


**ESCRITURA DESDIBUJABLE**

**LAURA JINETH ROJAS SABOGAL**

Asesora

**DIANA MARTINEZ CIFUENTES**


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS  
TRABAJO DE GRADO  
BOGOTÁ, D.C.  
2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 4</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Escritura desdibujable
<b>Autor(es)</b>	Rojas Sabogal, Laura Jineth
<b>Director</b>	Martínez Cifuentes , Diana
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 82 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional UPN
<b>Palabras claves</b>	ESCRITURA CREATIVA. ILUSTRACIÓN HIBRIDA. PRODUCCIÓN ESCRITA. CURIOSIDAD. CREACIÓN.

<b>2. Descripción</b>
<p>Este trabajo de grado corresponde a la línea de investigación, la ilustración híbrida como medio de motivación a la escritura creativa desde la metodología cualitativa de la investigación acción. En dicha investigación participaron los estudiantes del grado 401 del colegio Villemar el Carmen en la jornada de la mañana. El objetivo general propuesto fue notificar cual podía ser la incidencia del uso de las ilustraciones híbridas como motivación para la escritura creativa. Para llevar a cabo dicho propósito se hizo uso de diferentes actividades y talleres para intervenir el proceso de escritura en los estudiantes el proyecto brindo siempre la mediación de la ilustración híbrida para darle espacio a la sorpresa y al asombro, ambos conceptos como potenciadores activos para la escritura creativa.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Aguilar M (2017) La práctica de la escritura en Foucault: literatura, locura, muerte y escritura de sí, Dorsal, Revista de Estudios Foucaultianos. Barthes R (1997) El grado cero de la escritura, Siglo XXI Editores.</p> <p>Cerda H (1993) Los elementos de la investigación como reconocerlos, diseñarlos y construirlos, Editorial el Buho LTDA.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 4</b>	

Coffey, A. y Atckinson, P. (1996) Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación. London, New Delhi, Editorial Sage.

Dussel I. (2003) Foucault y la escritura de la historia, Medellín, Revista Educación y Pedagogía.

Estándares básicos de competencias en lengua castellana. Ministerio de Educación Nacional, 2006.

Freinet C. (1977) El diario escolar, Barcelona, Laia.

Freinet C. (2002) El texto libre, Barcelona, Editorial Fontamara.

Foucault M. (1994) Entre filosofía y literatura, Paidós, Barcelona, Buenos Aires.

Foucault M. (1929) Esto no es una pipa, Barcelona, Editorial Anagrama.

Foucault M. (1966) Las palabras y las cosas, Siglo XXI Editores.

Hernández S (2014) Metodología de la investigación, México, Mcgraw-Hill.

Lineamientos curriculares de lengua castellana. Santa Fé de Bogotá D.C. Julio de 1998.

Martín,C.Otras teorías del desarrollo: Freud, Erickson y Vigotsky.

MartyE.(2007) Roland Barthes, el oficio de escribir, Buenos Aires, Manantial.

Merino J. (2000) Leyendas españolas de todos los tiempos. La memoria soñada. Madrid. Espasa.

Niño V. M.(2011) Metodología de la investigación, Ediciones de la U.

Philip T. y CourseA.(2002) Barthes para principiantes, Buenos Aires: Era Naciente.

Rodari G. (1973) La gramática de la fantasía, Torino, Einaudi.


Rodari G. (1997) Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias, Buenos Aires, Ediciones Colihue/Biblioser.

S. J Taylor y R Bogdan. (1978) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidos.

Tomkins, C (1996). Duchamp. Anagrama.

#### 4. Contenidos

La presente tesis se compone de 7 capítulos los cuales son: El primero donde se evidencia la contextualización de la institución, la población, planteamiento del problema, delimitación de habilidades y dificultades acerca del lenguaje. Están incluidos los objetivos y la justificación con

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Facultad de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 4</b>	

base a la investigación realizada y la propuesta en cuanto a imagen híbrida incentivando la escritura creativa.

El segundo capítulo contiene el marco de referencia el cual se compone de tres monografías usadas para el estado del arte. Se expone también el marco teórico donde se relaciona la producción escrita con la ilustración y creación híbrida y así mismo la escritura creativa, a partir de dichas concepciones se fundamentó todo el desarrollo de la investigación.

El tercer capítulo propone el tipo de investigación, el enfoque, la matriz categorial, las técnicas e instrumentos usados para recolectar los datos y la población en la que se centró la investigación y el nacimiento del proyecto.


En el cuarto capítulo se desglosa con las fases del trabajo: fase de sensibilización, fase de aplicación y fase de evaluación. Las fases se encuentran junto a la propuesta de intervención diseñada con base a la matriz categorial.

Además de eso, el quinto capítulo se basa en la organización y análisis de la información recolectada en los capítulos anteriores, posteriormente se presenta el sexto capítulo con los resultados y conclusiones, así mismo el séptimo capítulo demuestra las recomendaciones finales para contribuir a mejoras para el uso del proyecto propuesto.

### **5. Metodología**

La metodología usada en el trabajo de grado actual fue la investigación-acción con la dimensión cualitativa, puesto que el objeto de estudio se encuentra en el contexto educativo y de expresión tanto individual como social, las fases en desarrollo fueron:

- Fase 1: Sensibilización: Se determino las habilidades y las dificultades con base a la escritura y también al uso de la imagen híbrida.
- Fase 2: Aplicación: Se realiza el plan de intervención para hacer puesta a los objetivos de la investigación.
- Fase 3: Evaluación: Se desarrolla el análisis de todo el proceso y la eficacia en cuanto a las intervenciones frente a la escritura y su mejora en el aula desde el uso de la ilustración híbrida. El desarrollo de todo el proceso y su evolución se plasmó y evidencio gracias al uso de diarios de campo a nivel permanente por parte de los estudiantes y la practicante, esto último denotando la importancia de la relación entre escritura creativa e ilustración híbrida en la educación. Así mismo los diarios de campo funcionaron como bitácora personal para hacer seguimiento personal de cada una de las historias, escritos, dudas y sentimientos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 4</b>	

**6. Conclusiones**

Es posible concluir que la experimentación con ilustraciones híbridas en el aula generó que los estudiantes sintieran y se apropiaran de la emoción, la curiosidad y la creatividad por sí mismos desde la relación del asombro y su contexto directo, brindándoles mayor confianza a la hora de expresar u opinar ideas de gusto, disgusto, asco, curiosidad, sorpresa y motivación, acrecentando la creatividad y la expresión. Lo más relevante de la exploración en cuanto al asombro y la creatividad fue reconocer el poder de la expresión en la escritura para posibilitar nuevas visiones, ilustraciones o hibridaciones. Se evidencio una estrecha relación entre la motivación de la ilustración híbrida con la expresión de la escritura afianzando vínculo personal hacia la escritura creativa, más allá de una fijación o de cumplir con un estándar de producción, se posibilito la visión de lo que hace posible la expresión, las letras y las palabras a partir de la invención de sus propias historias. Adicional a eso se aconseja hacer uso de este tipo de estrategia en diferentes enseñanzas y guías de la escritura, es decir, aprovechar dicha propuesta para cualquier nivel educativo de la escuela, ahondando en las habilidades estudiantiles desde su campo visual, analítico, crítico y creativo.

<b>Elaborado por:</b>	Laura Jineth Rojas Sabogal
<b>Revisado por:</b>	Diana Martínez Cifuentes

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	05	06	2019
--	----	----	------



**Diana Martínez Cifuentes**  
**CC 52.749.032 de Bogotá**  
**Docente asesora de práctica**

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
1. CAPITULO I PROBLEMA .....	9
1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA.....	9
1.2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA .....	12
1.3 FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA .....	14
1.4 OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	14
1.6 JUSTIFICACIÓN .....	15
2. CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA .....	17
2.1. ANTECEDENTES (ESTADO DEL ARTE).....	17
2.2. MARCO TEÓRICO .....	20
2.2.1 PRODUCCIÓN ESCRITA .....	20
2.2.2 CREACIÓN E IMAGEN HÍBRIDA.....	22
2.2.3 ESCRITURA CREATIVA.....	24
3. CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO .....	26
3.1. ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	26
3.2. UNIDAD DE ANÁLISIS .....	28
3.3 MATRIZ CATEGORIAL.....	28
3.4. POBLACIÓN .....	28
3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	30
3.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS .....	32
CAPÍTULO IV: FASES DEL PROYECTO.....	33
4.1 FASES DESARROLLADAS .....	33
4.1.1. SENSIBILIZACIÓN .....	33
4.1.2 APLICACIÓN.....	34
4.1.3. EVALUACIÓN .....	36
5. CAPITULO V ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	39
5.1. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	39
5.2. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	41
5.2.1 CATEGORÍA No 1: CURIOSIDAD HACIA LO EXTRAÑO .....	41
SUBCATEGORÍA 1.1: EXTRAÑEZA.....	41
SUBCATEGORÍA 1.2: LA PREESCRITURA DE LO IMPOSIBLE.....	47
CATEGORÍA NO. 2: ESCRITURA DESDIBUJABLE.....	52
SUBCATEGORIA 2.1 CREACIÓN DE MUNDOS IMAGINARIOS.....	52

<b>SUBCATEGORIA 2.2: LA ESCRITURA DEL DIBUJO – EL DIBUJO DE LA ESCRITURA</b>	<b>62</b>
<b>6. CAPÍTULO VI CONCLUSIONES</b> .....	<b>69</b>
<b>7. CAPÍTULO VII RECOMENDACIONES</b> .....	<b>71</b>
<b>8. REFERENCIAS</b> .....	<b>72</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>74</b>

## INTRODUCCIÓN

Usualmente la escritura en la clase de español y en el ámbito educativo se trata con un carácter formal y estructural que no permite trascender en cuanto a gustos, apropiaciones y acercamientos eficaces hacia la escritura, no solo en el espacio escolar sino también en el personal. Como docentes, podemos recaer en el olvido de lo importante que es acoger dichas experiencias como habilidades y fortalezas y no solo como un requisito para la institución o para llegar a cabalidad en cuanto a niveles estandarizados del entender y el saber hacer. De acuerdo con lo anterior, conjugar la escritura con otros lenguajes, bien sea la imagen, podría generarse otra idea y otra estrategia para accionar la escritura desde emociones, sorpresas y curiosidades que conllevan a la expresión personal y a la creación del contexto individual y social.

La escritura por parte de los estudiantes generalmente es calificada como algo aburrido, que se debe hacer, no se disfruta y que es una actividad de la cual deberían corresponder con afán y sin sorpresa. No suele encontrarse una relación permanente de la escritura con otros lenguajes y que se mantenga como mediación para desarrollar las ganas de la creación y del contar para compartir pensamientos genuinos y esporádicos, de acuerdo con las situaciones, los contextos y las emociones de la experiencia.

Por lo tanto, la presente monografía expone una investigación acompañada por: una observación, el planteamiento del problema, objetivos, justificación, estados del arte como referencias y autores representantes de la escritura e ilustración, dichas concepciones confluyen en la creación de estrategias de intervención para así desarrollar a cabalidad la experiencia de



la investigación con base a todos los datos recogidos, lo anterior para demostrar, narrar, contar y dibujar como la ilustración híbrida incide en la motivación de la escritura creativa.

## 1. CAPITULO I PROBLEMA

### 1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

La información que se presenta en este apartado corresponde a los resultados obtenidos de la aplicación de una prueba diagnóstica y una serie de observaciones participantes, con el fin de caracterizar las competencias del lenguaje de los estudiantes del curso 401 de la Institución Educativa Villemar el Carmen.

La prueba diagnóstica (Anexo No. 1) consistió en nueve preguntas, encaminadas a medir las habilidades y dificultades de los estudiantes en la clase de español en rasgos como la escritura, la lectura y su comprensión, soportando los criterios de valoración con los planteamientos de los estándares básicos del lenguaje para el grado cuarto, tomando como foco de análisis que:

*El desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido de que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje.*

(Ministerio de Educación Nacional, p. 8)

A continuación, se presentará la información recolectada en el proceso de diagnóstico llevado a cabo en el salón 401. Una de las mayores fortalezas de los estudiantes es la oralidad, pues

participan de la clase en una forma clara y fluida, usando como base los conocimientos adquiridos; además, se ayudan colectivamente produciendo ideas y argumentándolas según la situación que se presente en el aula de clase. También, existe una apropiación acerca de los roles comunicativos, haciendo énfasis en que la comunicación orienta sujetos participativos desde la crítica y la construcción apuntando a “cultura de la argumentación en el aula y en la escuela, de tal forma que éstas se conviertan en el espacio en el que los interlocutores con acciones pedagógicas mancomunadas transforman las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones.” (Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, p. 29); esto se puede ver representado en aspectos elementales como el respeto en los turnos de participación durante los debates del aula, exponiendo ideas respecto a las temáticas propuestas, alineando y justificando un mismo rol dependiendo de la situación en desarrollo desde la actitud de escucha.

Con relación a la comprensión e interpretación textual, se pudo evidenciar que para los estudiantes es difícil distinguir las diferencias entre tipos de textos, debido a que confunden textos descriptivos con los narrativos al igual que los argumentativos con los de índole descriptiva; sin embargo, su comprensión textual es adecuada (Anexo 2), ya que “comprendan diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.” (Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje, grado cuarto, p. 34), pues de acuerdo con la intención del texto logran corresponder con ideas orales o escritas; aunque la clasificación no sea explícita, a nivel comunicativo manejan los textos y al momento de relacionarlos con situaciones del contexto se acercan a funciones como lo es el hecho de advertir, de narrar o simplemente de avisar.

La lectura para los niños y niñas de 401 actualmente significa buscar palabras o rasgos desconocidos de un texto o composición, listando un glosario reglamentario con la idea de

significar correctamente todo el texto, por lo que al conversar acerca de su sentido únicamente pronuncian algunas de las palabras que hasta el instante no saben que podría significar. Además de eso, en situaciones corrientes como lo son el “quiz” y los “exámenes” en el aula, se logra determinar que cuando se ven obligados a corresponder con referencias lectoras, el síntoma común es que escriban uno de los fragmentos de la lectura en cuestión, creyendo que el resumir, describir o analizar siempre va a conllevar una parte literal del texto, por lo que, a diferencia de la caracterización anterior donde comprenden intenciones textuales según sus situaciones, la lectura literaria se presenta de manera más formal y estructurada, limitando su interacción con la misma.

Con relación a la producción textual (Anexo 3) se pudo observar que para escribir cualquier tipo de texto los estudiantes deben recurrir a una base específica con el objetivo de ordenar sus ideas según el contexto comunicativo, por ejemplo otro texto base, una imagen, un video, lluvia de palabras, mapas conceptuales etc; como resultado a dicho estímulos de escritura los niños y las niñas de 401 manejan una expresión escrita de forma cortante y no mantienen una continuidad lógica, pues hacen uso de listas de palabras anulando la conexión de ideas entre un párrafo y el otro, ya que la noción de la escritura se basa en la construcción de frases u oraciones cortas sin desglosar un principio, un centro y un fin en un mismo contexto. En consecuencia, en aspectos gramaticales los estudiantes presentan una debilidad respecto al proceso, pues hacen uso constante de los mismos conceptos, sin dar espacio para el manejo de nuevos términos.

Respecto a la comunicación no verbal se identificó que a los estudiantes les cuesta comprender imágenes o comunicaciones que no implican el uso verbal, pues desarrollan la idea fundamental del uso de instrucciones a la hora de describir o hablar de un tema específico, por lo que al

analizar y crear concepciones desde códigos no verbales parece presentarse un acercamiento insustancial frente a este tipo de comunicaciones (Anexo 4), ya que responden al análisis automáticamente, dando una respuesta generalizada a lo que creen que deberían y no lo que podrían responder; a razón de estos hallazgos, la interacción y socialización no verbal en el aspecto de producción es satisfactorio desde lo visual, mientras que en el campo analítico difiere todo lo contrario.

Los resultados de la prueba diagnóstica y las observaciones de clase sugieren entonces una competencia oral adecuada, un proceso de comprensión lectora aceptable, pero una producción escrita que debe ser fortalecida en términos de apropiación y creatividad.

## **1.2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA**

De acuerdo con los resultados del diagnóstico descritos en el apartado anterior, y teniendo en cuenta que la escritura será el enfoque del proyecto de investigación, a continuación, se describirán con mayor detalle los aspectos más relevantes de la producción textual de los estudiantes del curso 401.

A pesar de que la producción textual de los estudiantes del grado 401 de Villemar el Carmen posee algunos rasgos acertados para ser comprensibles, la mayoría de sus textos no cuentan con una estructura definida y sus ideas no son suficientemente claras, los textos son poco coherentes, limitándose a una lista de palabras sin conexión ni una intención comunicativa concreta; los estudiantes representan de manera literal lo que ven: describen en listas de conceptos y categorías, pero a la hora de crear es muy difícil denotar una motivación o guía hacia la escritura libre, creativa, por lo que generalmente el texto se reduce a una respuesta

respecto a una pregunta específica. Entonces, se revela que no se posibilita suficiente tiempo para interactuar y practicar la escritura con la intención de creación, pues solamente se basa en recopilar ideas ya escritas e imitar aprendizajes.

