

**Escritura creativa para mejorar la producción de textos narrativos**

**Leidy Johanna Cuervo Herrera**

**Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en español e inglés**

**Director(a)**

**Sonia Salgado Acevedo**

**Docente**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS  
BOGOTÁ D.C.  
2020**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

**Firma del Presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Dedicatoria**

Dedico este proceso académico que culminó con este trabajo monográfico, en primera medida al Absoluto por permitirme conocer y aprender de esta experiencia. En segunda medida a mi familia, a mis padres y mi abuelita, especialmente, que han estado conmigo. En tercera medida a mi pareja, porque sin su apoyo y tranquilidad no hubiera podido terminar esta etapa de mi vida y a la bonita familia que empezamos a crear.

### **Agradecimientos**

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por ser un espacio lleno de experiencias, a los docentes de cada espacio académico que me brindaron la posibilidad de crecer como persona y profesional en cada paso. Agradezco a cada palabra, risa, abrazo, apoyo, cariño y fuerza de mi padre, cada caricia y apoyo de mi abuelita, cada momento en familia con mi madre y a todos los momentos contigo, Leonardo. Cada uno de ustedes han sido la base de mi vida y les agradezco por nunca dejarme sola y ahora acompañarme en esta etapa que culmina y empieza una nueva.

### **Resumen ejecutivo**

La presente monografía se realizó en la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, con la participación de las estudiantes del curso 606 de la jornada mañana. Este trabajo respondió a la línea de español con un paradigma crítico social, donde se buscó la implementación de una estrategia como posible solución a una problemática existente. Se debe agregar que también contó con un enfoque de investigación-acción; es decir, una reflexión sobre las acciones humanas y sociales dentro del aula de clases.

Dicho lo anterior, se determinó un objetivo principal que consistió en analizar la incidencia de la escritura creativa en la producción de los textos narrativos en las estudiantes. Para cumplir con este objetivo, se realizó en primer lugar, un proceso de observación en las clases dictadas por la docente. En segundo lugar, se aplicó, una prueba diagnóstica dividida en dos momentos: escritura y lectura, en donde se evidenció la falta de motivación por el género narrativo. Para terminar, se creó una propuesta pedagógica con su respectivo análisis de resultados, lo cual permitió abordar la pertinencia de la escritura creativa como herramienta pedagógica usada en la producción textual de las estudiantes.

Con respecto al marco teórico se tuvieron en cuenta teorías de autores como, Louis Timbal – Duclaux (1993), con su propuesta sobre la escritura creativa; Daniel Cassany (2003), quien propone las propiedades del texto y la composición textual de Flower y Hayes (citados en Hayes, 1996).

### **Abstract**

This monograph was developed based on the work held at the IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, with the participation of the students of course 606 of the day tomorrow. This work is framed within the Spanish line with a social critical paradigm, where the transformation of an existing problem was sought. It should be added that it also had an action-research approach, that is, a reflection on human and social actions within the classroom.

So, a main objective was determined, which was to analyze the incidence of creative writing on the production of narrative texts. To achieve this objective, an observation process was first carried out in the classes taught by the teacher. Secondly, a diagnostic test was applied divided into two moments: writing and reading, where the lack of motivation for the narrative genre was evident. To finish, a pedagogical proposal was created with its respective analysis of results, which allowed addressing the relevance of creative writing as a pedagogical tool used in the textual production of students.

Regarding the theoretical framework, the theories of many authors was taken into account, such as Louis Timbal - Duclaux (1993) with his proposal on creative writing; Daniel Cassany (2003), who proposes the properties of the texts and the textual composition developed by Flower and Hayes (cited in Hayes, 1996).

**Tabla de contenido**

1.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	- 1 -
1.1	Contextualización.....	- 1 -
1.2	Caracterización de las estudiantes.....	- 3 -
1.3	Prueba diagnóstica.....	- 6 -
1.3.1	Prueba de comprensión lectora.....	- 6 -
1.3.2	Prueba de producción escrita.....	- 8 -
1.4	Delimitación del problema.....	- 11 -
1.5	Pregunta problema.....	- 13 -
1.6	Objetivos.....	- 13 -
1.6.1	Objetivo general.....	- 13 -
1.6.2	Objetivos específicos.....	- 14 -
1.7	Justificación.....	- 14 -
2.	MARCO TEÓRICO.....	- 15 -
2.1	Antecedentes.....	- 16 -
2.2	Marco conceptual.....	- 20 -
2.2.1	Escritura.....	- 20 -
2.2.2	Escritura creativa.....	- 24 -
2.2.3	Textos narrativos.....	- 27 -

3.	DISEÑO METODOLÓGICO .....	- 30 -
3.1	Investigación-acción.....	- 30 -
3.2	Unidad de análisis y matriz categorial.....	- 33 -
3.3	Población .....	- 36 -
3.4	Instrumentos y técnicas de recolección .....	- 37 -
3.4.1	Diarios de campo.....	- 38 -
3.4.2	Ficha socio - demográfica.....	- 38 -
3.4.3	Prueba diagnóstica.....	- 38 -
3.5	Consideraciones éticas.....	- 39 -
4.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	- 39 -
4.1	Enfoque pedagógico .....	- 40 -
4.1.1	Constructivismo .....	- 40 -
4.1.2	Aprendizaje significativo.....	- 41 -
4.2	Fases desarrolladoras.....	- 43 -
4.2.1	Fase I. Exploración.....	- 44 -
4.2.2	Fase II. Creatividad e imaginación.....	- 46 -
4.2.3	Fase III. Creación de historias.....	- 49 -
5.	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	- 51 -
5.1	Análisis de la información .....	- 51 -



