

Artículo de Investigación

Recepción: 3 de junio de 2018

Aprobación: 8 de noviembre de 2018

PROVOCACIÓN DE LA ESCRITURA A TRAVÉS DE LA LECTURA DE TEXTOS E IMÁGENES

PROVOCATION OF WRITING THROUGH THE
READING OF TEXTS AND IMAGES

Ángel N. Jiménez Larrotta,
Profesor de la Escuela de Ciencias Sociales
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
(Tunja, Colombia)
angel.jimenez@uptc.edu.co

Ángela L. Barón Camargo
Especialista en necesidades de aprendizaje lectura,
escritura y matemáticas

Fundación para el desarrollo social (FUPADESO)
angelalizeth.baron@uptc.edu.co

Andrea Ximena Hernández Murillo
Especialista en necesidades de aprendizaje lectura,
escritura y matemáticas
Institución Educativa Técnico Industrial Marco Aurelio
Bernal (Garagoa, Colombia)
ximena.hdzm@gmail.com

RESUMEN

Este texto tiene como finalidad dar a conocer los resultados de la investigación *provocación* de la escritura a través de la lectura de textos e imágenes, que se desarrolló bajo enfoque cualitativo en la modalidad de investigación acción en educación planteada por Elliot. Se muestran los resultados de la aplicación de una prueba diagnóstica y talleres, con el propósito de analizar que provocaba más la escritura, si la lectura de imágenes o de textos escritos en estudiantes de primero de la Institución Educativa *Gimnasio Villa Fontana* de Tunja. Los procesos de lectura y escritura en los niños, que se han abordado en este caso, están enmarcados en lo que plantean Garzón (2015), Ruíz (2016), Ferreiro y Teberosky (1987), de quienes también se han tomado categorías como: estructura, creatividad, producción de texto y motivación, que se han identificado en los escritos elaborados por los niños, de acuerdo con el tipo de material usado para la provocación de la escritura. De esta manera, se muestra la lectura de imágenes como un medio de provocación de la escritura y se deja en evidencia también que estos procesos de lectura y escritura deben ser continuos para que desarrollen hábitos de producción escrita en los estudiantes.

Palabras clave: lectura, texto impreso, imágenes, creatividad, motivación, escritura.

ABSTRACT

The purpose of this text is to report the results of the research study, provocation of writing through the reading of texts and images, which was developed under a qualitative approach in the modality of action research in education proposed by Elliot. The results of the application of a diagnostic test and workshops are shown with the purpose of analyzing what caused more writing, whether reading images or texts written in first-year students of the Educational Institution Gimnasio Villa Fontana in Tunja. The processes of reading and writing in children, which have been addressed in this case are framed in what Garzón (2015), Ruíz (2016), Ferreiro and Teberosky (1987), from whom these categories have been taken: structure, creativity, text production and motivation, which have been identified in the writings by children, according to the type of material used to provoke writing. In this way, the reading of images is shown as a means of provocation of writing and it is evident that these reading and writing processes must be continuous so that they develop written production habits in the students.

Keywords: reading, printed text, images, creativity, motivation, writing.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son procesos que contribuyen a adquirir y afianzar nuevos conocimientos, que ayudan a entender la vida y el mundo. A través de ellos, podemos reconocer la existencia de muchas culturas, otras ideas y pensamientos. Adicional a esto, la lectura y la escritura son medios para comunicarnos, el ser humano tiene la necesidad de comunicarse y para lograrlo busca diversas formas como las señales, sonidos, palabras, dibujos, entre otros. Aprender a leer y escribir es abrirnos a poder significar esas señales, sonidos, palabras y dibujos para una comunicación más asertiva.

Sin embargo, en los primeros años de la educación básica primaria, los procesos de lectura están comúnmente asociados a la lectura de textos escritos, los niños son expuestos a letras y sílabas, que más tarde se articulan en palabras y oraciones, en las que el tablero y el cuaderno son los principales acompañantes. Las oportunidades de lectura que se le presentan al niño, son exclusivamente actividades de desciframiento de palabras y frases en silabeo. La lectura se convierte en un proceso mecánico, conductista sin significado que no le permite al estudiante crear, solo repetir.

A través de estos métodos, se prioriza la producción correcta de los fonemas y su relación con los grafemas como parte principal del proceso de lectura, y se dejan de lado diferentes materiales de lectura como lo son las imágenes, siendo estas también transmisoras de mensajes que no solamente se deben a una descripción, sino que también

se pueden interpretar según el sentido global que poseen.

Así, en las edades comprendidas entre los 6 y los 7 años, los niños empiezan los procesos de lectura y escritura, en la Institución Educativa “*Gimnasio Villa Fontana*” de la ciudad de Tunja, encontramos que los estudiantes de grado primero no son expuestos a una variedad de material de imágenes para reforzar los procesos de lectura y escritura, debido a un posible desconocimiento por parte de los docentes, acerca de las ventajas o desventajas que tanto las imágenes como los textos tienen en relación con la producción escrita que están desarrollando los niños.

Enseñar a leer y escribir en la escuela hoy es un gran desafío, así como lo menciona Lerner (2002), cada vez es más difícil acercar a los estudiantes a la escritura, por este motivo la investigación tiene como objetivo principal analizar cuál proceso favorece más la producción escrita: lectura de imágenes o lectura de textos escritos, en los estudiantes de primero de primaria de la Institución Educativa *Gimnasio Villa Fontana* de la ciudad de Tunja, haciendo en primera instancia un acercamiento a los dos tipos de materiales de lectura, y luego explorando las características que poseen los textos producidos según la lectura realizada.

Para este propósito, se implementó un taller diagnóstico y tres talleres de intervención, que fueron acompañados por el registro observacional de las conductas de los estudiantes. Así, se recopiló la información necesaria que permitió identificar, con ayuda de una

rúbrica de evaluación de escritura, cuál de los dos tipos de material de lectura, texto o imágenes, provocó en mayor medida la producción escrita de los niños.

Para contextualizar la investigación, se consideraron estudios realizados en diferentes contextos que proveen aportes de gran importancia en la problemática en estudio, permitiendo crear unas bases para contrastar los saberes.