Es por esto que este proyecto de investigación se enfocó en fortalecer la escritura creativa de los estudiantes, teniendo como estrategia creativa el uso de la ilustración híbrida, debido a que en las observaciones se evidenció que los niños mantienen mayor atención sobre las historias gráficas o cualquier imagen usada en el aula de clase, por ejemplo, en una de las pruebas realizadas el esbozo o intento de la escritura se logró únicamente desde la exposición de imágenes conocidas por los estudiantes: niños, juguetes, arena, palas, etc. A pesar de que dicha composición no se desarrolló de manera reglamentaria o analítica, fue el único espacio donde se obtuvo respuesta libre y escrita desde las propias palabras de los estudiantes. Una situación similar se presentó en la prueba diagnóstica en el punto 8, ya que los estudiantes preguntaban acerca de las gráficas expuestas y expresaban breves acuerdos, desacuerdos o neutralidades acerca de la interpretación de la imagen aun así no correspondían su intriga con la escritura. Además de eso desde la escritura y desarrollo del diario de campo los niños tuvieron un acercamiento permanente, dado a que el diario siempre se manejó desde la imagen, en cada clase se explicitó el evidente interés por las ilustraciones basadas en ellos y su clase de español.

A partir de lo anterior se realizó una pequeña entrevista a los estudiantes y a la maestra titular para evaluar el interés frente a la escritura y las imágenes en el aula, esto para descartar que la observación, el diario de campo y el diagnóstico no estuviese evidenciando resultados únicamente subjetivos, sino que a manera global se denotara que tipo de intereses, propuestas y gustos o quizá disgustos existían frente a estos espacios de la visibilización y la palabra en la clase (Anexo 5). A partir de dicha intervención de opiniones, se aclaró que el interés acerca de

las imágenes y la posibilidad con las letras y las palabras escritas era un factor que se destacaba en los intereses de los niños y las niñas del curso, comentando igualmente que en la clase siempre se ha limitado la escritura como una acción solitaria lo cual decae en su enfoque de atención, no les agrada.

Por lo tanto, desde las características de los estudiantes con relación al proceso de escritura, es importante crear un acercamiento y una sensibilización a este proceso, apoyado en reflexiones de índole imaginario basadas en la imagen y la creación de mundos posibles, desde la sorpresa de ver y sentir algo por primera vez, como una ilustración híbrida.

### **1.3 FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA**

¿De qué manera el uso de la ilustración híbrida incide en el fortalecimiento de la escritura creativa de los estudiantes del grado 401 del Colegio Villemar el Carmen?

### **1.4 OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN**

Analizar la incidencia del uso de la ilustración híbrida en el fortalecimiento de la escritura creativa de los estudiantes del grado 401 del colegio Villemar del Carmen.

### **1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Diagnosticar las habilidades y dificultades de los estudiantes del grado 401 con relación a la producción escrita.

- Describir el proceso de producción escrita de los estudiantes en términos de la simultaneidad entre la creación de la ilustración híbrida y el texto creativo.
- Evaluar los aportes del uso de la ilustración híbrida en la escritura creativa de los estudiantes de 401.

## **1.6 JUSTIFICACIÓN**

En la sociedad colombiana, desde la historia y la actualidad, la escritura es una herramienta primordial en el proceso de identificación como ser sentí-pensante desde el ser humano individual y colectivo, a partir de la escuela y el hogar. Por esto, la educación necesita centrarse desde todas sus áreas educativas al lenguaje, que posibilita y produce el conocimiento en todo ámbito; para este proyecto de investigación ese enfoque será la escritura; de acuerdo con Foucault (1966) la escritura de las cosas en la sociedad identifica no solamente al mundo, sino que también posibilita la existencia de los sujetos en sí mismos y en la sociedad misma por medio del lenguaje y la representación de las cosas. Además, los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje proponen la escritura como base importante para la identificación, materialización y eternización del conocimiento.

Es por esto por lo que en la Institución Villemar El Carmen la escritura es una competencia que se desarrolla desde los primeros ciclos educativos, pues de esta forma los estudiantes acogen un código comunicativo de manera general y particular, para lograr interactuar con su contexto directo desde la cultura, la educación y la sociedad. La producción escrita tiene un efecto importante en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, convirtiéndose en un proceso permanente en su vida, no sólo en el ámbito académico, sino personal, familiar y laboral.



En el contexto contemporáneo, los procesos de globalización están generando nuevas formas de entendimiento y aprendizaje en la niñez y la juventud, lo cual obliga a construir nuevas formas de representación sobre la integración de la imagen y el texto, acordes con el efecto que producen las sociedades mayoritariamente visuales. Por lo tanto, la educación ha desarrollado como herramienta, método, estrategia o acompañamiento, el uso de imágenes como soporte para los diferentes procesos formativos en la enseñanza-aprendizaje, esto con el objetivo de mantener un interés y curiosidad desde el apoyo visual y experimental, pues las imágenes soportan los elementos básicos de reconocimiento cultural, social y humano; además de aportar al desarrollo académico, movilizan emociones y sentires en el ser humano, ya que son un recurso sensitivo.

Por esta razón, el complemento entre la imagen y la escritura como proceso conjunto es una estrategia en la que se moviliza el conocimiento de manera espontánea y trascendental, pues desde la imagen y la creación las expresiones humanas se hacen todo un acontecimiento; de manera puntual, la imagen híbrida posibilita este tipo de planteamientos, ya que al ser una imagen desconocida para los estudiantes permite desarrollar una escritura creativa, libre, solamente dirigida por su imaginación.

## 2. CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA

### 2.1. ANTECEDENTES (ESTADO DEL ARTE)

De acuerdo con la temática planteada en este proyecto de investigación, se abordan los siguientes antecedentes investigativos desde proyectos generados recientemente, relacionados con la curiosidad, la escritura y el uso de la imagen dentro y fuera del aula, conectando contexto e imaginación.

Uno de estos estudios es *El laboratorio ELEFANTE: propuesta metodológica para la práctica del dibujo (2014)*, elaborado por Luisa Castrillón y María García, estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, que aborda el dibujo planteando una posible solución a la problemática en creatividad escrita; dicha propuesta postula el uso del dibujo como medio esencial para la expresión de los niños al empoderarlos de la enunciación, la narración y la creación de nuevas historias acerca de lo vivido, lo observado e imaginado.

Su objetivo principal fue contribuir a la práctica del dibujo basándose en experimentación y expresión, haciendo un complemento de la escritura y el dibujo en situaciones comunicativas: la imagen que habla y el texto que dibuja. Por lo tanto, la experimentación se convierte en un lugar de aprendizaje, posibilitando la expresión de los sujetos, con la idea de que la escritura no se califica únicamente en el dibujo de grafías sino en las historias que se narran; entonces, después de realizar la experimentación en la ilustración desde lo imaginario, se desarrollaban

las historias contadas a través de frisos, relatando el contexto de cada personaje creado, el porqué de los colores, de las formas o las expresiones en los personajes.

Aunque el tema principal no desarrolle la escritura, esta se genera intencionalmente como puente de la imaginación desde la apropiación y expresión, con base en lo que se ve y no se ve a partir de la experiencia visual y sensitiva, nacida del acercamiento de la imagen espontánea para motivar a los niños a materializar la escritura basada en imágenes, buscando construir una propuesta metodológica para la expresión escrita con base a la imagen y el dibujo relacionando constantemente la teoría y la experimentación.

También se encuentra el estudio: *Diseño de una propuesta pedagógica centrada en el arte infantil para el desarrollo del lenguaje escrito* de grado tercero del Colegio Ciudadela, desarrollado por Silva Ruiz Claudia, donde expone el uso de la comprensión del dibujo infantil como vehículo de conexión simbólica del lenguaje con el sistema de signos que constituye la escritura, con la intención de reafirmar la importancia del arte en la escuela, no solamente para desarrollar habilidades artísticas sino además como parte fundamental del acto expresivo y comunicativo del ser humano: la escritura creativa. La investigación se desarrolla enfocándose en el fortalecimiento de la escritura de los niños entre siete y doce años, haciendo un acercamiento directo al conocimiento por medio del arte, en este caso el dibujo infantil; al ser una investigación desde y para la creatividad, interactúan la imagen y la escritura, captando la atención de los niños a través de sensaciones visuales y sin enmarcar o estructurar la escritura. Así entonces, el acercamiento a diferentes obras infantiles lograba el desarrollo de la expresión escrita, pues por cada una de las presentaciones con arte los niños daban una opinión y creaban una historia escrita para dicha intervención.

La autora alentó la creación infantil con una base autónoma, donde el garabateo o boceto de los estudiantes permitió su conceptualización a través de la escritura y viceversa, es decir que se generó la creación mutua entre imagen y escritura, esto con base en el uso del libro álbum en la escuela, dado a que las historias escritas son apoyadas por creaciones gráficas, sin poder ser independientes la una de la otra.

Por último, presento la propuesta de *La vida en un Trazo, una Construcción Poética desde el Lenguaje Visual* elaborada por Cristian Montoya, estudiante de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Una construcción poética desde el lenguaje visual, destacándose por el uso de cualidades del dibujo como un recurso artístico esencial que incentiva la observación, la imaginación y la creación, algo fundamental en el proceso de enseñanza. Alrededor de la investigación, resalta la importancia de la relación entre el libro álbum y el proceso de enseñanza multimodal, basándose en las ilustraciones que componen la historia en este tipo de formatos y que posibilitan el desarrollo de la alfabetización visual, a través de la observación y reflexión del contexto general en las ilustraciones. Esta propuesta permitió incentivar la lectura, desvinculándose del proceso tradicional de enseñanza, acrecentando la experiencia y permitiendo una interacción más activa y personal para el estudiante.

Se realizó la implementación del dibujo como elemento fundamental en la creación artística, esto con el fin de entender sus particularidades y dimensionar las posibilidades en la expresión humana. En este sentido, en el proyecto primero se contaba una historia desde el dibujo a trazo, luego se visualizaba cada experiencia a través de un texto, el que se materializaba la historia a través del ejercicio de escritura.

Con relación a las propuestas anteriores, el presente proyecto de *Escritura desdibujable* se asemeja a las demás propuestas en el uso de lo visual (imágenes) para desarrollar una competencia; sin embargo, el enfoque de esta investigación va más allá de identificar o confirmar el gusto de los niños por la inclusión de imágenes en el aula, pues pretende desarrollar la escritura creativa a través del uso de la ilustración híbrida, que supone el uso de la sorpresa y la curiosidad, gracias al síntoma de extrañeza que genera este tipo de imagen, donde el componente creativo se desarrolla con base de objetos, cosas o imágenes ya existentes, combinadas con la posibilidad de contextos y conceptos no existentes. Entonces, mientras los demás proyectos cuentan y dibujan anécdotas que ya sucedieron, *Escritura desdibujable* desarrolla la posibilidad de expresar situaciones imposibles teniendo la herramienta del contexto cercano y el antojo de su curiosidad, por lo que la apropiación de la escritura además de contar se va a apropiarse para inventar y crear.

## **2.2. MARCO TEÓRICO**

En este punto se presentarán los diferentes soportes teóricos en los que se basó este proyecto de investigación. Las bases por desarrollar van a ser compuestas por el referente de la producción escrita en la escuela, la imagen híbrida como herramienta de sorpresa y creación desde la experiencia educativa para así llegar al componente principal: la escritura creativa. Los conceptos anteriores estarán enfocados en la formación del ser desde la palabra y la creación del mundo en el aula.

### **2.2.1 PRODUCCIÓN ESCRITA**

Barthes (1986) plantea que el lenguaje, y más exactamente el relato, se encarna en el tiempo conjugado con el arte de llevar a las letras y lo verbal hacia la realidad propia del individuo en desarrollo permanente, basándose en los hechos y el mundo de alrededor y las dudas que

componen a este mismo, reiterando entonces que el instrumento idealizado para la creación de universos es “el tiempo facticio de las cosmogonías, de los mitos, de las historias y de las novelas.” (p. 40), planteando la construcción de tales universos desde líneas significativas y recuerdos duraderos que sean útiles a la creación misma.

Por su parte, Foucault (1994) indica que más que un ejercicio normalizado, la escritura es la particularización del contexto y la formación de la subjetividad de acuerdo al mismo, subjetividad que se construye y deconstruye para materializar los elementos fonéticos, la representación del significado y el espacio de autorrepresentación, para posibilitar la infinidad de lo imposible desde lo posible, donde la afirmación y la negación se dan de acuerdo a la “liberación del crecimiento de un murmullo” (Foucault, 1994, p. 183), permitiendo decir lo que no cabe en las palabras y fomentando el lenguaje de la curiosidad.

Relacionado con los postulados anteriores, Jaramillo y Manjarrés (1998) advierten que la producción escrita en el aula es un soporte fundamental para incentivar la formación de estudiantes analíticos, críticos, reflexivos y sensibles de acuerdo con su contexto y las diferentes eventualidades con las que se relacionan directamente. Todo esto se hace realidad únicamente cuando la escritura no solo es la revelación de lo que ya está y el relato de una referencia adquirida en la academia, sino cuando se genera como una interacción de índole íntima, una “conversación secreta”, lo que indica que la escritura se trata también de escribirse a sí mismo basándose en la experiencia y no necesariamente del automatismo del escribir por el escribir o el producir por producir.

## **2.2.2 CREACIÓN E IMAGEN HIBRIDA**

Rodari (1973) propone la creación desde la fantasía de la escritura con usos estratégicos de palabras e imágenes dirigido por y para niños. El autor se basa en su experiencia como maestro para proponer la mejora e incentivación de la creatividad infantil inventando historias como las que presenta en su Gramática de la Fantasía, innovando con la idea de generar una experiencia narrada en la escuela de los años 70. En las clases de creatividad que implementa el autor, se presenta la clase de ilustración donde el tema fundamental es la creatividad desde la palabra y la ilustración fantástica haciendo de esta un híbrido, mezclando animal-humano, objeto-animal, objeto-humano, espacios y conceptos, creando de lo conocido un concepto desconocido o desentendido del contexto inmediato, todo creado desde las propuestas y las palabras de los niños.

Los niños deben enfrentarse y motivarse a contar historias inventadas desde el campo visual, es decir, narrar la imagen y así mismo crearla desde la palabra para entrar al mundo de la invención (Rodari, 1973). Este mundo se desarrolla como un juego o truco donde los procesos de escritura eliminan las barreras de la creación aplicando el uso de la ilustración. En el Binomio Fantástico (1973) se desarrolla la propuesta de enfrentar las palabras con el narrador y la creación o recreación de personajes fantásticos e híbridos, donde se realizan constantemente metáforas visuales a partir de la mezcla de objetos dispares en un mismo espacio, esto con el fin de incentivar la curiosidad y el extrañamiento. Para efectuar tal curiosidad y extrañamiento en los niños es necesario producir el encuentro de la primera vez con los objetos, es por esto por lo que la ilustración híbrida se presenta como el acontecimiento de ver algo extraño, para así empezar a crear a partir de esa primera experiencia visual.

Así mismo, Tomkins (1996) hace referencia al artista francés Duchamp, quien desarrollo la idea del extrañamiento en el arte abstracto y metafórico, abandonando la imitación y haciendo una creación permanente de lo desconocido con una realidad propia, ya que los elementos visuales que están fuera de las situaciones habituales en el contexto vivencial generan una afectación directa a la curiosidad desde el encuentro de la estética extraña y la realidad del ser humano. Fundamentándose en esta noción de la extrañeza, Rodari diseña el contexto de las situaciones extrañas, donde las imágenes posibilitan el cambio del mundo y su concepción habitual. Gracias a la nueva experiencia de lo visual, se multiplican los nuevos significados del lenguaje propio por medio de la composición escrita, hablando de lo conocido y desconocido, procesando la invención.

La experiencia en la visualización, imaginación y creación subyace de la desmaterialización del objeto artístico, esto tratando de hacer una contraparte a lo que ya está dicho y en cierta manera normalizado por el ser humano, pues la experiencia en el arte se compone de conceptos e ideas dentro de la obra, de la invención, que además de crítica provoca expresiones, más aún si se habla de objetos “irracionales” donde nace la contradicción y los elementos se construyen a sí mismos desde las bases ya nombradas: los conceptos y las ideas. (Vásquez, 2013). En un principio esta rareza de la metáfora visual contiene una característica importante en la que la imagen se cuestiona a sí misma, ya que siendo una experiencia se sale de la misma experiencia, rompiendo con el contexto tradicional de la creación, haciendo de esta “otra nueva forma de expresión” (Duchamp, citado en Tomkins, 1996).

En este sentido, Rodari (1973) discute que el lenguaje es una doble metáfora: palabras e imágenes, pues la metáfora es lo que es lo oculto de todas las cosas, una cosa puede ser muchas más a la vez, por ejemplo, el boceto de una montaña podría ser un gigante acostado, una luna,

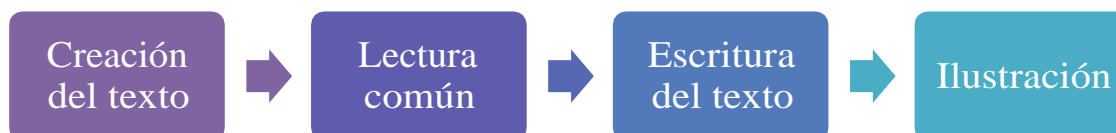


etc. Entonces, se hace el diseño de un modelo de la creatividad desde el intermedio de la imagen y la palabra, donde lo cotidiano debe convertirse en algo extraño y lo extraño resulta familiar, donde la representación de una botella puede ser la veneración de algo divino o un gusano un monstruo gigante destructor; es entonces cuando empieza la magia entre lo que conlleva la imagen y posibilita en la escritura (p. 70), permitiendo que la creatividad salga a flote, al conectar la imagen y la escritura de manera creativa.

