

**CREANDO ESCRITURAS: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LOS
PROCESOS DE ESCRITURA**

Lorena Forero Hincapié

Asesora: Sonia Salgado Acevedo

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES: ESPAÑOL E INGLÉS
BOGOTÁ
2019**

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación _____

Directora de práctica: Sonia Salgado Acevedo

Jurado:

Bogotá D.C. 2019

DEDICATORIA

A la universidad pública que me enseñó amar, cuidar y resistir para re-existir.

Jallalla el lenguaje y las justas luchas.

RESUMEN EJECUTIVO


El proyecto *Creando escrituras: estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de escritura*, es una propuesta investigativa y pedagógica que buscó fortalecer los procesos de escritura en las estudiantes del grado 905 jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes IED; a partir de la implementación de una estrategia pedagógica basada en la escritura creativa. Como resultado, se encontró que la implementación de la estrategia fortaleció las fases de pre-escritura y escritura, y además, logró un cambio de actitud de las estudiantes a la hora de escribir.

Palabras clave: Escritura creativa, fases de escritura, estrategia pedagógica, composición y redacción.

ABSTRACT

The project *Creating writings: pedagogical strategy to strengthen writing processes*, is an investigative and pedagogical proposal that strengthened the writing process in the students of grade 905 of the Liceo Femenino Mercedes IED; from the implementation of a pedagogical strategy based on creative writing. As a result, the strategy implementation strengthened the pre-writing and writing phases, and also, it achieved a change of students' attitude at the time of writing.

Keywords: Creative writing, writing phases, pedagogical strategy, composition and redaction.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Excellence in Education</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página VI de 106	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Creando escrituras: estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de escritura
Autor(es)	Forero Hincapie, Lorena
Director	Salgado Acevedo, Sonia
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019.94 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Escritura creativa, fases de la escritura, estrategia pedagógica, proceso de composición, proceso de redacción.

2. Descripción
<p>El presente trabajo monográfico <i>Creando escrituras: estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de escritura</i>, es una propuesta investigativa y pedagógica que propuso fortalecer los procesos de escritura en las estudiantes del grado 905 jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes IED, a partir de la implementación de una estrategia pedagógica basada en la escritura creativa. Para su desarrollo, se realizó una articulación con el proyecto de la clase “literatuya” y se aplicaron talleres de escritura creativa, los cuales permitieron profundizar en las fases de escritura (pre-escritura, textualización y post-escritura) y generar motivaciones frente al acto escritor. Este estudio fue realizado durante el 2018 y el primer semestre del 2019.</p>

3. Fuentes
<p>Abbot, J Ryan, T (1999) Constructing Knowledge and Shaping Brains. URL https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/529270.pdf</p> <p>Adrián, J (2012). Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad. URL https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Curso%201213/Apuntes%20Tema%202%20E%20desarrollo%20cognitivo%20del%20adolescente.pdf</p>

- Arias, L (2008) La escritura creativa en el desarrollo de la autonomía como propuesta contextualizada en quinto grado del colegio Juan Francisco Barbero. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá DC.
- Benavides, V. Vera, G (2012) El diario personal: una posibilidad de trabajar literatura y la escritura en el diálogo de las intersubjetividades. Universidad del norte. Barranquilla.
- Cisterna, F (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria* Vol 14
- Colegio Liceo Mercedes Nariño . (2016). Proyecto Educativo Institucional. En C. L. Nariño, *Proyecto Educativo Institucional "Liceísta, Reflexiva y Autónoma, Transformadora de Contextos "* (pág. 2). Bogotá.
- Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Córdoba: Universidad del Sinú.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona. URL <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Calsamiglia%20y%20Tuson%20-%20Las%20cosas%20del%20decir.%20Manual%20de%20análisis%20del%20discurso.pdf>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir* . Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura* . Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Condemarín, M. Chadwick, M. (1991). *La escritura creativa y formal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Condemarín, Mabel. Chadwick, Mariana. (1991). *La escritura creativa y formal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Corso, V. B. (2012). Vilma Benavides Méndez y Gloria Vera de Corso (2012) El diario personal: una posibilidad de trabajar literatura y la escritura en el diálogo de las intersubjetividades. Barranquilla: Universidad del Norte.
- MINISTERIO DE CULTURA, Plan Nacional para las Artes 2006-2010 (PNA). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1994) . *La investigación-acción en educación* Madrid: ediciones Morata S.A
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización : teoría y práctica*. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C. V.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. En P. Freire, *Pedagogía de la Autonomía* (pág. 28). Sao Paulo.
- Gamboa, M. García, Y. Beltrán, M. (2012). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de investigaciones UNAD*, 100-127.
- García, F. (2015) *Comprensión lectora y producción textual*. Ediciones de la U.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa* . Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Luque, Á. (2016). El diario personal en la literatura. *Castilla. Estudios de Literatura*, 278.
- MEN (2006). Estándares Básicos por Competencias. Colombia. URL https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- MENDOZA, V. Caicedo, L. (2017). *Secuencia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión De Lectura Literal, Inferencial Y Crítica De Los Estudiantes De 5 Grado Del Colegio Tirso De Molina*. Bogotá DC: Universidad Pedagógica Nacional. URL <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7655/TO-21451.pdf?sequence=1&isAllowed=yA>
- RENATA. (2010) *Guía para talleres de escritura creativa creación y planeación*. Taller de edición Rocca S.A. Bogotá.
- Rodríguez, G. R. (2016). *Alejandra Pizarnik: diario personal y escritura creativa en el aula*.
- Ruiz, D (2016) *Otra historia que contar: Estrategias para motivar escritura y autoconocimiento*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá DC.
- Saab, M. Guerra, A. (2016). *Una aproximación cognitiva a la escritura creativa*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.
- Sampieri et al (2010). *Metodología de investigación*. Mexico DC. Editorial McGRAW-HILL/ INTERAMERICAN.
- Secretaría de Educación del Distrito . (29 de Septiembre de 2016). *Educacion Bogotá. Secretaría del Distrito* . Recuperado el 03 de Marzo de 2018, de Liceo Femenino Mercedes Nariño celebra un siglo al servicio de la educación.: <http://www.educacionbogota.edu.co/es/glosario/liceo-femenino-mercedes-narino-celebra-un-siglo-al-servicio-de-la-educacion>
- Secretaría Distrital de cultura, recreación y deporte. (2008). *Localidad Rafael Uribe Uribe Ficha Básica*. Recuperado el 01 de Marzo de 2018, de Localidad Rafael Uribe Uribe Ficha Básica: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/localidades/rafaelUribe.pdf>
- Secretaría Distrital de Planeación. (2011). *21 Monografías de las Localidades. Distrito Capital* . Recuperado el 01 de Marzo de 2018, de Localidad 18 Rafale Uribe Uribe : <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Documentos/An%E1lisis/DICE080-MonografiaRafaelUribe31122011.pdf>
- Senel, E (2018). *The Integration of Creative Writing into Academic Writing Skills in EFL Classes*. International Journal of Languages' Education and Teaching. URL <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585092.pdf>
- Tapia, J. Caturla, E. (1998) *La motivación en el aula*. PPC Editorial y Distribuidora S.A. Madrid.
- Torrance, E. (1962)*Guiding Creative Talent*.
- Valles, M. (1999)*Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid. Editorial Síntesis, S.A
- Vargas, C. Lenis, M (2018) *La escritura por proceso a través de la estrategia de talleres de escritura para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado*. Universidad del Tolima.

4. Contenidos

La monografía desarrolló los ciclos de la investigación-acción (Latorre, 2003) a partir de seis secciones divididas de la siguiente manera: el primer capítulo presenta la contextualización del problema, allí se

describe la caracterización de la población y el diagnóstico de escritura del grado 905, donde partieron las rutas de acción para el planteamiento de este proyecto; adicionalmente, se desarrolla el planteamiento del problema junto con los objetivos generales, específicos y la justificación. En el segundo capítulo expone los antecedentes y marco conceptual que construyeron la teoría de la investigación. El tercer capítulo referencia la metodología utilizada en la investigación y describe la matriz categorial compuesta por categorías y subcategorías de análisis, además, se contextualiza la población con la que se llevó a cabo el proyecto y los instrumentos de recolección de información utilizados. El cuarto capítulo establece la propuesta de intervención en el aula desde la implementación de tres fases del proyecto (sensibilización, implementación y evaluación). En el quinto capítulo se presenta la forma en que se realizó el análisis de la información obtenido del desarrollo de las fases, las pruebas diagnósticas, los talleres de escritura creativa y las observaciones de las estudiantes. Finalmente, en el sexto capítulo se desarrollan las conclusiones del proyecto relacionadas con el proceso de escritura de las estudiantes, el impacto generado en la población y las recomendaciones de la investigación. Adicionalmente, se referencia la bibliografía y los anexos de la monografía.

5. Metodología

El proyecto de investigación en el aula *Creando escrituras: estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de escritura*, acoge una metodología de investigación acción (IA) perteneciente al enfoque cualitativo, dentro de un paradigma socio crítico.

Los ciclos que esta investigación tuvo en cuenta se basan en los postulados de Latorre (2003) quien los establece como las etapas de *problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la misma y evaluación*; para su seguimiento se aplicaron técnicas como la observación no participante, los diarios de campo, la ficha demográfica y una prueba diagnóstica con el fin de recolectar información pertinente para definir el problema, los objetivos de investigación, diseñar la propuesta de intervención y elaborar una evaluación del proceso investigativo.

6. Conclusiones

- El proyecto logró el cumplimiento de los objetivos de la investigación, que apuntaban al fortalecimiento de los procesos de escritura en las estudiantes del grado 905 mediante las alternativas que la escritura creativa brinda. Partiendo de este indicio, en el análisis de la información se pudo comprobar que las fases de pre-escritura y textualización, fueron los procesos que más sobresalieron durante la aplicación de la propuesta gracias al trabajo con los elementos de fluidez y flexibilidad de la escritura creativa; los cuales permitieron realizar una exploración del lenguaje desde un enfoque sociocultural donde confluyeron las resonancias estéticas, sociales y culturales de las estudiantes.
- En cuanto a la práctica pedagógica, se puede concluir que el acompañamiento del proceso de aprendizaje de las estudiantes se hace significativo cuando se tienen en cuenta sus motivaciones y actitudes desde la exploración de las subjetividades y el trabajo en el interés personal. Según esto, se puede afirmar según los postulados de Abbott y Ryan (1999), que el aprendizaje constructivista (abordado en este proyecto) es "intensamente subjetivo, es un proceso personal y estructural que cada persona modifica constantemente (...) a la luz de nuevas experiencias". (Abbott y Ryan, 1999, p.9). Desde esta mirada, fue posible evidenciar cómo los sujetos construyeron una relación cercana con las vivencias en el aula y los saberes previos que partían

de sus experiencias, para que así se fomentara un desarrollo de la autonomía donde las estudiantes fueron más conscientes de sus capacidades y fortalezas.

- El trabajo investigativo en escritura creativa permitió ahondar en las representaciones culturales que poseen las estudiantes y sus visiones de mundo; de esta manera, las exploraciones del lenguaje a través de la experiencia literaria y la producción escrita lograron dimensionar el valor de la escritura creativa en su articulación en el aula. Abriendo la posibilidad de trabajar en ella en otras áreas del conocimiento, para hacer multidisciplinario su estudio e impacto.
- Este trabajo de investigación logró un impacto institucional en la clase de español, desde la articulación de la presente propuesta con el proyecto de clase *Literatuya*, donde se implementaron las fases de escritura y se pudo evidenciar el proceso individual de cada estudiante, desde el trabajo con sus propios intereses y estilos estéticos. Cabe señalar que éste proyecto de investigación no hubiese arrojado los resultados que obtuvo de no ser por la metodología que *Literatuya* promueve: vista como el espacio donde se reconoce la escritura propia como narradora de la cotidianidad y el ámbito cultural de quienes escriben. En este orden de ideas, las dos propuestas funcionaron en su marcha y se alimentaron una de la otra; cumpliendo de esta manera el objetivo de la investigación acción: “mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina ante este objetivo fundamental y está condicionado por él”. (Elliott, 1993, p.65)

Elaborado por:	Forero Hincapie, Lorena
Revisado por:	Salgado Acevedo, Sonia

Fecha de elaboración del Resumen:	05	07	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO	PÁGINA
1. CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA.....	1
1.1. Institución.....	1
1.2. Caracterización de las estudiantes.....	2
1.3 Diagnóstico.....	6
1.3.1 Prueba de escritura.....	7
1.3.2 Prueba de lectura.....	10
1.3.3 Oralidad.....	12
1.4 Descripción del problema.....	13
1.5 Pregunta problema.....	14
1.6 Objetivo general.....	14
1.6.1 Objetivos específicos.....	14
1.7 Justificación.....	15
2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	16
2.1 Antecedentes.....	16
2.2 Marco conceptual.....	21
2.2.1 La escritura.....	22
2.2.1.1 Código escrito.....	23
2.2.1.1.1 Propiedades del texto.....	24
2.2.1.2 Proceso de composición.....	28
2.2.1.2.1 Fase de pre-escritura.....	29
2.2.1.2.2 Fase de escritura o textualización.....	30
2.2.1.2.3 Fase de post-escritura.....	32

2.2.2 Escritura creativa.....	33
3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	36
3.1 Investigación-acción.....	36
3.2 Unidad de análisis y matriz categorial.....	38
3.2.1 Unidad de análisis.....	38
3.2.2 Categorías de análisis.....	38
3.2.3 Matriz categorial.....	40
3.3 Población.....	41
3.4 Instrumentos y técnicas de recolección.....	41
3.4.1 Diarios de campo.....	42
3.4.2 Ficha demográfica.....	43
3.4.3 Prueba diagnóstica del lenguaje.....	43
3.4.4 Talleres de escritura creativa.....	43
3.5 Consideraciones éticas.....	44
4. CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	44
5. CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	53
6. CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	68
7. BIBLIOGRAFÍA.....	70
8. ANEXOS.....	75

CAPÍTULO I

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

El trabajo de grado *Creando escrituras: estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de escritura*, es una propuesta investigativa y pedagógica que busca fortalecer los procesos de escritura en las estudiantes del grado 905 jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes IED; a partir de la implementación de una estrategia pedagógica basada en la escritura creativa. Este estudio fue realizado durante el 2018 y el primer semestre del 2019.

1.1 Institución educativa

El proyecto de investigación fue realizado en el Liceo Femenino Mercedes Nariño IED ubicado en la localidad 18, Rafael Uribe Uribe, en la carrera 14 # 23-24 sur en el barrio San José Sur de la ciudad de Bogotá D.C. La localidad limita con las localidades de San Cristóbal al costado oriente, al occidente con la localidad de Tunjuelito, al sur con la vía Usme y al norte con la localidad Antonio Nariño.

La institución educativa tiene como misión propiciar en las estudiantes una formación integral para la construcción del proyecto de vida que está orientado hacia la transformación de los contextos y el disfrute de una vida plena y feliz; donde los valores de “respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía” son el eje principal para la transformación y reflexión de las prácticas culturales. De esta manera se busca que las estudiantes puedan “ser reflexivas y autónomas, transformadoras de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas” (Colegio Liceo Mercedes Nariño, 2016, p. 18)

A su vez, la visión del colegio se orienta a la excelencia del dominio de saberes para la sociedad del conocimiento, el manejo de las lenguas extranjeras inglés y francés, las Tecnologías

de la información y comunicación (TICS) y las ciencias de la salud. (Colegio Liceo Mercedes Nariño, 2016, p. 7). Lo que evidencia un interés institucional por la formación de estudiantes que logren enfrentarse a las necesidades del mundo actual, donde las experiencias pedagógicas logren ser inclusivas en la transformación de los contextos.

La misión y la visión institucional direccionan la educación integral de la mujer liceísta como sujeto que cuestiona, reflexiona y ejerce acciones en su cotidianidad “que le posibiliten el ejercicio de sus derechos, dando sentido a la emancipación” para que así se formen lideresas que reivindicuen a la mujer como actor a social, capaz de construir y transformar su entorno. (Colegio Liceo Mercedes Nariño , 2016, p. 18)

Cabe señalar que para el planteamiento de esta investigación se tuvo en cuenta el proyecto de aula *literatuya* promovido por la profesora Magnolia Ramírez en el área de humanidades, el cual ha sido precursor de la escritura propia de las estudiantes a partir de la experiencia y lo cotidiano, movilizandoo la literatura a un plano tangible donde la voz propia cobra vida. El proyecto literatuya destina una hora semanal para la composición escrita, y este trabajo de grado utilizó esta propuesta como herramienta en la investigación para la implementación de la estrategia pedagógica basada en la escritura creativa.

1.2 Caracterización de las estudiantes

Para la realización de la caracterización se emplearon ejercicios de observación que permitieron conocer el clima escolar, la actitud de las estudiantes frente a la clase y las metodologías utilizadas por la docente titular. Según Sampieri, Fernández y Baptista (2010) la observación es útil para la recolección de datos acerca de fenómenos, temas o situaciones que se desarrollan con los participantes de la investigación. Esta actividad se registró en los diarios de

campo del observador que permitieron consolidar junto con la ficha demográfica y la prueba de lenguaje (explicadas más adelante) la descripción del problema de investigación.

Adicionalmente, se diseñó y aplicó una ficha demográfica de 22 preguntas (ver anexo1) en la que se logró caracterizar la población estudiantil del grado 905 de la jornada de la tarde compuesta por 30 estudiantes con un rango de edad entre los 13 y los 16 años. Este instrumento de recolección de información permitió indagar sobre los componentes sociales, familiares, socio-afectivos, cognitivos y las preferencias lecto-escritoras de las estudiantes; los cuales serán presentados a continuación.

Para comenzar, el contexto social de las estudiantes se conoció a partir de las preguntas 1 y 6 de la ficha demográfica y se logró determinar el porcentaje de estudiantes que viven en las localidades de la ciudad como se muestra a continuación: se evidencia que el 23% de las estudiantes habitan en la localidad de San Cristóbal, el 13% vive en Rafael Uribe Uribe y Antonio Nariño, seguidas por las localidades de Ciudad Bolívar, Santa fe y el municipio de Soacha con un 10% cada una. Las actividades económicas de los padres de las estudiantes se engloban en las modalidades de profesionales 33%, oficios varios 47% y amas de casa 20%.

En lo concerniente al componente familiar, se caracterizó el tipo de familia nuclear, monoparental y extensa a la que pertenecían las estudiantes a partir de la pregunta 2, encontrando los siguientes datos: la familia nuclear conforma el 40% de la población, la familia monoparental se constituye en la mayoría de los casos por la madre y se ajusta al porcentaje de 13 % y finalmente, se encuentra la familia extensa que ocupa el mayor porcentaje 47%; lo que quiere decir que este porcentaje de la población hace parte de una familia extensa que en la mayoría de casos está compuesta por los abuelos, padres, padrastros, hermanos y tíos.

Para continuar, la ficha sociodemográfica tuvo en cuenta las características culturales y socio-afectivas en torno a las preferencias académicas y las actividades de tiempo libre realizadas por las estudiantes mediante las preguntas 10, 11 y 12 de la ficha demográfica. Se evidenció que las materias que más llamaban la atención en las estudiantes son: biología con un 30%, seguida por matemáticas y educación física con un 17% cada una. Contrastando, las materias que menos gustaban a las estudiantes son: inglés con un 37%, matemáticas y física con un 23% cada una. Otro aspecto a señalar es el poco gusto por la clase de español que cuenta con un 3%, lo cual es un indicador de la actitud y las expectativas que poseían las estudiantes hacia la clase.

Adicionalmente, las actividades de tiempo libre que las estudiantes prefieren hacer son: escuchar música 87%, ver películas 67%, leer 63% y navegar en internet 47%. En oposición, las actividades que poco interesan a las estudiantes debido a su bajo porcentaje son: leer poesía 7%, escribir 30% y visitar parques y museos 20%.