Este artículo está estructurado teniendo en cuenta los siguientes aspectos: antecedentes, fundamentos teóricos, metodología, resultados, conclusiones y, finalmente, se exponen las recomendaciones para futuras investigaciones y las referencias bibliográficas.

ANTECEDENTES

Las reflexiones sobre los procesos de lectura y escritura son nuevas, a través del tiempo muchos investigadores han puesto la mirada en este tema. En relación con el objeto de investigación, se han encontrado varios estudios a nivel regional, nacional e internacional que contribuyen para tener unas bases al momento de desarrollar nuestra investigación, a continuación se hará referencia brevemente sobre estos estudios.

En primer lugar, Garzón (2015), en su tesis *“La escritura para experimentar a partir de las imágenes cotidianas”*, de la Universidad Pedagógica Nacional, propone crear espacios de lectura de imágenes cotidianas que le ayuden a los estudiantes a desarrollar un

pensamiento crítico sobre la propia vida, y así hacer de la escuela un lugar que los ayude a entender y a construir sentido sobre la vida social cotidiana. De igual manera, expone que la escuela es el lugar en donde se aprende a conceptualizar y dialogar de manera escrita sobre lo que cotidianamente se le presenta a los estudiantes, y así los alumnos formen y/o transformen ideas. Ese estudio afirma también que, la lectura de imágenes de la vida cotidiana les ayudó a los estudiantes a desarrollar diálogos reflexivos alrededor de imágenes a las que se enfrentaban en su vida diaria y esta transformación subjetiva se ve reflejada en sus escritos. Se señala que el rol del profesor es de vital importancia, ya que puede entrar a aclarar razonamientos que puedan causar confusión en los estudiantes.

Por otra parte, la investigación de Ruíz (2016), titulada: *Otra historia que contar: Estrategias para motivar escritura y autoconocimiento*, que fue desarrollada en el Liceo Femenino Mercedes Nariño con estudiantes de grado sexto, expuso sobre la posibilidad de crear estrategias y didácticas diferentes para incentivar en los estudiantes una lectura constante y una escritura creativa, y plantea que la motivación con estrategias diferentes en el aula, saca al estudiante de la monotonía, le permite explorar sus capacidades de escritura de forma libre y lo lleva a crear un gusto por la lectura y la escritura, convirtiéndolos así en escritores y lectores sociales, que poseen la capacidad de ver críticamente la información que se les presente.

“Este artículo está estructurado teniendo en cuenta los siguientes aspectos: antecedentes, fundamentos teóricos, metodología, resultados, conclusiones”.

Además, otro aporte significativo lo da Ferreiro y Teberosky (1987) en el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Este libro permite comprender el proceso inicial del acto de lectura en los niños, a través del cual los estudiantes, usando libros con palabras e imágenes, logran interpretar una imagen y relacionan esta interpretación con el mensaje escrito en un primer momento. Así mismo, se cuestiona sobre el material que sirve o no sirve para leer según los niños, cuestionamientos orientados a que, para los estudiantes tanto las palabras u oraciones como las imágenes son elementos de lectura, no solo de una forma descriptiva sino también interpretativa con respecto al sentido del mensaje que quiere transmitir este material visual.

Finalmente, Arizpe y Styles (2004), en el libro *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, permiten identificar las características de la lectura de imágenes, desde el punto de vista no solo de diferentes autores sino también de los mismos niños, quienes expresan su opinión acerca de la importancia de las imágenes en los libros y la relación de importancia que tienen estas en comparación con las palabras. Así mismo, permite reconocer la posición de las imágenes con respecto al sentido de los materiales de lectura, siendo un elemento fundamental y muchas veces prioritario para la comprensión de la información que se lee, así como para la creación de sentido. Se presenta la lectura de imágenes como algo asociado a la infancia, que lejos de ser algo que necesita aprenderse, es una habilidad que al parecer los niños desarrollan

mucho antes de tomar un libro en sus manos, simplemente a través del cuestionamiento y la construcción de significado del mundo que nos rodea.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A continuación, se presenta el análisis de los conceptos: lectura, lectura de imágenes y escritura, tomando la percepción de algunos autores con respecto a estos, describiendo aspectos relevantes del proceso de desarrollo de estas habilidades, enfatizando en su importancia dentro del aprendizaje de los niños desde un enfoque diferente.

Partimos desde la concepción de Conde y Medina (citados en Calderín, Fuentes & Pérez, 2017) quienes afirman que “leer es interrogar activamente un texto para elaborar significado sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y del propósito del lector” (p. 346), entendiéndose el proceso de lectura como un diálogo continuo entre el lector y el texto, no solo con el fin de conocer una información, sino con el propósito de interrogarla y así poder aprobarla o refutarla.

Por otro lado, Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (citados en Calderín *et al.*, 2017) definen la lectura como “un proceso complejo con el cual se construye significado a partir de símbolos impresos” (p. 346), lo cual invita a reconocer la importancia de las habilidades cognitivas en la lectura, siendo estas las que dan un significado a una variedad de letras agrupadas en palabras, las cuales sin un esfuerzo mental pasarían a ser meramente una visualización continua de algo que no deja un conocimiento.

En relación con lo anterior, Lerner (2002) reconoce que “asumir la responsabilidad de comprender es un rasgo esencial de todo lector autónomo” (p. 3), con lo cual se logra entender que el texto en sí mismo no obliga a reconocer un mensaje, simplemente lo expone invitando al lector a dar un significado de manera libre y personal.

Además, Lerner (2002) realiza un aporte más al respecto, afirmando que:

Para crear lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar los contenidos de la enseñanza –incluyendo, por ejemplo, estrategias de autocontrol de la lectura–, es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector (p. 1).

De esta manera, podría inferirse que no basta con la entrega de diversos materiales de lectura, en este caso a los niños, sino que se hace de vital importancia que el docente o facilitador apoye al alumno en el aprendizaje del proceso de la lectura, transmitiendo estrategias atractivas para las buenas prácticas de este proceso, o en otras palabras “es significativo que el docente además de enseñar a leer, logre que el estudiante sienta amor por la lectura, despertando el deseo incondicional por leer” (Cifuentes, Palacios, Pinzón, Prieto & Quintero, citados en Calderín *et al.*, 2017, p. 346).