### 2.2.3 ESCRITURA CREATIVA

Freinet (1978) propone como estímulo que la creación de textos, desde los niños y las niñas, se dé únicamente desde la libertad que se les brinda a ellos para la producción y creación, una estrategia donde no se cuartea la imaginación e indagación procesual de cada niño, no solamente en la palabra escrita, sino también en la leída; en palabras del autor “un texto libre debe ser auténticamente libre. Es decir, ha de ser escrito cuando se tiene algo que decir, cuando se experimenta la necesidad de expresar, por medio de la pluma o el dibujo, algo que bulle en nuestro interior” (p.18) En este orden de ideas, la propuesta se concreta en el texto libre, entendido como una experiencia mediada por la enseñanza escrita.

Freinet (1978) también indica que la creación o empleo del texto libre en niños y niñas se desglosa en los siguientes pasos:



La *creación del texto* es el esbozo de una primera idea, una historia o relato libre por parte del niño o del maestro, ya sea usando pistas de palabras, situaciones o contextos, pues como lo indican Todorov y Genette (1958) nunca un texto es creado de la nada, pues la creación es la

traducción del mundo en lo escrito. En este mismo sentido, Freinet (1973) resalta que la escritura creativa nace desde la imitación, la traducción y finalmente la creación, debido a que el sujeto en un principio observa ya sea el cielo, escucha una narración o lee un cuento y desde ese factor siente que podría ser o no su inspiración, copia dicha idea de otra, seguido la traduce a su propio yo, su ser en el mundo y en sí, para finalmente lanzarse a la escritura y crear desde lo ya creado.

En el segundo paso, la *lectura común*, el esbozo es compartido con el otro, alimentando así la noción de creación y composición. A partir de lo anterior se practica la *escritura del texto*, haciéndolo más independiente pero retroalimentado por el ejercicio del paso anterior, para finalmente *ilustrar* desde lo ya escrito. En el último paso propuesto por el autor confluye la *escritura desdibujable*, toda la idea de la creación del texto y el medio motivacional de la libertad, ya que el espacio propicio para la ilustración implica un análisis de la creación misma, recreando lo imaginado.

### **3. CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO**

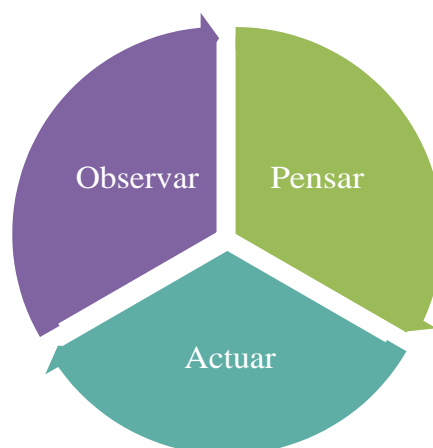
En este capítulo se describirán varios aspectos relacionados con el diseño metodológico de la investigación, como el tipo de investigación, el enfoque, la población, los instrumentos utilizados para la recolección y posterior análisis de la información y, finalmente, la matriz categorial.

#### **3.1. ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN:**

Este proyecto se sitúa en el marco de la investigación-acción, pues de acuerdo con Rodríguez (1998) este tipo de investigación se desarrolla por medio de la acción, donde el acto de investigar radica en las propias prácticas para así plantear el cambio, según el campo en el que se encuentre dirigida la recolección de información, es decir, existe una clara intención de recoger y analizar datos de la experiencia en el aula desde un rol participativo, debido a que “el conocimiento en sí, es interpretar y entender las propias prácticas, y producir los cambios necesarios que permitan su mejoramiento, o sea su cualificación” (Niño, 2011. p, 37).

Igualmente, la presente propuesta se encuentra enfocada en el paradigma socio-critico, cuyo objetivo principal es mantener la idea de la acción individual sujeta a la reflexión de las personas, teniendo en cuenta el contexto social y cómo se ve afectado desde las situaciones individuales, con el objetivo de generar una transformación y cambios particulares en favor de las condiciones en la sociedad y el ser humano (Adorno y Horkheimer,1996).

Stringer (1999) sugiere tres fases en la investigación- acción:



### FASE 1: OBSERVAR

De acuerdo con el autor, en esta primera fase se identifica el problema; para ello, se realizó una recopilación de datos a partir de observaciones participantes y una prueba diagnóstica, en donde se evidenciaron las habilidades y debilidades de los estudiantes en las competencias del lenguaje, definiendo así que se abordaría la producción escrita, a través del uso de la ilustración híbrida como herramienta pedagógica.

### FASE 2: PENSAR

A partir de la información sistematizada, se revisaron y analizaron los antecedentes investigativos, los conceptos del marco teórico y los postulados metodológicos y didácticos necesarios para el diseño de la intervención pedagógica, que se enfocó en el fortalecimiento de la escritura creativa de los estudiantes haciendo uso de la ilustración híbrida.

### FASE 3: ACTUAR

De acuerdo con los autores, en esta última fase se resuelven los problemas y se implementan mejoras. Para ello, se implementó la propuesta pedagógica y posteriormente, se realizó un

análisis y valoración de los datos recolectados con los instrumentos, para reflexionar acerca del impacto de la ejecución de la propuesta.

### 3.2. UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis de la investigación es el aspecto central del estudio, en este caso, será la escritura creativa de los estudiantes a través del uso de ilustración híbrida como herramienta pedagógica.

### 3.3 MATRIZ CATEGORIAL:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<i>¿De qué manera el uso de la ilustración híbrida incide en el fortalecimiento de la escritura creativa de los estudiantes del grado 401 del Colegio Villemar el Carmen?</i>	1. Curiosidad hacia lo extraño	1.1 Extrañeza 1.2 La preescritura de lo imposible
	2. Escritura desdibujable	2.1 Creación de mundos imaginarios 2.2 Dibujar la escritura y escribir el dibujo

### 3.4. POBLACIÓN

#### 3.4.1 Caracterización institucional

El Colegio Villemar El Carmen, sede B, está ubicado en el barrio Modelia, localidad de Fontibón. Ubicada a una corta distancia del Aeropuerto el Dorado y la Avenida Esperanza. El

espacio cercano suele ser habitado por pequeñas familias, la mayoría conviven con animales, precisamente por el acceso a parques y zonas verdes. En su gran mayoría la población se caracteriza por ser adulta. En cuanto a su espacio educativo, el 70% de las instituciones de educación básica son de carácter privado mientras que el otro 30% , al igual que Villemar El Carmen, son instituciones públicas.

La institución, específicamente su sede B, fue diseñada para la atención de niños de primaria; su estructura es amplia y se compone de dos pisos, el primero de estos cuenta con una cancha y un patio de juegos donde realizan también los respectivos procesos democráticos de la institución, mientras que el segundo piso se compone de las aulas principales, entre estas las oficinas que aportan el equipo tecnológico y de investigación perteneciente a la institución y la Alcaldía Mayor de Bogotá.

#### 3.4.2. Caracterización de la población:

El curso 401 se compone de 26 niños y niñas entre los 8 y 12 años que viven a los alrededores de la institución; en general, puede decirse que tienen un contexto familiar estable en el que cuentan con la ayuda y apoyo de ambos padres de familia, hermanos y en algunos casos abuelos y tíos (Anexo 6). Se destaca que las actividades extracurriculares que prefieren los estudiantes suelen ser salidas al parque o el uso continuo de la televisión, además se denota un interés global por el uso de la computadora tanto en el campo académico como el familiar (Anexo 7).

Por medio de las observaciones, se halló que los estudiantes de 401 se demuestran activos en casi todas sus clases, sin embargo, la mayoría del tiempo se distraen con situaciones ajenas al objetivo de estas, por ejemplo, conversaciones grupales, dibujos en hojas, cartas o simplemente se encargan de no seguir la estructura de la clase según el caso. Dentro de su desarrollo comunicativo en la clase de español el área que más se maneja es la oralidad, esto dado a que

la lectura y la escritura son catalogadas como actividades aburridas de acuerdo con la visión de los estudiantes y lo que expresa la titular caracterizando al grupo. A pesar de que la maestra titular intenta desarrollar diferentes actividades para incentivar estas dos competencias, no logra cautivar la atención por parte de la población en investigación, de aquí el nacimiento de los planteamientos actuales en este proyecto.

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

#### **3.5.1. Diario de campo**

Se realizó la recolección de información desde el diario de campo, visibilizando las dinámicas de la clase por medio del relato escrito y gráfico, ya que según lo delimita Bonilla y Rodríguez (1997) este instrumento permite enfocarse en una realidad de interés, en la que al describirla se hace una traducción de lo experimentado y desde dicha recolección también se participa del contexto o campo en cuestión, brindando profundidad y trascendencia al caso en observación, pues a través de las notas se aclara, focaliza y selecciona lo relevante.

Desde el diario de campo o bitácora, se posibilitaron visiones objetivas y subjetivas desde lo que se contempla en la traducción escrita y gráfica de un mismo contexto: la clase de español. El plan de usar el diario de campo se basa en la reflexión continua de los aspectos recolectados, pues como bien lo indica Rodríguez (1997), en la recolección de información siempre se incluyen interpretaciones y focos ocultos que de cierta manera cubren el área de interés, en este caso la escritura, por lo que el transcribir las observaciones y visibilizaciones del grupo más allá de describirlo lo analiza, lo interpreta, lo interviene y lo transforma.

### 3.5.2 Documentos:

De acuerdo con Sampieri, Fernández y Baptista (2014), los documentos “*nos ayudan a entender mejor el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinean sus historias y estatus actuales*” (p. 415). Para este proyecto de investigación los estudiantes trabajaron con unas *bitácoras*, que según los mismos autores, se pueden clasificar como “*documentos escritos personales*”. En dichos documentos se hizo la recolección de escritos, ilustraciones, historias, correcciones y notas generales de todo el proceso antes, durante y después de la investigación. Cada uno de los estudiantes recibió una bitácora desde el principio de la intervención, por lo que eran de carácter personal e individual, demostrando el desarrollo de escritura de cada uno según los avances por cada actividad, momento y retroalimentación realizada. Se evidencia los posibles errores y las mejoras permanentes que se presentaron según cada uno de los casos.

### 3.5.3 Entrevista:

De acuerdo con Cerda (1991) la entrevista focalizada “se asocia con el hecho de concentrar en un solo punto un conjunto de cosas, conceptos y cuestiones referida a un tema y a un contenido. Este tipo de entrevista posee características muy similares, ya que las preguntas que se realizan se limitan a una única idea o referencia.” (p. 260). La entrevista focalizada implica que el investigador del área desarrolle o mantenga cierto tacto y sensibilidad sobre los factores a interrogar para lograr obtener los mayores detalles posibles de la información en curso desde la interacción de saberes, conocimientos u opiniones. Entonces más allá de desarrollar un muestreo de datos desde el si o el no, se desglosa la expresión a partir de preguntas sobre las preguntas previas, entonces la secuenciación de la entrevista focalizada hace que se profundice en el dato o los datos a recoger.



Para este proyecto de investigación, la entrevista permitió recolectar información más precisa, esclareciendo ideas y percepciones de los estudiantes frente a la implementación pedagógica llevada a cabo, develando a través de sus propias palabras el impacto de la propuesta y la posibilidad de cambio o de permanencia en factores puntuales de la investigación en la que ellos mismos participan, así entonces la entrevista los demuestra como entes activos de la investigación, que pueden intervenir en la misma.

### **3.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS**

Para garantizar la confiabilidad y manejo de datos del proyecto de investigación, los padres de los estudiantes del curso 401 firmaron un consentimiento informado, autorizando la participación de sus hijos en las actividades de investigación propuestas.

## **CAPÍTULO IV: FASES DEL PROYECTO**

En el siguiente apartado se presentan las fases de intervención pedagógica que se llevaron a cabo con los estudiantes del curso 401 del Colegio Villemar El Carmen, en la jornada mañana, para fortalecer la escritura creativa haciendo uso de la ilustración híbrida como herramienta pedagógica.

### **4.1 FASES DESARROLLADAS**

#### **4.1.1. SENSIBILIZACIÓN:**

En esta primera fase de intervención se hace inicialmente un acercamiento contextual y práctico de imágenes y escrituras creativas, por lo que se realiza una sensibilización desde la exposición y galería de ilustraciones híbridas basadas en personajes mitológicos y actuales, rodeando por completo el aula de clases que manejan permanentemente los estudiantes de 401; alrededor de la imagen también se realizó el acercamiento a escritos creativos, en algunos casos leyendas, libro álbum o cuentos, desde la lectura en voz alta y el uso de material audiovisual de acuerdo con lo que se llevaba manejando en el cronograma estudiantil del colegio y los estudiantes. En este punto es preciso aclarar que estos primeros talleres no estaban enfocados solamente en la escritura, sino que se mantuvo una relación permanente entre la lectura, el habla y la escucha.

A continuación, se presentan de manera detallada los cuatro momentos en los que se dividió esta primera fase:

MOMENTOS	OBJETIVO	METODOLOGÍA
Momento 1	Identificar y experimentar nuevos síntomas con las ilustraciones híbridas	En este espacio se contextualizó la experiencia de los niños y las niñas con la imagen híbrida por medio de una exposición, galería de imágenes, fotografías e ilustración híbrida a partir de personajes mitológicos, invenciones contemporáneas y obras variadas que demostraban detenidamente la forma de la hibridación en lo visible, la mezcla de cosas y los personajes sin nombre.
Momento 2	Crear una afinidad con la escritura libre.	Con base al acercamiento previo, se propició el espacio adecuado para la primera creación escrita, cada estudiante eligió un personaje de la primera galería y produjo una historia, un cuento, una frase o una oración respecto a tal personaje, desarrollando la narración de la imagen y la experiencia que provocó la metáfora visual.
Momento 3	Reconocer el texto narrativo desde la imagen.	Con la lectura colectiva en voz alta acerca de personajes híbridos y abstractos se hizo la introducción del concepto y estructura del texto de la imagen y la escritura.
Momento 4	Crear un vínculo visual de la ilustración híbrida junto a la escritura	Con la elección de cortos e historias acompañadas de imágenes se propició el acoger la relación constante que tiene la imagen con la escritura y la escritura con la imagen.

#### 4.1.2 APLICACIÓN:

En este sentido procedimental, los talleres continuos exploraron el campo de la escritura desde la explicación general de la escritura creativa, soportada con la experiencia de la lectura grupal e individual en voz alta durante la clase, además se expusieron textos diversos con sus respectivas ilustraciones.

A partir de los talleres de lectura, escritura y lectura, se llevó a cabo una retroalimentación señalando los puntos a favor y los puntos a mejorar en el proceso, esto con la intención de generar una acción permanente de producción textual. Tal retroalimentación, aclaración y afirmación de los conceptos y la realización de textos se justificó y acompañó con las ilustraciones híbridas como herramienta, iniciadas como idea grupal y luego idea individual, por lo que se definió una temática de escritura general para todos y luego se focalizó en cada estudiante, textos distintos a partir de la variedad de ilustraciones que se ofrecieron para la incentivación de la creatividad en los estudiantes.

A continuación, se presentan los cuatro momentos que se llevaron a cabo en esta fase:

MOMENTOS	OBJETIVO	METODOLOGÍA
<b>Momento 5</b>	Recolectar el proceso escrito desde un punto inicial hasta el final del proceso.	Se realizó la creación individual de un diario donde se recopiló el proceso de escritura de cada estudiante, eso recogiendo los datos de la ilustración híbrida y su respectiva narración por parte del estudiante, evidenciando los niveles en el proceso de escritura con base a sus opiniones y expresiones generales.
<b>Momento 6</b>	Mantener un espacio de creatividad simultanea desde la imagen y la palabra.	Se realizó un trabajo individual, desde creaciones espontáneas al mismo tiempo desde la ilustración y la escritura, a medida que se realizaba la ilustración en el aula (por la practicante), los estudiantes escribían ideas simultaneas respecto a la creación que estaban observando, así se obtuvieron las herramientas básicas para iniciar con bocetos de escrituras y textos por los estudiantes. Esto con la idea de acoger las bases para luego iniciar con la escritura creativa por cada personaje inventado desde los estudiantes.

Momento 7	Crear un personaje propio desde la escritura y la imagen.	En este caso, acogiendo los pasos que se dieron en las actividades o momentos anteriores, la materialización visual de los personajes se creó desde la escritura, así entonces cada estudiante realizó la invención escrita de un personaje propio de acuerdo con la definición de la ilustración híbrida y la escritura creativa, así entonces al finalizar la escritura, se llevó a cabo la ilustración de los personajes narrados por cada estudiante, siendo posible únicamente desde lo que describía cada estudiante desde su escritura.
Momento 8	Visibilización de las invenciones	Luego de haber dado seguimiento a cada historia de manera individual se recogió cada una de las libretas para realizar la secuenciación en ilustración según proponía cada creación escrita, en esta fase se demuestra las etapas finales de la creación escrita, demostrando el proceso que tomo cada uno desde la ilustración primera, los esbozos, la correspondencia de imagen y palabras para luego dar cuerpo a cada historia, producción escrita o escritura creativa propuesta.