En cuanto al componente cognitivo, la población de esta investigación se encuentra en el inicio de la adolescencia que se caracteriza por los fuertes cambios físicos, intelectuales, psicoafectivos y por el mayor desarrollo de la capacidad reflexiva y de introspección. Según los postulados de Jean Piaget referenciados por Adrián (2012), en esta edad los sujetos se enmarcan en la etapa de las operaciones formales y se fortalece la capacidad para para razonar de forma abstracta y lógica. Además, se desarrollan las habilidades para pensar sobre el pensamiento, es decir, los procesos de metacognición permiten “reflexionar sobre los propios procesos cognitivos y desplegar un control sobre su ejecución” (p.7). Lo anterior permite a esta investigación trabajar sobre el proceso de las estudiantes en torno a una habilidad y a su vez establecer reflexiones propias sobre ésta.

Como último aspecto en la caracterización de la población se identificaron las preferencias lecto-escritoras a partir de las preguntas 13 hasta la 19. Se encontró que el 80% de las estudiantes manifestaron su gusto por la lectura en temas como amor 47%, terror 37% y aventura 23,3%. Mientras que el 10% de las mismas comentaron no sentir atracción por la lectura debido a que la encuentran aburrida o no entienden lo que leen. Por otro lado, en lo que atañe a la escritura, el 60% expresó el gusto hacia ésta debido a que es una fuente de expresión y su uso mejora la ortografía y la redacción. De igual manera, las estudiantes mostraron interés en la producción de escritos basados en la experiencia personal, lo que acontece en el mundo y cartas destinadas a seres queridos. Vale la pena señalar que el 40% de las estudiantes no se mostraron atraídas hacia el acto de escribir debido a que lo ven como una actividad obligatoria y aburrida con la cual no se identifican.

En lo concerniente a la oralidad expresada en las presentaciones orales, causó un rechazo de la población con un 53%, ya que se ve como una actividad que les produce nerviosismo y pena al equivocarse. No obstante, las estudiantes manifestaron la importancia de la oralidad en la expresión de sus opiniones.

Otro aspecto a señalar fue el interés de las estudiantes en trabajar en la creación de historias a partir de la pregunta 17, donde el 73% de la población le gustaría trabajar en la composición de textos creativos, mientras que el 27% no encontró interés. Lo anterior refleja que la mayoría de las estudiantes encontraron llamativo realizar una escritura personal enfocada a la creación, haciendo de esta preferencia una estrategia para abordar la investigación.

En conclusión, la ficha demográfica permite establecer que existe un interés por la lectura y la escritura desde los gustos personales que presentan las estudiantes. No obstante, esto se contrasta con la poca preferencia hacia la clase de español a causa de no ser llamativa para las

estudiantes a pesar de que en ella se trabaje la lectura y la escritura. Estos aspectos, junto con las actividades predilectas de las estudiantes ayudaron a construir la estrategia pedagógica para este proyecto de investigación.

1.3 Diagnóstico de lenguaje.

Durante el proceso de caracterización de la población se utilizó la ficha demográfica y se creó una prueba diagnóstica de lenguaje que abarcaba las habilidades de escritura, lectura y oralidad, ya que éstas son las manifestaciones de la actividad lingüística en torno a la producción y comprensión. Según los Estándares Básicos del Ministerio de Educación Nacional, “la producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado”, en otras palabras, hace referencia a las formas de comunicar, interactuar y transmitir la representación del sujeto con el mundo. En complemento con la producción, los procesos de comprensión tienen “que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” (MEN, 2006)

Teniendo como referencia estos aspectos de la actividad lingüística, se diseñaron y aplicaron dos pruebas, una de escritura y otra de lectura las cuales identificaron la manera cómo las estudiantes se desenvolvían en actividades cognitivas que implicaban abstracciones, análisis, inferencias, deducciones, comparaciones y asociaciones; con el fin de encontrar fortalezas y dificultades en los procesos de producción y comprensión establecidos para ciclo IV.

Adicionalmente, el análisis de estos procesos tuvo un seguimiento a partir de las observaciones realizadas durante el primer semestre de 2018, permitiendo a esta investigación tener insumos para desarrollar su problemática. A continuación, se presentará el diagnóstico de las pruebas de escritura y lectura aplicadas y las apreciaciones entorno a la oralidad de la población, la cual está sustentada en los ejercicios de observación y registro de los diarios de campo.

1.3.1 Prueba de escritura

Para el planteamiento de esta prueba de escritura se tuvo en cuenta lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) en lo referente con la producción textual en el ciclo 4 (de octavo a noveno) en donde se plantea como objetivo principal evidenciar “el conocimiento que se ha alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual” mediante la planificación textual, la creación de borradores y la reescritura del texto, empelando destrezas que garanticen la coherencia y cohesión del texto (MEN, 2006, p.38).

Teniendo esto como referente, la prueba consistió en crear una historia a partir de cuatro imágenes que indicaban acciones, personajes y lugares (ver anexo 2). Para este texto no existía un número determinado de líneas y tampoco se delimitó el número de imágenes que debían ser utilizadas para la redacción, no obstante, el texto debía cumplir con un inicio, un desarrollo de la historia y un desenlace, con el ánimo de establecer criterios de superestructura textual. Durante la aplicación, se pidió a las estudiantes hacer uso de las estrategias que utilizaban para realizar un texto (elaboración de plan textual y/o borrador), llama la atención que solamente una estudiante realizó el borrador del escrito y para la revisión de éste, las estudiantes hacían una lectura previa antes de entregar.

Por otro lado, en el estudio de las historias llamó la atención que el 53% (16 estudiantes) realizó una construcción del personaje principal basada en descripciones físicas y de contexto y un 23% (7 estudiantes) planteó polifonías en los escritos; aspectos que llaman la atención en lo referente con los procesos de fluidez y flexibilidad del pensamiento creativo propuesto por Ellis Paul Torrance (1962). Adicionalmente, en el análisis de los textos se tuvieron en cuenta siete

aspectos: redacción, tema, claridad y cohesión, ortografía, coherencia en las ideas, puntuación y vocabulario. Estos elementos se dividieron en los componentes sobresaliente (5), avanzado (4), aceptable (3) básico (2) y no aprobado (1), en donde cada uno de ellos contaba con ciertas especificidades a la hora de evaluar la producción textual (ver anexo 3).

A partir de la revisión y tabulación de los resultados (ver anexo 4), se hallaron en las pruebas de escritura los siguientes resultados en cada aspecto de análisis:

1-Redacción: se encontró que el 50% de las estudiantes se enmarcó en el componente avanzado y ninguna estudiante tuvo un nivel bajo; lo que quiere decir que las estudiantes conocen la estructura del texto y los elementos que éstos llevan, como lo son: introducción de personajes y lugares, desarrollo del conflicto y solución de éste.

2-Tema: éste partió de las instrucciones y las imágenes dadas para la realización de la historia. Se logró evidenciar que en el 60% perteneció al componente avanzado, lo que indica que las estudiantes mantuvieron el tema principal en el texto con algunas discordancias en los párrafos que se debe a ideas sueltas, no obstante hubo una concordancia del tema con el texto en un 75% en la relación de la idea inicial con la idea final.

3-Claridad y coherencia: este es uno de los aspectos que más llamó la atención debido a que el 53% de la población se enmarcó en el componente aceptable y el 33% en el componente básico, lo que quiere decir que las estudiantes redactaron mediante oraciones simples y redundantes sin el uso de marcadores del discurso, en la mayoría de los casos. Tan solo el 13%, componente avanzado, enlazó las ideas mediante el uso de los conectores temporales, aunque no siempre de forma adecuada. Además, en este aspecto se evidenció que las estudiantes hicieron uso reiterado de la conjunción copulativa *Y* en función de reemplazar a los conectores discursivos.

4-Coherencia en relación con las ideas: se encontró que el 50% perteneció al componente avanzado, es decir que 15 estudiantes tuvieron en cuenta la secuencia de las ideas secundarias al rededor a la idea principal. Mientras que el otro 50 % hizo parte del componente aceptable, o en otras palabras, este porcentaje de la población divaga en la secuencialidad de las algunas ideas en torno al tema principal. Esto lleva a concluir que las estudiantes mantuvieron un hilo conductor en las ideas del texto y no se perdió la intencionalidad de éste frente ideas ambiguas que se presentaron, las cuales son el resultado de la poca organización al momento de escribir.

5-Ortografía: en este aspecto todos los textos tuvieron errores ortográficos especialmente a lo referente con la acentuación y el uso gramatical de la *h*, *c*, la *s* y la *z*. Se evidenció que un 50% se enmarcó en el componente básico, es decir que la mitad de la población tuvo entre 6 y 10 errores mientras que el 40% se encasilló en el componente aceptable al tener entre 4 y 6 errores (ver anexo 4).

6-Puntuación: este ítem demostró que el 36% utilizó pocos signos de puntuación a lo largo del texto y se enmarcó en el componente básico, que otras palabras refiere al poco uso de los signos de puntuación en el texto. Por otro lado, el 30% de las estudiantes perteneció al componente aceptable, donde la coma es un elemento recurrente en los textos y muchas veces mal utilizado. Llama la atención que los signos son sustituidos por la ya mencionada conjunción copulativa *Y*, y tan solo el 13% de la población hizo parte del componente avanzado, en donde se utilizaron comas, puntos y dos puntos en los textos.

7-Vocabulario: se encontró que el 80% de la población hizo parte del componente aceptable, pues utilizó un vocabulario limitado a la hora de realizar el escrito. Además, se evidenciaron

repeticiones y poco uso de sinonimia y antonimia. Cabe señalar que estos elementos no son un factor relevante para que el texto no perdiera su intencionalidad o finalidad.

A manera de conclusión se puede afirmar que las estudiantes poseen fortalezas en la creación de historias, en especial en la flexibilidad de las ideas, ya que plasman distintos enfoques de los personajes y opiniones alrededor del texto. No obstante, se presentaron dificultades a la hora de conectar y contrastar ideas debido a la poca costumbre de escribir autónomamente, la falta de organización en las ideas y el desconocimiento del uso de los conectores discursivos y los signos de puntuación, que se debe a la no planificación y revisión detallada de los textos. Sumado a esto, en la observación de la clase fue notorio que la mayoría de estudiantes poseen poco gusto al acto de escribir ya que es visto como una tarea y actividad que realizan por obligación.

1.3.2 Prueba de lectura

A las estudiantes del grado 905 JT se les aplicó una prueba de comprensión de lectura compuesta por un artículo de la revista Semana titulado: Entender la toma al palacio de justicia para no olvidar del año 2015 (ver Anexo 5). Esta prueba contó con seis preguntas que medían los niveles de lectura literal, inferencial y crítico mediante dos preguntas para cada nivel. Cabe señalar que esta investigación tuvo en cuenta los postulados de Mendoza, V y Caicedo, L en su tesis “Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión de lectura literal, inferencial y crítica de los estudiantes de quinto grado del colegio Tirso de Molina”, quienes referencian a Mauricio Pérez Abril (2001) en su abordaje a los niveles de lectura, estableciendo que para el nivel de lectura de tipo literal se trabaja la comprensión localizada del texto, la cual es vista como el “nivel de entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su

función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo” (p.34). Por otro lado, el nivel de lectura tipo inferencial abarca la comprensión global del texto mediante la exploración de inferencias que desarrollan un reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto y los saberes del lector (p.35). Finalmente, el nivel de lectura crítica- intertextual también apunta a la comprensión global del texto, pero desde la posibilidad en que el lector tome distancia del contenido y pueda asumir una posición al respecto. “Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes (...) y reconocer características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo”(p.35). Según estas premisas se pudieron establecer los siguientes datos (ver anexo 6):

En las dos primeras preguntas pertenecientes al nivel literal se evidenció que 77% respondió correctamente la primera pregunta y el 47% la segunda, lo que da un rango de 62% de acierto en el primer nivel de lectura, es decir a la extracción e identificación de información específica del texto. Continuando, la tercera y cuarta pregunta pertenecen al nivel inferencial de lectura, para lo cual los porcentajes correspondientes fueron: 57% para la tercera pregunta y 67% para la cuarta pregunta; esto demuestra que el 62% de las estudiantes deducen lo que no está explícito en el texto. Finalmente, las dos últimas preguntas pertenecen al nivel crítico de lectura, en donde el porcentaje para la quinta pregunta arroja un resultado de 67% y para la sexta un 47%; lo que indica que el 57% de las estudiantes logran llegar al nivel crítico de la lectura, en el cual se establecen juicios críticos que orientan a la formulación de conclusiones en torno a las características e intenciones del texto, donde el lector adecúa la manera de leer según cada contexto, para detallar la intención del autor en el texto, su posicionamiento y elaborar contrastes.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, se puede evidenciar que las estudiantes presentan mayor dificultad en el nivel crítico de lectura, en especial, en torno a los juicios de

valor y posicionamientos que se generan alrededor de la lectura. No obstante, la socialización del texto permitió establecer conclusiones propias a partir del diálogo de saberes, haciendo de la lectura una experiencia más allá de la decodificación del código escrito.

1.3.3 Oralidad

A partir de las observaciones, la valoración de la oralidad fue revisada desde lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) en lo correspondiente con la producción de textos orales de tipo argumentativo para exponer ideas y llegar a acuerdo con el interlocutor. Por esto, mediante círculos de discusión y las actividades de participación en clase, se establecieron tres categorías para la valoración de la oralidad: seguir instrucciones, argumentación de las ideas y respeto por los turnos de habla.

En la primera categoría, las estudiantes siguen instrucciones cortas o específicas, no obstante, éstas deben ser dadas más de tres veces debido a que las estudiantes no se escuchan entre ellas cuando surgen preguntas frente a la clase. En la segunda categoría, argumentación de ideas, se evidencia entusiasmo a la hora de presentar puntos de vista y opiniones, específicamente en las socializaciones de las tareas, sin embargo, no en todas las intervenciones las estudiantes se escuchan entre ellas o dan una opinión en relación al tema solicitado. Finalmente, en la tercera categoría, respeto por los turnos de habla, las estudiantes alzan la mano cuando necesitan la atención del docente o quieren dar sus puntos de vista frente alguna situación pero cuando la petición no es atendida, las estudiantes alzan la voz en busca de ser escuchadas, factor que dificulta la comunicación en la clase.

Con estas categorías se pudo constatar que las estudiantes pueden expresar y argumentar las ideas a la hora de establecer mesas redondas, opiniones frente algún tema o participaciones

guiadas. Estos elementos son vistos como fortalezas que la población presenta y que permiten la comunicación y la escucha dentro del aula, siempre y cuando se esté regulando y dinamizando las intervenciones entre pares.

1.4 Descripción del problema

Teniendo en cuenta las observaciones realizadas y los resultados en las pruebas diagnósticas de las estudiantes del grado 905 JT del colegio Liceo Mercedes Nariño, se encontraron dificultades en la producción textual y en la poca disposición al acto de escribir. Lo que lleva a este proyecto de investigación a proponer estrategias para el fortalecimiento de la producción escrita debido a que en ésta se desarrollan estructuras de pensamiento como la capacidad de análisis, la objetividad y la construcción de una conciencia crítica; además, en el acto de escribir se logran expresar los acuerdos y desacuerdos del sujeto en su relación con el mundo.

Por esta razón, es necesario que se fortalezcan los procesos de producción escrita ya que por medio de ellos las estudiantes se podrán desenvolver con mayor facilidad a las demandas que el mundo de hoy exige, pues es claro que el siglo XXI está regido por el código escrito y necesita de sujetos capaces de interpretarlo, analizarlo, cuestionarlo y producirlo. De igual manera, los aportes que esta investigación brinda son de sumo interés para las ciencias del lenguaje debido a que la presente concibe la escritura como un proceso dinámico y complejo que es susceptible a transformaciones por quien(es) la producen.

Esta investigación propone trabajar en la escritura creativa como estrategia pedagógica en el fortalecimiento de los procesos de escritura, debido a que en ella se realiza una exploración de la realidad a partir de la sensibilidad, maneras de pensar e intereses de las estudiantes. De esta manera, la escritura se convierte en un espacio de comprensión textual que implica una

disposición del individuo desde su humanidad, pensar y sentir, donde se propician aprendizajes autónomos y reflexivos. Además, esta estrategia busca hacer del acto de escribir una actividad de goce y no una tarea de imposición como se describió anteriormente.

1.5 Pregunta problema

La delimitación del problema de este proyecto de investigación se construyó a partir de la información obtenida en la observación, el registro de diarios de campo, la caracterización y la prueba diagnóstica; lo que permitió establecer la siguiente pregunta problema que surge de la dificultad en escritura hallada en la población:

¿Cómo se fortalecen los procesos de escritura en las estudiantes del grado 905 JT del Liceo Femenino Mercedes Nariño mediante la aplicación de una estrategia pedagógica basada en la escritura creativa?

1.6 Objetivo General

Fortalecer los procesos de escritura de las estudiantes del grado 905 JT del Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de una estrategia pedagógica basada en la escritura creativa.

1.6.1 Objetivos específicos

- ❖ Implementar estrategias que fortalezcan los procesos de escritura en las estudiantes de grado 905 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.
- ❖ Analizar los principales aspectos que se fortalecen en la escritura de las estudiantes mediante la estrategia pedagógica basada en la escritura creativa.

- ❖ Identificar los impactos que tiene la construcción de la estrategia pedagógica basada en la escritura creativa en los procesos de escritura de las estudiantes de grado 905 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.7 Justificación

Este proyecto de investigación se enmarca en la línea de español como lengua propia e incluye los Estándares básicos por competencias del lenguaje (2006) debido a que tienen en cuenta el componente de producción textual y el eje de la doble significación del lenguaje, subjetivo y social; en los cuales, el ser humano se construye desde sus propias experiencias y particularidades y a su vez, constituye instrumentos que lo ayudan acceder a los ámbitos de la vida social y cultural.

Para esta investigación es de suma importancia fortalecer las dificultades en la producción escrita porque está presente en todas las áreas del conocimiento de la escuela y realizar mejoras en ella, incidirían de manera significativa en el rendimiento académico de las estudiantes y en la disposición que se tiene frente a la escritura. Éste es uno de los factores que más buscó promover el presente proyecto, ya que la escritura es un acto dinámico susceptible a transformaciones por quien(es) la producen que implica una disposición del individuo desde su humanidad, pensar y sentir, donde se propicien aprendizajes autónomos y reflexivos.

El mejoramiento de las dificultades de la producción textual en las estudiantes del grado 905 se promueve mediante la aplicación de una estrategia pedagógica basada en la escritura creativa, la cual permite “la expresión personal, de exploración de la realidad a través de una voz propia que expresa los intereses estéticos del autor, el estilo personal de su escritura y la sensibilidad que manifiesta en la elección de sus temas”. (MINISTERIO DE CULTURA, p15.) Además, en

esta estrategia se realiza un seguimiento del proceso individual de cada estudiante desde las fases de la escritura, funciona como recurso de autoevaluación y permite hacer de la escritura una práctica cultural compleja.

El proyecto de investigación es novedoso en tanto que propone fortalecer los procesos de escritura desde las alternativas que la escritura creativa ofrece. Allí, la escritura personal y colectiva de las estudiantes simbolizan las representaciones del mundo desde la experiencia y la imaginación, haciéndolas sujetos activos en el proceso de aprendizaje. Además, este estudio busca ser insumo en la construcción de diferentes producciones textuales en distintos campos de saber y un precursor en el aprendizaje autónomo y reflexivo de los sujetos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Para la construcción de esta monografía se tuvieron en cuenta cuatro investigaciones que trabajaron la escritura creativa y el fortalecimiento de la producción textual en niños y adolescentes; las cuales constituyeron los antecedentes de este proyecto. Sumado a esto, se presenta en la sección del marco conceptual los planteamientos teóricos en torno a la escritura, las propiedades textuales, las fases de escritura y la escritura creativa que este estudio aborda para su planteamiento, ejecución y análisis.

2.1 Antecedentes

En el marco de la construcción de esta propuesta se tuvieron en cuenta quince trabajos de investigación, de los cuales se tomaron cuatro, extraídos de los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Norte, la Universidad del Tolima, la revista

International Journal of Languages Education and Teaching y las bases de datos de Dialnet plus. Los referentes de búsqueda fueron la escritura creativa y el fortalecimiento de la producción textual en niños y adolescentes en contexto de educación formal.