Para este propósito de generar deseo y motivación por la lectura, se puede proponer la lectura de un material que es común en el entorno de las

personas, como lo son las imágenes, ya que en el mundo tenemos material gráfico a nuestro alrededor, de diversas formas, colores y contenidos, material que nos invita a leer constantemente para interpretar una información y esta lectura no siempre es de palabras o frases, sino también de imágenes sin ningún contenido escrito.

Tal y como lo proponen Ferreiro y Teberosky (1987), “en el mundo circundante hay materiales impresos donde ambos elementos gráficos (letras e imágenes) están presentes..., la presencia de estos estímulos, tan familiares, no pasa inadvertida por los niños” (p. 81), lo cual indica que la lectura de imágenes es algo natural desde la infancia y por lo tanto algo que debe estimularse desde esta edad, ya que nos proporcionará información a lo largo de las diferentes etapas de la vida.

Además, los niños desde temprana edad al ser expuestos a material de lectura de tipo escrito como icónico, logran interpretar el mensaje impreso en cualquiera de estas formas, reconociendo no solo las palabras y las letras, como material para leer, sino también las imágenes como un estímulo que puede transmitir un mensaje a través de la interpretación del lector, o como lo comentan Ferreiro y Teberosky (1987) acerca de su estudio sobre la lectura con imagen “Respondiendo a la pregunta: ¿dónde hay algo para leer? los sujetos señalan tanto dibujo como texto” (p. 86).

En este mismo sentido, Arizpe y Styles (2014) declaran que: “vivimos en un mundo cada vez más visual, en el que se

acepta de buen grado que las imágenes superen a las palabras como el medio de comunicación predominante... y el predominio de la imagen en toda nuestra cotidianidad nos sugirió que niños y niñas podían ser avezados lectores de imágenes” (p. 15).

Por otro lado, es necesario reconocer que la enseñanza de la lectura de textos, por parte de los docentes, no tiene un punto de comparación con la orientación en la lectura de imágenes, que, aunque igual de necesaria ha sido subestimada por muchos docentes. Con respecto a esto, Arizpe y Styles (2014) afirman que los niños hoy día están en un mundo totalmente visual que les provee información por medio de imágenes todo el tiempo, a pesar de esto pocos maestros tienen como objetivo enfocar de manera correcta toda esta información icónica y ayudar a los niños en su interpretación como sí se desarrolla con el texto escrito.

Así, el desarrollo de habilidades visuales en los niños, es una tarea esencial que permite la elaboración de significados a partir de una imagen, o lo que Sinatra define como *alfabetización visual*, que para él consiste en reconstruir la experiencia visual anterior y los nuevos mensajes para obtener a partir de allí nuevos significados. (Arizpe y Styles, 2014).

Por otro lado, cabe destacar cómo en los estudios de Arizpe y Styles (2014), se evidencia la satisfacción que encuentran los niños al leer imágenes, refiriéndose sobre otros estímulos como los textos, ya que estas permiten que la imaginación vuele según la propia construcción de sentido que

hace el niño, en palabras de estas autoras: “Casi sin excepción, los niños consideraron más interesantes las imágenes que las palabras. Para ellos el libro sería bueno, aunque le quitaran las palabras, pero sin las imágenes sería aburrido” (p. 110).

Esto podría deberse a que el niño, a través de la lectura de imágenes, puede acrecentar su imaginación enfocándose en el estímulo de la imagen que él escoge según sus propios criterios de importancia, dándole vida al material de lectura como una creación propia. En palabras de Arizpe y Styles (2014), “se crean identidades y papeles gracias al análisis de una imagen” (p. 220).

Equivalentemente, las imágenes generan emociones, que varían según la interpretación del lector, siendo estas emociones un estímulo que cumple la función de enlazar al niño con el material de lectura. A este respecto, Gombrich (citado en Arizpe y Styles, 2014) sostiene que “la imagen visual es más efectiva que el lenguaje escrito o hablado, pues genera una respuesta afectiva en el lector” (p. 225).

Con respecto a la forma de leer una imagen, es necesario entender que no se trata de la mera descripción de las características que la componen, sino que además es imprescindible que el lector genere una apreciación global de la misma integrando sus componentes para darles un significado, tal como lo exponen Ferradini y Tedesco (1997)

“para comprender la imagen hay que saber leerla... hay que atender no sólo a la identificación de los elementos que presenta a través de distintos recursos expresivos

-significante-, sino también al contenido inmaterial del signo -significado-” (p. 158).

En este sentido, Aparicio y Mantilla (citados en Ferradini & Tedesco, 1997.) proponen tres fases para la lectura de imágenes:

“una fase objetiva dedicada al análisis de los elementos básicos de la imagen (línea, punto, forma, color, luz, encuadre, sonido, etc.), una descripción conceptual de la misma (personas -objetos -ambientes -localizaciones) y un estilo descriptivo global de las imágenes en función de sus características elementales (iconicidad o abstracción, monosemia o polisemia)” (p. 158)

Así mismo, Barthes (citado en Ferradini y Tedesco, 1997) señala que hay tres momentos, que no son producidos de manera separada, para leer la imagen, en donde primero se captan o enumeran los elementos de la misma; luego, se capta la iconografía o se describen estos mismos elementos; y finalmente, se realiza una interpretación general de la imagen.

Partiendo de este análisis, hablaremos de los mensajes verbales y no verbales, que, en la cotidianidad, rara vez nos detenemos a interpretar en una dimensión analítica; lo interesante es reconocer cómo los niños aprenden a leer a través de dichos mensajes, aún antes de llegar a la escuela, pues es natural en ellos preguntar por qué las cosas son como son.

Según Jurado (2000),

“Los alumnos pueden leer comprensivamente no solo textos escritos

sino también imágenes, viñetas, fotografías. La lectura de imágenes es una actividad muy interesante para practicar con alumnos no alfabetizados o que están transitando las primeras etapas de la lecto-escritura y alientan el potencial lector para crear y vivenciar situaciones de diversa índole” (p. 27).

Con respecto al proceso de escritura, Ong y Goody (1987, 1990 y 2003, citados en Rúa, 2017) afirman que “la escritura se presenta en las diferentes sociedades como un < sistema >, una forma de representación gráfica, pero aplicada al lenguaje” (p. 8), lo cual indica que las grafías se transforman, en este caso, en un código de interpretación para el ser humano.