#### 4.1.3. EVALUACIÓN:

Con base en los talleres aplicados y las observaciones durante las prácticas, se realizó una valoración general y luego una particular para cada estudiante. La estrategia de valoración fue más allá de un estándar en la gramática o la estructura, se enfocó en los avances en contenido, en secuenciación y en experiencia. Así entonces, implícitamente en cada momento de intervención se desarrolló una fase para la evaluación de los bocetos desde su propuesta creativa, en cuanto a darle una cara y un cuerpo a la historia de los personajes propuestos, a sus

propias creaciones, compartiendo la experiencia desde el acto de la escritura. A continuación, se describe el último momento de la intervención pedagógica:

MOMENTO	OBJETIVO	METODOLOGÍA
<b>Momento 9</b>	Evidenciar y retroalimentar el proceso de escritura creativa.	<p>Finalmente, se hizo la lectura de cada una de las historias valorando que la manera de escritura haya sido activa y fluida de acuerdo con el proceso de cada uno; luego, de todas y cada una de las creaciones escritas se incluyeron en el libro álbum, que es el producto final de los estudiantes en la intervención pedagógica.</p> <p>El recuento de dichas valoraciones, desde el aspecto de la escritura creativa se hace alusión a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La creación de un personaje</li> <li>- El esbozo de ideas a las cuales se dirigirá el tema o temas centrales, quien lo podrá leer.</li> <li>- El uso de las palabras para la expresión y representación de ideas, es decir que logró representar o transmitir lo que siente desde lo que dibuja su escritura y lo que escribe su ilustración correspondiente.</li> <li>- Teniendo el derecho a la complejidad y la extrañeza, se valora el hecho de la claridad según cada creación, es decir que la secuencia corresponda a lo que desde un inicio quiso contar el o la estudiante.</li> <li>- Se denota que haya sido activa y fluida, si tal como el acto de habla el acto de la escritura alcanza a trazar las ideas de manera coherente y explícita, en la que se logran</li> </ul>

		entrelazar ideas y comprender la finalidad de cada historia, sin olvidar que el texto pretende ser libre desde la estructura y la gramática, la cuestión escrita se basa en una claridad comunicativa.
--	--	--

## 5. CAPITULO V ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

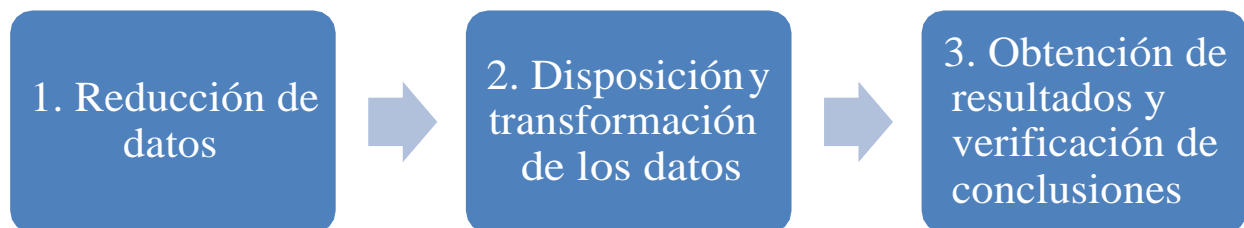
### 5.1. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Durante este apartado se hará la presentación de los resultados obtenidos y los procesos desarrollados durante la investigación desarrollada en la clase de español con el curso 501, donde se hizo uso constante de la ilustración híbrida para maximizar y posibilitar la experiencia y acercamiento a la escritura creativa, esto con el objetivo de lograr hacer un análisis verídico y sustentable (Cerde, 1991), todo lo anterior desde la matriz desarrollada así: En primer momento se caracterizara la categoría *CURIOSIDAD HACÍA LO EXTRAÑO* desde las subcategorías *extrañeza* y *la preescritura de lo imposible*, para luego continuar con la categoría *ESCRITURA DESDIBUJABLE*, relacionada con *la creación de mundos imaginarios* y así finalizar con el *dibujar la escritura y escribir el dibujo*.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<i>¿De qué manera el uso de la ilustración híbrida incide en el fortalecimiento de la escritura creativa de los estudiantes del grado 401 del Colegio Villemar el Carmen?</i>	1. Curiosidad hacia lo extraño	1.1 Extrañeza 1.2 La preescritura de lo imposible
	2. Escritura desdibujable	2.1 Creación de mundos imaginarios 2.2 Dibujar la escritura y escribir el dibujo



Para desglosar los resultados, se tuvo en cuenta la etapa analítica propuesta por Rodríguez y Gil (1996), que se trata de un “conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación” (p. 64), que se desarrolla en tres pasos:



De acuerdo con los autores, reducir los datos consiste en separar unidades de contenido, identificar y clasificar los elementos para hacer finalmente una síntesis y agrupamiento en categorías. Para este primer paso, se hizo un análisis de los instrumentos de recolección de datos con relación a los objetivos de investigación, para identificar en ellos elementos que permitieran analizar la incidencia de la ilustración híbrida en el fortalecimiento de la escritura creativa de los estudiantes, estableciendo dos categorías con sus subcategorías correspondientes. El segundo paso, disponer y transformar los datos, está relacionado con el procedimiento que se lleva a cabo para facilitar la comprensión de la información. En este caso, se diseñó una matriz categorial para organizar las categorías y subcategorías encontradas, relacionadas con la pregunta de investigación y los objetivos planteados. Por último, para obtener resultados y verificar las conclusiones, se realizó una descripción de los datos a través de las categorías, haciendo uso de ejemplos de los instrumentos de recolección de datos para soportar las afirmaciones e interpretaciones que se presentan a continuación:

## **5.2. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

### **5.2.1 CATEGORÍA No 1: CURIOSIDAD HACIA LO EXTRAÑO**

En esta primera categoría se describirá cómo la sorpresa, como reacción emocional, es el punto de partida para que los niños y las niñas representen, desde una visión subjetiva, infinidad de palabras e historias, activando su curiosidad para identificar lo extraño, lo no vivido o lo que rompe con las reglas de lo posible en el mundo, generando síntomas como el asco, la diversión, la exaltación, la admiración o lo que es más común, las ganas de saber más, volverlo a ver o entender de qué se trata.

El objetivo de incentivar dicha reacción en el niño o la niña es propiciar el cuestionamiento propio, generando preguntas como ¿qué es eso? ¿de dónde viene? ¿hay más? ¿es real?; para ello se hizo uso de las imágenes híbridas, elemento innovador que no se logra ver a diario o que solo se genera con imaginaciones increíbles. En esta primera categoría se describirá el despertar de la curiosidad hacia lo extraño a través de la observación, e acercamiento y la experimentación con las imágenes híbridas, la lectura de historias y la relación de las historias con la ilustración.

#### **SUBCATEGORÍA 1.1: EXTRAÑEZA**

Para iniciar la escritura desdibujable en el aula de clase, se exploró la sensación del asombro con el objetivo de provocar en los niños emociones o reacciones al ver cierto tipo de imágenes y activar su imaginación, teniendo como base la teoría de que el asombro solo se desarrolla cuando se reconoce algo nuevo o cuando algo cuestiona radicalmente los estándares de lo cotidiano, incluso lo dice el lenguaje corporal que revela Nietzsche (1985) cuando la extrañeza es provocada por lo que parece inhumano, monstruoso, vegetal, inorgánico, entonces se

irrumpe en el aula con imágenes híbridas que sorprenden a los estudiantes, sorpresa que posibilita, de acuerdo con Rodari (1996), la creación o recreación para la escritura y la creación de mundos desde la mente infantil, puesto que la extrañeza trae el recuento de la primera vez, del ser infante, del ser curioso y esos síntomas son desarrollados desde la experiencia de la imagen, por ejemplo:



Ilustración híbrida # 1. Agustí Laura



Ilustración Híbrida # 2. Rojas Laura

En las ilustraciones anteriores, se acogen objetos del mundo inmediato en contextos imposibles, mezclando la realidad con el mundo de lo extraño; a partir del muestreo de ilustraciones como estas se evidenciaron diferentes opiniones, reacciones y acciones. Por ejemplo, en la primera actividad los estudiantes solamente tenían que observar las imágenes según como quisieran con el detenimiento pertinente o la velocidad suficiente para verlas e intentar entenderlas todas, lo que les causó gran asombro y reacciones como las que se describen en el siguiente extracto del diario de campo:

*“la primera expresión colectiva fue el suspiro, el entreabrir la boca, acercarse más a la imagen, enviar las manos a sus cabezas, sonreír o hacer cara de disgusto, en ninguno de los casos se notó neutralidad por parte de alguno de los estudiantes...”*

Desde el momento en que se introdujeron dichas ilustraciones muchos de los estudiantes empezaron a usar conceptos como “*imaginación*” “*creación*” “*invención*” y hasta “*extraterrestre*” para definir lo que pasaba en su mente al experimentar el uso de las imágenes híbridas en la clase de español; como lo indica el diario de campo No. 14: “*otros optaron por la risa, denotaban nervios para conceptualizar lo que hacía el uso de dicho material visual en el salón, que habitualmente se compone de ladrillos y letras muy redondas.*” (líneas 9 y 10)

En algunos casos también se evidenció incomodidad, es decir que la sorpresa se traducía también en gustos y disgustos, en calificar visiones como algo bonito o como algo feo, debido a que la variedad y las opciones eran infinitas, pues había humanos con cabeza de animales, caracoles con una casa incrustada, un topo con nariz de trompeta, un diente con una iglesia en su raíz etc, personajes sin género o definición explícita; al momento de desarrollar estas opiniones, siempre se destacó el estar incomodo o cómodo desde la conversación con el otro, es decir la sorpresa en generalidad fue compartida, pues al momento de arreglar el espacio para ellos no se estructuró la visión de las ilustraciones en escena con un orden específico, una individualidad o grupalidad, entonces mientras reconocían las imágenes expresaban el sentimiento desde el dialogo, hacían uso constante del acto de habla para comparar, describir o cuestionar lo que estaban observando. La primera impresión ya empezaba a clasificarse en palabras, en opiniones y en habla.

Posteriormente, cada estudiante escogió una de las imágenes para escribir de manera libre en una bitácora de trabajo, describiendo lo que veían, haciendo que la experiencia escritora se desarrollara de manera más personal y quizá íntima, lugar donde las anteriores señales de habla se eternizarían en una opinión escrita. Entonces, para estimular la expresión de los niños la

maestra titular y yo desarrollamos historias orales, con ayuda de la invención espontánea; luego de parafrasear entre trazos y dibujos se destacaron expresiones tales como:

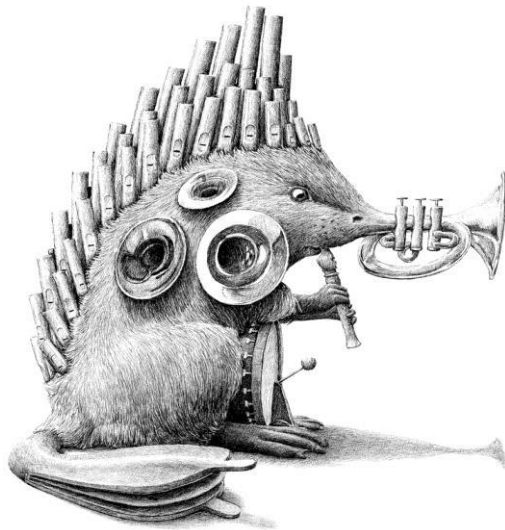
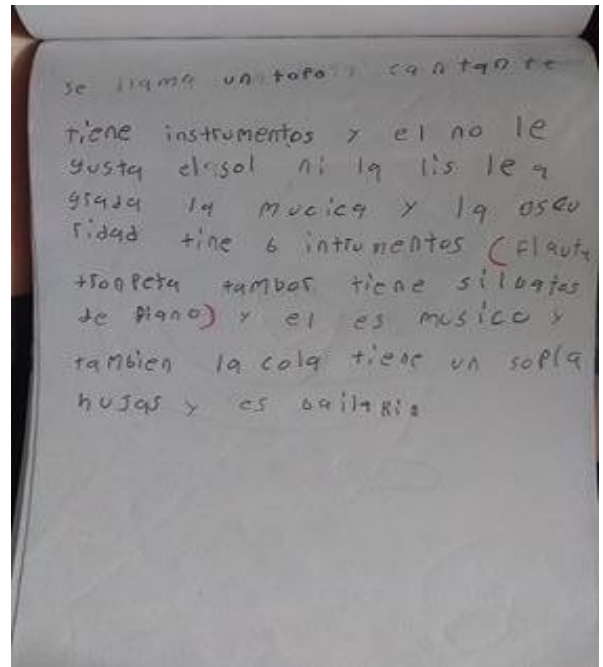


Ilustración Híbrida # 3. Anónimo.



Bitácora estudiante # 1

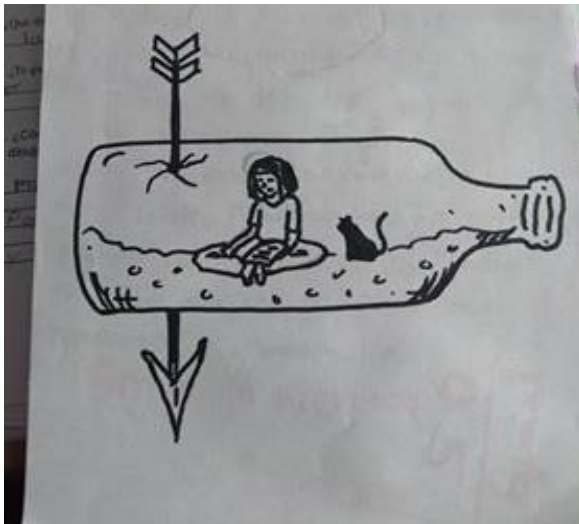
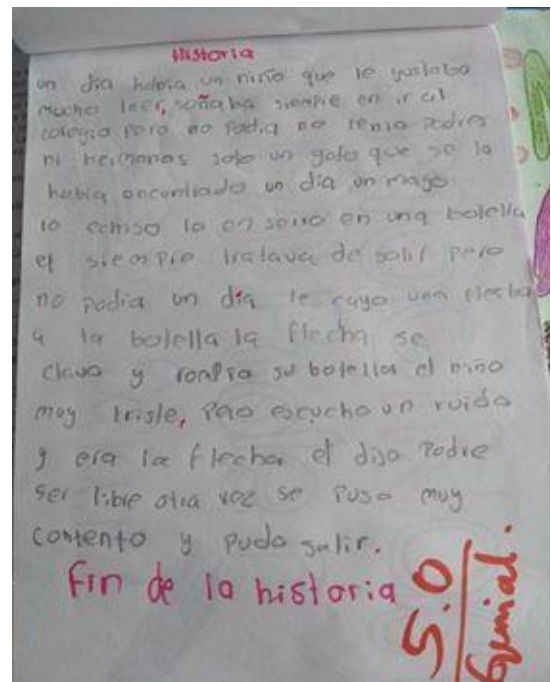
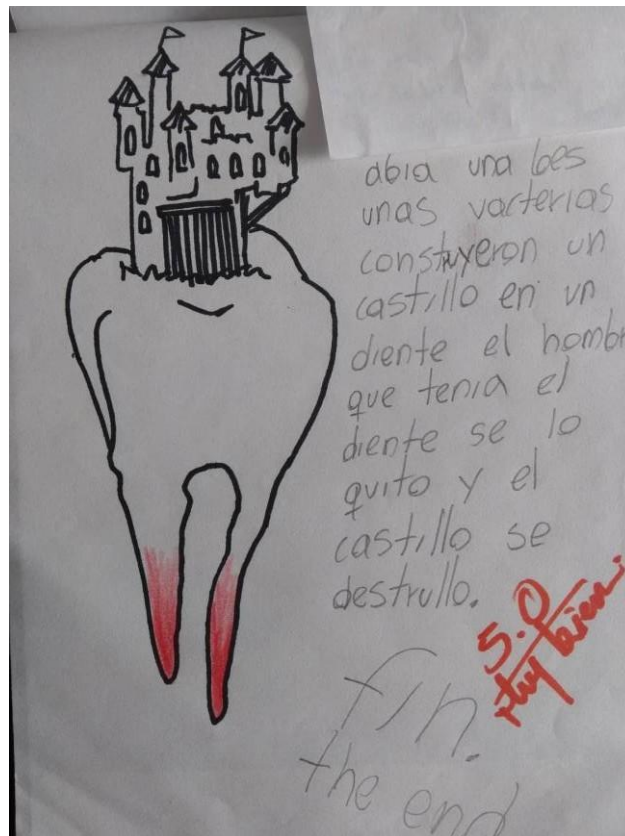


Ilustración Híbrida #4. Rojas Laura



Bitácora estudiante #2



*Ilustración híbrida #5 Rojas Laura, Bitácora estudiante # 3*

De acuerdo con las bitácoras de los estudiantes, se visibilizan diferentes perspectivas con relación a las imágenes, en el escrito del estudiante No. 1 se enfoca únicamente en contar lo que logra ver sin demostrar alguna posición concreta acerca de la imagen, debido a que, como lo comenta en la entrevista realizada (Anexo 8), le parece un dibujo muy raro, no sabe si es un elefante, un topo o un pato raro, por eso prefirió preguntar antes de escribir, e indica: “no me gusta mucho porque no se bien que es, me gusta sus instrumentos y su cola, pero su cara no”. Así entonces se evidencia que la extrañeza genera cuestionamientos y provoca la expresión desde la emocionalidad o el síntoma que contrae la visión de algo por primera vez, sucede que a diferencia de la escritura cero (Barthes, 1953) lo que provoca la creación o recreación no es el vacío sino el cumulo del impacto frente a una nueva experiencia: la ilustración híbrida

jugando con la realidad y lo inexistente; justamente esa parte fue la que logró la evidencia de la emoción letrada, la expresión escrita sin guardar estructura o gramática.