Para comenzar, en la búsqueda de investigaciones a nivel internacional se escogió el proyecto de investigación de Esma Senel (2018), profesor de la Universidad Beykent, *The Integration of Creative Writing into Academic Writing Skills in EFL Classes*, que traducido corresponde a “La integración de la escritura creativa en las habilidades de escritura académica en las clases del inglés como lengua extranjera”. Este estudio trabajó con una población de 20 aprendices de la lengua inglesa en el nivel B2 del Marco Común Europeo y buscó fortalecer la producción de escritos académicos mediante la escritura creativa mediante el método SCAMPER. Este método promueve las habilidades de resolución de problemas de los estudiantes en el momento de escribir a partir de una serie de pasos: sustituir, combinar, adaptar, modificar, poner para otro uso, eliminar, revertir; en especial para desarrollar ideas originales.

Senel (2018) plantea que la habilidad escritora es una de las más complejas en el aprendizaje de una lengua ya que no solo se encuentra la dificultad de adquirir el código escrito, sino que los estudiantes presentan baja motivación, alto nivel de ansiedad, menos esfuerzo, bajo interés, postergación al momento de escribir. Por esta razón, se basa en los postulados de Teresa Amabile (1988 y 1996), quien establece que el enfoque de escritura creativa es una alternativa para promover la identidad y el autodescubrimiento de los estudiantes sin temor a la intimidación, la corrección gramatical, los comentarios críticos o las calificaciones.

Esta investigación utilizó dos pruebas, una previa y una posterior, para recopilar los datos. En el análisis se encontró que el enfoque de escritura creativa, utilizando el método SCAMPER, incrementó significativamente el éxito académico de los estudiantes, las habilidades

de pensamiento creativo y las habilidades de escritura creativa se desarrollaron gracias al método. Adicionalmente, el estudio concluye que si los estudiantes están motivados para escribir, “el grado de satisfacción entre los maestros será mayor durante las clases de escritura y se podrán prevenir factores negativos como la ansiedad, el miedo al fracaso y la falta de voluntad para escribir” (Senel, 2018, p.119).

Por otro lado, en lo correspondiente a las investigaciones a nivel nacional se tuvieron en cuenta dos proyectos de investigación que trabajaron la escritura como proceso a partir de estrategias que la escritura creativa permite. Estos estudios fueron recopilados de los repositorios de la Universidad del Tolima y la Universidad del Norte.

En primer lugar se encuentra la investigación de Vargas y Lenis (2018) *La escritura por proceso a través de la estrategia de talleres de escritura para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado*, encontrada en el repositorio de la Universidad del Tolima. Este estudio, de enfoque cualitativo, trabajó con una población de veintiún estudiantes de aula multigrado conformada por los grados tercero, cuarto y quinto de la Institución Educativa Técnica Minuto de Dios Fe y Alegría sede Padilla del municipio de Lérída, Tolima.

Allí se buscó analizar el impacto de la escritura por proceso a través de la estrategia de talleres de escritura para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes. El proyecto se basó en los postulados de escritura de Anna Camps (1997) y Charles Bazerman (2012), lo cual permitió ver a la escritura como un proceso consciente y responsable, que le dio la oportunidad tanto a la docente como a los estudiantes de tener una secuencialidad y organización para el trabajo de la creación a través de las fases del proceso escritor: planear, escribir, revisar y editar.

En segundo lugar, se tuvo en cuenta el estudio de Benavides y Vera (2012) *El diario personal: una posibilidad de trabajar literatura y la escritura en el diálogo de las*

intersubjetividades. Este proyecto de aula se realizó en la Institución Educativa Técnico Distrital Helena de Chauvin, de la ciudad de Barranquilla, estuvo orientada por el colectivo de investigación del lenguaje de la institución, adscrito a la Redes de la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje a nivel nacional y latinoamericano; razón por la cual tuvo en cuenta a toda la institución para la planeación del proyecto, estableciendo muestras al azar para el análisis de los resultados. Esta investigación parte con el objetivo de fortalecer la escritura en las estudiantes a través de la lectura y el análisis del texto literario, como un proceso hacia la producción de un diario personal creativo.

La herramienta investigativa que se propone es el diario personal creativo, el cual se fundamenta en la noción de subjetividad de Mijaíl Bajtin (1986 y 1999), donde se promueve el diálogo del texto y el lector mediante las reflexiones y creaciones que realizan los estudiantes en torno a las lecturas, ya que se realiza una exploración hacia las experiencias personales y culturales que emergen de la interacción con los textos.

Dentro de los logros de esta investigación se encontraron: los cambios de actitud de los estudiantes evidenciado en la empatía e interés por la realización de las actividades propuestas en la aplicación de la investigación; el mejoramiento en la escritura de otros tipos de texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas trabajadas en el aula; que facilitó la coherencia de las ideas, la construcción de párrafos con cohesión y el enriquecimiento semántico y pragmático. Finalmente, esta investigación plantea reflexiones en torno a la responsabilidad de los profesores de lenguaje a la hora de enseñar a leer y escribir, ya que implica re-pensar e incluso, transformar las prácticas con el ánimo de hacer la experiencia literaria significativa para los estudiantes.

Para continuar, las investigaciones a nivel local que se estudiaron hacen parte del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, las cuales ahondaron en el proceso de composición textual. Por un lado, se encuentra el proyecto de investigación elaborado por Luz Angela Arias Triana (2008) *La escritura creativa en el desarrollo de la autonomía como propuesta contextualizada en quinto grado del colegio Juan Francisco Barbero*. Este estudio parte de la necesidad de fortalecer los procesos de coherencia y cohesión en la escritura y la creatividad en la producción textual. A lo cual, se planteó el objetivo de diseñar e implementar una estrategia metodológica que permitiera hacer de la escritura un ejercicio creativo.

Dentro de sus planteamientos se hace énfasis en el proceso de redacción y no en el texto como producto, aspecto que implica un seguimiento riguroso de los pasos de la composición: lluvia de ideas, planificación, textualización y re-escritura, los cuales parten de los postulados de Daniel Cassany (1988). Para la ejecución del proyecto, se planteó la pedagogía por proyectos como “una socio-pedagogía que tiende hacia el aprendizaje de un comportamiento de autonomía” (Arias, 2008, p.49), donde los estudiantes no dependen solamente de las elecciones del adulto, son actores de su propio aprendizaje y producen algo que tiene significado y utilidad para ellos. De esta manera, la autonomía en la escritura es uno de los logros de este proyecto de investigación que se refleja en la creación del producto final del proceso: un libro con talleres y producciones escritas, elaborado como muestra del proyecto que cada estudiante decidió seguir. Finalmente, este estudio concluye que el acto de escribir también se trata de establecer una relación estimulante y enriquecedora con la escritura: escribir para aprender, pasarlo bien y sentirse a gusto.

Finalmente, el proyecto de Diego Andrés Ruíz Soto (2016) *Otra historia que contar: Estrategias para motivar escritura y autoconocimiento*, parte del interés por mejorar la

producción escrita y la disposición de las estudiantes frente a ésta. La población de la investigación corresponde al grado 606 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño y el objetivo principal apuntó a generar estrategias que motivaran los procesos de escritura y autoconocimiento de las estudiantes.

Para este proyecto se planeó la elaboración de una autobiografía ficticia, usando como estrategia el diario personal de las estudiantes, el desarrollo de talleres de escritura y la elaboración de un blog. Además, la investigación buscó crear un amplio margen de motivación, que en otras palabras se entiende como: “el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él” (Ruíz, 2016, p.21). Para esto, se desarrollaron talleres de escritura creativa basados en los postulados de Gianni Rodari (1983) que ahondaron en el autoconocimiento y creación de historias ficticias, lo cual propició el interés en la población por escribir.

A manera de conclusión, los antecedentes presentados dieron a esta investigación herramientas para el diseño y aplicación de la propuesta desde los referentes teóricos en el abordaje a la escritura por proceso y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes desde los intereses personales. Estos insumos permiten continuar generando reflexiones en torno a la práctica educativa en lo relacionado con el fortalecimiento de la producción textual en niños y adolescentes en contexto de educación formal.

MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se presentan los planteamientos teóricos que enriquecen el presente estudio, para lo cual se plantean los postulados en torno a las concepciones sobre la escritura y la escritura creativa. Los autores trabajados en lo concerniente a la escritura fueron Cassany (1988, 1999), Ferreiro (1999), García (2015), RENATA (2010) y Calsamiglia y Tusón (2001). En la

escritura creativa se tuvieron en cuenta los postulados de Torrance (1962), Condemarín y Chadwick (1991), Saab y Guerra (2016) y Ministerio de Cultura (2006-2010).

2.2.1 La escritura

La escritura es el principal referente en esta investigación ya que ha sido vista como la causante de la *reestructuración del pensamiento* del ser humano a lo largo de la historia a causa de los valores sociales, culturales e ideológicos que ésta posee. Por ello, es vista como una manifestación de la actividad lingüística del ser humano que “transmite mucho más de lo que dice, clava sus raíces en el contexto y deja que los usuarios proyecten todo tipo de significados” (Cassany, 1999, p. 41). Es por ello que trabajar en la escritura permite que se ahonde en la expresión de quien la usa como mecanismo de análisis, reflexión, inspiración o simple gusto.

Cabe señalar que la escritura es un proceso de comprensión social e individual donde según el MEN (1998) citado por Vargas y Lenis (2018) se “ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determinan el acto de escribir: escribir es producir el mundo”. (MEN, 1998, citado por Vargas y Lenis, 2018, p.38). Lo anterior implica una disposición formal del individuo desde su humanidad, pensar y sentir; permitiendo que la escritura sea mucho más que un ejercicio de codificación, que necesita del proceso de lectura para el enriquecimiento de la comprensión y el aprendizaje de la producción escrita.

Esta relación de lectura con la escritura se explica de la misma manera en que se adquiere el habla; escuchado. Entonces, la escritura se adquiere leyendo y comprendiendo textos escritos. Para esto el aprendiz tiene que estar motivado por la lectura, tiene que tener interés, o tiene que leer por placer. (Krashen (1981) referenciado por Cassany (1988), p.82). Lo anterior demuestra

que la lectura funciona como un input en el acercamiento a los textos, el reconocimiento de los contextos, el uso de la lengua, la reflexión frente al ejercicio de comprensión que puede desarrollar una comprensión textual del contenido de los textos, en la medida que el sujeto posea una disposición o interés. En otras palabras, la escritura viene de las prácticas de lectura que los sujetos realizan pero está supeditada a las motivaciones y actitudes que éste tenga a la hora de acercarse a los textos, este aspecto se trabajará más adelante.

Desde las formulaciones de Noam Chomsky de *competencia* y *actuación* en el campo de la lingüística, el estudio alrededor de la escritura ha tenido en cuenta el conocimiento implícito de la lengua, *competencia*, y el uso de ella en cada situación real y concreta, *actuación* (Cassany, 1988). Por ello, en esta investigación se abordarán dos aspectos que sugieren la relación de teoría y uso, a partir de la diferencia y relación entre código escrito y el proceso de composición, los cuales son necesarios para comprender la producción de textos creativos que este proyecto trabaja.

2.2.1.1 Código escrito

El primer lugar, la adquisición del código escrito concibe la *competencia* de la lengua en la producción textual desde las normas de conformación de oraciones como lo son las reglas fonéticas, ortográficas, morfosintácticas y léxicas; y desde lo estipulado por coherencia y cohesión en la elaboración de textos. (Cassany, 1988, p.28). Por esta razón y atendiendo a las necesidades especiales de la población, se abordarán las reglas de elaboración que Daniel Cassany (1988) nombra como propiedades del texto, las cuales determinan la intención comunicativa de lo escrito. Estas propiedades son abordadas desde la coherencia y cohesión, las cuales se trabajan en el presente proyecto debido a que en la caracterización de escritura de las

estudiantes del grado 905 se observaron dificultades en estos componentes y es menester para este proyecto trabajar en el fortalecimiento de la producción escrita.

Propiedades del texto

Las propiedades del texto son aquellas que se encargan de darle una forma y sentido al texto buscando la armonía en el significado. Como se mencionaba anteriormente, esta investigación se basa en los postulados de Cassany (1988), García (2015) y Calsamiglia y Tusón (2001) en lo referente a la coherencia y la cohesión. Vale la pena señalar que estas propiedades han sido foco de estudio en la lingüística del texto y el análisis del discurso, donde se han creado distintos planteamientos y formas de abordar la constitución del texto y la relación de la experiencia compartida entre el emisor y el receptor. Por esta razón, esta investigación tiene en cuenta los aspectos de forma y contenido que son susceptibles de analizar y sugerir transformaciones en los textos partiendo de las necesidades encontradas en las estudiantes del 905 JT.

Para comenzar, Calsamiglia y Tusón (2001) definen la coherencia como:

El significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto.

Alude a la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la macroestructura (contenido), a la superestructura (esquema de organización) del texto, a su anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio) y a las inferencias que activan los hablantes para interpelarlo a partir de conocimientos previos. (p. 221-222)

A partir de esta definición, se puede afirmar que la coherencia aborda el contenido, la organización del texto, los elementos temporales, espaciales y los conocimientos enciclopédicos

o también llamado experiencia compartida entre el emisor y receptor. Estos elementos son explicados por Daniel Cassany (1988) y se plantearon en el siguiente cuadro.

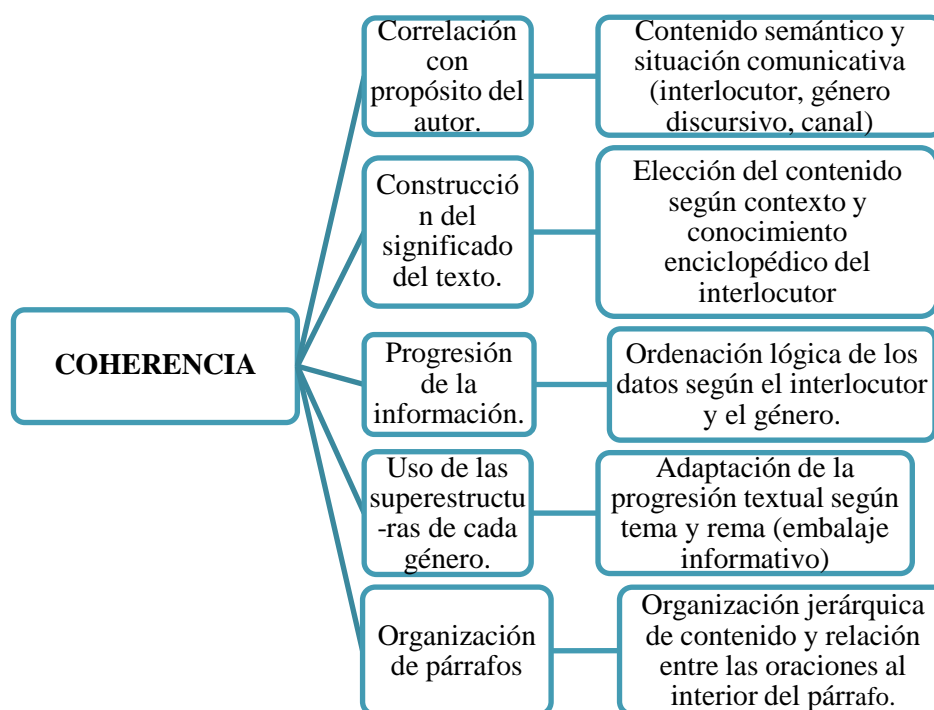


Figura 1. Adaptado de (Cassany, 1988, p.82)

Lo anterior lleva a concluir que la coherencia es una propiedad textual que amalgama proposiciones con sentido dentro de una unidad mayor (macroproposición y párrafos) alcanzando continuidad temática García, F (2015). La coherencia se desarrolla teniendo en cuenta: la cantidad de información, la estructura de información, la calidad de la información, la referencia común o hilo conductor de las ideas, las relaciones que enlazan las acciones en un plan textual y la unidad temática y de relación en los enunciados. Los cuales están supeditados a la intención comunicativa del autor, el plan global del texto y la expresión verbal.

Por otro lado, se encuentra la cohesión como otra propiedad textual, la cual está estrechamente relacionada con la coherencia pero abarca otros ámbitos como lo define Calsamiglia y Tusón (2001).

La cohesión, refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remite unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar. Así, la coherencia, que incluye la cohesión, se puede considerar tanto una propiedad fundamental que da cobertura al conjunto de significados del texto como un principio necesario que un texto sea definido como tal. (p.222)

Esta definición se alimenta con los postulados de Cassany (1988) al establecer que la cohesión “tiene la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global”. (p. 31). Adicionalmente, según García, F. (2015) las características de la cohesión tienen en cuenta las secuencias oracionales del texto que se relacionan por diversos medios gramaticales como se presentan a continuación en el gráfico:

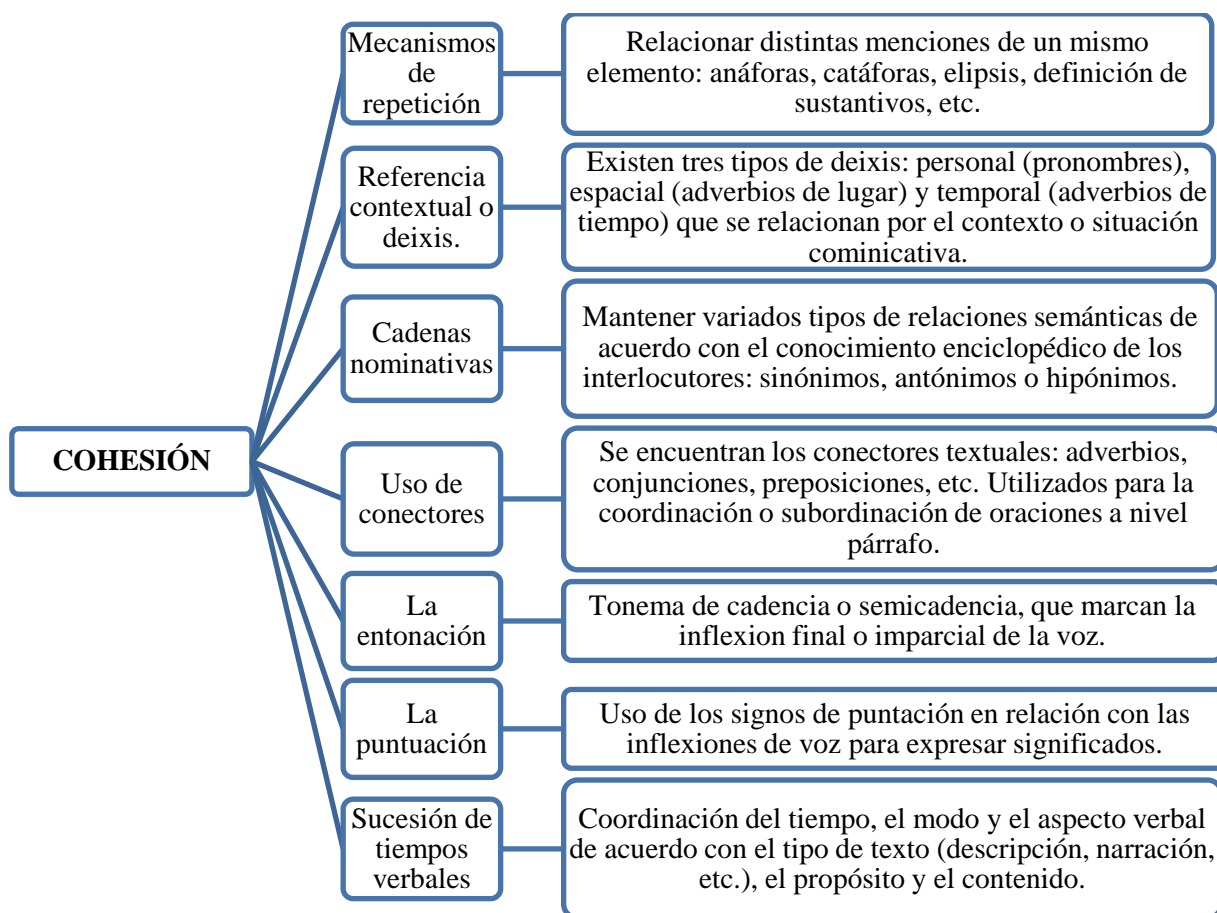


Figura 2. Adaptado de (Cassany, 1988, p.84) y (García, 2015, p. 246)

Finalmente, según Ralliday y Rasan (1976) y Mederos (1988) citados por Cassany (1988) la cohesión está relacionada con la coherencia en tanto que refiere al conjunto de vínculos de significados que se establecen en las palabras, oraciones o apartados del texto y que permite al lector interpretarlo de una manera eficaz. De esta manera, se puede concluir que las propiedades de coherencia y cohesión son procesos que permiten distinguir elementos globales y locales en el texto, los cuales constituyen el tejido de éste en su estructura profunda y su estructura superficial. Facilitando la comunicación del emisor (escritor) y el receptor (lector) desde la construcción del mensaje (texto).

