísa y los bichos</i> a través de una lluvia de ideas. • Plasmar mis ideas sobre el texto de forma escrita y visual. • Participar en la discusión final opinando sobre el trabajo de los demás compañeros.

Metodología y actividades

Grupal:

1. A cada grupo se le entregará unas fotocopias del libro-álbum *Eloísa y los bichos*. Ellos deberán encontrar la secuencialidad de la historia teniendo en cuenta las imágenes y el texto.

2. Se realizará la lectura del texto para conocer si lograron unir correctamente la historia. Cada estudiante leerá una parte.

Individual

3. Se realizará una lluvia de ideas para conocer las opiniones de cada uno de los estudiantes atendiendo a aspectos literales y figurados del texto a partir de la siguiente pregunta ¿Qué hubieras hecho para que Eloísa no se sintiera triste?

4. Se entregará una hoja para que los estudiantes dibujen y escriban respondiendo a la pregunta anterior. En esta parte dibujarán un escenario que recuerden de la historia y a ellos mismos como personajes dentro de esta.

Grupal

5. Finalmente, cada estudiante evaluará la respuesta de algún compañero teniendo en cuenta aspectos ortográficos, gramaticales y la comprensión del texto. Colocará aspectos de mejora que el estudiante tendrá en cuenta para mejorar su texto.

Recursos

- Cuento “Eloísa y los bichos” de Jairo Buitrago.
- Fotocopias
- Los materiales para el dibujo y el texto.

Criterios de evaluación para determinar el diagnóstico

- Reconocimiento imagen-texto (libro álbum)
- Lluvia de ideas (planificación)
- Dibujo y texto (textualización)

- Evaluación de la historia de otro compañero (revisión)

Anexo 8: Resultado Diagnóstico Específico



Si yo estuviera con Eloise
 la abrazaría para que no estuviera
 triste y sola y también estaría
 con ella en todo momento
 y después nos acostumbraríamos
 con los bichos de la escuela
 en receso estaría con ella
 para que no se sintiera sola



Anexo 9: Ejemplo #2 del Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO - OBSERVACIÓN 2023