Por otro lado, los estudiantes No. 2 y No. 3 prefieren contar una historia acorde a lo que están observando; la imagen de la botella le permite al estudiante tomar cada detalle como pista de alguna situación según su preferencia, como lo es la botella relacionándolo con un mago, el gato con el estar siempre sola y la flecha como la liberación de quien estaba atrapado; en la entrevista, esta estudiante afirmó que ella se pensaba “*siendo la niña en la botella*” y eso le divertía, por lo que lo inusual de la imagen le permitió el poder de la creación desde lo ya recreado, puesto que en su gusto a lo desconocido, llamado extrañeza, descifra en ella el nacimiento del asombro, de aquí que se permitiera el cuerpo de la historia, un trasfondo, una voz a la niña dentro de la botella y un carácter de acuerdo a quien lo escribe, demostrando que no es cuestión de una interpretación sino de contar lo que narra la ilustración, cosa que probablemente no hubiese sucedido sin la impresión causada. Es así como la creación escrita cuenta con profundidad y trascendencia y muestra lo que se desea compartir desde las letras y el texto.

El estudiante No. 3 escribe la situación y la comparte desde su propia postura, entonces toma como herramienta el hecho de que se trate de un diente y de un castillo, a pesar de que no se visibiliza explícitamente enfermedad o algún tipo de negatividad en cuanto al diente, el estudiante propone la existencia de una bacteria y de un hombre, evidencia que desde la sorpresa igualmente retoma recuerdos y conceptos de su contexto directo para lograr desarrollar la pequeña historia de la muela dándole vida y muerte al castillo que habita esa misma muela; en este caso, el estudiante logra demostrar que la trascendencia de la escritura en cuanto a describir, compartir y desarrollar una experiencia no depende de una extensión

textual sino de atreverse a escribir según su momento, frente a lo que siente y percibe uniendo la extrañeza con su contexto inmediato.

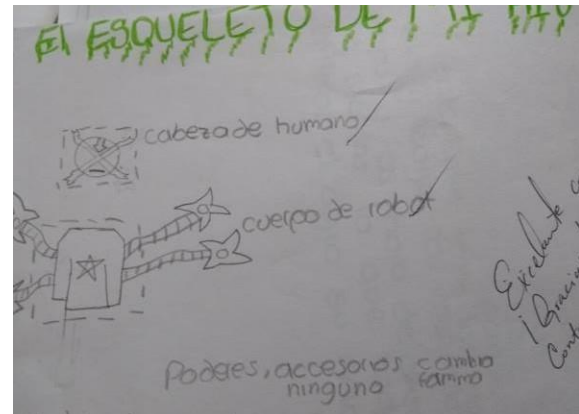
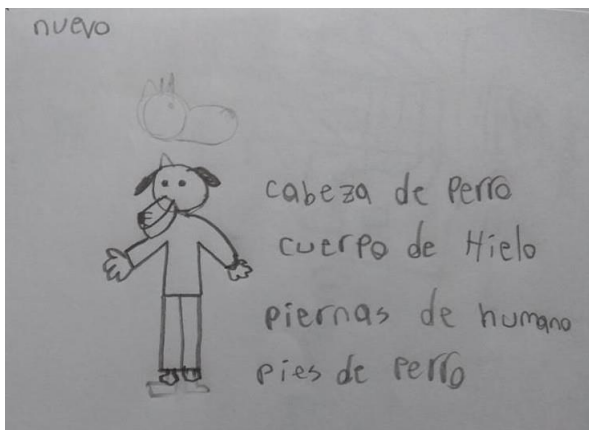
Desde aspectos como los que se vieron con los estudiantes, fue evidente que despertar en ellos la sensación de extrañeza, ya sea positiva o negativa, les brindó la posibilidad de expresar emociones e imaginarios desde sus propias palabras, sin un límite de extensión o una estructura definida en el escrito; además, se denota la comodidad que contiene el hecho de que la imagen sea el punto inicial de una opinión, un escrito o una emoción, ya que ninguna de las bitácoras quedó en blanco a pesar de que se había posibilitado el hecho de no escribir nada al respecto.

### **SUBCATEGORÍA 1.2: LA PREESCRITURA DE LO IMPOSIBLE**

Luego de ver, observar y experimentar con cosas que en generalidad no son posibles, ahora la imposibilidad y extrañeza debía provenir de ellos; desde dicho aspecto se propuso que plasmaran desde la escritura lo que deviene en su mente en forma de imagen, relacionando las palabras con las cosas, las palabras con la voz, las palabras con la imagen, tal como lo plantea frecuentemente Foucault (1966), esto incentivado desde ejercicios previos de las ilustraciones brindadas, tal como se planteó en las actividades de intervención descritas en la subcategoría anterior; así entonces, una vez más se hizo uso de historias espontáneas de manera oral que partían de las ilustraciones de la practicante, para que los estudiantes acogieran dicha acción como un ejemplo de lo que podrían, o quizá, no podrían hacer; la intención ya no era recopilar una historia acerca de una imagen, sino darle poder a la escritura: empezar la creación desde las letras para quizás posibilitar la visión de dicha creación.



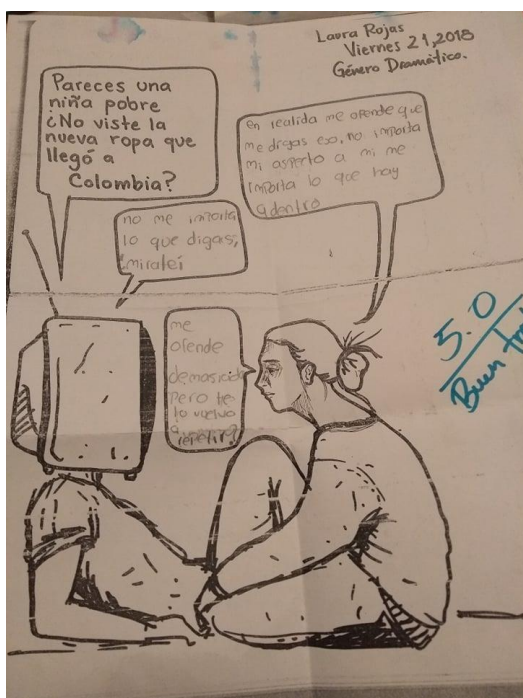
Resaltando siempre la importancia de usar la palabra para crear y entrelazando las cosas con el lenguaje, se brindó el espacio propicio para que en un momento se realizara mentalmente la planeación de una historia, con base en preguntas como: “¿Te gustaría crear un personaje como los que has visto? ¿si pudieras inventar algo que nadie más ha inventado, qué sería? ¿Quieres contar una historia? ¿sobre qué será tu historia? ¿Qué características tiene tu personaje?” (diario de campo no. 3, líneas 12 y 13). El esbozo de dichas ideas se manifestó de manera individual por cada estudiante, haciendo explícito el personaje con apuntes como “cabeza conejo, cuerpo de robot” o “Yo quiero que tenga cara de rana y que en el cuerpo tenga poderes”; desde apuestas como estas cada uno de los estudiantes propuso invenciones, así:



Bitácora estudiante #4

Bitácora estudiante #5

Al notar que el inicio de dichas historias se destacaba por las ganas de visibilizar aquellas imaginaciones en ilustraciones, y que no se logró una prescripción acerca de los personajes, sino una simple descripción general de los mismos, se acogió una actividad para aterrizar, de nuevo, el complemento de la escritura con el dibujo, por lo que diferente a crear el personaje se propuso tomar un pequeño contexto entre imagen y escritura, donde dispusieron de algunas viñetas para estructurar o darle un orden a las ideas, tal como se puede observar en los siguientes ejemplos:



*Bitácora estudiante #6*

*Viñetas #1 Rojas Laura*



*Bitácora estudiante #7*

*Viñetas #2 Rojas Laura*

A partir de esta actividad, se lograron apuestas muy interesantes, en esta fase se descubrió que los niños y las niñas en el aula se basan en sus realidades inmediatas para poder darle sentido a cualquier parámetro que intente romper con su normatividad, en este caso muchas de las bitácoras recogidas plasmaban situaciones de burla, dolor, desaprobación y crítica. En esta actividad la propuesta tenía tres opciones, todas incluían ilustraciones híbridas generando expresiones dicientes para brindar pistas y ayuda en el contexto de la historia, además algunas de las viñetas portaban palabras clave para continuar con la actividad.

Desde estas propuestas, la extrañeza se conjuga con la creatividad, por lo que el niño o la niña empieza a ser un sujeto activo de la situación a desarrollar, la ilustración, la sorpresa o las historias que escucha ya no son las únicas protagonistas, sino que los estudiantes asumen el tema, el caso, la posibilidad del personaje, el contexto y su vida por completo. En este paso las

viñetas son fundamentales, dado que en las primeras participaciones donde la interacción era oral y espontánea, según lo plantea Barthes con la Escritura Cero, no se observó comodidad empezando desde el vacío, mientras que con el soporte de las viñetas los estudiantes podían dar una continuación o una vida propia a la situación en juego como se puede observar:



*Viñetas # 3 Rojas Laura, Bitácora estudiante #8*

El estudiante No. 6, por ejemplo, compone su idea basada en la situación de la primer viñeta, reaccionando instantáneamente de manera personal, es decir, acoge el mensaje para sí misma y crea la situación de la interacción entre las ilustraciones y las viñetas siguiendo su emoción espontánea desde la escritura, así lo escrito y lo dibujado le permiten escoger una postura para expresarse con sus propias palabras, recordando las herramientas de su realidad para brindarle un sentido a la interacción de la imagen híbrida con el personaje que se expone a la situación.

Igualmente, el estudiante No. 7 contextualiza al personaje en bicicleta desde la emoción que le despierta la imagen y la viñeta base, lo acoge como la representación de un escape, lo que le

da espacio durante su escrito al uso de la representación o concepto de prisión, tiroteo y persecución, permitiendo a la extrañeza interactuar con la creatividad; a pesar de que no era evidente el hecho de un escape, el estudiante hizo lectura de la imagen, representó desde sus palabras la velocidad como la huida o las heridas con rastros de batalla, lo cual permitió el complemento entre lo que discutía la ilustración con lo que la escritura lograba colorear sobre la imagen.

Por otro lado, el estudiante No. 8 se atrevió a escribir de manera un poco más trascendental a comparación de las situaciones ya expuestas; en este caso, desarrolla la idea del dolor, comparte la expresión del personaje como alguien que decide exponerlo de maneras dicientes como lo son las heridas y las cicatrices desde las lágrimas, se denota que más allá de lo que se brindaba por escrito en la primera viñeta, el estudiante interactuó de manera directa con los personajes trazados, se centró en el poder que tenía el personaje desde sus características gestuales, defendiendo una posición: los niños si lloran, se lastiman y sufren, realidad que al parecer el estudiante expone desde la oportunidad de desdibujar dicha ilustración a partir de sus palabras.

De acuerdo con lo analizado anteriormente, la preescritura de lo imposible se evidencia al observar el poder de la creación escrita sobre la ilustración híbrida, debido a la infinidad de interpretaciones, narraciones y caminos, por lo que el estudiante tiene la opción de escribir desde su imaginación y creatividad lo que parece imposible, lo que aún no está dicho. Además, es posible afirmar que si funcionó el hecho de que se brindaran algunas bases, primero con la expresión de la imagen y segundo con las palabras que le componían, pues en todos los casos la participación tenía un sentido y un orden distinto, una creación y una invención de situaciones según le placía a cada uno de los pequeños escritores; esto se detectó gracias a que las temáticas no eran similares entre sí en cuanto a contenido, los escritos no parecían listas de

palabras formales y no había ningún limitante en cuanto a lo que se quería decir, los resultados iban mucho más allá de la guía planteada: comenzaron a preescribir lo imposible.

## **CATEGORÍA NO. 2: ESCRITURA DESDIBUJABLE**

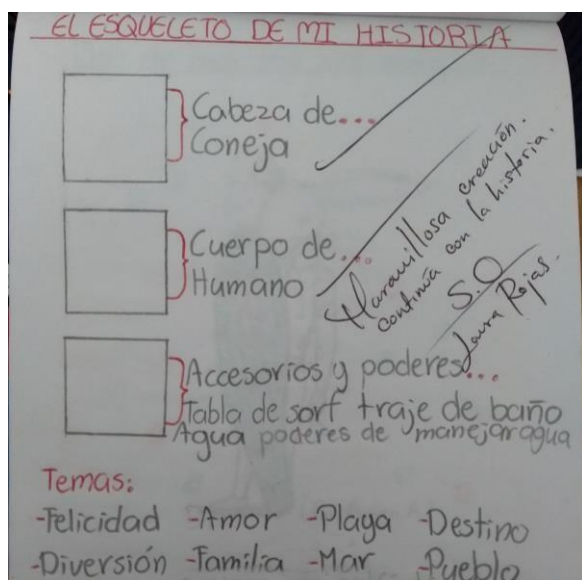
En esta segunda categoría se expondrá como la escritura logra posibilitar e imposibilitar la existencia de las cosas, las situaciones y los contextos imaginarios de los estudiantes con base a lo que quieren representar y las realidades que desean crear o destruir. Entonces, la escritura desdibujable se compone de la construcción y la destrucción permanente de los mundos en obra; si antes la creación provenía de la sorpresa, ahora la escritura le dará nacimiento y forma a lo que cada estudiante desea hacer con su asombro para el otro y para si mismo desde su expresión escrita. El hecho de que sea una situación desdibujable dará a entender como el cuestionamiento y la decisión propia de los estudiantes permitió la secuenciación de cada texto, la experimentación en palabras y las exploraciones en cada historia planteada.

### **SUBCATEGORIA 2.1 CREACIÓN DE MUNDOS IMAGINARIOS**

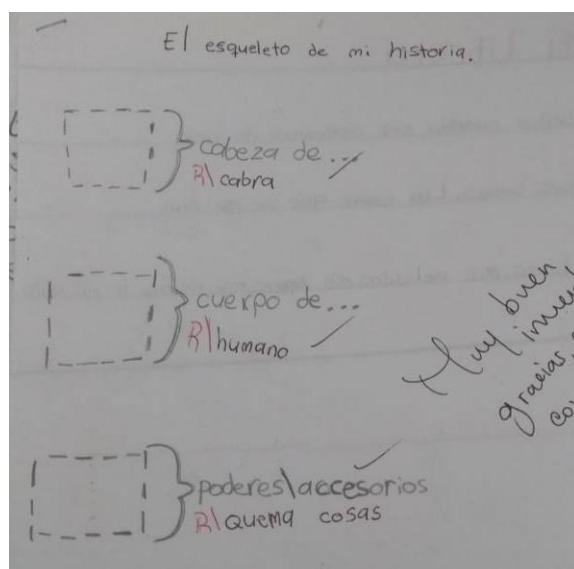
En esta fase, teniendo en cuenta que los estudiantes ya hicieron diferentes acercamientos al esbozo de la palabra en compañía de la ilustración híbrida, se propuso la creación propia tanto de la ilustración como de la escritura. Entonces, como se había indicado en la categoría anterior, para componer creaciones más personales y libres se brindó el apoyo de libretas o bitácoras para cada uno, es decir, cada estudiante recibió una libreta con la posibilidad de usarla según quisiera, ya fuese enlazado al proyecto desde la ilustración o la escritura o incluso tomarlo como un diario; con este instrumento se logró recolectar el procedimiento de cada una de las creaciones que se dio durante las intervenciones y las propuestas de los estudiantes en Escritura

desdibujable. Dicho proceso se compuso de la exploración de imágenes, borradores de palabras, historias creando un personaje, su nudo y su desenlace, iniciando desde la palabra para luego desarrollarla en la imagen.