Ahora bien, si se retoma la ilación de este planteamiento de escritura, vale la pena recordar que la comprensión textual –escritura- tiene en cuenta el conocimiento de la lengua desde la adquisición del código escrito, abordado en la sección anterior, pero también requiere de su uso o *actuación* donde el texto es pensado para una situación real y concreta. Por esta razón, es menester para esta investigación ahondar en el proceso de composición al que se enfrenta el escritor, en el que hace uso de sus conocimientos del código escrito; en otras palabras, la teoría se pone en práctica.

2.2.1.2 Proceso de composición

Como se mencionó anteriormente, la composición hace referencia a la *actuación* de la lengua en el acto de escribir; por ello, ésta se relaciona con el proceso de pensar, reflexionar y crear la estructura del contenido que se escribe. Por esta razón, en la composición confluyen la clasificación de las ideas y la organización de un esquema que tiene en cuenta las creencias y conocimientos del escritor, donde según García (2015) cada tipología textual está condicionada por los propósitos del autor respecto a la información que pretende transmitir, lo que permite que se reconozcan los componentes del texto que ayudan a construir la macroestructura (García, 2015, p.287)

Según lo anterior, en el proceso de composición se construye la estructura del texto que comprende el plan textual, la situación comunicativa, el desarrollo del tema y la respuesta a los interrogantes del qué, cómo, para qué y para quién se escribe. Adicionalmente, según Flower y Hayes (1980 y 1981) citado por Cassany (1988), la composición es un proceso de pensamiento dirigido por una red de objetivos (globales y locales) que el mismo escritor crea y desarrolla,

además, durante este proceso, se producen aprendizajes que implican regenerar objetivos y planes del texto.

Bajo esta línea, la teoría de la composición considera el problema retórico como un principio de ésta; el cual está formado por todos los elementos de la situación de comunicación: la audiencia, la relación con el autor, los roles del emisor y del receptor, el tema que se habla, el canal, el código, etc. (Cassany 1988, p.149). Este principio es de suma importancia debido a que desde su planteamiento, el escritor analiza y decide sobre los distintos puntos de vista en que el texto puede ser abordado, en otras palabras, en el problema retórico se decide la expresión del texto.

Cabe agregar que el proceso de composición está vinculado con las fases de escritura por procesos: *pre-escritura*, *escritura* o también llamada textualización y *post-escritura*; que hacen que la composición sea dinámica y se re-invente mediante la producción textual. Teniendo esto a consideración, se presentarán a continuación las fases de la escritura en relación con la composición, las cuales estarán en clave de la escritura creativa y las particularidades (motivaciones e intereses) de los sujetos.

2.2.1.2.1 Fase Pre-escritura

En esta etapa se lleva a cabo la planeación del texto que significa la decisión del escritor por querer expresar sus ideas mediante un plan de trabajo que supone la intención comunicativa, el tema a trabajar y la audiencia; estos elementos permiten establecer la tipología textual y la estructura global del texto. En este caso, la investigación opta por la escritura creativa en la que el deseo, el interés y la imaginación del sujeto son quienes resuelven el problema retórico de la expresión y contenido del texto. Metodológicamente se utiliza la lluvia de ideas en esta etapa; allí

se “fija el tópico como un núcleo central y se escribe alrededor las ideas-palabras que vengan a su mente” (García, 2015).

La lluvia de ideas considera la audiencia que leerá el escrito, fija los objetivos del texto y traza un plan para organizar el contenido. A causa de ser éste el primer ejercicio de escritura del escritor, según García F (2015) existen diversos puntos de partida en el proceso de escritura; puede iniciarse a “modo de recopilación inconsciente, desde los hechos, el personaje o alguna experiencia vivida. En todo caso, el orden establecido del inicio de un texto no es definitivo, pero sí una opción para iniciar el proceso de escritura” (García, 2015, p. 285).

Durante esta fase el pensamiento creativo, según Ellis Paul Torrance (1962), produce una serie de factores que inciden en la escritura de los textos y los cataloga como *sensibilidad* (hacia los problemas), *fluidez* (habilidad para generar ideas), *flexibilidad* (habilidad para definir y cambiar enfoques) y *originalidad* (habilidad para definir y redefinir problemas, considerar detalles y percibir soluciones de manera diferente), que están determinados por las ideas y estilos únicos de los sujetos. Estos factores son tenidos en cuenta en el proceso de planeación para *la elaboración* del texto.

2.2.1.2.2 Fase de escritura o textualización

En esta fase se tiene en cuenta la composición; el plan de trabajo entorno a la estructura del texto ideado en la planeación, y la redacción; ejercicio de organización de las ideas en los párrafos manteniendo la intención comunicativa y las propiedades textuales de coherencia y cohesión.

Durante el ejercicio de redacción, Cassany (1988) plantea que se debe hacer énfasis en el proceso de redacción y no en el texto como producto ya que la escritura es procesual y distinta

en cada sujeto. A causa de esto, propone una serie de condiciones para fortalecer la producción textual como lo son: aprender a buscar información, pensar audiencia del texto, releer, evaluar y revisar prosa.

Esta es una fase extensa debido a que implica un uso continuo de la memoria a largo plazo para el uso adecuado del código escrito y en especial porque la escritura creativa en este caso, es un proceso catártico que remueve las subjetividades de quien escribe, es decir, “evalúa miedos, aprendizajes, metas y fracasos, poniéndolos sobre el plano del diálogo, inicialmente entre quien escribe y lo escrito y finalmente entre quien lee lo escrito y su percepción de quien haya escrito” (Ruíz, 2016).

Para agregar y no menos importante, en esta fase se realiza el primer borrador del texto el cual debe tener un mayor trabajo en el contenido que en la forma; ya que en él debe estar evidenciado lo propuesto en el plan de trabajo y además, permite al escritor cambiar, reformular o eliminar ideas en el ejercicio de redacción. Adicionalmente, el primer borrador significa el primer boceto de la creación escrita y deja al estudiante vivenciar la escritura como un proceso y no un resultado, recordando que se escribe “para aprender, pasarlo bien y sentirse a gusto” (Arias, 2008).

Finalmente, el ejercicio de redacción o textualización consiste en organizar y escribir el plan establecido en la composición. Según García (2015) la tarea de escribir conlleva; al conocimiento de aspectos sintácticos, semánticos y fonológicos; al uso adecuado de elementos grafológicos; y a tener en cuenta los factores pragmáticos y sociolingüísticos que se presentan a la hora de elaborar un texto.

2.2.1.2.3 Fase de Post-escritura

Esta fase actúa una vez hecho el primer borrador. Allí se realizan la revisión y el mejoramiento del texto teniendo en cuenta el plan de trabajo en la composición y los elementos de coherencia y cohesión en la redacción. La post-escritura requiere de una disposición especial por parte del escritor, ya que en ella se modifican o cambian estructuras con el ánimo de hacer una buena elaboración del texto, lo que hace que se tengan que realizar varios borradores hasta llegar a la última versión.

En el proceso de revisión se tacha, descarta, borra y desecha; además en él el escritor aprende a “identificar lo que cada texto necesita para ser sólido y contundente, de tal manera que se tenga control del mismo para que los recursos empleados y los efectos logrados sean fruto de decisiones consientes y no de meros accidentes” (RENATA, 2010, p. 39). Este aprendizaje necesita del acompañamiento del docente y las compañeras de clase, quienes guían el proceso de revisión y establecen cuestionamientos en torno al mismo a partir de estrategias metodológicas como la lectura en voz alta, la creación de esquemas alrededor del tema del texto, las recomendaciones en el uso de los elementos cohesivos y el compartir los borradores con otros para su enriquecimiento.

En resumen, las fases de escritura son los pasos que la escritura por proceso plantea en la elaboración de un texto, donde se evidencian las habilidades de los sujetos y el fortalecimiento de competencias como la comprensión de lectura y escritura. Estos pasos sirven como guía en el proceso de producción textual y permiten que el sujeto vivencie su aprendizaje de una manera directa y experiencial. Cabe señalar que “toda movilización cognitiva que requiere el aprendizaje ha de nacer de un interés, de una necesidad de saber, de un querer alcanzar determinadas metas”

(Tapia y Caturla, 1998, p.59). Por ello, es de suma importancia para esta investigación tener presente las particularidades de los sujetos y a partir de éstas propiciar la actividad escritora como un lugar de reconocimiento de sí mismos y los contextos.

A partir de lo estipulado anteriormente, este proyecto hace uso de la escritura creativa como mecanismo para fortalecer la producción textual, tanto en el ámbito del código escrito como en la composición, y además propiciar el interés de las estudiantes por la creación escrita en donde se exploran las subjetividades y se trabaja desde el interés personal, permitiendo un desarrollo de la autonomía y reconocimiento del aprendizaje. Este propósito en la investigación surge a partir de una de las principales problemáticas evidenciadas en el contexto del aula del grado 905, donde se evidenció el poco gusto por el acto de escribir debido a que lo encuentran como una actividad aburrida y poco llamativa.

Bajo esta mirada se propone a la escritura creativa como una alternativa para fortalecer las habilidades de comprensión escrita y “uno de los mejores medios para estimular los procesos de pensamiento, imaginación y divergencia” (Condemarín y Chadwick, 1991, p. 145). A continuación se presentarán los principales postulados en torno a la escritura creativa, con el ánimo de concluir todo el abordaje teórico que propone a la escritura como un proceso de comprensión social e individual donde los saberes, las competencias e intereses de los sujetos producen alternativas de mundos posibles desde su humanidad, pensar y sentir.

2.2.2 ESCRITURA CREATIVA

La escritura creativa ha sido objeto de estudio de las disciplinas cognitivas y socioculturales debido a los factores que en ella están implicados, para esclarecer esto se plantean las

definiciones de estas dos vertientes y sus puntos en común que construyen a la escritura creativa en una composición significativa de los sujetos.

Para comenzar, según Boden referenciado por (Saab y Guerra, 2016), el concepto de creatividad debe estudiarse bajo los procesos cognitivos, ya que en la solución de problemas que realiza la mente se transforman y exploran espacios conceptuales; los espacios conceptuales hace parte de los procesos cognitivos ordinarios como: hacer analogías, observar, hablar, escuchar, recordar y comprender el lenguaje. De esta manera, la escritura creativa consiste en explorar en estos espacios conceptuales y transformarlos (p. 34)

Por otro lado y como se mencionaba anteriormente, la escritura creativa se alimenta de factores socioculturales de cada sujeto ya que ésta plantea

La voluntad de expresar una realidad, una emoción, un mundo propio a partir del lenguaje. El deseo y la voluntad aparecen como imprescindibles en esta búsqueda de expresión personal, de exploración de la realidad a través de una voz propia que expresa los intereses estéticos del autor, el estilo personal de su escritura y la sensibilidad que manifiesta en la elección de sus temas. (MINISTERIO DE CULTURA, p.15)

A partir de estas dos nociones, esta investigación hará un énfasis en los factores socioculturales que hacen que quien escribe descubra su estilo personal y esa voz propia para dar vida a sus creaciones literarias. En este sentido, la escritura creativa puede fortalecer la relación que tiene el sujeto con la producción textual debido a la libertad para la creación de historias propias que pueden ser desarrolladas dentro y fuera del aula de clase. Es así como la escritura se convierte en una práctica significativa donde existe una resonancia sociocultural y estética, pues no solamente el sujeto puede mejorar sus procesos de redacción en torno a la coherencia y

cohesión, sino que éste se sumerge en el mundo de la composición propia, explora en el lenguaje a través de la experiencia literaria y es él quien determina sus propios límites.

De esta manera la exploración de los espacios conceptuales y su transformación son procesos que están inmersos en la creación escrita y que en este estudio sirven para orientar la estrategia pedagógica la cual no deja de lado los estilos de aprendizaje en la autonomía de la producción textual.

Por otro lado, la escritura creativa propone una evaluación que está determinada por las ideas de los estudiantes, la cual se basa en los aspectos de *fluidez*, *flexibilidad*, *originalidad* y *elaboración*, que están determinados por las ideas y estilos únicos de los sujetos. Estos aspectos fueron mencionados por Torrance (1962) quien los categorizó como factores del pensamiento creativo y los clasificó de la siguiente manera:

- a) sensibilidad hacia los problemas.
- b) fluidez o habilidad para generar ideas.
- c) flexibilidad o habilidad para definir y cambiar enfoques.
- d) originalidad y elaboración, consistentes en la habilidad para definir y redefinir problemas, considerar detalles y percibir soluciones de manera diferente.

Como propuesta a la evaluación de la escritura creativa, estos factores (*fluidez*, *flexibilidad*, *originalidad* y *elaboración*) serán tenidos en cuenta a la hora de la planeación, escritura y revisión de los textos creados; en donde la *fluidez* será vista como la lluvia de ideas a la hora de abordar un escrito, la *flexibilidad* trabajará sobre los distintos enfoques en que las ideas pueden ser plasmadas en el texto, la *originalidad* tendrá en cuenta aquellas ideas novedosas apartadas de lo convencional para los escritos, aquí la ficción y la fantasía son protagónicos en el acto de

creación. Finalmente, la *elaboración* tendrá en cuenta la escritura y el perfeccionamiento de la producción textual donde se busque alcanzar niveles de complejidad y de detalle.

Para concluir, la escritura es un proceso de comprensión que implica una disposición del individuo desde su humanidad, pensar y sentir, en donde confluyen los conocimientos de la lengua y su uso en situaciones específicas (código escrito y composición). Por esta razón, esta investigación se apoya en la escritura creativa debido a que en ella se realiza una exploración de la realidad desde la sensibilidad, el estilo personal y los intereses estéticos del autor; permitiendo una motivación frente al acto de escribir y un fortalecimiento en los pasos de la producción textual.

CAPÍTULO III

DESEÑO METODOLÓGICO

3.1 Investigación-acción

El proyecto de investigación en el aula *Creando escrituras: estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de escritura*, acoge una metodología de investigación acción (IA) perteneciente al enfoque cualitativo, dentro de un paradigma socio crítico. Esta investigación es definida por Elliott (1993) como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” y propone la consolidación de la práctica y la teoría mediante la intervención del investigador, quien busca validar las teorías a través de la práctica para así promover un cambio social y generar conocimiento.

La IA tiene un carácter cíclico debido a la interdisciplinariedad en que es pensada, por tanto, los ciclos son “formas de disciplinar los procesos de investigación que buscan representar la investigación, organizar el proceso y desarrollar explicaciones de la práctica” (Latorre, 2003).

Adicionalmente, este tipo de investigación es autorreflexivo en tanto que elabora un diálogo entre lo propuesto por “las teorías educativas en torno a los sistemas de valores, ideas y creencias representadas” (Elliot, 1993) y el desarrollo de la práctica en aras de trabajar sobre la problemática social, lo cual, se encuentran una reflexión simultánea sobre los medios y los fines de ésta.

Los ciclos que esta investigación tuvo en cuenta, se basan en los postulados de Latorre (2003) quien los establece como las etapas de *problematización*, *diagnóstico*, *diseño de una propuesta de cambio*, *aplicación de la misma* y *evaluación*; estos ciclos o etapas elaboran un seguimiento en la investigación. En primer lugar, la *problematización* señala que el foco de estudio seleccionado tenga interés para el investigador e implique procesos de enseñanza y aprendizaje para su trabajo. En segundo lugar, la etapa de *diagnóstico* realiza una descripción y explicación comprensiva de la situación, en donde se “obtienen evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción” (Latorre, 2003).

Para continuar, la tercera etapa comprende el *diseño de una propuesta de cambio* que refiere la creación de la intervención para llevar a cabo la práctica el proyecto de investigación que “se apoya en la comprensión obtenida del diagnóstico de la situación y de la revisión documental” (Elliot, 1993). El cuarto ciclo tiene que ver con la *aplicación de la propuesta* que refiere la implementación del plan de acción, la cual es de carácter “meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente” y se apoya en la observación que “registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión”. (Latorre, 2003, p. 47). Finalmente, la quinta etapa comprende la *evaluación* o reflexión acerca de la acción y proceso cíclico de la

investigación, se vale de métodos y técnicas apropiados para su valoración que pueden llevar a la investigación a la identificación de un nuevo problema.

3.2 Unidad de análisis y matriz categorial

3.2.1 Unidad de análisis

A partir de la pregunta de investigación y la descripción del problema anteriormente mencionados, se propone como unidad de análisis a la escritura como eje central de esta investigación; la cual es vista como un espacio de comprensión textual que implica una disposición del individuo desde su humanidad, pensar y sentir, donde se propicien aprendizajes autónomos y reflexivos y se desarrolle la “capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual y (...) elaborar complejas representaciones de la realidad” (MEN, 2006,p.22) . En esta unidad de análisis, se despliegan tres categorías con sus determinadas subcategorías e indicadores de logro, los cuales se presentan a continuación.

3.2.2 Categorías de análisis

Las categorías de la investigación están estrechamente relacionadas con la unidad de análisis y están compuestas por subcategorías e indicadores de logro que permitieron el seguimiento y evaluación de la implementación del proyecto. Las categorías de la investigación fueron:

1-Las propiedades del texto, tiene como sub-categorías a los procesos de coherencia y cohesión. Para el proceso de coherencia se plantea la relación de las ideas del texto con el tema principal y una organización jerárquica de contenido y relación entre las oraciones al interior del párrafo como indicadores de logro. En la subcategoría de cohesión se propone como indicadores

de logro: utilizar la sinonimia, sustituciones y pronombres para enriquecer el vocabulario; también, usar diversos conectores para darle cohesión al texto y finalmente, hacer uso de los signos de puntuación en relación con la significación del texto.

2-Las fases de escritura, considera las sub-categorías de pre-escritura, escritura y post-escritura. Como indicadores de logro se propone en la subcategoría de pre-escritura la elaboración de un plan del texto; en la subcategoría de escritura se tiene en cuenta la redacción de textos siguiendo el plan textual, los procesos de coherencia y cohesión; por último, en la subcategoría de post-escritura tiene como indicadores de logro abordar la revisión y mejoramiento de los textos producidos.

3-Escritura creativa, propone las subcategorías de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración con sus respectivos indicadores. Para la subcategoría de flexibilidad el indicador de logro es producir lluvia de ideas a la hora de abordar un escrito, en la flexibilidad se establecen distintos enfoques de las ideas y planteamientos, la originalidad comprende la elaboración de ideas novedosas apartadas de lo convencional para los escritos y finalmente, en la elaboración se escribe y perfecciona una producción textual alcanzando niveles complejos y de detalle.