Es debido reconocer que la escritura no puede interpretarse como algo estandarizado para todos los individuos, sino que esta misma se ha enriquecido también a través de diferentes formas de presentación. En palabras de Rúa (2017), “lo que se considera escribir varía dependiendo del contexto, la sociedad o el momento histórico en el que lo estemos considerando” (p. 2). Esta diversidad de formas de escritura le permite a cada sociedad o cultura la transmisión de conocimientos, como lo expresa Reyes-Iraola (2014) “la escritura genera un contexto de independencia del pensamiento; en consecuencia, surgen los conocimientos, los descubrimientos y las posibilidades” (p. 502).

En cuanto al hecho de potenciar la escritura en los niños, es evidente la necesidad de exponer materiales que tengan como función atraer cognitiva y emocionalmente a los niños para que

“Los alumnos pueden leer comprensivamente no solo textos escritos sino también imágenes, viñetas, fotografías”.

estos puedan dar una apreciación fluida y generar algún producto con respecto a lo leído, tal como lo expone Jurado (2000), “se requiere ser provocado, porque nadie puede escribir con una buena voluntad o por un deber, sino por una necesidad, por una pulsión” (s.p.).

Con esto, se puede decir que el material de lectura icónica puede ser un elemento que capte la atención de los estudiantes, permitiendo una creación propia de significado que conduce a la producción de comunicación tanto en lo oral como en lo escrito, en palabras de Jurado (2000) “el trabajo con la iconicidad gráfica es también una forma de escritura, en tanto constituye formas de representación de mundos posibles y genera estrategias de aproximación a la escritura convencional” (s.p.).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El enfoque de investigación es cualitativo, el cual, por su característica, aporta elementos necesarios para analizar y comprender el quehacer diario del estudiante y las diferentes situaciones que se presentan dentro y fuera del aula, es necesario que los estudiantes expresen sus ideas, experiencias e imaginación a través de la producción escritural. La investigación cualitativa es entonces la interpretación de la realidad desde el punto de vista de los sujetos que fueron objeto del estudio.

El desarrollo de esta propuesta estuvo enmarcado en el modelo de Investigación Acción en educación, siguiendo lo propuesto por Elliot (1994), buscando implementar la

lectura de imágenes y textos escritos con el fin de establecer cuál de las dos provoca una mayor producción escrita en los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa *Gimnasio Villa Fontana*.

Este modelo de investigación permite trabajar bajo ámbitos de indagación y autoevaluación constante entre todos los entes involucrados en el proceso de enseñanza, así podemos garantizar que en el aula de clase el proceso no se vuelva excluyente, sino que se trabaje conjuntamente entre los maestros y los estudiantes, lo que es muy importante porque “la presencia de un maestro investigador, invita a vivir y comprender la escuela y sus dinámicas como escenario propicio para lograr aquello que otrora se consideraría utópico, pues la utopía no es lo imposible, sino la frontera de la creación y, está en la investigación, una de las oportunidades más acertadas para lograrlo” (Orrego & Toro, 2014, p. 124).

Esta investigación se desarrolló en la Institución Educativa *Gimnasio Villa Fontana*, ubicada en la ciudad de Tunja. Esta es una institución privada en la que se encuentran niños de nivel socioeconómico 3, 4 y 5. La institución provee una doble jornada, de 7:30 a.m. a 12 m. y de 2:00 a 5:00 p.m. La investigación se desarrolló con 12 estudiantes de grado primero A, que se encuentran entre los 6 y 7 años de edad, ellos aprendieron a leer y escribir bajo métodos tradicionales y están empezando su proceso de producción de escritura.

El diseño metodológico de este estudio se desarrolló en 4 fases:

“Este modelo de investigación permite trabajar bajo ámbitos de indagación y autoevaluación constante entre todos los entes involucrados en el proceso de enseñanza”.

- ✓ Fase 1. Diseño de la propuesta: se diseñaron herramientas didácticas para la producción de textos escritos en los estudiantes de primer grado de básica primaria, utilizando como medios de provocación la lectura de imágenes y de textos escritos.

Así, las herramientas planteadas fueron: un taller diagnóstico, tres talleres de provocación de escritura a través de la lectura de cuentos en imágenes y cuentos en texto, una rejilla de observación participante y una rúbrica de evaluación de escritura, que fueron utilizadas para analizar el desempeño de los alumnos con respecto a su proceso de escritura.

- ✓ Fase 2. Diagnóstico: se identificaron las características del proceso de escritura de los participantes, a través de ejercicios de lectura de imágenes y lectura de textos escritos, en los estudiantes de grado primero de la institución educativa. Para este fin, se aplicó el taller diagnóstico y rejilla de observación participante, donde los alumnos tuvieron la posibilidad de escoger el material de lectura de su preferencia, construir un cuento a partir de esa lectura y responder unas preguntas acerca del cuento leído, con el fin de verificar la comprensión del mismo.
- ✓ Fase 3. Aplicación de la propuesta: se emplearon tres talleres de provocación de escritura a través de la lectura de cuentos en imágenes y en texto, poniendo en práctica estrategias didácticas tanto en la lectura de imágenes como en la de textos escritos, con el fin de comparar la producción escrita de

los estudiantes según el material leído.

Los talleres estuvieron guiados por los maestros de español, quienes acompañaron la lectura de los niños, sirviendo como moduladores en el proceso, realizando preguntas de comprensión, y donde los niños con textos de imágenes autónomamente y en grupos crearon historias de acuerdo a lo que la imagen les producía.

- ✓ Fase 4. Evaluación de resultados: se evaluó la producción escrita de los alumnos, comparando la cantidad de líneas escritas a partir de cada tipo de lectura realizada. Con esto, se analizaron las ventajas y desventajas que posee tanto la lectura de imágenes como la de textos escritos, como técnicas didácticas que promueven la escritura.

El objetivo de los talleres aplicados fue el realizar una observación detallada y descripción de las características actitudinales y de comportamiento de los estudiantes en la realización de ejercicios de lectura y posterior escritura dentro de los talleres diseñados, además del análisis de la información obtenida en los registros de observación participante y los ejercicios de escritura, con el fin de comparar el nivel de provocación para la producción de textos en los estudiantes, con respecto a los dos tipos de lectura realizados.