Después de haber trabajado con las viñetas, con escritos y otras historias, los estudiantes empezaron a convertirse en escritores activos al plantearse un ejercicio de creación propia, desarrollando una invención desde la escritura donde se plantea un escenario, personajes, temáticas y situaciones posibilitadas únicamente por la imaginación que permea cada niño o niña desde su libreta; de esta manera se creó una pequeña estructura para lograr la base de la escritura que estaba en camino, en esta instancia se dedicó el tiempo al personaje, por lo que la existencia y la forma del mismo dependían exclusivamente de lo que cada estudiante escribiera, así entonces debían caracterizarlo señalando que cosa, animal u objeto sería la cabeza y el cuerpo, que características básicas tendría, si tenía o no poderes y a que temática o temáticas podría dirigirse; esta fase la llamaron “El esqueleto de mi historia”:



Bitácora estudiante #9

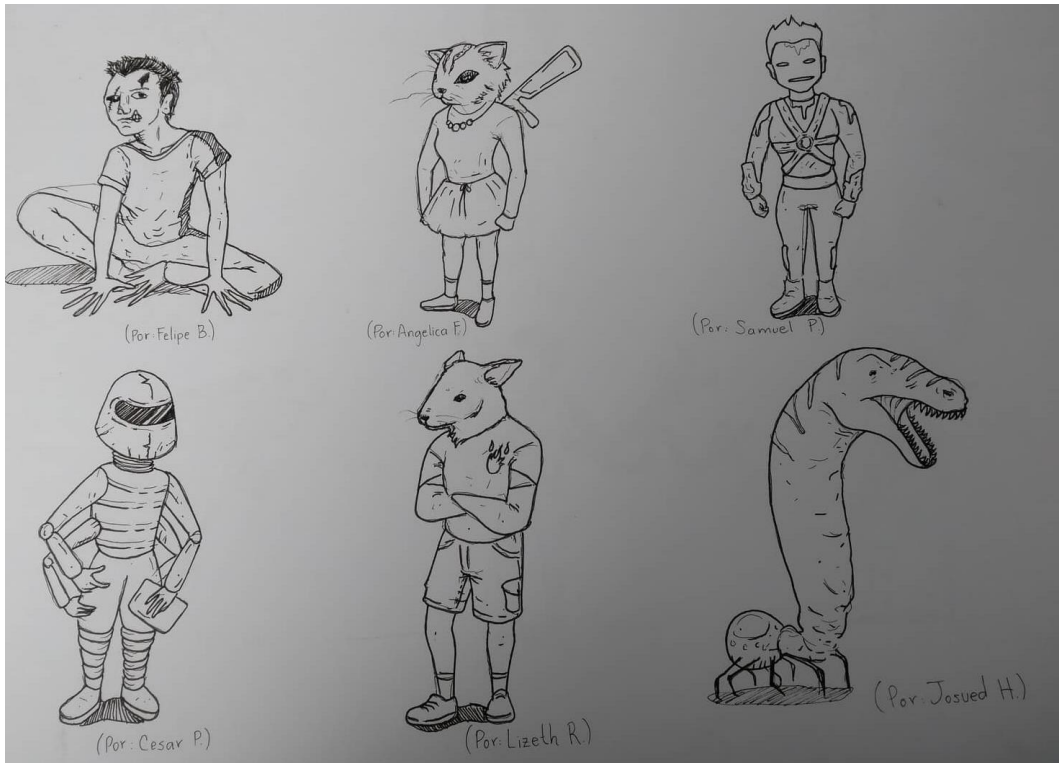


Bitácora estudiante #10

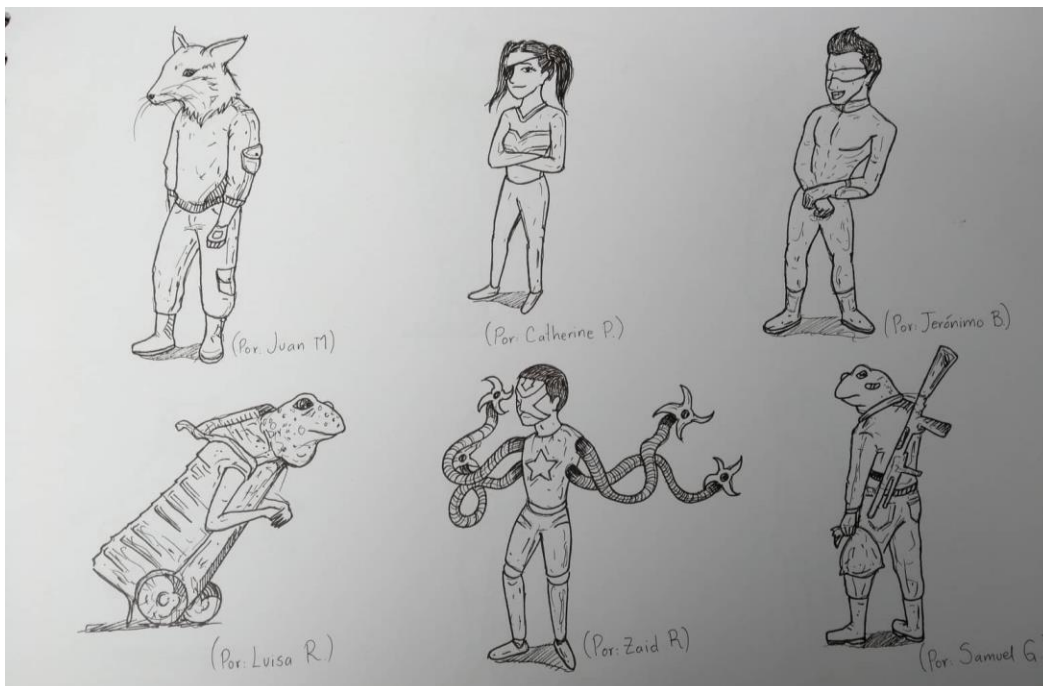
Luego de propuestas como las anteriores, los estudiantes podían ver materializadas en ilustraciones las diferentes criaturas, incentivando la escritura al darles un motivo natural para crear; al momento de generar dichas propuestas muchos de ellos se basaron en ejemplos que ya se habían presentado en el proceso del proyecto, como lo fue la generalización de cuerpos humanos con cabeza de animal; en otros casos, los estudiantes hicieron volar su imaginación con personajes con cabeza de “fuego” “hielo” “robot”, e incluso uno de ellos se atrevió a disponer del personaje con cabeza de “nada”, además algunos propusieron personajes sin hibridación cuerpo humano y cabeza humana o se incluyeron dibujos como el anime. De acuerdo con esas visiones se dispusieron los trazos de mi parte para dar cuerpo a las escrituras que estaban en proceso con los pequeños creadores:



*Libro álbum – Escritura desdibujable*



*Libro álbum – Escritura desdibujable*



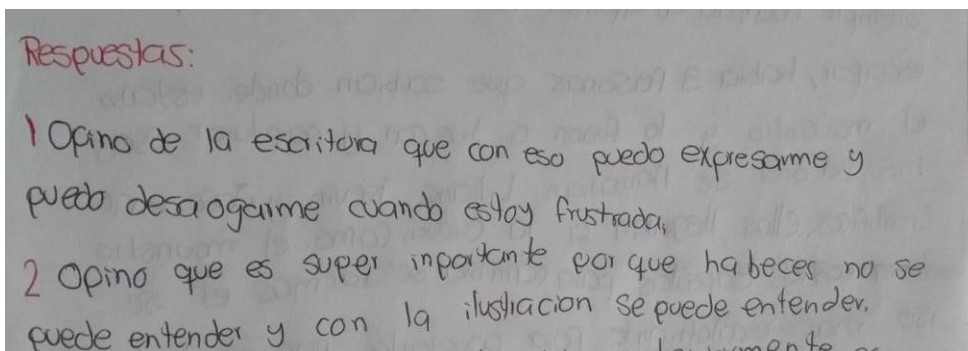
*Libro álbum – Escritura desdibujable*

Simultáneamente, recreando los personajes ya propuestos, “los estudiantes empezaron con la escritura, le dieron vida a esa cabeza y a ese cuerpo y empezaron con preguntas acerca de si



*podían modificar a sus personajes, si podían incluir más personajes y hasta si podían unir las historias entre ellos mismos.”* (diario de campo No. 17, líneas 9 y 10). En este momento empezaron con la propia lectura de sus ilustraciones de una manera cómoda, debido a la libertad para crear lo que quisieran, disponer de sus perspectivas, opinar, trazar y borrar desde lo que deciden decir letradamente.

De dicho proceso de escritura provenía la ilustración, una estrategia opuesta a la que se implementó al inicio de la intervención pedagógica. Entonces, ahora los protagonistas de las palabras y las formas eran los estudiantes; gracias a este espacio de escritura que creamos muchos de ellos expresaron su gusto al explorar otras maneras de escribir en el aula debido a que la libertad de la creación propuesta lograba motivarlos, sin tener que predisponerse a formalidades de su contexto educativo, como lo es estructurar un texto según lo requerido en su ciclo. Esto logró reflejarse en su opinión en la entrevista que se realizó durante el proceso de creación, desde las preguntas de carácter abierto se hallaron respuestas a preguntas como *1.¿Cuál es tu opinión acerca de la escritura con imagen? 2¿Crees que en tu clase de español si funcionaría el uso de la imagen para incentivar el gusto de la escritura?:*

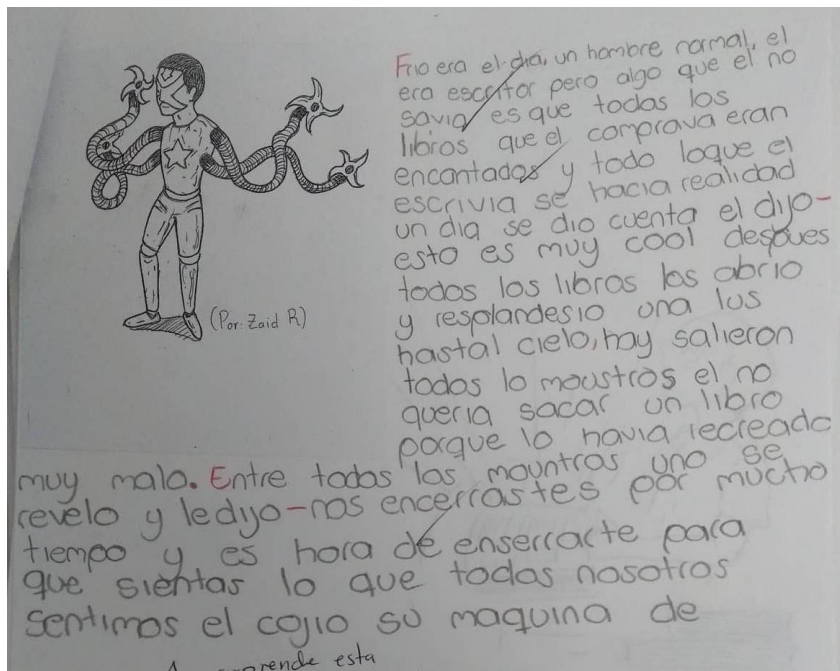


Cuestionario 1, estudiante #11

1) Así porque así uno toma en cuenta sus características y uno hace la historia.  
 2) Así si me gusta es muy chebre crear cosas.  
 3) Muy bien me gusta mucho.

**Cuestionario 1, estudiante #12**

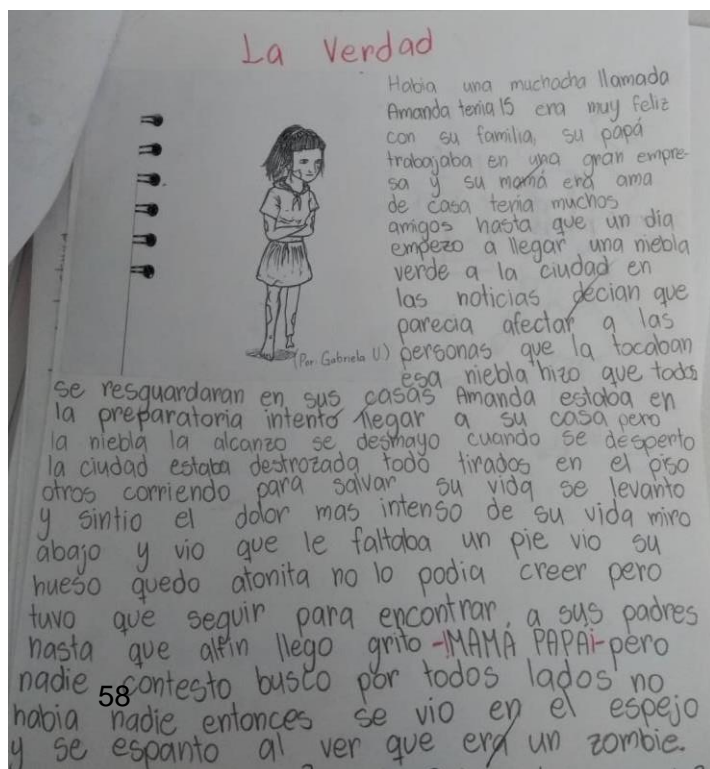
Dado a que ya se presentaban los escenarios y las infinitas opciones, empezamos con pequeños esbozos de lo que trataría la creación escrita por cada personaje, la mayoría le dio un cuerpo a su texto caracterizándolo, indicando a que se dedicaba, si era malo o bueno, proponían moralejas e historias diferentes, se trataba de historias largas o cortas, de ciencia, violencia, felicidad, familia y destrucción, por lo cual de aquel esbozo dependía la primera ilustración materializada; uno de los objetivos generales que se explicitó con los estudiantes fue el ser detallados en lo que escribían, esto con la idea de que esa creación escrita que llevaban en sus manos si tuviera la oportunidad de visibilizarse tal como lo habían hecho hasta ese momento; algunos ejemplos de los primeros fragmentos en la creación escrita fueron estos:



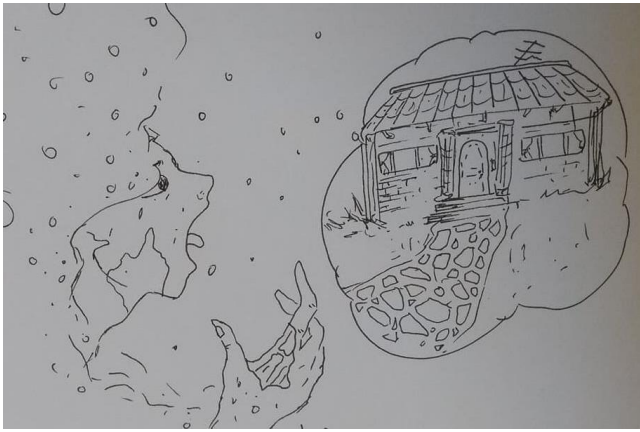
**Bitácora estudiante #14**

En el ejemplo del estudiante anterior, es claro que más allá de acomodarse a una estructura o a corresponder formalmente a un texto, el pequeño escritor fue capaz de dar una primer figura de su personaje caracterizándolo bajo un contexto y una realidad que ubica al personaje y a sus visiones posteriores en diferentes cuadros situacionales, entonces desde sus palabras puede dibujar a “frio” en un escritorio siendo un escritor cualquiera para luego desdibujarlo de dicho cuadro y situarlo comprando un libro o enfrentando monstruos. Así a cada palabra le presta un trazo nuevo, borra uno ya dicho para hacer el precedente del otro y así accionar los trazos de las primeras escrituras, desde las palabras moviliza lo que sucede con su personaje, sin ellas no tendría la posibilidad de poderes, de movimiento, de ir y venir, de tener temperatura o algo similar al contexto que posibilita el estudiante.

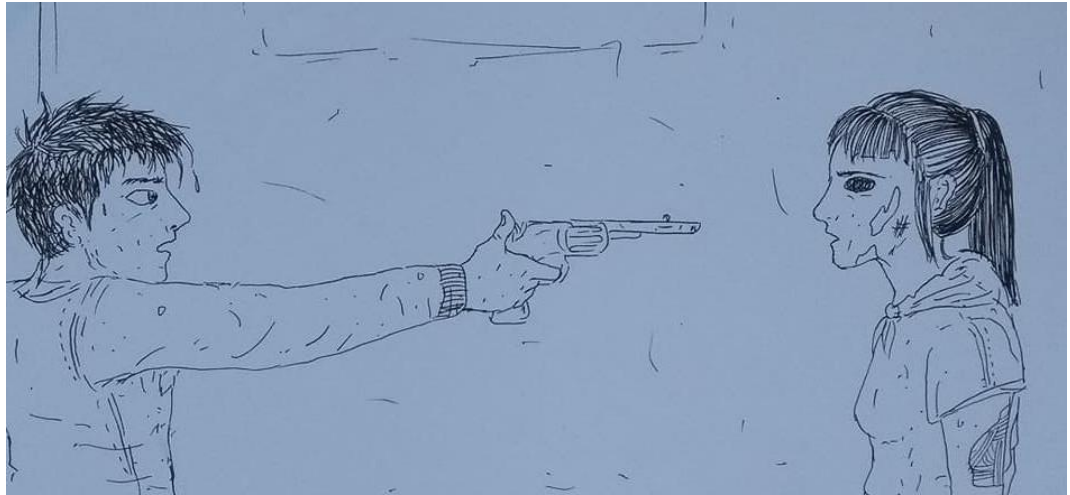
La estudiante No. 15 expone una creación basada en conceptos cercanos a la realidad común y conceptos de la ficcionalización, desde su narración le da imagen a la familia de la protagonista, pero logra destruirlos con la situación de la niebla, dibujando el antecedente clave para terminar como una zombie y no como una persona normal; desde la escritura creativa plasmó su historia y con ayuda de la ilustración describió cada secuencia de la misma, enfatizando en el mundo imaginario creado y permitiéndole al lector meterse en él a través de la combinación de texto e imagen:



después  
car su nuevo poder.  
Habian pasado 3 años ella todos los  
días iba a su antigua secundaria recor-  
daba los viejos momentos con sus  
amigas y con sus padres hasta que  
un día entro a su antiguo salón  
pero habia algo que se movia miro  
y era un muchacho casi de su misma  
edad el saco un arma y la apunto, ella  
le dijo. -!Espera no me dispares! por favor  
no te vo a comer! entonces el muchacho  
le dijo. -OK, pero como se que no me vas