3.2.3 Matriz categorial

Unidad de Análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Instrumentos
ESCRITURA	Propiedades del texto	Coherencia	<p>Mantiene la relación de las ideas del texto con tema principal.</p> <p>Elabora una organización jerárquica de contenido y relación entre las oraciones al interior del párrafo.</p>	3 escritos colectados por cada estudiante antes, durante y después de la aplicación.
		Cohesión	<p>Utiliza la sinonimia, sustituciones y pronombres para enriquecer el vocabulario.</p> <p>Usa diversos conectores para darle cohesión al texto.</p> <p>Usa los signos de puntuación en relación con la significación del texto.</p>	3 escritos colectados por cada estudiante antes, durante y después de la aplicación.
	Fases de escritura	Pre-escritura	Elabora un plan del texto.	Plan textual y escritura de un texto.
		Escritura	Redacta textos siguiendo el plan textual y los procesos de coherencia y cohesión	Borrador de un texto construido a lo largo de la intervención, junto con el plan textual.
		Post-escritura	Realiza revisión y mejoramiento de los textos producidos	<p>Libro Literatuya y Chismógrafo literario.</p> <p>3 escritos colectados por cada estudiante antes, durante y después de la aplicación.</p>
	Escritura creativa	Fluidez	Produce una lluvia de ideas a la hora de abordar un escrito.	Talleres de escritura creativa Libro Literatuya

		Flexibilidad	Establece distintos enfoques de las ideas y planteamientos. Talleres de escritura creativa Libro Literatuya
		Originalidad	Elabora ideas novedosas apartadas de lo convencional para los escritos. Talleres de escritura creativa Libro Literatuya
		Elaboración	Escribe y perfecciona una producción textual alcanzando niveles complejos y de detalle. Libro Literatuya (personal y colectivo) 3 escritos colectados por cada estudiante antes, durante y después de la aplicación.

3.3 Población

La población estudiantil de este proyecto de investigación correspondió al grado 905 de la jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño IED ubicado en la localidad 18, Rafael Uribe Uribe. El cual tiene la misión de formar mujeres críticas, reflexivas, autónomas y transformadoras de contextos. El curso estuvo compuesto por 30 estudiantes con un rango de edad entre los 13 y los 16 años. La mayor parte de las estudiantes habitan en las localidades de San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe y Antonio Nariño y, hacen parte de una familia extensa que en la mayoría de casos está compuesta por los abuelos, padres, padrastros, hermanos y tíos.

3.4 Instrumentos y técnicas de recolección de información.

Para la recopilación de información de la investigación se utilizaron instrumentos que permitieron precisar sobre el seguimiento de las fases de la investigación, en especial, en lo

correspondiente con la intervención, en aras de ver los efectos del presente estudio en la práctica educativa. Los instrumentos que se tuvieron en cuenta fueron los diarios de campo que registraron la observación de la clase, la ficha demográfica que permitió caracterizar a la población, una prueba de lenguaje que revisó las habilidades de lectura, escritura y oralidad y una serie de talleres que fueron realizados durante toda la aplicación de la investigación.

En los ciclos de problematización, diagnóstico y diseño de la propuesta, se utilizaron el diario de campo para llevar un registro de la observación hecha en el aula, la aplicación de una ficha demográfica y una prueba diagnóstica del lenguaje utilizadas con el fin de caracterizar la población, encontrar las preferencias, necesidades y dificultades de las estudiantes. En el ciclo de aplicación de la propuesta, se tuvo en cuenta las producciones textuales creativas de las estudiantes evidenciadas en la realización de talleres que promovían la escritura creativa y reflexión frente a los procesos de escritura. Finalmente en la fase de evaluación, se realizó un seguimiento del proceso que tuvieron las estudiantes mediante la valoración de los talleres mediante unas rubricas de evaluación de la escritura. Los instrumentos de recolección de datos son importantes en la elaboración de resultados y conclusiones en esta investigación, por ello su finalidad serán explicadas a continuación:

3.4.1 El diario de campo

Es un instrumento que recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido, según Álvaro Luque Amo (2016) es “un tipo particular de discurso que tiene un origen privado, que se dirige paradójicamente a la misma persona que lo escribe y que, sin embargo, es susceptible de ser leído por un tercero” (Luque, 2016, p. 278). Lo anterior puede ser explicado desde la técnica narrativa que utiliza el diario de campo, además,

puede alertar al investigador sobre las prácticas y valoraciones que éste realiza. El diario de campo en esta investigación se estructuró bajo los siguientes ítems: propósito de la sesión, descripción de la observación, tema o concepto trabajado en clase, análisis y consecuencias de la intervención u observación y finalmente, contribuciones al proyecto (preguntas o decisiones).

3.4.2 Ficha demográfica

Recoge las características generales y particulares de la población como lo son los datos personales, familiares, socio-afectivos, cognitivos, información sobre los gustos y apreciaciones de la clase de español que poseen las estudiantes. Los resultados de la ficha demográfica compuesta por 22 preguntas (ver anexo1) lograron caracterizar la población estudiantil del grado 905 y orientar la aplicación de los talleres.

3.4.3 Prueba diagnóstica del lenguaje

Este instrumento de recolección de información se dividió en tres pruebas: escritura, lectura y oralidad, que establecieron fortalezas y dificultades en las estudiantes del grado 905 en alguna(as) habilidad(es) de la lengua en lo correspondiente a ciclo IV. Los resultados de la prueba fueron sistematizados, analizados y contrastados con los resultados de este proyecto.

3.4.4 Talleres de escritura creativa

Estos insumos fueron diseñados por la investigadora y estuvieron compuestos por lecturas, material audiovisual y actividades escritoras; que partían de las categorías de análisis de este proyecto: propiedades textuales, fases de escritura y escritura creativa. Los talleres de carácter teórico-práctico ahondaban en los intereses de las estudiantes y el plan de clase en lo correspondiente con el área de español y el ciclo IV.

3.5 Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas de la investigación parten desde la negociación con las participantes y acudientes de las estudiantes mediante un consentimiento informado, debido a que la población objeto de estudio es menor de edad (ver anexo 7). De igual manera, la investigación garantiza confidencialidad en la información, la identidad y los datos con los que trabaja y no obstruye el derecho de las participantes a retirarse del proyecto. Finalmente, este estudio garantiza mantener los derechos de propiedad intelectual.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El trabajo de grado *Creando escrituras: estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de escritura*, es una apuesta investigativa y pedagógica que busca fortalecer los procesos de escritura en las estudiantes del grado 905 jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes IED, mediante una estrategia pedagógica basada en ejercicios de escritura creativa. Para esto, es necesario mencionar que el presente estudio entiende la estrategia pedagógica como la articulación de “escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación”. (Bravo, 2008, p.52).

A partir de esta noción, la estrategia pedagógica en este proyecto propicia un aprendizaje autónomo en tanto que cada estudiante es “el centro del proceso, desarrolla sus capacidades en el medio social y permite aprender a aprender y tener control en el dominio de sus procesos cognitivos”. (Gamboa, García y Beltrán, 2012). De esta manera, la herramienta que promueve el aprendizaje autónomo en el fortalecimiento de los procesos de escritura y creación es el libro

Literatuya; el cual construye el proyecto de la clase de español y es promovido por la docente titular Magnolia Ramírez en el área de humanidades.

Para especificar, el proyecto de la clase denominado *Literatuya*, ha sido precursor de la escritura propia en las estudiantes a partir de la experiencia y lo cotidiano, donde ellas son autoras de sus propias historias y hacen que sus voces cobren vida en el acto creador. Se debe agregar que este proyecto de la clase se materializa en la creación del libro *Literatuya* que como su nombre lo dice, tiene los elementos que constituyen a un libro; tiene una autora, un nombre, una tabla de contenido, una portada diseñada por la estudiante- quien concibe su artefacto como su creación tangible- y lo más importante, posee los textos de la/s escritora/s¹.

Hay que mencionar además que este proyecto de clase fue la herramienta que permitió la aplicación de los talleres y ejercicios de escritura creativa que comprenden a la estrategia pedagógica. Asimismo, se planteó una herramienta complementaria en la aplicación de la estrategia, la cual fue la creación de un *libro Literatuya colectivo*, o también llamado Chismógrafo literario; el cual promovió la publicación autónoma de los escritos trabajados por las estudiantes.

En resumen, esta investigación empleó el *libro de Literatuya* y el *Chismógrafo literario* en la aplicación de talleres y ejercicios de escritura creativa que promovían la composición y redacción de los textos. Para aclarar, en el libro *literatuya* (libro individual) se trabajó el plan textual, la textualización del primer borrador y finalmente la revisión del texto para su

¹ Se habla de escritora y escritoras, ya que en el ejercicio de escritura, el trabajo en grupo estuvo presente en determinados momentos de la aplicación, lo cual permitió la producción de escritos desde la polifonía de voces en el momento de la composición y redacción.

publicación. En el *Chismógrafo literario* se promovió la publicación voluntaria de los textos como el símbolo del proceso de escritura que está construido para ser leído y comentado por otros/as.

Para continuar, los ejercicios y talleres que constituyeron la estrategia pedagógica tuvieron un articulación con el proyecto de la clase *Literatuya*, ya que en la elaboración de los textos de las estudiantes se diseñaron metodologías para que los procesos de composición (planeación del texto) y redacción (textualización y revisión) estuviesen presentes en las producciones de las estudiantes. Con esto, se articuló la propuesta de escritura de la investigación donde fue abordada como un proceso de comprensión que necesita conocimientos de la lengua y su uso en situaciones específicas, sin dejar de lado, su función más importante; expresar la humanidad, pensar y sentir de quien escribe. Por esta razón, este estudio se apoyó en la escritura creativa debido a que en ella se realiza una exploración de la realidad desde la sensibilidad, el estilo personal y los intereses estéticos del autor; permitiendo una motivación frente al acto de escribir y un fortalecimiento en los pasos de la producción textual.

Ahora bien, este proyecto de investigación en el aula presenta tres momentos en su aplicación, los cuales están basados en los ciclos de la investigación-acción y se denominan de la siguiente manera: explorando mi voz (sensibilización), recreando las voces del mundo (intervención) y publicando encuentro mi voz (evaluación). Estas fases buscan aplicar el objetivo fundamental de la investigación acción, el cual según John Elliott. (1993) consiste en mejorar la práctica educativa y no sólo la calidad de sus resultados, haciendo de la enseñanza un proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos en términos del aprendizaje del alumno.

FASE I: explorando mi voz.

Esta primera fase correspondió al periodo de sensibilización del proyecto de investigación y tiene como objetivo acercar a las estudiantes a la creación escrita en lo correspondiente con los primeros elementos que se tienen en cuenta en la escritura creativa (sensibilización, fluidez y flexibilización). Además de indagar sobre las actitudes de las estudiantes en torno a la escritura, buscando modificar, afirmar o ampliar lo encontrado en el diagnóstico, mencionado en el capítulo I. Esta fase tuvo una duración de nueve semanas y durante este periodo se realizaron seis talleres de sensibilización, en donde se buscó realizar los primeros textos creativos a nivel grupal e individual con el ánimo de ver los estilos de aprendizajes de las estudiantes, encontrando preferencias por el trabajo en grupo.

Durante este proceso, se hizo la articulación del proyecto de la clase *Literatura* en lo referente con el proceso de composición (planificación textual), especialmente desde el abordaje a los procesos de pensamiento creativo: sensibilización frente algún tema, fluidez o lluvia de ideas a la hora de abordar un escrito, flexibilidad o distintos enfoques en que las ideas pueden ser plasmadas en el texto y originalidad de las ideas (Torrance, 1962). Esto se realizó mediante ejercicios de escritura creativa que trabajaban con elementos necesarios para la creación de historias como los son la estructura del texto (inicio, desarrollo y conclusión), caracterización de los personajes, ubicación del tiempo y espacio, elección de los tipos de narradores y desarrollo del momento de clímax de la historia.

En esta etapa, se trabajó con historias basadas en hechos reales con el fin de reconocer las distintas realidades que confluyen en un hecho. Para ser más puntual, los temas abordados en esta etapa de la fase de intervención fueron la explotación del caucho en la Amazonía y la toma al

palacio de justicia. En el abordaje de estas temáticas se hizo uso de herramientas visuales como fotografías, documentales y también, relatos de prensa y literatura.

Lo anterior pretende mostrar que en la fase de sensibilización en torno a la escritura creativa, fue necesario implicar a las estudiantes en su proceso de formación y lectura del mundo, recordando que la escritura es un proceso de comprensión que se fortalece en la medida que los sujetos establezcan lecturas de contexto y desarrollen habilidades cognitivas como “aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular (Cassany, 2006). Por esta razón, esta etapa resultó ser la más larga (9 semanas) en tanto que se exploraban las maneras de cómo un hecho puede ser interpretado o cambiado por medio de las alternativas que la escritura creativa ofrece.

Teniendo esto como referente, en esta fase se elaboró la primera producción textual creativa, donde se abordó la planeación textual, el desarrollo de las ideas del pensamiento creativo (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) en la redacción y brindó elementos para que en la práctica se trabajara sobre los gustos e intereses de las estudiantes en la producción textual. Para la elaboración de esta producción textual se necesitó del seguimiento del proceso de composición de las estudiantes desde la aplicación de talleres teórico-prácticos que ahondaban en las subcategorías y los indicadores de logro; a continuación se presentarán dos talleres que fueron significativos en esta fase de sensibilización y fueron analizados en el apartado análisis de datos (ver talleres en anexo 9).

Por un lado, el taller “**caracterizando mi ciudad**” utilizó la experiencia propia para escribir sobre la ciudad de una manera novedosa y descriptiva mediante la caracterización de los personajes y lugares con ayuda de la lluvia de ideas (fluidez); y el taller “**creando**

palimpsestos” propició la escritura creativa a partir de una historia establecida que partía de un hecho real, un personaje de un cuento o una canción. En el escrito se utilizaron recursos estilísticos como un tipo de narrador específico, un tiempo verbal, un orden distinto de la estructura textual- empezar por el final- o establecer una historia alterna o sucesora provenientes de la planificación textual. Estos talleres ahondaron en el pensamiento creativo y la planificación textual desde las metodologías, donde los textos producidos fueron objeto de análisis de la primera fase e insumos para direccionar la práctica y aplicación de la propuesta.

FASE 2: recreando las voces del mundo.

Esta fase correspondió a la intervención formal de lo planteado teóricamente en esta monografía, donde el objetivo principal fue fortalecer los procesos de redacción en las estudiantes del grado 905; los cuales comprenden las subcategorías de la coherencia, cohesión en la fase de textualización o escritura.

Este periodo tuvo una duración de nueve semanas, en las cuales se llevaron a cabo seis talleres que tuvieron en cuenta las preferencias de las estudiantes y lo estipulado en los estándares por competencias en relación a la producción textual: cuentos, textos líricos y dramáticos latinoamericanos. Mediante estas temáticas se promovió la escritura autónoma en libro *Literatuya*², a partir de la creación de historias con distintos tipos de narradores, diferentes finales o desarrollo de personajes en las historias, los cuales fueron trabajados y abordados desde

² Cada estudiante posee un libro de literatuya diseñado por ellas mismas, este libro contiene portada, tabla de contenido y los escritos de las estudiantes, adelantados durante principio de año. Las temáticas de este libro se enfocan en el reconocimiento de cada estudiante y algunas vivencias.

los talleres. Adicionalmente, en esta fase se trabajó desde el reconocimiento de la cohesión, mediante textos que cambiaban de significado a causa del uso de los conectores y la puntuación.

Durante estos ejercicios, la lectura de poemas, cuentos y fragmentos de teatro cortos promovieron la escritura creativa de las estudiantes y se realizaron acompañamientos en la redacción de los elementos de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (Torrance, 1962), los cuales fueron desarrollados por las estudiantes desde sus particularidades y su autonomía. Gracias a esto, el proyecto de la clase *Literatuya* pasó de ser un espacio donde las estudiantes hablaban de sí mismas a un lugar donde pudieran soñar y escribir mundos posibles donde no hubiese límite para la imaginación y la indagación.

Vale la pena agregar que en esta fase de la aplicación a la propuesta, se trabajó en la textualización del plan textual (abordado en el periodo de sensibilización), permitiendo que se realizara la construcción de los primeros borradores de las estudiantes donde se valoraba el desarrollo de las ideas en relación con el tema, el desarrollo de los párrafos teniendo en cuenta elementos de cohesión como :marcadores textuales, sustituciones como anáforas, catáforas o deixis y el uso de los signos de puntuación. Según esto, para el análisis de esta fase de la investigación, se escogió el borrador que más gusto generó en las estudiantes y que además, eligieron para seguir trabajando en la última fase. Con esto se intentó involucrar el poder de decisión de las estudiantes en torno a su aprendizaje y ayudó a que se percibiera “el valor de aceptar como propio lo que en principio viene impuesto”. (Tapia, 1998, p.38)

Finalmente en esta fase, el proyecto de la clase *Literatuya* sufrió transformaciones en su contenido y abordaje, ya que pasó de ser un espacio de la reflexión propia y lo cotidiano; donde no había una planeación textual o la re-escritura del texto, a ser un lugar donde se escribían

textos con una elaboración previa y una textualización más consciente. Por tal motivo, esta investigación toma como análisis de esta fase de intervención lo trabajado en dos talleres (anexo 10) que intentaron ahondar en la segunda fase de la escritura, la cual resulta ser la más extensa debido a su constante replanteamiento en el momento de composición o en el uso adecuado del código escrito. Para ejemplificar un poco más en la incidencia de los talleres, en esta fase se aplicó el taller “**Senti-pensado voy creando mi primer borrador**” en el cual se elaboró una primera producción textual a partir de ejercicios de comprensión en torno al tema: minga indígena “tejiendo la palabra por la vida”. Esta primera producción estuvo suportada con un plan textual previo, lo que permitió articular lo adelantado con la primera fase. Por otro lado, el taller “**reescribiendo mis creaciones**” promovió la reescritura de textos publicados en el libro de *Literatuya* (individual o colectivo) con el fin de generar procesos de revisión en torno a la coherencia, la cohesión de los textos y el abordaje o replanteamiento de las ideas, para así plantear un segundo texto que para esta investigación fue tomada como la creación del primer borrador y fue tomado como objeto de análisis en esta fase de intervención.

FASE 3: publicando encuentro mi voz

Esta última etapa del proyecto tuvo una duración de seis semanas y en ella se implementaron tres talleres que intentaron articular lo trabajado en la fase uno y dos apuntando al objetivo de propiciar la publicación de las creaciones creativas a partir de la revisión de los borradores escogidos por las estudiantes, mencionado en la anterior fase. En este periodo se enfatizó en la última fase de la escritura (post-escritura) mediante la aplicación de talleres que permitieron estructurar, modificar o cambiar el plan textual y/o los borradores de las estudiantes; allí se desarrollaron revisiones propias, colectivas (entre pares) y orientaciones hechas por la

docente en formación. Como resultado, las estudiantes publicaron sus textos de manera voluntaria en las actividades de la clase y en el chismógrafo literario.

Como se mencionó en los ciclos de la investigación, durante la evaluación del proyecto se elaboraron los análisis en torno a la aplicación y cumplimiento de los objetivos de la investigación, por esta razón, se evaluó a partir del texto final que las estudiantes realizaron; es decir, se tomó en cuenta la planeación textual, los borradores elaborados por las estudiantes y la última producción como seguimiento y valoración en esta fase final. Para esta fase se tomaron en cuenta dos talleres de escritura creativa (ver anexo 11) que ahondaron en la revisión y mejoramiento de los textos. En primer lugar, el taller “**aprendiendo mientras reviso**” abordó la revisión de borradores como un paso necesario en el proceso de escritura, desde un taller que ahondaba en la entonación y la puntuación para la creación de sentido en los textos. En segundo lugar, el taller “**editando desde los sentidos**” promovió la revisión de las producciones corregidas a partir de la lectura compartida y las valoraciones de la audiencia del texto, donde se realizaron aportes, sugerencias y comentarios frente a las producciones en aras de trabajar en los detalles para la publicación de los textos. Este último taller fue tenido en cuenta para el análisis de esta fase y el contraste con lo encontrado al inicio del proceso.

CRONOGRAMA

El cronograma de este proyecto de investigación fue pensado para 24 semanas, 16 semanas destinadas a las fases de sensibilización e intervención durante el segundo semestre del 2018 y 8 semanas para la fase de evaluación en el primer semestre del 2019.