Para este fin, fue necesario que el docente encargado realizara una observación constante y detallada de los comportamientos y actitudes de los niños al realizar ejercicios de lectura

de textos y lectura de imágenes, así como en la realización de escritos. Con ayuda de la Rejilla de observación participante, el docente registró los comportamientos y cambios de actitud de los estudiantes en la realización de los talleres. Además, haciendo uso de la rúbrica de evaluación de escritura, adaptada de Gómez, Herrera, Hurtado y Restrepo (2005), se logró analizar y comparar las características de los escritos construidos por los participantes en cada taller, verificando el nivel de satisfacción de los niños en cada uno de estos ejercicios.

RESULTADOS

Reconocer la importancia que tienen el desarrollo de habilidades para comprender la lectura de imágenes y de textos escritos en niños, es el primer paso para empezar a implementar este tipo de lectura en diferentes ambientes escolares, a través de los resultados a presentar donde se expondrán las ventajas o desventajas de la lectura de imágenes o de textos en niños de primer grado.

De acuerdo con el marco metodológico, se implementó un taller diagnóstico y tres talleres de intervención, aplicaciones que estuvieron acompañadas siempre por el diario de observación. De esta manera, se recopiló la información necesaria para analizar cuál de los dos tipos de material de lectura de imágenes o texto favorecería más la producción de escritos.

En primer lugar, tenemos la fase de Diagnóstico. En el momento de analizar los escritos realizados, se pudo evidenciar que al ser el estímulo principal

un cuento escrito, los estudiantes mostraron un nivel aproximadamente igual de construcción estructural en la producción textual de los niños, en comparación con los estudiantes que eligieron imágenes como material de lectura, ya que ambos presentaban dificultades en la construcción de sus textos como: falta de claridad en las proposiciones, ideas inconexas, vacíos de información o ausencia de algunas de las características narrativas.

Con respecto al nivel de autenticidad y creatividad, se puede decir que los estudiantes que escogieron las imágenes como introducción al ejercicio de escritura, tuvieron mejor desempeño al introducir características novedosas como personajes, diálogos y circunstancias; sin embargo, tanto los estudiantes que se basaron en textos como los que se basaron en imágenes, acostumbraban a tomar algunas de las características del material leído para incluirlo en su ejercicio escrito.

Asimismo, la diferencia más notoria observada en la aplicación de este diagnóstico está relacionada con la extensión de producción escrita, ya que los niños que tomaron el material de imágenes como lectura base, solían registrar un mayor número de líneas en sus escritos en comparación con los que tomaban como base los cuentos textuales, la extensión de escritura en los que tomaron imágenes era de aproximadamente 8 renglones, en comparación con los estudiantes que tomaron textos, los cuales producían un límite de 4 líneas.

La fase de los talleres proporcionó la siguiente información:

En el taller de aplicación número uno “Conociendo nuevos escritores”, se evidencia por medio del análisis a las creaciones, que la estructura se ve diferenciada notoriamente al realizar el comparativo con las creaciones por medio de texto escrito, los estudiantes presentan una idea central, también se hace uso de conectores realizando repetición continua, y se dificulta identificar la idea central del texto; por otro lado, analizando los textos creados a partir de imágenes, el análisis demostró que las imágenes ayudaron a mejorar la producción escrita porque generaron una gran motivación, es decir los estudiantes demostraron interés por realizar la actividad y, de esta manera, realizan las composiciones de una manera más fluida, posibilitando la construcción de la idea central del texto.

Por otro lado, partiendo de la autenticidad y la creatividad, se puede identificar que, en las creaciones a partir del texto, los estudiantes solo cambian el nombre de los personajes y continúan con los sucesos relevantes del cuento, en comparación con las creaciones a partir de imágenes, las cuales favorecen la creatividad a la hora de plasmar escritos propios, ya que ayuda al estudiante a estimular su inventiva e imaginación; las imágenes contienen mucha información implícita, secuencial pero que, a la vez, permite que el estudiante genere su codificación de forma rápida y segura, así mismo, lo que hace que el estudiante relacione esta información con el contexto.

Al hablar de la cantidad de producción escrita realizada por los estudiantes, se puede observar que, cuando los

estudiantes tenían en frente un texto escrito y a partir de este debían producir uno nuevo, se encontró que no hubo mayor motivación para que los estudiantes realizaran sus creaciones, pues como resultado de obtuvieron un promedio de 3 a 4 líneas escritas. En cambio, cuando el grupo de estudiantes estuvo expuesto a la lectura de imágenes, la producción escrita resultante fue mucho mayor, entre 6 y 7 líneas, esta es una evidencia que si en las etapas iniciales de los procesos de lectura se utilizan imágenes para complementar o fortalecer este procesos, se obtendrá una mayor motivación por la lectura, adicional a esto, la producción de textos escritos será mayor.

Siguiendo con la aplicación del taller número dos, *Desarrollando nuevos escritores*, se evidenció que no hay una diferencia significativa en el desempeño relacionado con la estructura en la construcción de los textos, ya que tanto los niños que trabajaron con textos como los que trabajaron con imágenes, presentaron niveles entre medio y bajo de desempeño en el contenido de sus textos, con relación a la claridad de las ideas expuestas y la conexión entre estas.

De tal manera que, los estudiantes presentaron dificultades similares en la organización de sus escritos, independientemente del material de lectura utilizado como estímulo, siendo los errores más comunes la poca claridad en el planteamiento del escrito, ideas inconexas, vacíos de información o ausencia de alguna de las partes básicas de la narración, por lo general el desenlace, imprecisiones

“En el taller de aplicación número uno “Conociendo nuevos escritores”, se evidencia por medio del análisis a las creaciones”.

que ocurren tanto en los escritos provocados por la lectura de imágenes como en los provocados por la de textos.

En cuanto a la autenticidad y creatividad de las ideas expuestas por los estudiantes en sus escritos, se puede decir que no se encuentra una diferencia significativa entre los niños que leyeron textos y los que leyeron imágenes, ya que ambos solían proponer ideas novedosas en sus escritos acompañadas por características expuestas en el cuento leído. Así, los niños acostumbraban a tomar el personaje principal del cuento leído y algunos de los acontecimientos para la construcción de su propia historia, añadiendo de manera creativa personajes secundarios, lugares y acontecimientos.