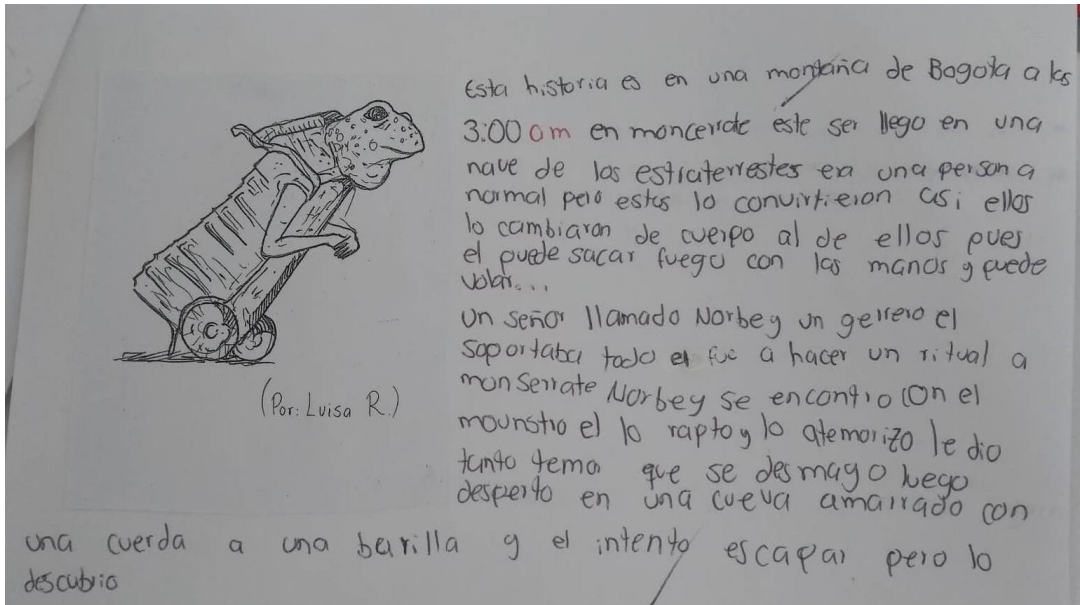


*Bitácora estudiante # 15*



*Bitácora estudiante # 15*

Finalmente, el estudiante No. 16 expone espacios conocidos en su contexto directo, pretende dibujar a su personaje en Monserrate, desdibujando el conocimiento general de dicho lugar para darle espacio a otro tipo de realidad, un monstruo escondido en la montaña. A diferencia de la estudiante No. 15, no cuenta el porqué de la forma del monstruo, sino que decide relatar, enseñar, dibujar y mostrar lo que sucede en el presente con su personaje; particularmente, este estudiante desarrolla las ideas de manera más ilustrada o dibujada puesto que, como se logra observar, la lectura del escrito por sí solo puede ser confuso, mientras que acompañado de las ilustraciones propuestas, logra compartir con eficacia lo que probablemente no es claro debido a la falta de pausas, conectores o palabras que no aclara, por lo que es evidente el enlace directo entre la ilustración híbrida y el escrito para desarrollar el sentido de la historia, así el texto por sí solo no comprendería completamente la creación al igual que las imágenes solas no lograrían expresar lo que se pretende escribir, la palabra depende del dibujo como el dibujo de la palabra:



*Bitácora estudiante #16*

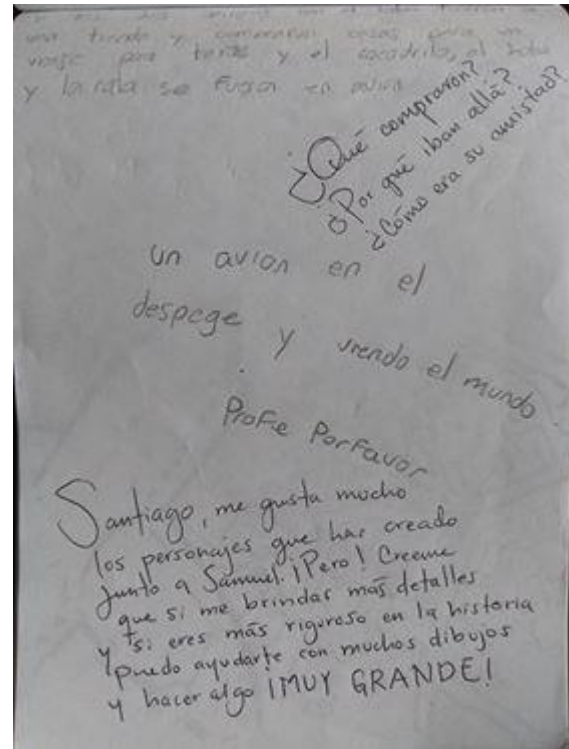
Puede decirse entonces que los mundos imaginarios despertaron la conexión de la escritura con la imagen permitió desarrollar y visibilizar tales situaciones, se desdibujó la realidad escrita para darle espacio a lo que se supone irrealizable, entendiendo que una historia desde las letras

puede dar vida o quitársela a un universo gracias a la secuencia del texto guiado por la imaginación, que de otra manera sería un murmullo sin contar, materializar o visibilizar, tal como lo resalta Rodari (1997), donde el inventar historias depende de un garabato y el garabato no se relaciona únicamente con el trazo que predice una imágenes como imagen sola, sino como escrito que imagina y posibilita, que colorea y da olores a lo que se propone crear.

## **SUBCATEGORIA 2.2: LA ESCRITURA DEL DIBUJO – EL DIBUJO DE LA ESCRITURA**

Ahora, durante esta fase se demostrará cómo desde las emociones exploradas, las palabras lanzadas al aire y las ilustraciones que se produjeron en pasos anteriores, se retroalimentaron todas las creaciones escritas en el aula para desarrollar una expresión más amplia a la hora de contarlas y así lograr visibilizar y hacer posible cada texto que se escribió, se borró, se amplió o se redujo en todo el desarrollo del proceso de escritura y la personificación de sus inventos, es decir, que esta etapa evidenciará como la escritura hace al dibujo y el dibujo hace la escritura.

Con base en los bocetos y las ilustraciones ya propuestas por parte de los estudiantes, se brindaron diferentes espacios para retroalimentarlos a partir de lo que tenían planteado de manera escrita, para así poder mantener una idea clara de las historias y sus personajes. Cada creación expresaba ideas y sentires desde lo que rodea a su contexto, inconformidades y satisfacciones personales, para lograr que cada una de estas expresiones contadas fuesen más evidentes; luego de cada avance se estimulaban las creaciones con pequeños interrogantes sobre el mismo escrito, por ejemplo:

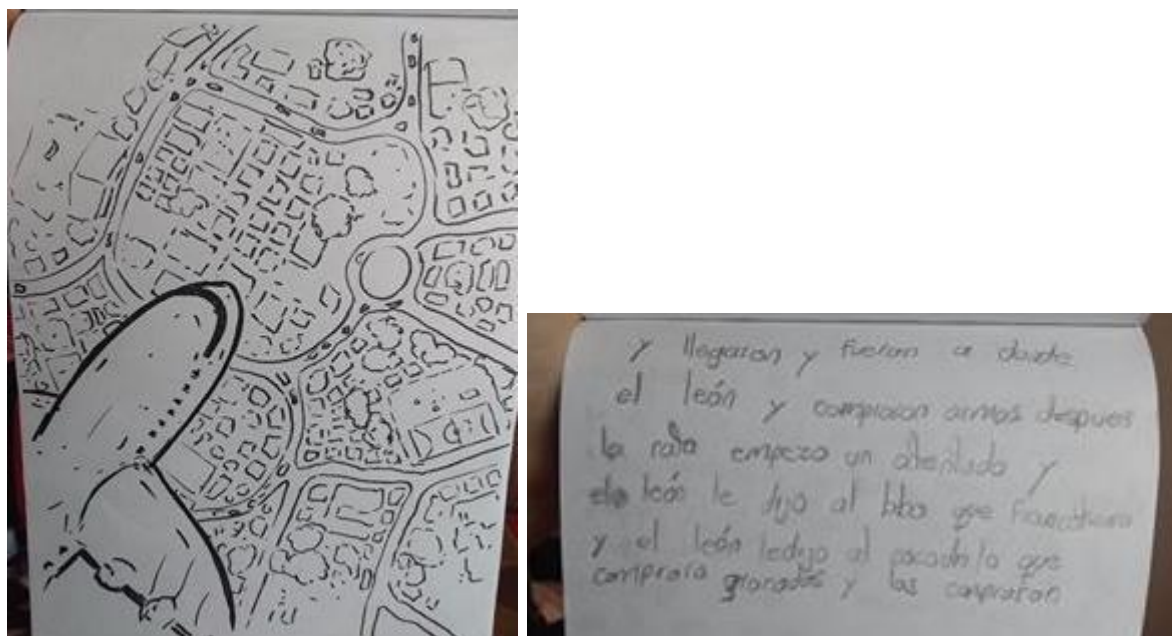


*Bitácora estudiante #17*

En este caso el estudiante solicita explícitamente los dibujos entre los espacios del escrito, pero el texto no tiene detalles para la imagen que él solicita, por lo que como estrategia decidí comentar o escribir algunos interrogantes para que él mismo ampliara su creación escrita y tuviera relación con las ilustraciones que deseaba desarrollar; para todos los niños se realizó el mismo ejercicio, llevando un seguimiento personal, tomando en cuenta cada detalle para que los pequeños escritores se convirtieran en el centro de atención, los creadores y protagonistas de dicho proyecto, tanto desde la escritura como desde la imagen. En este punto el objetivo era que cada uno de ellos comprendiera que la ilustración se escribe y que la escritura se ilustra, si dichas acciones están separadas no hubiera sido posible tener una linealidad y tampoco hubiese existido una manera de crear las imágenes que ellos tenían en su mente mientras escribían desde el inicio de la investigación.



Entonces, parecía un premio el hecho de que yo dibujara para que ellos escribieran y así mismo que ellos escribieran para que yo dibujara, una acción no era posible sin el precedente de la otra; como se observa a continuación, el estudiante amplía su texto para poder generar la ilustración del mismo:



#### *Bitácora estudiante #17*

Tal como se observa en esta etapa final de la implementación pedagógica, los estudiantes retoman las preguntas y las ilustraciones para continuar con los detalles y destacar un punto final en su creación escrita; se evidencia entonces que a pesar de que la creación escrita se daba de manera más libre, donde el creador desarrollaba secuencias según su querer y criterio, durante todo el proyecto fue necesaria mi intervención permanente en cada una de las libretas, tal vez si no se hubiesen desarrollado interrogantes o seguimiento a las historias no se hubiera entendido con total claridad la idea del escribir para dibujar y el dibujar para el escribir, puesto que en muchos casos al iniciar sus creaciones escritas presentaban listados de frases o escenas y al final realizaban una solicitud literal sobre la ilustración que deseaban; siguiendo con el ejemplo, en un primer momento de la escritura el estudiante pide “un avión en el despegue y

viendo el mundo profe por favor”, pero después de los comentarios sus solicitudes se presentan implícitas en su propia creación, en su texto, hablando por si solo y visibilizando sus intenciones desde la palabra, como se presenta a continuación:

y el lobo sigui y seguia lloviendo al Leon pero no habia señal y pasando por un lago ve en paracaídas y sale corriendo haver y despues ve sangre y ve que habia una "serpiente" muy mal herida. se encuentran a una Rana y a un tipo de Cerdo Raro, ellos le dicen que la serpiente es compañero de ellos. deciden destruir la Moto y huir en su auto a encontrar a sus compañeros.

y el "Cacodrilo" alcanza a tirar una granada y la policia se alerta y el lobo les empezo a disparar a las policias y la Bata roba una Camaneta "Jeep" y el cacodrilo cubre al león y se van en la "jeep" y el lobo va por las escaleras y baja y encuentra una moto en la que escapa...

ya en la carretera la "Bata" "Cacodrilo" y el "León" se preguntaron donde estaba el lobo. Mientras...

el lobo llega a un bosque y coge su celular y llama al León su amigo para que le preste dinero  
 ↓  
 Leon

#### *Bitácora estudiante #17*

Así como se evidencia en el proceso del estudiante 17, se logró el desarrollo de la creación escrita desde el diálogo de la escritura con la ilustración, tal como cada uno de los estudiantes: intercambio de creación escrita con creación ilustrada, la posibilidad de la historia con el fin de verla y leerla en un mismo instante.

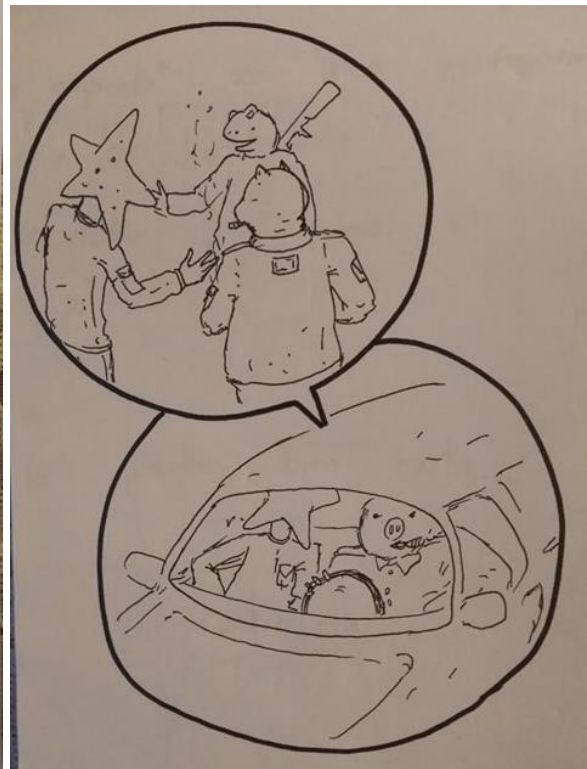
Otro ejemplo de todo el proceso de creación escrita donde se refleja el ejercicio de escribir para dibujar y el dibujar para escribir, fue el de la creación simultánea, ya que estas actividades se daban en intercambios, disponiendo de la creación escrita para continuar con cada episodio; de ese modo fue como se logró dibujar cada una de las historias, desde la imaginación letrada, como se evidencia a continuación:

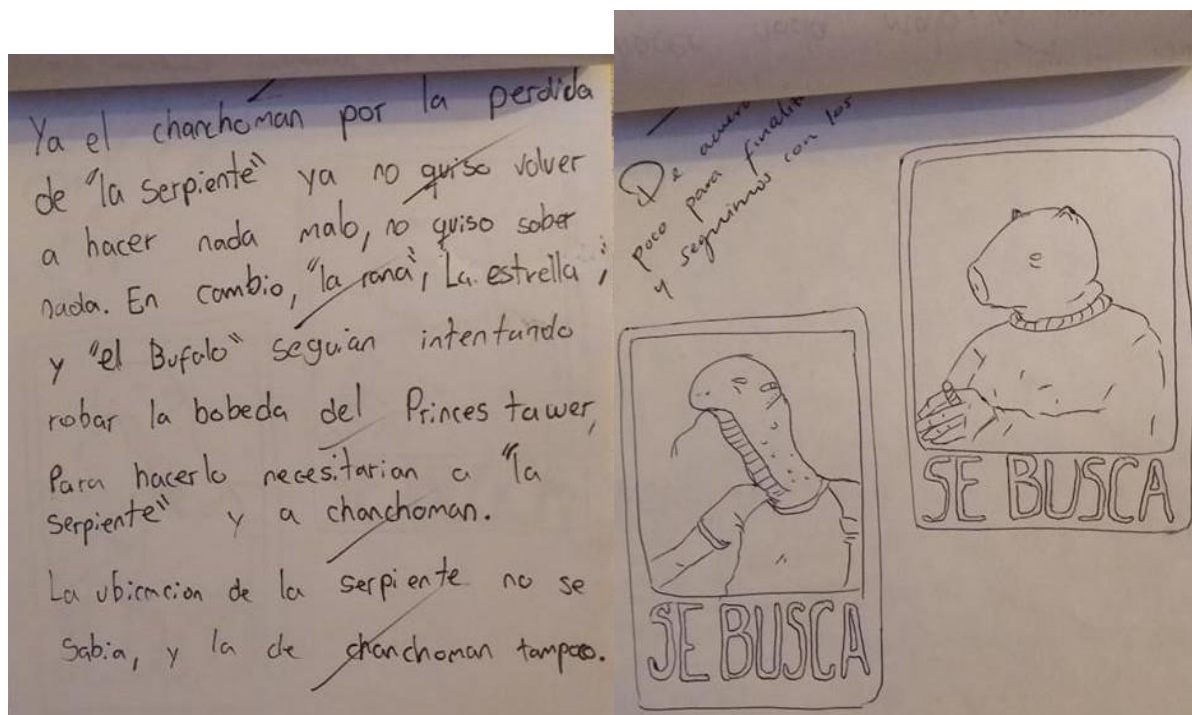
luego de hablar un rato pero  
 la serpiente se unen y forman  
 una escuadra.  
 Convierten y forman un  
 equipo.  
 lo pasaban bien hasta...  
 continuara...



Bitácora estudiante #18

Al poder hacer una llamada...  
 llamo al conchoman al oír se  
 disfrazo de policia y entro a  
 sacarlos.  
 Chunchoman podia convertirse en  
 un cerdo.  
 Los saco y luego huyeron  
 de la prision sin que nadie  
 se diera cuenta, luego  
 por las camaras los vieron  
 y hasta hoy los buscan.





#### Bitácora estudiante #18

Con el estudiante 18 se consigue la discusión del dibujo para la escritura y la escritura para el dibujo, mientras él desarrollaba un capítulo de su historia, yo contextualizaba ilustrado el capítulo anterior, entonces dependiendo de las correspondencias mutuas el estudiante hacía configuraciones y nuevas direcciones a su creación; como se denota, la ilustración híbrida fue un poco más explotada en esta bitácora, puesto que para desarrollar toda la temática de la experiencia que el estudiante quiso compartir, dispuso de más de 5 personajes, todos con características y funciones distintas de acuerdo a su cabeza, su cuerpo y su poder, eligió la temática desde un principio y desde esa definición, la vestimenta de sus personajes, los nombres de los lugares a los que iba, la cara de héroe o del villano. El estudiante, para poder desarrollar las ilustraciones de guerra con camuflados, caras malvadas, escapes y planeaciones, hizo toda una especificación escrita en función de hacer visible las palabras y conceptos que implementaba, en la bitácora se refleja como cada pregunta o consejo direccionaba y pulía las descripciones y detalles en los que se veía la oportunidad de trascender para continuar escribiendo y continuar dibujando.

Como se puede notar, esta última categoría recoge el resultado de la incidencia del uso de la ilustración híbrida para fortalecer la escritura creativa, se realiza el análisis del proceso que surgió del desconcierto en la escritura para posibilitar una motivación eficaz desde el uso de la imagen y la escritura espontánea, la escritura creativa. Los estudiantes lograron tener una conversación con y para la creación desde lo que expresaban sus manos en las bitácoras, entonces, sería posible decir que si se escribió para dibujar y se dibujó para escribir.