Tabla 1

Cronograma aplicación y evaluación de la propuesta de intervención

FASES	Semanas Agosto				Semanas Septiembre				Semanas Octubre			Semanas Noviembre				Semanas Febrero				Semanas Marzo				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Fase 1																								
Fase 2																								
Fase 3																								

CAPITULO V**ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

En este apartado se analizó la información recolectada en la aplicación del proyecto a la población compuesta por las estudiantes del grado 805 durante el año 2018 y posteriormente, el grado 905 en el primer semestre del 2019. Cabe mencionar que esta investigación cualitativa considera que para su análisis, de tipo cualitativo, es necesario darle una estructura a los datos lo cual implica organizarlos en las unidades, las categorías, las subcategorías y los indicadores de logro, para así, interpretarlos, evaluarlos y relacionarlos con la teoría fundamentada (Valles, 1999, p.440). Por tal motivo, este capítulo está organizado según las categorías de análisis (propiedades del texto, fases de la escritura y escritura creativa) con sus respectivos indicadores de logro, a la luz de tres producciones textuales realizados en las fases de intervención en el aula (sensibilización, implementación y evaluación). Con la finalidad de ver el avance o no, de los procesos de escritura según los indicadores de logro, sin dejar de lado que el propósito de la investigación acción es estudiar “una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” donde se proporcionen “elementos que sirvan para facilitar el juicio

práctico en situaciones concretas” y las teorías se validen a través de la práctica. (Elliott, 1993, p.88)

Adicionalmente, en el tratamiento de los datos se utilizaron técnicas cuantitativas con el ánimo de darle una organización a la información, pues como menciona Francisco Cisterna (2005, p.71) “una de las carencias más comunes en la metodología cualitativa es precisamente la ausencia de referentes que organicen la información y guíen a los investigadores noveles en el proceso de investigación” (p.71). Por tal motivo, este proyecto propone el uso de datos cuantitativos para permitir no solamente la organización de la información sino encontrar complementaciones entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

Para comenzar con la descripción del análisis, es importante mencionar que en los dos primeros ciclos de la investigación (problematización y diagnóstico) establecidos por Latorre(2003), se identificó una problemática en el área de lenguaje en el grado 905, por medio de la observación no participativa y la aplicación de una prueba diagnóstica de escritura que sirvieron de punto de partida para el diseño e implementación del plan de acción. En este paso de la investigación se encontró que tan solo el 47 % de la población (14 estudiantes) construían textos siguiendo la estructura de inicio, desarrollo y final (ver anexo 4). En esta primera prueba llamó la atención las ambigüedades que se presentan con la relación entre ideas, el poco uso de elementos de cohesión como lo son: conectores, acentuación, puntuación y el léxico limitado o repetitivo en los textos. Lo que hizo afirmar que las producciones escritas no alcanzaron a tener un nivel sobresaliente y se propuso plantear la necesidad de fortalecer la manera como las estudiantes abordaban la escritura.

Para agregar, una de las principales dificultades que se encontraron en el ciclo de diagnóstico fue la no planeación y revisión de los textos, haciendo que el acto de escribir fuese visto simplemente como el registro de las ideas que vienen a la mente sin tener claro la intención comunicativa, el tema a trabajar y/o la audiencia. Entonces, según la referencia del ciclo de diagnóstico, esta investigación aborda el análisis de la información a partir de la relación entre las tres producciones textuales con lo estipulado por las categorías de análisis y los indicadores de logro, y se contrastan con los datos evidenciados en el diagnóstico de escritura. A continuación, se presenta el análisis de datos organizados en las categorías (escritura creativa, fases de la escritura y propiedades textuales) que esta investigación planteó.

1- CATEGORÍA ESCRITURA CREATIVA

Esta categoría comprende como subcategorías e indicadores de logro el proceso de fluidez (producir una lluvia de ideas a la hora de abordar un escrito), la flexibilidad (establecer distintos enfoques de las ideas y planteamientos), la originalidad (elaborar ideas novedosas apartadas de lo convencional para los escritos) y la elaboración (escribir y perfeccionar una producción textual alcanzando niveles complejos y de detalle). Estos se evidenciaron en los procesos de composición (planeación textual) y redacción (textualización) de las producciones textuales realizadas en los talleres, especialmente en lo concerniente con las producciones textuales fruto de los talleres “creando palimpsestos” (realizado en la fase de sensibilización), “reescribiendo mis creaciones” (hecho en la fase de intervención) y “editando desde los sentidos” (elaborado en la fase de evaluación).

Durante la investigación, la escritura creativa fue “uno de los mejores medios para estimular los procesos de pensamiento, imaginación y divergencia.” (Condemarín, 1991, p. 145).

En especial, con el ejercicio de lectura que supone un diálogo con otros en el tiempo y el espacio, y que parafraseando los postulados de *La guía para talleres de escritura creativa creación y planeación* planteados por RENATA (2010), en torno a la aplicación de talleres creativos, se puede afirmar que la lectura permite que se elaboren exploraciones de autores, narrativas, géneros y discursos de otros creadores, lugares y épocas. Esto permitió que en la propuesta de intervención, el ejercicio de exploración abarcara no sólo el sentido de las palabras, sino sus resonancias estéticas, sociales y culturales mediante la exploración del lenguaje desde y a través de la experiencia literaria. (RENATA.2010. P.28-29). A manera de ejemplo, se presenta un fragmento de una producción textual del taller “creando palimpsestos”, donde se abordaron hechos históricos del país y se recrearon mediante la experiencia literaria.

“Después de la toma al palacio nos llevaron amenazados y nos subieron a un carro sin saber el rumbo fijo (...) se presentó la oportunidad y logré esconderme en un monte, pero tenía mucho miedo ¿y si me encontraban y me mataban? O peor aún ¿le hacían algo a mi familia?” Tomado del texto: El final de lo que pasó con los secuestrados del palacio de justicia, elaborado por Nicol Natalia Castaño del grado 805.

Lo anterior permite afirmar que el ejercicio de exploración creativa es la vez exploración en sí y del otro, de la realidad personal y de la realidad en que el autor puede insertarse como sujeto cultural. (RENATA, 2010, p.28-29). Además, la escritura creativa permite transportar a los sujetos a otras épocas y crear alternativas para los personajes que allí existieron, como un deseo de mundos posibles que se materializa en el acto escritor.

Para continuar, en la elaboración del análisis de la escritura creativa se aclara que esta categoría está estrechamente relacionada con las subcategorías de pre-escritura y escritura

(pertenecientes a la categoría de fases de escritura) ya que en ellas, los elementos del pensamiento creativo, o subcategorías de este apartado, se establecen en el proceso de composición, el cual está vinculado a la reflexión sobre la estructura del contenido del texto y tiene en cuenta; tanto los tópicos que son las ideas, creencias y conocimientos, como también, lo retórico que concierne la expresión de la composición (García, 2015, p.286). A continuación se presenta los resultados obtenidos de los tres escritos, producto de los talleres y que permitieron evidenciar el abordaje del pensamiento creativo tanto en la composición como en la redacción.

Tabla 2

Análisis categoría de escritura creativa

CATEGORÍA ESCRITURA CREATIVA				
Taller (fase)	Subcategoría: Fluidez	Subcategoría: Flexibilidad	Subcategoría: Originalidad	Subcategoría: Elaboración
Creando palimpsestos (sensibilización)	80% (24 estudiantes)	66% (19 estudiantes)	78% (23 estudiantes)	No aplicó en la fase de sensibilización.
Re-escribiendo mis creaciones (intervención)	100% (30 estudiantes)	81% (24 estudiantes)	50% (15 estudiantes)	31% (9 estudiantes)
Editando desde los sentidos (evaluación).	70% (21 estudiantes)	68% (19 estudiantes)	54% (16 estudiantes)	29% (8 estudiantes)

Para el análisis de los datos, se realizó la descripción de lo encontrado en cada subcategoría.

1.1 Fluidez: corresponde a la producción de lluvia de ideas a la hora de abordar un escrito, donde se establecieron los personajes, las acciones y los lugares mediante un esquema. A manera de ejemplo en el taller “caracterizando mi ciudad”, se realizó el proceso de sensibilización entorno a la organización de los contenidos, que posteriormente se replicó en los otros talleres; en este taller se desarrolló el *árbol de la creación de las ideas* (ver anexo 13). Allí se desarrollaban distintas posibilidades para el desarrollo de las historias.

Este ejercicio permitió que el indicador de logro “realiza una lluvia de ideas” facilitara el ejercicio de composición, a partir de la elaboración de dibujos y esquemas como estrategias que las estudiantes realizaron en esta subcategoría y la fase de pre-escritura en los textos. Cabe señalar que el proceso de fluidez fue el elemento más utilizado por las estudiantes a la hora de plantear textos creativos, ya que en él converge el papel sociocultural de la escritura creativa, la cual realiza una “exploración del lenguaje desde y a través de la experiencia literaria. Esa exploración tiene en cuenta no sólo el sentido de las palabras, sino sus resonancias estéticas, sociales y culturales”. (RENATA, 2010, P.23-24)

1.2 Flexibilidad: esta subcategoría acoge los distintos enfoques de las ideas y planteamientos, evidenciados en los tipos de narrador, finales inesperados e inicios que comenzaban con la conclusión del texto. Este elemento del pensamiento creativo se estableció en el proceso de composición (fase de pre-escritura) y se mejoró en la revisión de contenido en la segunda fase, gracias al replanteamiento de ideas y situaciones que el taller “re-escribiendo mis creaciones” promovió. Lo cual permite afirmar que la revisión de los textos permitió replantear y ajustar distintos enfoques de las ideas de los textos. En otras palabras, la flexibilidad es un factor que todo el tiempo circula en el proceso de escritura y permite que la construcción de los textos se convierta en un proceso. Por esta razón, la flexibilidad es uno de los impactos en esta investigación junto con la fluidez, ya que las exploraciones en ella permitieron fortalecer las fases de la escritura y la manera como las estudiantes abordaban la escritura.

1.3 Originalidad: abarca el planteamiento de ideas novedosas apartadas de lo convencional para los escritos, y está estrechamente relacionada con el proceso de flexibilidad. Para la valoración de esta subcategoría se tomaron en cuenta las descripciones de los personajes y los lugares, la tensión del texto y el desarrollo del clímax en las historias. A manera de ejemplo, se

expondrá un fragmento de un texto elaborado en el taller “editando desde los sentidos”, donde la escritora toma aspectos cotidianos en sus descripciones y desarrolla una idea mediante detalles en una conversación, haciendo que el final fuese preciso y conciso.

“...me hablaba desde la cocina, entré y me preguntó:

-¿Es verdad lo que dicen de ti?

Mi mirada se perdió en el espacio, no sabía que decir.

Tal vez mis sentimientos se dirigían a mi mismo sexo (...)

Me acerqué más a ella, hasta quedar frente a frente. Me costó mucho mirarla a los ojos, pero lo logré.

Le dije: es verdad, me gusta alguien de mi mismo sexo y pienso tener algo serio con ella.” Tomado del texto: La verdad, elaborado por Dayana Michel Lozano Leal del grado 905.

La originalidad en los textos fue un elemento que llamó la atención desde el diagnóstico de escritura en las estudiantes, y que mediante la aplicación de la estrategia pedagógica, se fue fortaleciendo la manera como las ideas y los detalles textuales fueron abordados.

1.4 Elaboración: esta subcategoría está directamente relacionada con las fases de escritura y post-escritura, ya que en ella se escribió y perfeccionó la producción textual alcanzando niveles complejos y de detalle, lo cual es un proceso que se desarrolló en la medida que las estudiantes escribieron sus creaciones y elaboraron correcciones en ella. En este aspecto llama la atención, que los porcentajes más bajos (número de estudiantes) se establecieron en esta subcategoría y su

causa está directamente relacionada con el proceso de revisión frente al replanteamiento y afianzamiento de las ideas en la fase de la post-escritura.

En conclusión, los elementos del pensamiento creativo, tomados como subcategorías de análisis, se aplicaron a partir del seguimiento de las fases de escritura, en especial en la fase de pre-escritura, ya que allí se permitió replantear, especificar y mejorar el abordaje de las ideas para la elaboración de los textos. Esta categoría es significativa en la investigación debido a que la estrategia pedagógica se fundamentó en ejercicios de escritura creativa, donde las ideas que se desarrollaron surgieron del interés de las estudiantes; encontrando valores significativos en torno a los componentes de la fluidez y flexibilidad, trabajados en las fases de pre-escritura y escritura, lo que permite afirmar que estos elementos fueron cruciales en el mejoramiento de los procesos de escritura y permitieron que el acto de escribir se convirtiera en una actividad de goce, donde la voz propia cobrara vida.

2- FASES DE ESCRITURA

Esta categoría fue desarrollada en todas las fases de la propuesta de intervención, no obstante, su foco de estudio varió en cada etapa de la propuesta de intervención. Para aclarar, la subcategoría de pre-escritura se desarrolló en todas las fases de la propuesta de intervención y fue trabajada con más énfasis en el periodo de sensibilización; la fase de escritura, al igual que la pre-escritura, estuvo presente en todas las fases pero se enfatizó en su proceso durante el periodo de intervención; finalmente, la post-escritura fue abordada en la etapa de evaluación de la propuesta de intervención.

Esta categoría se plantea a causa de la poca práctica de las estudiantes a la hora de realizar un plan textual y borradores, donde a pesar de haber adquirido el código escrito, las estudiantes

presentaban dificultades al escribir; Daniel Cassany (1988) denomina este fenómeno como escritor bloqueado, el cual

Conoce la fisionomía y la estructura de la prosa escrita, pero no tiene estrategias para construirla. Un típico ejemplo de este tipo de escritor es el individuo que escribe tal como habla: escribe las cosas sólo una vez porque no sabe que puede corregirlas y rehacerlas tantas veces como sea necesario. Cree que los textos escritos se generan espontáneamente como los textos orales.” (Cassany, 1988, p.21)

A partir de este referente, la aplicación de la propuesta de intervención trabajó mediante los talleres teórico-prácticos las fases de escritura, cada una con un periodo de énfasis, donde se promovió el reconocimiento de su importancia y mecanismo facilitador a la hora de elaborar un escrito. A continuación se presentan los datos extraídos de las tres pruebas escritas, los cuales se basaron en los siguientes indicadores de logro: elabora un plan del texto (fase de pre-escritura), redacta textos siguiendo el plan textual y los procesos de coherencia y cohesión (fase de escritura) y realiza revisión y mejoramiento de los textos producidos (fase de post-escritura).

Tabla 3

Análisis categoría de fases de escritura

CATEGORÍA FASES DE ESCRITURA			
Taller/ fase	Subcategoría: pre-escritura	Subcategoría: Indicador: escritura	Subcategoría: post-escritura
Creando palimpsestos (sensibilización)	89% (26 estudiantes)	61% (18 estudiantes)	No aplicó en la fase de sensibilización.
Re-escribiendo mis creaciones (intervención)	100% (30 estudiantes)	85% (25 estudiantes)	No aplicó en la fase de intervención
Editando desde los sentidos (evaluación).	70% (21 estudiantes)	86% (26 estudiantes)	64% (19 estudiantes)

2.1 Pre-escritura: considera el indicador de logro *elabora un plan del texto*, esta fase de la escritura se encargó de la organización de las ideas que dan lugar a distintos tipos de textos, en este caso fueron cuentos y poemas. Como se mencionó, en la categoría de escritura creativa, la fase de pre-escritura tiene que ver con el proceso de composición, donde se establece la intención comunicativa, la audiencia y el tema principal.

En la aplicación de la propuesta de investigación, se hizo énfasis en la creación del plan textual que resultó ser necesario en las fases de intervención y evaluación; ya que de esta manera el trabajo con las otras subcategorías permitió ahondar en las especificidades de los textos y evidenció la escritura como una construcción constante, por esta razón en los resultados para esta subcategoría la población tuvo una notoria participación y fue uno de los impactos de esta investigación. Ya que por un lado, las estudiantes, al inicio de la intervención, no elaboraban una pre-escritura a la hora de realizar un texto y por el otro, en esta fase se trabajó con los elementos de fluidez y flexibilización, los cuales visibilizaron que el momento de la composición se construye sobre unos pasos metodológicos y no bajo el ojo de la inspiración.

2.2 Escritura: esta categoría se desarrolló en la fase de sensibilización como un ejercicio libre donde solo se realizó un seguimiento del plan textual. No obstante, en la fase de intervención, se ejecutó el indicador de logro *redacta textos siguiendo el plan textual y los procesos de coherencia y cohesión*; en esta etapa se empezó a construir un texto que siguiera lo estipulado por el proceso de composición y redacción. Esta categoría fue analizada a profundidad con la producción escrita del taller “re-escribiendo mis creaciones”, allí las estudiantes escogieron trabajar en su escrito favorito y presentar un primer borrador que hubiese pasado por una revisión en torno a la coherencia y desarrollo de las ideas.

Vale la pena señalar que la revisión fue necesaria pero no obligatoria porque en la re-escritura y conformación del primer borrador se buscaba un perfeccionamiento de las ideas y la hilaridad en las historias, y no corregir el texto excesivamente debido a que “la escritura requiere de varias lecturas, distancia y paciencia para saber esperar el momento de darlo por acabado, sin prisas o presiones que afecten el proceso natural de maduración que tiene todo texto literario. (RENATA, 2010, p.51). La anterior afirmación se sustenta en los resultados obtenidos en los dos últimos talleres, donde el 85% y 86% de las estudiantes desarrollaron un primer borrador siguiendo el plan textual y la revisión de la macroestructura.

2.3 Post-escritura: esta categoría responde al indicado de logro *realiza revisión y mejoramiento de los textos* y fue trabajada en las dos primeras fases de intervención desde una manera autónoma, para así “evitar caer en el proceso mecánico de la escritura de corrección perpetua, que puede generar una dependencia al trabajo en conjunto en lugar de alinear la capacidad crítica del individuo creador” (RENATA, 2010, p.41). Sin embargo, en la etapa de evaluación, se propuso la meta de la edición final de los textos, lo cual implicó la corrección y edición de los escritos creados en el taller “editando desde los sentidos”, mediante un trabajo conjunto entre las estudiantes y la docente en formación como guía en el proceso. Del mismo modo, se señala la voluntad de las estudiantes por mostrar sus historias en las socializaciones de las clases o en la publicación del texto en el *chismógrafo literario*, aspecto que no era común al inicio de la intervención y que finalizando el proceso, 19 estudiantes (64%) lograron tener un texto trabajado desde los componentes de composición y redacción.

Para resumir, en la categoría fases de escritura se abordaron las fases de escritura que trabajaron en los procesos de composición y redacción. Por un lado, en la fase de pre-escritura se permitió evidenciar a la escritura como una actividad de constante construcción de las ideas

donde los tópicos (ideas, creencias y conocimientos) y lo retórico (expresión de la composición) se modifican, re estructuran o reafirman en el proceso escritor.

Por otro lado, en la fase de escritura se empezó a construir textos que siguieran lo estipulado por el proceso de composición y redacción desde la creación de borradores. Durante la elaboración de los primeros bocetos de la creación escrita se realizó una revisión desde el perfeccionamiento de la relación entre las ideas y la construcción de la macroestructura del texto. Adicionalmente, se tuvo claro que para la re-escritura de los textos se “requiere de varias lecturas, distancia y paciencia para saber esperar el momento de darlo por acabado, sin prisas o presiones que afecten el proceso natural de maduración que tiene todo texto literario. (RENATA, 2010, p.51).

Finalmente, en la fase de post-escritura se evidenció un trabajo conjunto entre las estudiantes y la docente en formación en la edición de los textos, ya que mediante la socialización, los aprendizajes se retroalimentaron y las opiniones de la audiencia para quien se escribió fortalecieron las intenciones comunicativas del texto. Como consecuencia de lo anteriormente mencionado, las estudiantes lograron tener una mayor motivación a la hora de publicar sus historias durante las clases o en el *chismógrafo literario*.

PROPIEDADES TEXTUALES

Esta categoría de análisis comprendió los procesos de coherencia y cohesión como subcategorías, las cuales constituyen las reglas de la elaboración de los textos. En esta sección, se expondrán los datos obtenidos de esta categoría en relación con los tres textos trabajados a lo largo del análisis.