No obstante, en la extensión de escritura de los estudiantes, se encontró una diferencia significativa, siendo la lectura de imágenes la que provocó escritos más extensos, entre 5 y 11 líneas, y la escritura provocada a través de la lectura de textos obtenía entre 3 y 7 renglones aproximadamente. De esta manera, se puede decir que los estudiantes fueron mayormente motivados y provocados a la producción de escritura a través de la lectura de imágenes que a través de la lectura de textos.

En el taller de aplicación número tres, "Nuevos escritores en acción", al analizar la estructura en general de los escritos, se puede ver cómo los niños describen en su mayoría una idea principal que van desarrollando a través del escrito; sin embargo,

también se nota un vacío en el uso de conectores, pero consideramos que se debe a la corta edad y experiencia de los niños en cuanto a la escritura, son estudiantes de grado primero, que hasta ahora empiezan con su proceso de escritura y que aún no reconocen el uso adecuado de muchas palabras, por lo que su léxico no es tan amplio. En este último taller, no se ven diferencias significativas en cuanto a estructura en los escritos producidos con base en la lectura de imágenes o textos escritos, aun así podemos ver cómo el resultado de la lectura de textos escritos le da al estudiante una mayor idea de la estructura que debe poseer lo que él escribe.

En cuanto a la autenticidad en la producción escrita de los estudiantes, en este taller los niños que trabajaron con la lectura de imagen, expresaron ideas más creativas y originales, que no se relacionaban directamente con lo que habían leído. En los niños que trabajaron texto escrito se dio un fenómeno, donde dos de ellos escogieron una película para hacer sus escritos, no se basaron en el texto base, sin embargo, los escritos son un resumen de estas películas. Como resultado, obtenemos en este taller que solo se necesita llamar la atención de los niños y crear un ambiente agradable donde se sientan motivados a crear o reproducir ideas, teniendo en cuenta sus gustos.

El ejercicio desarrollado en este último taller, deja ver un gran avance frente a la escritura, comparado con el ejercicio de escritura diagnóstica. Se ve en los niños mayor aceptación al hecho de crear una historia, el espacio entre la

finalización de la lectura y el momento de escribir su primera línea es notoriamente más corto. La variedad de temas sobre los que escriben los niños deja ver que cada uno tiene algunos gustos particulares, y los usa para crear sus historias.

Finalmente, basados en la triangulación y el análisis de la información obtenida en los cuatro pasos anteriores, se ha evidenciado la presencia de cuatro ejes o categorías que se desarrollaron a partir de la implementación de este trabajo, estas categorías son: estructura, creatividad, producción de texto y motivación.

A continuación, se presentan y explican los resultados obtenidos en cada una de estas categorías.

Estructura

Uno de los aspectos importantes en el análisis de la producción de textos de los estudiantes fue la estructura, para este aspecto se tuvo en cuenta la manera en que los niños organizaban la información en el escrito y cómo hilaban sus ideas.

Estructuralmente, a través de los escritos se notan los avances de un taller a otro. En cuanto a la organización de los textos, en el diagnóstico fue notable la falta de partes en la narración escrita y/o abundancia de ideas inconexas. En el tercer taller de intervención, se evidenció cómo la mayoría de estudiantes lograron plantear y desarrollar una idea principal de forma más fluida y conectada, disminuyendo las omisiones de algunas partes del texto. Esto nos remite a las palabras

de Lerner (1985), con lo que podemos asegurar que al darles a los estudiantes varios ejemplos del texto narrativo en los talleres, se fueron concientizando de la estructura que debían manejar de una manera intrínseca.

Las experiencias previas le permiten al niño tener bases para la creación de sus textos, y el obtener cada vez más experiencias logra mayores niveles de claridad en sus escritos. La opinión de Hurtado (2001) nos permite afirmar que, para los niños, la construcción de una estructura no es un proceso instantáneo, sino que necesita de una repetición continua para que progresivamente se tenga más claridad sobre los diferentes tipos de estructuras dentro de los textos. El ejercicio de la lectura y la escritura en niños que apenas comienzan su vida escolar, se convierte también en la primera oportunidad para construir relatos, narraciones y cuentos, es decir es su primera experiencia, que, en palabras de Cañizalez y Pulido (2015), es el

tercer plano trascendental del sujeto que constituye la esencia de la infancia, vista como la potencia de la creación/emoción/pensamiento y que poco a poco a través de la voz y la palabra se va constituyendo el hombre, ya que por medio del lenguaje se transcribe o proyecta el ser y el estar del sujeto en el mundo y en el universo, los cuales van dejando un legado que se transforma en experiencia y, a la vez, en historia de la humanidad (p. 252).

Algo muy similar, a lo que se mencionó antes con la estructura de los textos

escritos por los niños, también pasa con el uso de conectores, es evidente la falta de uso o la incorrecta utilización de los mismos. Así como lo expresa Martí (2008), la madurez lingüística del escritor influye en la manera en que usa los conectores, en este caso al ser niños de primer grado que están empezando sus procesos lingüísticos, no han adquirido aun la madurez necesaria para poder utilizar de manera correcta los conectores, de igual manera su bagaje en cuanto al léxico es poco y las herramientas que poseen son insuficientes para crear textos ricos en ideas debidamente conexas. Es necesario exponer continuamente a los estudiantes a diferentes tipos de textos para permitirles obtener mayores experiencias que se vean reflejadas en sus procesos escriturales.

De esta forma, podemos ver cómo la estructura y el uso de conectores, para la construcción de un texto, son procesos que necesitan de un trabajo continuo que les permita a los estudiantes adquirir a través de la práctica la conciencia del uso adecuado de las formas y las palabras.

Creatividad

Otro aspecto que se tomó del análisis de los datos obtenidos de los escritos de los niños, que tuvo un impacto significativo en este trabajo, fue la creatividad. El desarrollo de esta capacidad en los procesos escriturales es de gran importancia, ya que puede definir las cualidades de cada niño escritor y puede ser una marca en su estilo de escritura. Además, al fomentar esta capacidad, se le posibilita al niño una experiencia literaria más personal.