## 6. CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

Durante el trabajo investigativo desarrollado en la presente monografía, con base en las observaciones, los diagnósticos, los análisis y la recopilación de datos que evidenciaron la baja eficacia en cuanto a la escritura, su producción y apropiación en la clase de español, se propuso fortalecer la escritura creativa desde la ilustración híbrida, estableciendo la siguiente pregunta de investigación: *¿De qué manera el uso de la ilustración híbrida, como estrategia creativa, incide en el fortalecimiento de la escritura creativa de los estudiantes del grado 401 del Colegio Villemar el Carmen?*; a partir del análisis realizado se puede concluir que:

1. La experimentación con ilustraciones híbridas en el aula generó que los estudiantes sintieran y se apropiaran de la emoción, la curiosidad y la creatividad por sí mismos desde la relación del asombro y su contexto directo, brindándoles mayor confianza a la hora de expresar u opinar ideas de gusto, disgusto, asco, curiosidad, sorpresa y motivación, acrecentando la creatividad y la expresión.
2. De acuerdo con lo anterior, lo más relevante de la exploración en cuanto al asombro y la creatividad fue reconocer el poder de la expresión en la escritura para posibilitar nuevas visiones, ilustraciones o hibridaciones; es evidente que los estudiantes que participaron en la investigación establecieron rápidamente una relación en cuanto a la capacidad de hacer visible cualquier cosa, según su gusto, desde la acción de la escritura.

3. La relación que se logró establecer entre la ilustración híbrida para fortalecer la escritura creativa, activó y potenció la creatividad desde la imaginación, propuesta y creación de personajes, situaciones y mundos imposibles, situación que dependió únicamente de los riesgos que los estudiantes tomaron desde sus propias palabras, sus experiencias, sus impresiones, emociones, asombros y curiosidades. Entonces, el uso de las ilustraciones híbridas logró hacer tangible las historias que nunca se habían contado, que nunca se habían escrito. Esa relación y esos logros se materializaron desde los trazos de lo escrito y los trazos de lo ilustrado, las palabras que creaban y las ilustraciones que recreaban, lo que construyó la apropiación escrita en el aula como algo más allá de lo estructural y lo formal, la apropiación de la escritura creativa.
4. Se generó un vínculo personal hacia la escritura creativa, más allá de una fijación o de cumplir con un estándar de producción, se posibilitó la visión de lo que hace posible la expresión, las letras y las palabras a partir de la invención de sus propias historias.
5. Aunque no se abarcó durante el análisis de datos, la excusa de la libertad creativa permitió a dos de los estudiantes expresar cosas y memorias que en general el ámbito educativo o familiar les prohíbe expresar, en este caso la confusión de un divorcio o el desorden emocional que causa heridas físicas; así, la escritura les sirvió como refugio para la imaginación y para desahogar esa realidad ruidosa por la que estaban pasando.

## 7. CAPÍTULO VII RECOMENDACIONES

1. Se recomienda el aprovechamiento de las emociones, los sentimientos y los impulsos de acuerdo con la sorpresa. Desde dicho aspecto se puede brindar un espacio libre para la expresión mientras simultáneamente se ejercita el desarrollo de la escritura creativa, lo que brinda una comodidad aceptable en cuanto a la idea del estudiante que participa, el estudiante que es activo y que es protagonista de sus propios procesos.
2. Como docentes de español es importante sostener siempre la expresión estudiantil como una acción activa en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y sus gustos desde el lenguaje: el habla, la escucha, la lectura y la escritura. Aprender o intentar dinamizar y movilizar lo que sienten y lo que quieren decir, con esto es importante indicar que no es ajeno el hecho del ámbito académico con la formación de un individuo que elige sus gustos y expone sus sentires, cuando las palabras no son suficientes es posible hacer la relación con la imagen y con el constante asombro, durante esta investigación los resultados posibles porque siempre se intento mantener la sorpresa y las emociones arraigadas al momento, lo que ayuda a que el acercamiento de la escritura sea más trascendental y significativa para los estudiantes.
3. Si se llegase a aplicar dicha investigación como una metodología educativa y el docente no posee habilidades en cuanto a la ilustración, es posible reemplazarlo con recortes y creaciones de collage, es decir hacer exactamente los mismos personajes híbridos pero utilizando recortes de imágenes para unirlos o mezclarlos con otra imagen dispar.



## 8. REFERENCIAS

- Aguilar Marina (2017) La práctica de la escritura en Foucault: literatura, locura, muerte y escritura de sí, Dorsal, Revista de Estudios Foucaultianos.
- Barthes R (1997) El grado cero de la escritura, Siglo XXI Editores.
- Cerda H (1993) Los elementos de la investigación como reconocerlos, diseñarlos y construirlos, Editorial el Buho LTDA.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996) Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación. London, New Delhi, Editorial Sage.
- Dussel I. (2003) Foucault y la escritura de la historia, Medellín, Revista Educación y Pedagogía.
- Estándares básicos de competencias en lengua castellana. Ministerio de Educación Nacional, 2006.
- Freinet C. (1977) El diario escolar, Barcelona, Laia.
- Freinet C. (2002) El texto libre, Barcelona, Editorial Fontamara.
- Foucault M. (1994) Entre filosofía y literatura, Paidós, Barcelona, Buenos Aires.
- Foucault M. (1929) Esto no es una pipa, Barcelona, Editorial Anagrama.
- Foucault M. (1966) Las palabras y las cosas, Siglo XXI Editores.
- Hernández S (2014) Metodología de la investigación, México, Mcgraw-Hill.
- Lineamientos curriculares de lengua castellana. Santa Fé de Bogotá D.C. Julio de 1998.
- Martín, C. Otras teorías del desarrollo: Freud, Erickson y Vigotsky.
- Marty E. (2007) Roland Barthes, el oficio de escribir, Buenos Aires, Manantial.
- Merino J. (2000) Leyendas españolas de todos los tiempos. La memoria soñada. Madrid. Espasa.
- Niño V. M. (2011) Metodología de la investigación, Ediciones de la U.
- Philip T. y Course A. (2002) Barthes para principiantes, Buenos Aires: Era Naciente.

Rodari G. (1973) *La gramática de la fantasía*, Torino, Einaudi.

Rodari G. (1997) *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Ediciones Colihue/Biblioser.

S. J Taylor y R Bogdan. (1978) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

Tomkins, C (1996). *Duchamp*. Anagrama.

## ANEXOS

Anexo 1:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
PROYECTO EN AULA  
PRUEBA DIAGNÓSTICO  
LAURA ROJAS SABOGAL

### PRUEBA DIAGNÓSTICO

A continuación, encontrarás una serie de preguntas, algunas con opción de respuestas y otras con respuesta abierta, responde libre y sinceramente según tus saberes adquiridos hasta el momento.

NOMBRE: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

1. Lee atentamente el siguiente texto:

Mi casa no es ni grande , ni pequeña es mediana.

El comedor es grande con dos sofás y un sillón. Hay una mesa pequeña, no muy larga, y estrecha. También hay un canario español en una jaula azul.

Tiene tres habitaciones, el lunes empezaron a hacer otra. El pasillo es como de unos 23 cuadrados de color naranja. Mi cuarto es de color violeta con una cinta de Piolín pegada en la pared. También hay dos cuadros uno de Hanna Montana y otro con mi nombre cosido a mano.El cuarto de mi hermana es mediano y rosa. El baño es pequeño con wáter , bidéy bañera. La cocina es mediana con manises blancos. En el patio está mi perro, la lavadora y la secadora, fuera el tendedero. ¡En total ocho puertas !(Cintia Bañon Avilés, 2010)

En el texto anterior la niña está..

A. Describiendo      B. Narrando      C. Informando

2.¿Qué título le pondrías al escrito que hizo Cintia?

\_\_\_\_\_

3. ¿Te gusta la casa de Cintia? Si, no y por qué:

\_\_\_\_\_

4. ¿Cómo es tu parte favorita de tu casa? ¿por qué te gusta tanto?  
y dibújalo

---

---

---

---

---

5. De acuerdo a las situaciones normales del transporte en Bogotá completa la siguiente mini-historieta en situación de encontrar una silla desocupada :

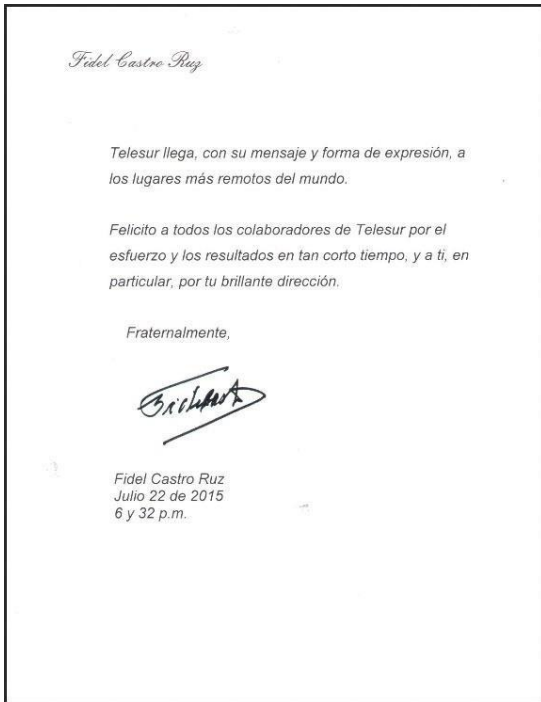


6. ¿ Cual de los siguientes enunciados NO es un aviso de advertencia?



A

B  
C



7. Observa los siguientes avisos únelo con la palabra que lo describa mejor



**PELIGRO**



CONSEJO



ANUNCIO

8. Qué interpretas sobre la siguiente imagen:

---

---

---

---

---

---

---

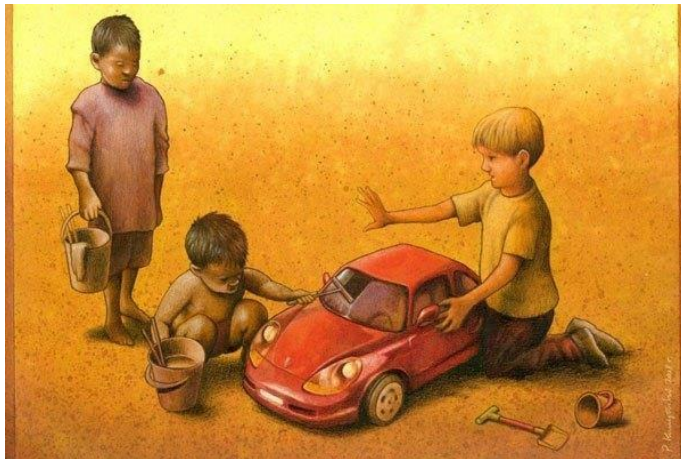
---

---

---

---

---



9. por último ¿para qué sirve un texto? (completa la palabra)

PARA CO UNIC\_R

**¡Muchas gracias por tus respuestas!**

## Anexo 2:

1. Lee atentamente el siguiente texto:

Mi casa no es ni grande, ni pequeña es mediana.  
El comedor es grande con dos sofás y un sillón. Hay una mesa pequeña, no muy larga, y estrecha. También hay un canario español en una jaula azul.  
Tiene tres habitaciones, el lunes empezaron a hacer otra. El pasillo es como de unos 23 cuadrados de color naranja. Mi cuarto es de color violeta con una cinta de Piolín pegada en la pared. También hay dos cuadros uno de Hanna Montana y otro con mi nombre cosido a mano. El cuarto de mi hermana es mediano y rosa. El baño es pequeño con wáter, bidé y bañera. La cocina es mediana con manises blancos. En el patio está mi perro, la lavadora y la secadora, fuera el tendedero. ¡En total ocho puertas! (Cintia Bañon Avilés, 2010)

En el texto anterior la niña está.

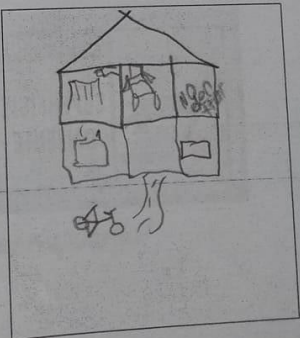
A. Describiendo    B. Narrando     Informando

2. ¿Qué título le pondrías al escrito que hizo Cintia?  
La casa estrecha

3. ¿Te gusta la casa de Cintia? Si, no y por qué: si porque se parece una masion

4. ¿Cómo es tu parte favorita de tu casa? ¿por qué te gusta tanto? y dibujalo

el baño, la cama, el garaje  
Por que, en el baño y me baño  
y en el garaje guardo mi  
cuadrimoto



## Anexo 3:

En el texto anterior la niña está.

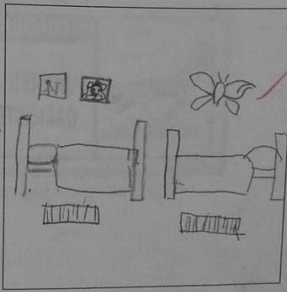
Describiendo    B. Narrando    C. Informando

2. ¿Qué título le pondrías al escrito que hizo Cintia?  
la casa de Cintia

3. ¿Te gusta la casa de Cintia? Si, no y por qué:  
si porque es muy grande y se escucha  
bonita

4. ¿Cómo es tu parte favorita de tu casa? ¿por qué te gusta tanto? y dibujalo

mi cuarto  
Porque hay es donde descanso  
y duermo




## Anexo 4:

DEPOSITE LOS RESIDUOS EN LOS CONTENEDORES DE BASURAS

ANUNCIO

8. Qué interpretas sobre la siguiente imagen:



tres niños jugando con un auto y juegan que los son grandes y lo pueden hacer

9. por último ¿ para qué sirve un texto? (completa la palabra)

PARA COMUNICAR

*¡Muchas gracias por tus respuestas!*

Anexo 5:

Entrevista a estudiante No12: (Video – audio)

- ¿Te gusta los dibujos en el aula de español?

Estudiante No. 12: Me gustan mucho porque me ayudan a imaginar

- ¿crees que los dibujos te sirven para mejorar tu escritura? ¿por qué?

Estudiante No. 12: Yo creo que si porque así puedo escribir lo que yo quiero y manejar a mis personajes favoritos como en “Fornite”

- ¿Entre la escritura con imagen y la escritura sola qué técnica prefieres? ¿por qué?

Estudiante No. 12: Es mejor con dibujo porque yo me aburro muy rápido y así se me ocurren más cosas, es divertido porque puedo hacer personajes que me gustan.

Entrevista (Audio)a estudiante No15:

- ¿Te gusta los dibujos en el aula de español?

Estudiante No. 15: Si cuando veo cosas así son mezclas muy chéveres, me llaman mucho la atención y me hacen sentir bien.

- ¿crees que los dibujos te sirven para mejorar tu escritura? ¿por qué?

Estudiante No. 15: A mí el dibujo me pueden dar la intención o la imaginación para hacer historias, además escribo porque puedo sacar toda mi imaginación y puedo crear... un cuento o algo maravilloso.



- ¿Entre la escritura con imagen y la escritura sola qué técnica prefieres? ¿por qué?

Estudiante No. 12: No, es muy chévere porque cuando mezclo la historia con dibujos me gusta. Esos dibujos pueden ser, por ejemplo, uno de mis personajes como chanchoman que puede ser personajes como de otro planeta. No sé me ayuda haciendo imaginación de algo de ayuda.

Anexo 6:

NOMBRE: Daniel                       
EDAD: 9      FECHA: Viernes 3-2019

1. ¿En qué barrio vives?  
esperanza antes de la boyaca

2. ¿Con quién vives en tu casa?  
Mamá  papá  abuelos  tíos  hermanos   
otros: \_\_\_\_\_

3. ¿Con quién pasas la mayor parte de tu tiempo?  
Mamá  papá  abuelos  tíos  hermanos  amigos  solo  otros: \_\_\_\_\_

4. ¿Quién te acompaña a hacer las tareas?  
Mamá  papá  abuelos  tíos  hermanos  amigos  solo  otros: \_\_\_\_\_

5. ¿Por qué medio de transporte llegas a tu colegio?  
Auto  Bus  Alimentador  Bicicleta  Motocicleta  Taxi  A pie   
Otro: \_\_\_\_\_

6. ¿Te gusta ir al colegio? si, no y por qué

Anexo 7:

8. ¿Qué materia no te gusta en el colegio?  
Ciencias

9. ¿La clase de español te gusta? si, no y por qué.  
si me encanta porque puedo aprender y me encanta

10. ¿Te gusta leer? si, no y por qué.  
si por que aunque lea mas ameno me encanta y tambien para aprender

11. ¿Qué actividades son las que más te gustan en tu clase de español?  
estar jugando en el computador la cana

12. ¿Qué te gusta leer?  
Poemas  novelas  cuentos  fabulas  mitos  otros: \_\_\_\_\_

13. Después de salir del colegio ¿Qué te gusta hacer?  
tocar guitarra piano etc

Anexo 8:

Entrevista estudiante No 1 (Video – audio)

1. ¿Cómo te sentiste escribiendo la historia?

Estudiante No 1: - Bien porque escribía lo que yo quería.

2. ¿Te gustó tu ilustración o dibujo para escribir esa historia?

Estudiante No 1: - No me gusta mucho porque no se bien que es, me gusta sus instrumentos y su cola, pero su cara no.

3. ¿Te fue mejor escribiendo con el dibujo a diferencia de cuando escribes sin dibujo?

Estudiante No 1: - Creo que si porque entiendo más y puedo escribir más cosas.

4. ¿Aunque no te gustó el dibujo lo seguirías usando para escribir historias?

Estudiante No 1: - Si porque yo se que nos los podemos inventar y me gusta más así.