3.1 Coherencia: esta subcategoría abordó los indicadores de logro: *mantiene la relación de las ideas del texto con el tema principal y elabora una organización jerárquica de contenido y relación entre las oraciones al interior del párrafo*, los cuales encierran la función general de esta regla en la elaboración de los textos ; asociada a la macroestructura (contenido), a la superestructura (esquema de organización) del texto, a su anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio) y a las inferencias que activan los hablantes para interpelarlo a partir de conocimientos previos. (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 221-222)

Teniendo esto como referencia, se contrastaron los tres textos extraídos en las tres fases de la propuesta de intervención, encontrando los siguientes resultados:

Tabla 4

Análisis subcategoría coherencia

SUBCATEGORÍA COHERENCIA		
Nombre taller/ fase	Indicador: Relación ideas-tema	Indicador: Estructura textual-Relación entre oraciones
Creando palimpsestos (sensibilización)	61% (18 estudiantes)	50% (15 estudiantes)
Re-escribiendo mis creaciones (intervención)	88% (26 estudiantes)	50% (15 estudiantes)
Editando desde los sentidos (evaluación).	82% (24 estudiantes)	50% (15 estudiantes)

En esta tabla se observa el trabajo procesual de la coherencia textual en las distintas fases, donde se puede afirmar que en la ejecución del indicador *elabora una organización jerárquica de contenido y relación entre las oraciones al interior del párrafo*, se evidenció un progreso del 50% en relación con el 47% en la prueba diagnóstica. Por otro lado, en el indicador *mantiene la relación de las ideas del texto con el tema principal*, 24 estudiantes (82 %) establecieron

relaciones de las ideas en torno al contenido del texto en el último escrito, un aspecto que llama la atención en contraste con la prueba diagnóstica donde solo 18 estudiantes (60%) efectuaron una relación de las ideas sin ambigüedades. Estos resultados son la evidencia del seguimiento en el proceso de las estudiantes por medio de los talleres teórico-prácticos de la estrategia pedagógica.

3.2 Cohesión: comprende los siguientes indicadores de logro: *utiliza la sinonimia, sustituciones y pronombres para enriquecer el vocabulario, usa diversos conectores para darle cohesión al texto y finalmente, usa los signos de puntuación en relación con la significación del texto.* Según Daniel Cassany (1988) la cohesión es definida como la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión, los cuales tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y dar comprensión del significado global. (Cassany, 1989, p. 31). Según esto, los elementos cohesivos mencionados en los indicadores de logro fueron analizados en la revisión de las tres producciones textuales donde se evidenciaron los siguientes resultados:

Tabla 5

Análisis subcategoría cohesión

SUBCATEGORÍA DE COHESIÓN			
Nombre taller/ fase	Indicador: Sinonimia y sustituciones	Indicador: Conectores	Indicador: Puntuación
Creando palimpsestos (sensibilización)	33% (10 estudiantes)	11% (3 estudiantes)	39% (12 estudiantes)
Re-escribiendo mis creaciones (intervención)	46% (13 estudiantes)	27% (8 estudiantes)	23% (6 estudiantes)
Editando desde los sentidos (evaluación).	50% (15 estudiantes)	36% (11 estudiantes)	50% (15 estudiantes)

A partir de la comparación de las cifras que corresponden al número de estudiantes que hicieron un uso adecuado de los elementos de cohesión, se puede afirmar que en el último taller “editando desde los sentidos”, los elementos cohesivos fueron utilizados satisfactoriamente en comparación con las fases de sensibilización e intervención, lo cual se debe a que las estudiantes realizaron revisiones de forma como parte del proceso de la fase post-escritura; lo que indica que el afianzamiento de las reglas del código escrito se desarrolló en la práctica lecto-escritora, la cual se adquiere en la medida que los textos van siendo construidos desde el seguimiento de las fases de escritura.

En conclusión, la coherencia y cohesión como propiedades del código escrito en la elaboración de los textos se desarrollaron desde la práctica lecto-escritora y el seguimiento de las fases de escritura, mediante los talleres teórico-prácticos de la estrategia pedagógica en escritura creativa, que hicieron posible acercar estas reglas textuales de una manera diferente y aceptada por las estudiantes.

Cabe agregar que para esta investigación fue fundamental el trabajo motivacional en el aula de clase, que según los postulados de Tapia y Caturra (1999) consiste en que las estudiantes lleguen a “percibir que lo que están aprendiendo incrementa sus capacidades y les abre la posibilidad de elegir cuando antes ni podían” (p.38). A partir de lo señalado, para el análisis de los datos se tuvieron en cuenta las observaciones de las estudiantes frente a lo que la aplicación de la estrategia pedagógica produjo en su proceso escritor, a lo cual se aplicó una entrevista donde una de las preguntas fue ¿qué has descubierto en ti cuando escribes en la clase de español? Algunas de las respuestas se presentan a continuación:

Tabla 6

Observaciones de las estudiantes

OBSERVACIONES
E1: “Soy buena escribiendo, la clase me anima a escribir las cosas que siento”.
E2: “He descubierto más confianza en lo que escribo”.
E3: “Antes no le dedicaba tanto a la escritura, en este año descubrí que mi imaginación es grande y me gusta escribir”.
E4: “He descubierto que mis textos son únicos porque utilizo experiencias vivida en voces de otros, como si los otros lo hubiesen vivido”.
E5: “Antes era de esas personas que no me inspiraba por nada, y ahora que veo más la literatura ya me inspiro mejor, me imagino muchas cosas, tengo más imaginación y me gusta mucho leer”.
E6: “He descubierto que todo me fluye, que se me facilita escribir, no se me dificulta pensar en las ideas”.

Las observaciones de las estudiantes permitieron contrastar la actitud frente al acto escritor antes de la aplicación y después de ésta, y se pudo comprobar que “toda movilización cognitiva que requiere el aprendizaje ha de nacer de un interés, de una necesidad de saber, de un querer alcanzar determinadas metas (Tapia y Caturra, 1998, p. 59). Aspecto que la estrategia pedagógica de esta investigación no perdió nunca de vista, puesto que si no hay una disposición adecuada frente al acto escritor, no habría un mejoramiento en los procesos de escritura, pues se necesita de la constante reflexión de la función de la escritura en los sujetos.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación planteada fortaleció los procesos de escritura en las estudiantes del grado 905 del Liceo Femenino Mercedes Nariño IED desde la aplicación de la estrategia pedagógica basada en la escritura creativa, arrojando conclusiones entorno a los objetivos, la práctica pedagógica, el proceso de investigación y el impacto institucional.

Para comenzar, el proyecto logró el cumplimiento de los objetivos de la investigación, que apuntaban al fortalecimiento de los procesos de escritura en las estudiantes del grado 905 mediante las alternativas que la escritura creativa brinda. Partiendo de este indicio, en el análisis de la información se pudo comprobar que las fases de pre-escritura y textualización, fueron los procesos que más sobresalieron durante la aplicación de la propuesta gracias al trabajo con los elementos de fluidez y flexibilidad de la escritura creativa; los cuales permitieron realizar una exploración del lenguaje desde un enfoque sociocultural donde confluyeron las resonancias estéticas, sociales y culturales de las estudiantes. Adicionalmente, se pudo comprobar que el proceso escritor es una construcción que replantea constantemente enfoques y que implica un trabajo riguroso y de perfeccionamiento.

En cuanto a la práctica pedagógica, se puede concluir que el acompañamiento del proceso de aprendizaje de las estudiantes se hace significativo cuando se tienen en cuenta sus motivaciones y actitudes desde la exploración de las subjetividades y el trabajo en el interés personal. Según esto, se puede afirmar según los postulados de Abbott y Ryan (1999), que el aprendizaje constructivista (abordado en este proyecto) es “intensamente subjetivo, es un proceso personal y estructural que cada persona modifica constantemente (...) a la luz de nuevas experiencias”.

(Abbott y Ryan, 1999, p.9). Desde esta mirada, fue posible evidenciar cómo los sujetos construyeron una relación cercana con las vivencias en el aula y los saberes previos que partían de sus experiencias, para que así se fomentara un desarrollo de la autonomía donde las estudiantes fueron más conscientes de sus capacidades y fortalezas.

Por otro lado, el trabajo investigativo en escritura creativa permitió ahondar en las representaciones culturales que poseen las estudiantes y sus visiones de mundo; de esta manera, las exploraciones del lenguaje a través de la experiencia literaria y la producción escrita lograron dimensionar el valor de la escritura creativa en su articulación en el aula. Abriendo la posibilidad de trabajar en ella en otras áreas del conocimiento, para hacer multidisciplinario su estudio e impacto.

Finalmente, este trabajo de investigación logró un impacto institucional en la clase de español, desde la articulación de la presente propuesta con el proyecto de clase *Literatuya*, donde se implementaron las fases de escritura y se pudo evidenciar el proceso individual de cada estudiante, desde el trabajo con sus propios intereses y estilos estéticos. Cabe señalar que este proyecto de investigación no hubiese arrojado los resultados que obtuvo de no ser por la metodología que *Literatuya* promueve: vista como el espacio donde se reconoce la escritura propia como narradora de la cotidianidad y el ámbito cultural de quienes escriben. En este orden de ideas, las dos propuestas funcionaron en su marcha y se alimentaron una de la otra; cumpliendo de esta manera el objetivo de la investigación acción: “mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina ante este objetivo fundamental y está condicionado por él”. (Elliott, 1993, p.65)

Por otra parte, esta investigación recomienda que el trabajo frente a la escritura creativa deba ser elaborado por alguien quien guste del ejercicio de creación textual y sienta placer hacia la literatura, reconociéndola como un factor primordial en la enseñanza del español como lengua propia. Estos componentes permitirán que la práctica docente se replantee en la medida que se vuelva significativa y reflexiva para quienes participan en ella.

Finalmente, se recomienda que en el desarrollo de las fases de escritura (pre-escritura, escritura y post-escritura) se tenga en cuenta que cada sujeto posee un ritmo y estilo de aprendizaje distinto, por lo cual los tiempos de trabajo en cada fase pueden variar, sumado con las disposiciones de los sujetos; lo que hace que se replanteen las actividades y las formas como se aborda los objetivos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbot, J. Ryan, T (1999) Constructing Knowledge and Shaping Brains. URL
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/529270.pdf>
- Adrián, J (2012). Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad. URL
<https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Curso%201213/Apuntes%20Tema%202%20El%20desarrollo%20cognitivo%20del%20adolescente.pdf>
- Arias, L (2008) La escritura creativa en el desarrollo de la autonomía como propuesta contextualizada en quinto grado del colegio Juan Francisco Barbero. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá DC.
- Benavides, V. Vera, G (2012) El diario personal: una posibilidad de trabajar literatura y la escritura en el diálogo de las intersubjetividades. Universidad del norte. Barranquilla.
- Cisterna, F (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Revista Theoria Vol 14
- Colegio Liceo Mercedes Nariño . (2016). Proyecto Educativo Institucional. En C. L. Nariño, *Proyecto Educativo Institucional "Liceísta, Reflexiva y Autónoma, Transformadora de Contextos"* (pág. 2). Bogotá.
- Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Córdoba: Universidad del Sinú.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona.
 URL <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Calsamiglia%20y%20Tuson%20-%20Las%20cosas%20del%20decir.%20Manual%20de%20análisis%20del%20discurso.pdf>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir* . Barcelona: Paidós.

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Condemarín, M. Chadwick, M. (1991). *La escritura creativa y formal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Condemarín, Mabel. Chadwick, Mariana. (1991). *La escritura creativa y formal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Corso, V. B. (2012). Vilma Benavides Méndez y Gloria Vera de Corso (2012) *El diario personal: una posibilidad de trabajar literatura y la escritura en el diálogo de las intersubjetividades*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- MINISTERIO DE CULTURA, Plan Nacional para las Artes 2006-2010 (PNA). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación* Madrid: ediciones Morata S.A
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización : teoría y práctica*. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C. V.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. En P. Freire, *Pedagogía de la Autonomía* (pág. 28). Sao Paulo.
- Gamboa, M. García, Y. Beltrán, M. (2012). *Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo*. *Revista de investigaciones UNAD*, 100-127.

- García, F. (2015) *Comprensión lectora y producción textual*. Ediciones de la U.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa* . Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Luque, Á. (2016). ELdiario personal en la literatura. *Castilla. Estudios de Literatura*, 278.
- MEN (2006). Estándares Básicos por Competencias. Colombia. URL https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- MENDOZA, V. Caicedo, L. (2017). *Secuencia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión De Lectura Literal, Inferencial Y Crítica De Los Estudiantes De 5 Grado Del Colegio Tirso De Molina*. Bogotá DC: Universidad Pedagógica Nacional. URL <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7655/TO-21451.pdf?sequence=1&isAllowed=yA>
- RENATA. (2010) *Guía para talleres de escritura creativa creación y planeación*. Taller de edición Rocca S.A. Bogotá.
- Rodríguez, G. R. (2016). *Alejandra Pizarnik: diario personal y escritura creativa en el aula*,.
- Ruíz, D (2016) *Otra historia que contar: Estrategias para motivar escritura y autoconocimiento*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá DC.
- Saab, M. Guerra, A. (2016). *Una aproximación cognitiva a la escritura creativa*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.
- Sampieri et al (2010). *Metodología de investigación*. Mexico DC. Editorial McGRAW-HILL/ INTERAMERICAN.

Secretaría de Educación del Distrito . (29 de Septiembre de 2016). *Educacion Bogotá. Secretaría del Distrito* . Recuperado el 03 de Marzo de 2018, de Liceo Femenino Mercedes Nariño celebra un siglo al servicio de la educación.: <http://www.educacionbogota.edu.co/es/glosario/liceo-femenino-mercedes-narino-celebra-un-siglo-al-servicio-de-la-educacion>

Secretaría Distrital de cultura, recreación y deporte. (2008). *Localidad Rafael Uribe Uribe Ficha Básica*. Recuperado el 01 de Marzo de 2018, de Localidad Rafael Uribe Uribe Ficha Básica: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/localidades/rafaelUribe.pdf>

Secretaría Distrital de Planeación. (2011). *21 Monografías de las Localidades. Distrito Capital* . Recuperado el 01 de Marzo de 2018, de Localidad 18 Rafale Uribe Uribe : <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Documentos/An%Elisis/DICE080-MonografiaRafaelUribe31122011.pdf>

Senel, E (2018). The Integration of Creative Writing into Academic Writing Skills in EFL Classes. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. URL <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585092.pdf>

Tapia, J. Caturla, E. (1998) *La motivación en el aula*. PPC Editorial y Distribuidora S.A. Madrid.

Torrance, E. (1962)*Guiding Creative Talent*.

Valles, M. (1999)*Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid. Editorial Síntesis, S.A

Vargas, C. Lenis, M (2018) La escritura por proceso a través de la estrategia de talleres de escritura para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado. Universidad del Tolima.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 FACULTAD DE HUMANIDADES
 DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS
 LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS
 EXTRANJERAS: INGLÉS- FRANCÉS



FICHA DEMOGRÁFICA

A continuación encontrarás una serie de preguntas que buscan recolectar información para un proyecto de investigación pedagógico que será aplicado en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Estimado estudiante por favor lee atentamente y responde la información indicada.

Nombre: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Lugar de Nacimiento: _____

Sexo: F M

¿En qué barrio vives? _____

¿Con quién vives? Marca con una X

Mamá Papá Hermanos(as) Abuelos(as) Pareja padre o madre

Otros Familiares Otros no familiares

¿Qué nivel educativo tienen tus padres?

¿Cuál es la ocupación de tus padres?

¿Cuántos años llevas en el Liceo Femenino?

¿Has perdido años? Sí No ¿Cuáles?

¿Has perdido alguna materia? ¿Cuál/ Cuáles?

¿Quién te ayuda hacer tareas?

¿Usas tu computador o Tablet para hacer tareas? Si No

¿Cuál es tu materia favorita? ¿Por qué?

¿Cuál materia no te gusta? ¿Por qué?

¿Qué haces en tu tiempo libre? Escoge 4 actividades que prefieras más.

Leer Escribir Escuchar música Ver películas Practicar algún Deporte

Jugar Videojuegos Navegar en internet Leer Poesía Cantar Bailar
Pintar Visitar parques y museos

Otro: _____

¿Te gusta leer? ¿Por qué?

¿Cuáles de los siguientes temas prefieres leer?

Comics Aventura Terror Amor Ciencia ficción Crónicas

Otro: _____

¿Te gusta escribir? ¿Por qué?

¿Qué te gusta escribir?

¿Te gustaría la idea de tener un diario para la creación de historias?

Si No ¿Por qué?

¿Te gusta hacer presentaciones orales? ¿Por qué?

¿Qué te gusta hacer en la clase de español?

¿Cómo te gustaría que fueran las clases de español?

Nombra cuatro cualidades que tengas

Nombra dos debilidades que tengas

¡Gracias por tu tiempo y colaboración!

ANEXO 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
*Educadora de educadores*LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS:
INGLÉS- FRANCÉS**PRUEBA DE ESCRITURA**

Nombre:

Escribe una historia a partir de estas imágenes.



ANEXO 3



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO IED

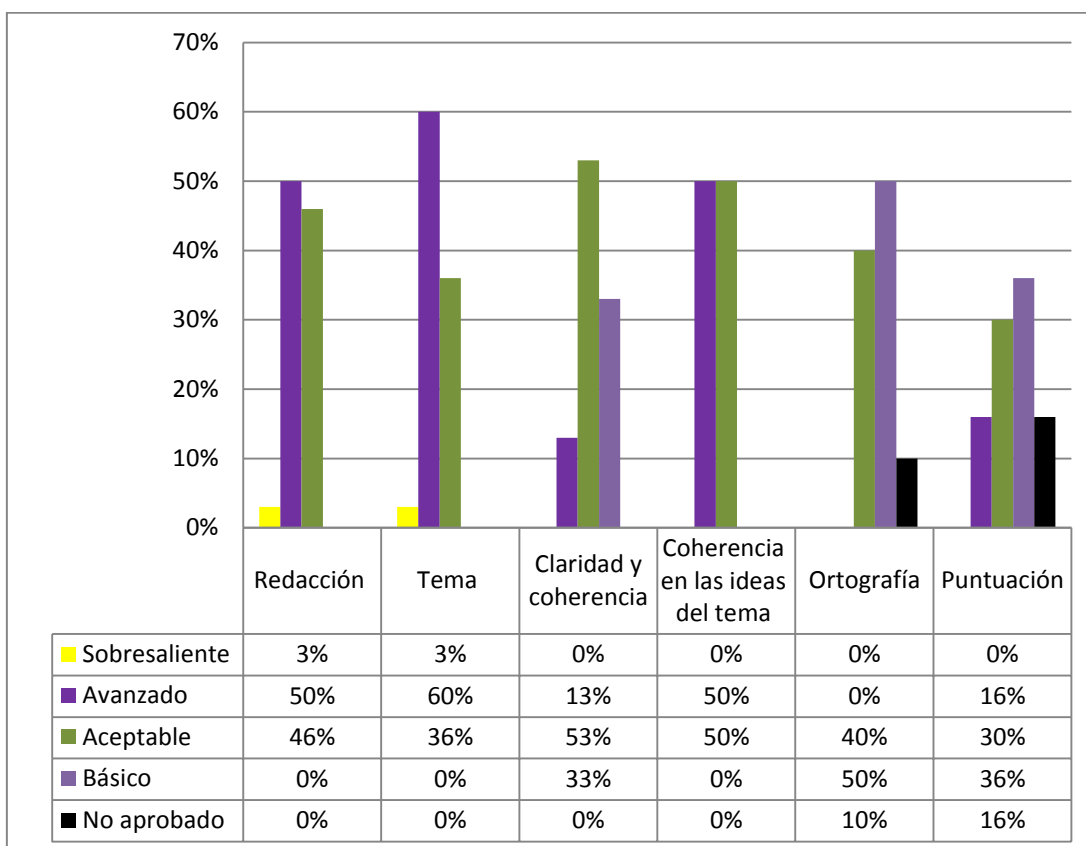
NOMBRE: _____ GRADO: _____

ASPECTOS A EVALUAR	Componente Sobresaliente	Componente Avanzado	Componente Aceptable	Componente básico	No aprobado
REDACCIÓN	El trabajo cumple en su totalidad con la estructura del texto, claridad, sencillez y precisión. Además cumple con los principios básicos: introducción, desarrollo y conclusión.	El trabajo se encuentra bien estructurado en un 75%. Cuenta con claridad, pero denota ambigüedad. Cumple con los principios básicos: introducción, desarrollo y conclusión.	El trabajo está bien estructurado en un 50%, pero con poca claridad y precisión. Cumple con los principios básicos: introducción, desarrollo y conclusión.	El trabajo está bien estructurado en un 50%, pero con poca claridad y precisión, pero no cumple con los principios básicos: introducción, desarrollo y conclusión.	El trabajo no cumple con los requisitos de una buena redacción.
TEMA	Se aboca al tema solicitado	En algunos párrafos se nota una discordancia con el tema	Hasta el 50% del escrito, no hay relación con el tema.	En algunos párrafos se hace alusión al tema, pero las ideas no son claras.	En todo el escrito no se trata el tema.
CLARIDAD Y COHERENCIA	Redacta de forma clara y coherente gracias al uso variado de los conectores y	Utiliza elementos de cohesión y algunos conectores temporales pero	Redacta de forma coherente gracias al uso correcto pero eventual de los conectores	Redacta de forma coherente, pero haciendo uso de oraciones simples o	Redacta de forma incoherente debido al uso incorrecto de distintos

	elementos de cohesión	no siempre de forma adecuada	lógicos y elementos de cohesión.	redundantes	términos.
ORTOGRAFÍA	El texto no presenta errores ortográficos (puntuación, acentuación y gramática).	El texto tiene menos de 3 errores ortográficos (puntuación, acentuación y gramática).	El texto tiene entre 4 y 6 errores ortográficos (puntuación, acentuación y gramática).	El texto tiene entre 6 y 10 errores ortográficos (puntuación, acentuación y gramática).	El texto tiene más de 10 errores ortográficos.
COHERENCIA : RELACION CON LAS IDEAS	Todas las ideas del texto están relacionadas entre sí y con el tema.	Existe relación entre algunas ideas y el tema	Algunas ideas no tiene relación con el tema, pero el texto no pierde la intencionalidad	Las ideas se apartan del tema	Sus ideas no corresponden al tema
COHESIÓN: PUNTUACIÓN	En el texto se utilizan comas, puntos y otros signos de manera adecuada.	Utiliza puntos y comas en forma adecuada.	Usa solo puntos o usa solo comas.	Se encuentran pocos signos de puntuación.	No usa puntuación
Vocabulario	Vocabulario amplio y con intención literaria.		Utiliza vocabulario limitado.		Vocabulario o limitado y reiterada repetición de palabra.