Nombre de la institución: IED Domingo Faustino Sarmiento Sede D

Número de estudiantes: 28

Curso: 203

Lugar: Salón de clases

Hora de inicio: 7:00 am

Hora de finalización: 9:00 am

Jornada: Mañana

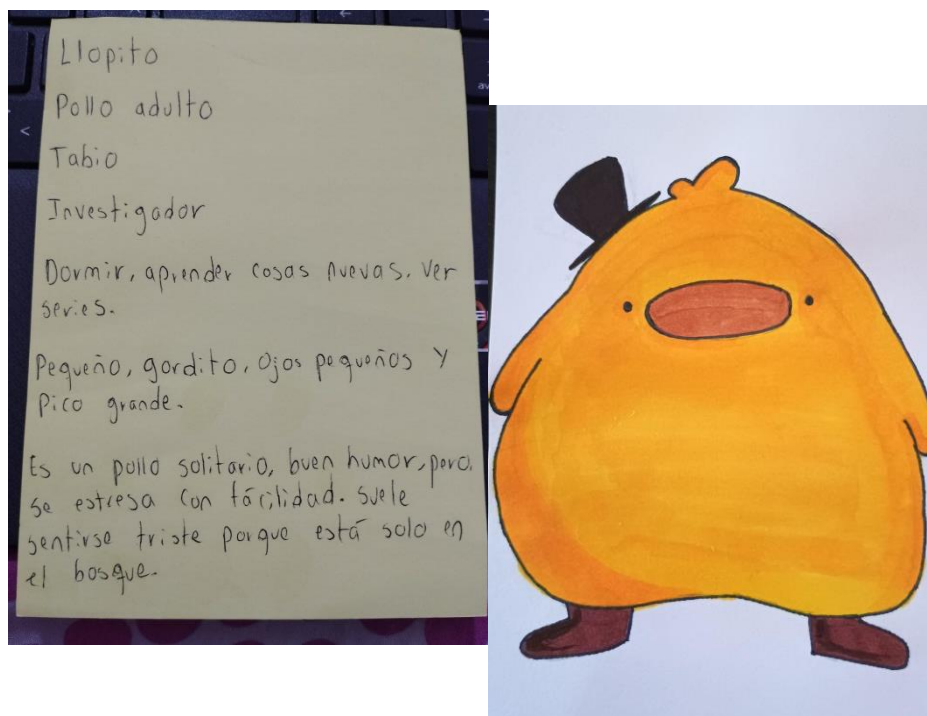
Profesor titular: Claudia Beltrán

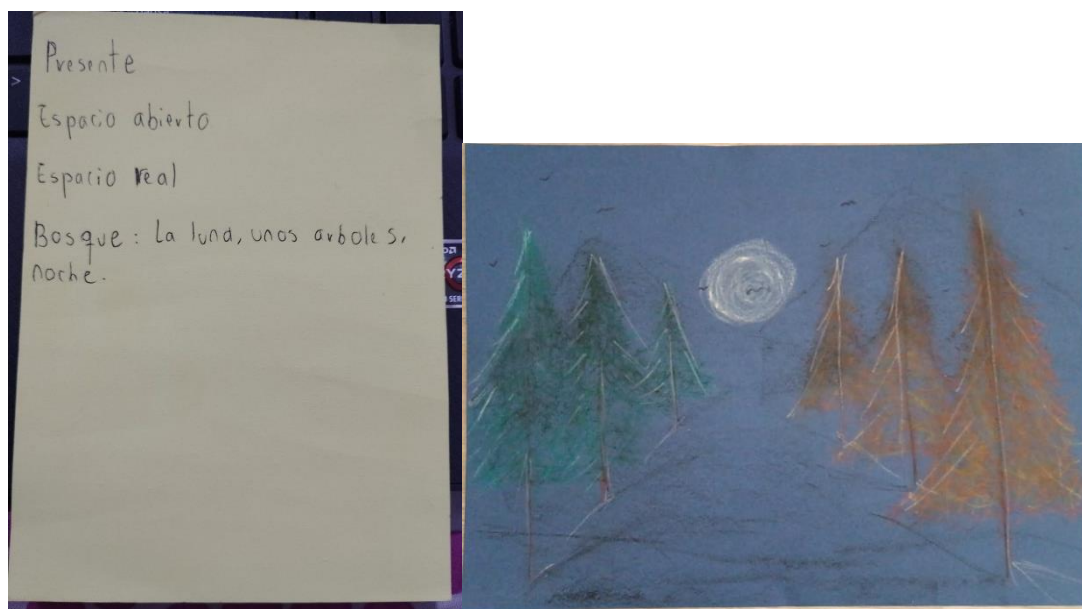
Nombre del observador: Laura Camacho

Fecha	Observación	Recursos, prácticas y metodologías utilizadas.	Interpretación/ reflexión
14/09/2023	<p>-Al iniciar la sesión de clase el salón estaba en completo desorden, así que la profesora realiza un ejercicio para llamar la atención.</p> <p>-Luego procede a empezar la clase con la lectura del cuento de la clase pasada, hace preguntas para saber si los estudiantes han puesto atención al cuento. La mayoría de los niños recuerda el cuento y aportan al conversatorio. En general, los niños son participativos preguntando y aportando a la discusión.</p> <p>-Luego de la discusión, la profesora pidió a los estudiantes que dibujarán algo para ganar el concurso de curitas locas (tema principal del cuento). Los niños empezaron a diseñar sus dibujos, pero pedían ayuda porque no sabían qué dibujar, en esta parte la profesora me comentaba que los estudiantes vienen de estudiar desde casa y allí muchas veces les hacían los trabajos o no tenían ayuda.</p> <p>-En la segunda hora de clase, empezaron el tema de la “invitación” donde se empezó con una contextualización del tema: ¿Los han invitado a alguna fiesta? ¿Qué les entregan cuando los invitan?</p> <p>-La profesora copió en el tablero lo que es una invitación y pidió a los estudiantes que leyeran, se evidencia que la mayoría de los</p>	<p>-Lectura compartida: cuento “Judy Moody salva el planeta” de Megan McDonald.</p> <p>-Para mejorar las explicaciones del cuento, la profesora realiza dibujos en el tablero.</p> <p>-Actividad sacando a la realidad el contexto del cuento. Los estudiantes debían dibujar para ganar el concurso de las curitas locas.</p> <p>-Contextualización de la “invitación” seguida de una actividad donde debían realizar una invitación para algún compañero de la clase.</p>	<p>En esta primera observación, se pudo constatar que los estudiantes son muy dispersos a la hora de realizar procesos de escritura, la profesora mencionaba que a ellos justo les da por ir al baño cuando tienen que escribir. Tienen bastantes inconvenientes en la planeación de los textos e incluso en su proceso escritural omiten y sustituyen palabras, generalmente, por la deficiencia de conciencia fonológica ya que ellos escriben tal cual lo escuchan. Incluso no separan las palabras, ellos escriben tipo “losinvito a”. Generalmente, se debe tener un acompañamiento constante cuando escriben ya que se sienten inseguros de cada palabra que escriben y esto genera que estén detrás de la profesora todo el tiempo.</p>

<p>estudiantes sabe leer adecuadamente.</p> <p>-Luego de la explicación se pidió a los estudiantes que crearan su propia invitación, en esta parte se evidencia que los estudiantes tienen algunos inconvenientes en la escritura, omiten letras o sustituyen algunas letras. Confunden letras como la b con la d, la c con la k y la q, la m con la n y la g con la j.</p> <p>-Se evidencia mucha dispersión cuando se proponen ejercicios de escritura, los estudiantes se levantan del puesto constantemente para mostrar letra por letra.</p>		
---	--	--