Se observó una diferencia significativa, con respecto a la creatividad plasmada en la escritura de los niños, la cual fue mayor en los escritos generados a partir de la lectura de imágenes en comparación con los escritos creados con base en la lectura de un texto.

De esta manera, tanto en el diagnóstico como en los talleres uno y tres de intervención, se observó mayor cantidad de características creativas en los escritos elaborados después de la lectura de imágenes, replicando una menor cantidad de aportes del material leído, lo cual podríamos contrastar con lo planteado por Iglesias (1999), quien manifiesta que la creatividad consiste en buscar nuevas direcciones y modificar lo ya creado, y para esta finalidad es indispensable ser estimulado mediante el canal de la imaginación. Este aspecto muestra que los estudiantes lograron una mayor comunicación con la lectura de imagen que con la de texto escrito a través de la imaginación, siendo el estudiante mismo quien crea los significados que desea para cada imagen. Así como lo afirma Blazquez (2001), “se necesita de ficción para contrastar la imaginación con la realidad” (p. 52). La ficción presentada a través de los cuentos en imágenes, provocó que los estudiantes movilizaran, en mayor medida, su capacidad de crear e imaginar sobre lo que podían interpretar en la lectura.

En síntesis, podemos decir que el material de lectura de imágenes promovió en un mayor grado la formación y presentación de ideas nuevas en los escritos de los estudiantes, dándole más espacio a la imaginación y manipulación de los

hechos de acuerdo con sus realidades personales.

Producción de texto

Uno de los fines principales de esta investigación, es considerar las ventajas y/o desventajas de la lectura de textos y de imágenes en la producción escrita de los estudiantes.

A través de los talleres aplicados, se observó una diferencia significativa que existe al trabajar con estos dos tipos de texto. De esta manera, pudo inferirse que los niños generan una mayor cantidad de escritura cuando son estimulados a través de la lectura de imágenes, que cuando son estimulados a través de la lectura de textos.

Las imágenes, a diferencia de los textos, estimulan la imaginación y la creación de una mayor cantidad de información en los escritos de los niños, pues, como lo afirma Mayorga (2013), las imágenes motivan la ideación de características originales que enriquecen los escritos de los estudiantes. Así mismo, siguiendo a González (citado en Justo, 2017), cuando se exponen contenidos que presentan los intereses de los niños, en este caso la fantasía de los cuentos en imágenes, se facilita la escritura de textos, pues estos contenidos intervienen en los imaginarios de los niños y les permiten reconstruir sus fantasías y extenderlas, haciendo uso de las características expuestas en la lectura, elementos que a la hora de ser plasmados generarán una mayor extensión del texto.

De esta forma, vemos cómo una de las ventajas significativas en la extensión

de los textos producidos por los niños, está relacionada a la libertad que tiene el estudiante con la lectura de imágenes para crear sus propias ideas y darle variedad de significados, lo que no pasa en el texto de escrito, donde la historia está predeterminada, y el niño no interviene en su creación, simplemente disfruta de las ideas que el autor plasmó.

Motivación

La motivación es un aspecto que influye en todos los aspectos de la vida, y en los procesos escolares es un punto esencial, pues interviene y afecta los resultados de los estudiantes. Por esta razón, fue una característica que se tuvo en cuenta en la presente investigación.

La producción textual está altamente ligada a la motivación que se tenga para escribir. A través de los talleres desarrollados y a partir de la evidencia de los diarios observacionales diligenciados en cada actividad aplicada, en un primer momento, se logró enfrentar al estudiante al hecho de escribir, algo que no es fácil, empezar un texto y organizar las ideas, necesita de una motivación que le facilite al estudiante las condiciones adecuadas para poder escribir. De acuerdo con lo que dice Klassen (2002), escribir es una tarea que puede asustar a los estudiantes, y pone a prueba su confianza, se pudo observar en el taller diagnóstico y en el primer taller de aplicación, donde el lapso entre finalizar la lectura y empezar a escribir, se hizo tedioso, un poco largo y en la actitud de los estudiantes se veía el desespero de no saber cómo empezar

“Las imágenes, a diferencia de los textos, estimulan la imaginación y la creación de una mayor cantidad de información en los escritos de los niños, pues, como lo afirma Mayorga”.

a escribir. La lectura tanto de texto escrito como de imágenes, mantuvo un ambiente tenso, que no les permitió a los estudiantes crear textos con abundancia de ideas.

Contrastando los resultados del taller diagnóstico y del tercer taller de intervención, se evidencia que fue en este último donde todos los estudiantes mostraron un interés especial por la actividad que estaban realizando y su producción escrita muestra una mayor calidad. Bruning y Horn (2000) demuestran que la motivación hace que los estudiantes desplieguen estrategias especiales que promueven de manera positiva su escritura, así al conocer la dinámica de la actividad y al estar creando ese hábito de lectura y escritura, donde los niños saben que cada vez que reciben un texto van a encontrar algo nuevo que los afecta de alguna manera, estos efectos se ven demostrados en los escritos realizados en este último taller.

En el segundo taller de aplicación, vimos cómo los estudiantes estuvieron activos, todo el tiempo opinando sobre el tema central del cuento, tema que fue acogido de tal manera que influyó mucho en la dinámica de la escritura, el interés como lo mencionan García y Caso (2004) es la mayor fuente de motivación. Así, entre más atractivo fue el tema que se le expuso a los estudiantes, más interesados se mostraban en las tareas propuestas.

El ambiente también influye dentro del proceso de producción escritural, Bruning y Horn (2000) nos hablan sobre la importancia de crear un ambiente emocional positivo, esto les ayudará

a los niños al momento de empezar a escribir, ya que, si se sienten cómodos en el lugar y ambiente en el que están, no se dejarán afectar por la ansiedad y su producción escrita fluirá mejor, lo cual fue evidente en el desempeño escritural de los alumnos en los dos últimos talleres de intervención.