ANEXO 4

RESULTADOS PRUEBA DE ESCRITURA



ANEXO 5

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de Educadores

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS:
INGLÉS- FRANCÉS

Nombre: _____

Entender la toma del Palacio de Justicia para no olvidar

(...)A escasos minutos del mediodía, la guerrilla entró por la fuerza en el Palacio de Justicia y mantuvo rehén a más de 300 personas, entre magistrados, empleados y visitantes.

El objetivo era presionar al presidente de la época, Belisario Betancur, para que se presentara en el edificio ocupado y hacerle un juicio político ante la Corte Suprema por el incumplimiento de los acuerdos firmados el 24 de agosto de 1984. En estos se hablaba de un cese al fuego bilateral y una búsqueda conjunta de una salida política al conflicto armado. En este juicio, los fiscales serían todo el pueblo colombiano, que haría sus formulaciones por medio de la radio.

El Gobierno se negó a negociar, y se dio paso a las operaciones de retoma por parte de las fuerzas militares y un comando especial de la policía, que se extendieron hasta el día siguiente. Es lo que se conoce como el ‘plan Tricolor’. Se habla de que más de 1.000 soldados formaron parte del operativo.

En la retina de los millones de colombianos quedó plasmado el momento en el que tanques militares irrumpieron en el edificio y derribaron las puertas de la fachada principal. Otro momento para el lastimoso recuerdo, la llamada del entonces presidente de la Corte suprema, Alfonso Reyes Echandía, pidiendo el cese del fuego por parte de las autoridades “inmediatamente y dramáticamente”, que las vidas de los rehenes (entre los que se encontraba) corrían peligro.

(...)Bajo el ir y venir de las balas y del sonido de explosiones, se proclamó un incendio en el cuarto piso, cuyo origen al día de hoy se desconoce. Los magistrados, guerrilleros y civiles que ahí se encontraban bajaron entonces al tercer suelo y a los baños del segundo. El fuego siguió extendiéndose.

En la mañana del 7, Betancur aceptó dialogar con los guerrilleros. Horas más tardes, y tras

mucha confusión, se dio por terminada la toma del Palacio. El saldo de víctimas: 98 muertos (Reyes Echandía entre ellos) y 11 personas desaparecidas (siete trabajadores de la cafetería, dos visitantes, un magistrado y una guerrillera).

(...)Por estos hechos, la Corte Interamericana de Derechos Humanos condenó al Estado colombiano en diciembre de 2014 por su responsabilidad en la desaparición, retención ilegal y tortura de los desaparecidos. “Los sospechosos eran separados de los demás rehenes, conducidos a instituciones militares, en algunos casos torturados, y su paradero posterior se desconocía”, indica la sentencia.

Entender la toma del Palacio de Justicia para no olvidar. Revista semana.
2015 <https://www.semana.com/educacion/articulo/palacio-de-justicia-los-hechos/448895-3>

PREGUNTA No. 1

El esquema que representa el orden temporal en el que ocurren los hechos es

<p>1-El ejército entra al palacio a controlar la situación.</p> <p>2- Se produjo un incendio en el cuarto piso del palacio.</p> <p>3-La guerrilla se toma las instalaciones del palacio por incumplimiento de los acuerdos firmados el 24 de agosto de 1984.</p> <p>4- Algunas de las personas que salieron del palacio fueron retenidas, torturadas y desaparecidas.</p>	<p>1-Se produjo un incendio en el cuarto piso del palacio.</p> <p>2- Algunas de las personas que salieron del palacio fueron retenidas, torturadas y desaparecidas.</p> <p>3-El ejército entra al palacio a controlar la situación.</p> <p>4-La guerrilla se toma las instalaciones del palacio por incumplimiento de los acuerdos firmados el 24 de agosto de 1984.</p>
<p>1-La guerrilla se toma las instalaciones del palacio por incumplimiento de los acuerdos firmados el 24 de agosto de 1984.</p> <p>2-El ejército entra al palacio a controlar la situación.</p> <p>3-Se produjo un incendio en el cuarto piso del palacio.</p> <p>4- Algunas de las personas que salieron del palacio fueron retenidas, torturadas y desaparecidas.</p>	

PREGUNTA No. 2

La toma al palacio de justicia termina cuando:

- A. El presidente Belisario Betancur acepta dialogar con la guerrilla del M-19 el 7 de noviembre.
- B. La Corte Interamericana de Derechos Humanos condenó al Estado colombiano por su responsabilidad en la desaparición, retención ilegal y tortura de los desaparecidos.
- C. Los medios publicaron el listado de víctimas y desaparecidos.

PREGUNTA No. 3

El título del artículo permite saber sobre

- A. Lo que ocurrió en el Palacio de Justicia aquella mañana del 6 de noviembre de 1985.
- B. Recordar las víctimas del palacio de justicia.
- C. Culpar a los responsables que permitieron la masacre en el palacio de justicia.

PREGUNTA No. 4

Qué quiere decir el artículo cuando dice: “...se hablaba de un cese al fuego bilateral y una búsqueda conjunta de una salida política al conflicto armado. En este juicio, los fiscales serían todo el pueblo colombiano, que haría sus formulaciones por medio de la radio...”

- A. El pueblo colombiano juzgaría a la guerrilla M-19 por radio.
- B. La guerrilla M-19 y el gobierno habían negociado la paz mediante el cese al fuego y la participación de los colombianos.

- C. Las negociaciones de la guerrilla con el gobierno debían tener en cuenta el cese al fuego, una participación política y las exigencias del pueblo colombiano mediante distintos canales de comunicación, como el caso de la radio.

PREGUNTA No. 5

Qué quiere decir que *la Corte Interamericana de derechos Humanos* haya intervenido en el caso de los desaparecidos del palacio de justicia

- A. La justicia colombiana ha mantenido 33 años de impunidad sobre lo ocurrido con la guerrilla y los soldados en la toma al palacio de justicia.
- B. El estado colombiano ya esclareció lo ocurrido en el palacio de justicia y la *Corte Interamericana de derechos Humanos* está verificando.
- C. La justicia colombiana ha mantenido 33 años de impunidad en el caso de los desaparecidos del palacio de justicia.

PREGUNTA No. 6

Quiénes eran los sospechosos mencionados en la sentencia de la *Corte Interamericana de derechos Humanos*: “Los sospechosos eran separados de los demás rehenes, conducidos a instituciones militares, en algunos casos torturados, y su paradero posterior se desconocía”.

- A. Las personas que salieron con vida del palacio y no regresaron.
- B. Los guerrilleros que hicieron alto al fuego y se reunieron con Belisario Betancur.
- C. Los soldados rebeldes que no quisieron atacar la ofensiva del palacio.

ANEXO 6


RESULTADOS PRUEBA DE LECTURA

PREGUNTA	Niveles de lectura	Número de estudiantes	Porcentaje	Total	Promedio	Total
PREGUNTA 1	Literal	23	76,6666 667	77%	61,6666 667	62%
PREGUNTA 2	Literal	14	46,6666 667	47%		
PREGUNTA 3	Inferencial	17	56,6666 667	57%	61,6666 667	62%
PREGUNTA 4	Inferencial	20	66,6666 667	67%		
PREGUNTA 5	Crítico	20	66,6666 667	67%	56,6666 667	57%
PREGUNTA 6	Crítico	14	46,6666 667	47%		

ANEXO 7

CONSENTIMIENTO INFORMADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS
PRÁCTICA PEDAGÓGICA





CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Sandra Yuset Angel P. acudiente de la estudiante Emily Sachie Salazar Angel del curso 805 JT del Liceo Femenino Mercedes Nariño, por medio del presente documento AUTORIZO a LORENA FORERO HINCAPIE maestra en formación de la Universidad Pedagógica Nacional para que –como parte de su proceso formativo- acopie información académica y pedagógica de las actividades realizadas con el curso de mi hija. Esta información va encaminada a la realización del proyecto de grado para optar al título de *Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras*.

Así mismo, manifiesto que conozco que la identidad de las estudiantes participantes serán protegidas, omitiendo los nombres propios y empleando-a cambio- una codificación numérica para cada estudiante y que todos los datos que se recojan serán manejados de manera confidencial y con fines exclusivamente educativos. Del mismo modo nos fue indicado que, de ser necesario, mi hija puede ser retirada del proyecto cuando lo considere pertinente.

En constancia de lo expuesto se firma el presente a los _____ días del mes de _____ de 2018, en la ciudad de Bogotá D.C.


FIRMA DEL ACUDIENTE
C.C.N° 57011760

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016		Página 1 de 2

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica:	FACULTAD DE HUMANIDADES. DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Título del proyecto de investigación	CREANDO ESCRITURAS: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE ESCRITURA
Descripción breve y clara de la investigación	PROYECTO PARA EL FORTALECER LOS PROCESOS DE ESCRITURA
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	NINGUNO
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	APROPIACIÓN DE LAS FASES DE ESCRITURA
Datos generales del investigador principal:	Nombre(s) y Apellido(s) : Lorena Forero Hincapie
	N° de identificación: 19/2700329 Teléfono: 3213128774
	Correo electrónico: lorenaforero20@gmail.com
	Dirección: Vereda La Balsa, Sector el Juncal

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Dora Cecilia Lopez mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 32080021 de 2012, con domicilio en la ciudad de Bogotá Dirección: cva # 7031 Teléfono y N° de celular 2891183 310322316 Correo electrónico: dorycmarcel@hotmail.com

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional

ANEXO 8

Taller “caracterizando mi ciudad”

Fase	Categoría (C) y subcategoría (Sc)	Objetivo	Metodología
SENSIBILIZACIÓN	<p>C: Escritura creativa</p> <p>Sc: Fluidez, originalidad</p>	<p>Utiliza la experiencia propia para escribir sobre la ciudad de una manera novedosa y descriptiva.</p> <p>Caracteriza los personajes y lugares con ayuda de la lluvia de ideas.</p>	<p>En un primer momento, la docente en formación hará un ejercicio de sensibilización entorno a la personificación de lugares. A partir de esto, se pedirá a las estudiantes que escojan su lugar predilecto de la ciudad y se hará una lluvia de ideas de las emociones, acciones y sensaciones que giran en torno al lugar favorito con la ayuda de un esquema llamado “el árbol de la creación” donde se organizan las ideas en torno al tema a tratar.</p> <p>Como siguiente paso, se les pedirá a las estudiantes que personifiquen el lugar del que están hablando mediante una historia, en este ejercicio deben utilizar al menos 5 palabras de la lluvia de ideas.</p>

Taller “Creando palimpsestos”

Fase	Categoría (C) y subcategoría (Sc)	Objetivo	Metodología
SENSIBILIZACI	<p>C: Escritura creativa.</p> <p>Sc: Fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración</p> <p>C: Propiedades del texto</p> <p>Sc:</p>	<p>Propiciar la escritura creativa a partir de una historia establecida que parte de un hecho real, un personaje de un cuento o canción.</p> <p>Con esto se pretende mostrar que una gran historia puede ser palimpsesto</p>	<p>Como actividad inicial, los estudiantes elaborarán un ejercicio de comprensión, destinado en varias clases, donde establezcan características textuales en torno a los siguientes textos: “Las últimas miradas” de Enrique Anderson Imbert, canción “Juanito Alimaña” de Héctor Lavoe, el documental “la toma” que trata testimonios sobre lo ocurrido en el palacio de justicia en 1985 y un fragmento del libro “Vivir sin los otros. Los desaparecidos del</p>

	<p>Coherencia</p> <p>C: Fases de la escritura</p> <p>Sc: pre-escritura, escritura.</p>	<p>de otra y puede tener especificidades en el estilo como (el narrador, el orden de la estructura-empezar por el final- y el tiempo verbal).</p>	<p>palacio de justicia” de Fernando Gonzáles Santos.</p> <p>Como ejercicio de aplicación y evaluación, cada estudiante acogerá una temática y la abordará desde una manera creativa; utilizando recursos estilísticos como un tipo de narrador específico, un tiempo verbal, un orden distinto de la estructura textual- empezar por el final- o establecer una historia alterna o sucesora.</p> <p>Para realizar esta producción textual las estudiantes deben realizar una planeación textual y revisión del escrito realizado.</p>
--	--	---	---

ANEXO 9

Taller “Senti-pensado voy creando mi primer borrador”

Fase	Categoría (C) y subcategoría (Sc)	Objetivo	Metodología
INTERVENCIÓN	<p>C: Fases de escritura</p> <p>Sc: Fase pre-escritura</p> <p>Sc: Fase escritura</p> <p>1 borrador</p>	<p>Elaborar una primera producción textual a partir de ejercicios de comprensión en torno al tema: minga indígena “tejiendo la palabra por la vida”. Esta primera producción textual debe estar suportada con un plan textual previo.</p>	<p>Desarrollar el taller “senti-pensado voy creando mi primer borrador” mediante la comprensión de lectura de poemas, galería fotográfica y extractos de noticias que referenciaban la coyuntura de la minga.</p> <p>A partir de este ejercicio -que tomó varias sesiones-, las estudiantes elaboraron un plan textual y posteriormente un escrito (cuento, poema o reflexión) donde manifestaban su punto de vista en torno a la problemática social. Estas producciones fueron socializadas de manera voluntaria.</p>

Taller **reescribiendo mis creaciones**

Fase	Categoría (C) y subcategoría (Sc)	Objetivo	Metodología
INTERVENCIÓN	<p>C:Fase escritura</p> <p>Sc: Fase Post-escritura</p> <p>C: Propiedades del texto</p> <p>Sc: Coherencia</p> <p>Sc: Cohesión</p>	<p>Promover la reescritura de textos publicados en el libro de <i>Literatuya</i> con el fin de generar procesos de revisión en torno a la coherencia, la cohesión de los textos y el abordaje o replanteamiento de las ideas.</p>	<p>Se elaborará una lectura individual de las creaciones hechas por cada estudiante. Se elegirá la que más le guste y comenzará una revisión del texto y reescritura con ayuda de la solución de un taller teórico-práctico (con una estructura de plan textual) que direcciona el proceso de revisión con preguntas orientadoras alrededor de la estructura textual, el abordaje al tema, el desarrollo de los personajes, la descripción de lugares y épocas. También se cuestionará el uso de los signos de puntuación en la significación del texto.</p> <p>Finalmente, cada estudiante entregará su texto modificado y este ejercicio será visto para el análisis de la investigación como el primer borrador.</p>

ANEXO 10Taller “**aprendiendo mientras reviso**”

Fase	Categoría (C) y subcategoría (Sc)	Objetivo	Metodología
EVALUACIÓN	<p>C: Fases de escritura</p> <p>Sc: Fase Post-escritura</p> <p>Sc: Cohesión</p>	<p>Abordar la revisión de borradores como un paso necesario en el proceso de escritura, desde un taller que ahonda la entonación y la puntuación en la creación de sentido en</p>	<p>Taller aprendiendo mientras reviso</p> <p>A causa de la poca apropiación de las estudiantes con los signos de puntuación, se propone un taller teórico-práctico donde se realicen explicaciones alrededor del uso de los signos de puntuación con textos ausentes de éstos.</p>

		los textos	Posteriormente y teniendo en cuenta las orientaciones de la docente en formación, las estudiantes realizarán una segunda escritura de su texto, teniendo en cuenta lo visto en el taller.
--	--	------------	---

Taller **editando desde los sentidos**

Fase	Categoría (C) y subcategoría (Sc)	Objetivo	Metodología
EVALUACIÓN	<p>C: Fase escritura</p> <p>Sc: Fase Post-escritura</p> <p>C: Propiedades del texto</p> <p>Sc: Cohesión</p>	Abordar la revisión de las producciones corregidas a partir de la lectura compartida y las valoraciones de la audiencia del texto.	<p>En un primer momento, se realizará la lectura individual y en voz alta de los textos con ayuda de ejercicios teatrales que permiten que la escritura logre mover otros sentidos. Posteriormente, por grupos y teniendo en cuenta la audiencia de los textos de las estudiantes (que generalmente se pensó para compañeras y docente), se realizará una lectura compartida de los borradores y se realizarán aportes, sugerencias o comentarios de los textos.</p> <p>Una vez esto se llevase a cabo, junto con la orientación de la docente en formación en tono a los elementos por mejorar en los textos, las estudiantes realizarán la última versión del texto final y voluntariamente, si así lo desean, publicarán su texto en el chismógrafo literario.</p>

ANEXO 11

Rejilla de evaluación				
Categoría	Sub-categoría	Indicador de logro	SI = 1	NO = 0
Propiedad textual	Coherencia	Relaciona ideas con el tema		
Propiedad textual	Coherencia	Realiza una organización jerárquica (inicio, desarrollo, final)		
Propiedad textual	Cohesión	Hace uso de sinonimia y sustituciones (anáfora, catáfora deixis)		
Propiedad textual	Cohesión	Utiliza conectores		
Propiedad textual	Cohesión	Hace uso de la puntuación		
Fases de escritura	Pre-escritura	Elabora un plan textual		
Fases de escritura	Escritura	Realiza el 1 borrador teniendo en cuenta : coherencia, cohesión y plan textual)		
Fases de escritura	Post-escritura	Hace revisión de texto y realiza mejoras		
Escritura creativa	Fluidez	Lluvia de ideas		
Escritura creativa	Flexibilidad	Distintos enfoques (estructura o personajes)		
Escritura creativa	Originalidad	Novedad fuera de lo convencional		
Escritura creativa	Elaboración	Escribe y perfecciona con detalles		

ANEXO 12

Lluvia de ideas: Árbol de las ideas: Hecho por Sofía Alejandra Parra Ortega, 805.