Anexo 10: Ejemplo de Fichas de Planificación con Dibujos





Anexo 11: Ejemplo Rúbrica de Evaluación

Criterio	Conseguido (5)	No totalmente (4)	Con dificultad (3)	Necesita Mejorar (2)
Elementos Narrativos (Inicio)	Realiza una descripción del inicio teniendo en cuenta los aspectos vistos en clases anteriores.	Realiza una descripción del inicio, pero con menos detalle	Realiza una descripción del inicio, pero faltan los detalles más importantes.	No realiza una descripción del inicio.
Elementos de la Imagen	Usa imágenes que complementan y enriquecen el texto.	Usa imágenes que complementan el texto, pero con menos efectividad.	Usa imágenes que tienen alguna relación con el texto, pero no lo enriquecen.	No usa imágenes o las imágenes no tienen relación con el texto.
Claridad y coherencia	Escritura clara, coherente y fácil de seguir.	Escritura generalmente clara, con algunas inconsistencias.	Escritura algo clara, pero difícil de seguir en partes.	Escritura confusa y difícil de seguir.
Revisión	Revisión adecuada del trabajo de los demás compañeros.	Revisión básica del trabajo de los demás compañeros.	Poca o ninguna revisión aparente del trabajo de los	No realiza la revisión del trabajo de los demás compañeros

			demás compañeros	
--	--	--	---------------------	--

Anexo 12: Plan de Clase sobre Vocabulario

<u>Intervención pedagógica: Vocabulario para mi historia</u>			
Nombre de la institución: IED Domingo Faustino Sarmiento Sede D		Grado: 303	
Diseñado por: Laura Camacho	Fecha: 16/10/24	Periodo: 2	
Contenido (s)	Competencias por desarrollar	Objetivo de aprendizaje	
Libro-álbum: elemento narrativo	Competencia escrita Competencia creativa Competencia lectora	Reconocer el vocabulario para el inicio, nudo y desenlace.	
Producción escrita: planificación, textualización y revisión.		Objetivos específicos del trabajo: -Fomentar la producción escrita a través de una secuencia didáctica basada en los elementos visuales y narrativos del libro álbum. -Evaluar el efecto de la revisión en la creación de un libro álbum para el desarrollo de elementos narrativos.	
Desempeños		Indicadores de desempeño	
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer las palabras que conforman la narración Crear la historia teniendo en cuenta el vocabulario del inicio, nudo y desenlace. 		<ul style="list-style-type: none"> Participar en la actividad de vocabulario Utilizar el vocabulario aprendido durante la clase. Atender a aspectos ortográficos y gramaticales durante la escritura de la historia. 	

Metodología y actividades

Grupal

1. Se empezará la sesión recordando lo que se vio la sesión pasada, las definiciones de inicio, nudo y desenlace.
2. En el tablero se volverá a colocar inicio, nudo y desenlace. A cada estudiante se le dará una palabra que hace parte del vocabulario para narrar una historia. El estudiante la leerá y pasará al tablero a escribirla definiendo si pertenece a inicio, nudo o desenlace.

Inicio	Nudo	Desenlace
En un lugar muy lejano...	Entonces...	Al final...
Hace mucho tiempo...	De repente...	Finalmente...
Cierta vez...	De pronto...	Cuando todo terminó...
Una mañana...	Sin darse cuenta...	Por fin...
Todo comenzó cuando...	Imprevisiblemente...	... y colorín colorado, este cuento se ha acabado
Vivía una vez...	En un momento dado...	
Érase una vez...	Desde que yo recuerdo...	

Individual

3. Luego de esa actividad, los estudiantes completarán el borrador que hicieron la clase pasada con el vocabulario visto en clase. También se tomará en cuenta la ficha de planificación que hicieron en las primeras sesiones. Como ejemplo, en el tablero se escribirá el cuento de la profe.

Inicio: En un bosque muy lejano había un pollo llamado Llopito que era investigador. Él era pequeño y gordito. Le gustaba dormir y aprender cosas nuevas.

Nudo: Un día, iba caminando por el bosque y se cayó en una cueva donde había unas arañas gigantes. Tenía mucho miedo, pero empezó a investigar la manera de salir de ahí.

Desenlace: Se dio cuenta de que las arañas no eran malas y decidió pedirles ayuda para salir. Las arañas hicieron una escalera con su red y de esta manera Llopito salió de la cueva.

* El desarrollo de la historia puede cambiar en las siguientes sesiones ya que se seguirán realizando procesos de revisión y las ideas pueden cambiar.

Recursos

- Tablero
- Fichas de planificación de las primeras sesiones.

Criterios de evaluación

- Actividad grupal
- Historias completas

Anexo 13: Consentimiento Informado

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
 Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. NUIP No. _____ declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____