Así, se puede afirmar que son muchos aspectos los que pueden influenciar y/o afectar al estudiante al momento de escribir, entonces hay que tomar en consideración estos aspectos para poder manejarlos de manera adecuada y así ayudar a los niños en el desarrollo de fluidez para la creación de textos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, durante la implementación de los diferentes talleres, se notó mucho más interés y motivación por parte de los estudiantes que trabajaban con una imagen que los del texto escrito, más cuando ellos debían leer el texto, en contraste con los niños que leyeron imágenes quienes realizaban siempre la lectura de manera autónoma y en equipo. En los textos escritos, los niños preferían que su profesor leyera, ya que los textos extensos en letras les causaban fatiga y desinterés en ciertos momentos; en cambio, en los textos de imágenes, querían ver más y más imágenes y siempre demostraban una buena disposición.

CONCLUSIONES

Según los resultados expuestos anteriormente, se puede concluir que las diferencias más significativas, al aplicar la lectura de imágenes y de textos para provocar la escritura en

“Teniendo en cuenta estas consideraciones, durante la implementación de los diferentes talleres, se notó mucho más interés y motivación por parte de los estudiantes que trabajaban con una imagen que los del texto escrito”.

los alumnos, estuvieron relacionadas con la cantidad de líneas escritas y la riqueza de características novedosas y creativas en los escritos de los niños.

La lectura de imágenes permite que los niños aumenten su capacidad de imaginación, ya que los estímulos expuestos le permiten al estudiante recrear su propio significado de lo que observa y de esta manera lo invita a desarrollar una mayor cantidad de ideas y riqueza en las mismas. La provocación generada por las imágenes, llevan al estudiante a no quedarse divagando alrededor de una misma idea, sino que lo transporta a nuevas emociones y representaciones mentales que luego son plasmadas en la escritura.

En la estructura de los textos, los escritos de los niños presentaron casi los mismos tipos de dificultad, cuando fueron estimulados a través de la lectura de imágenes como cuando fueron estimulados con la lectura de textos, los cuales presentaban omisión de características de la narración, ideas inconexas y vacías de información. No obstante, estos errores podrían ser debidos a la edad y grado de escolaridad de los niños participantes

ya que, en los primeros momentos del proceso de desarrollo de habilidades lingüísticas, es entendible que las características de forma de la escritura no sean sobresalientes.

En la categoría de motivación, los textos en imagen permiten que los estudiantes presenten un continuo interés, por lo que vienen y puedan decir del texto, los colores, las imágenes, las diferentes características del texto en imagen los mantiene activos ante lo que puede pasar, a diferencia del texto escrito donde los niños se fatigan si son textos de gran extensión y para ellos es mejor que alguien les lea el contenido de estos escritos.

Finalmente, se determina que la estrategia utilizada en este estudio, nos permite ver la importancia de las imágenes no solo en el área académica o de la lectura, sino que al ser un estímulo visual presente en nuestro contexto, es importante orientar su interpretación desde la escuela y aprovechar sus características de atracción de la atención en los estudiantes, con el fin de tomar esas particularidades para el desarrollo de habilidades escolares como lo es la escritura, la lectura y el pensamiento crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arizpe, E., & Styles, M. (2014). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de cultura económica.
- Blazquez, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya*, 28, 51-66.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologis*.
- Calderin, N., Fuentes, L., & Pérez, A. (2017). Creencias y conocimientos de los docentes sobre la enseñanza de la lectura. *Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 19(2), 343-365. Recuperado de <http://biblio.uptc.edu.co:2120/ehost/search/basic?vid=1&sid=d108d4a2-b9a5-485a-8468-c11583cd1651%40sessionmgr102>.
- Cañizalez Mesa, N., & Pulido Cortés, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber*, 6(11), 245 - 262. <https://doi.org/10.19053/22160159.3583>
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ferradini, S. y Tedesco, R. (1997). Lectura de la imagen. *Comunicar*, (8), 157-160. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=8&articulo=08-1997-21>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1987). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno editores.
- García, J. N., & de Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*.
- Garzón, D. (2015). *La escritura para experimentar a partir de imágenes cotidianas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, V., Herrera, O., Hurtado R., & Restrepo, L. (2005). *Escritura reflexiva: una propuesta didáctica para la básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hurtado, R. (2001). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Iglesias, I. (1999). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ele: caracterización y aplicaciones. *Actas X*, 941-954.
- Jurado, V. F. (2000). La literatura como provocación de la escritura. En H. Valderrama, *Comunicación - Educación: Coordinadas, abordajes y travesías*. Recuperado de <http://books.openedition.org/sdh/220?lang=es>.
- Justo, R. (2017). *Imágenes secuenciales en la producción de textos en los alumnos del 2° grado de primaria de la institución educativa Pedro Sánchez Gavidia*. Perú: Universidad de Huánuco.

- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*. June 2002, Volume 14, Issue 2, pp 173-2031
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. *Lectura y vida*, 6(4). Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Lerner.pdf
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. *Projeto. Revista de educação*, 4(6), 1-16. Recuperado de <http://biblio.uptc.edu.co:2120/ehost/search/basic?vid=1&sid=d108d4a2-b9a5-485a-8468-c11583cd1651%40sessionmgr102>
- Marti, M. (2008). *Los marcadores en español. LE conectores discursivos y operadores programáticos*. Madrid: Arco Libros.
- Mayorga, S. (2013). *La lectura y la producción de textos en alumnos de tercer grado de educación primaria*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Orrego Noreña, J., & Toro González, L. (2014). Relaciones vitales: el aula como escenario permanente de investigación. *Praxis & Saber*, 5(10), 121 - 139. <https://doi.org/10.19053/22160159.3025>.
- Reyes-Iraola, A. (2014). El uso de la escritura terapéutica en un contexto institucional. *Revmed inst Mex seguro soc*, 52(5), 502-509. Recuperado de <http://biblio.uptc.edu.co:2120/ehost/search/basic?vid=1&sid=d108d4a2-b9a5-485a-8468-c11583cd1651%40sessionmgr102>.
- Rúa, M. (2017). Un análisis antropológico de los procesos de construcción de conocimiento: Las prácticas de escritura en la trama escolar. *Educación, lenguaje y sociedad*, 14(14), 1-28. Recuperado de <http://biblio.uptc.edu.co:2120/ehost/search/basic?vid=1&sid=d108d4a2-b9a5-485a-8468-c11583cd1651%40sessionmgr102>
- Ruíz, D. (2016). *Otra historia que contar: Estrategias para motivar escritura y autoconocimiento*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.