5.1.1	Análisis categoría: composición textual.....	- 53 -
5.1.2	Análisis categoría: propiedades del texto .....	- 58 -
5.1.3	Análisis categoría: escritura creativa.....	- 61 -
6.	CONCLUSIONES .....	- 67 -
7.	RECOMENDACIONES .....	- 68 -
8.	BIBLIOGRAFÍA .....	- 69 -
9.	Anexos.....	- 73 -

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Contextualización

La presente monografía titulada: *Escritura creativa para mejorar la producción de textos narrativos*, se llevó a cabo con 37 estudiantes de grado sexto (606) de la jornada de la mañana en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño de la ciudad de Bogotá.

En primera instancia, con el fin de realizar una identificación general de la Institución y de dar un marco al problema, se realizó una revisión del Manual de Convivencia y del PEI (Proyecto Educativo Institucional), de la Institución llamado "*Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de contextos*". Dentro del Manual de Convivencia se encontró que la institución actualmente cuenta con tres jornadas: mañana, tarde, noche y sabatina, que hace parte del calendario A y que es una Institución de naturaleza oficial y de carácter femenino (Manual de Convivencia, 2018, p. 11).

Dentro del Manual de Convivencia se encuentra la misión institucional, que brinda una idea de su orientación y que tiene como fin:

Propiciar la formación integral de sus estudiantes promoviendo los valores de: respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que favorezcan la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúan, garantizando el vivir/convivir en el disfrute de una vida plena y feliz para habitar dignamente el presente (Manual de Convivencia, 2018, p. 11).

También es posible encontrar la Visión institucional, que se encuentra orientada de la siguiente manera:

En el año 2025, el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño será reconocido a nivel global por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresadas en el dominio de los saberes necesarios para la sociedad del conocimiento y la convivencia, el manejo de lenguas extranjeras inglés y francés, ciencias básicas, las artes y las tecnologías de la información y de la comunicación; como constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro (Manual de Convivencia, 2018, p. 11).

La Institución cuenta también con un PEI de carácter humanístico, dinámico e innovador. Por tal motivo, la educación es concebida como un proceso de desarrollo humano que construye identidad colectiva e individual, posibilitando un intercambio de saberes, conocimientos, hábitos, habilidades, destrezas y comportamientos en donde prima la libertad de expresión, el debate y el ejercicio placentero por el estudio. Por ello, se hace referencia a una formación para el desarrollo humano integral y social. (Manual de Convivencia, 2018, p. 81).

Adicionalmente, con respecto a la dimensión curricular, el modelo pedagógico de la Institución es constructivista social. Este modelo se centra en la gestión pedagógica, de convivencia, administrativa y de comunidad con un enfoque humanista y, desde tal óptica, se entiende el sujeto como aquél que se interroga todo el tiempo y es capaz de transformarse a sí mismo en los contextos donde se envuelve.

En síntesis, cada estudiante de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, tiende a desarrollar un pensamiento crítico, una mentalidad creativa, con visión de futuro, comprometida con el distrito y el país, capaz de tomar decisiones y actuar como un agente de cambio. A través de ello, se fortalecen los procesos de pensamiento para pensar de manera autónoma y reflexiva sobre los diferentes problemas sociales, personales y familiares, sin perder de vista el entorno global. Sumado a ello, busca el despliegue de sus

potencialidades intelectuales, éticas y estéticas. Así pues, resultan todos los factores mencionados una base para identificar a las estudiantes vinculadas con este trabajo monográfico.

## **1.2 Caracterización de las estudiantes**

Con el fin de realizar la caracterización de la población muestra (las estudiantes), se utilizaron esencialmente dos instrumentos: las observaciones directas, consignadas en diarios de campo (Anexo: Diario de campo) y la aplicación de una ficha demográfica, con la que se pudo indagar acerca de aspectos socio-afectivos, socio – demográficos, y académicos de las estudiantes.

En primer lugar, es de mencionarse que las observaciones directas se llevaron a cabo con estudiantes de grado sexto (606), correspondiente al ciclo III, quienes se encuentran en el rango de edad de los 11 a 14 años. A través de dichas observaciones, se evidenciaron diferentes características en aspectos actitudinales, pues se identificó, por ejemplo, que ellas tenían comportamientos de respeto hacia la docente y, además, participaban durante todas las actividades realizadas. Lo anterior, debido a que la didáctica implementada en la clase de español siempre provocó este tipo de participación, y a que las actividades las motivaron a estar atentas al tema e interactuar entre ellas con respeto, la tolerancia, el trabajo individual y colectivo.

Por consiguiente, en el marco de las actividades observadas fue pertinente prestar atención al nivel de desarrollo cognitivo de las estudiantes, tomado desde la perspectiva del autor Jean Piaget (citado por Meece, 2002), quien expone que las etapas del desarrollo se dividen en cuatro fases: sensorio-motora, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales. De estas etapas se hacen más evidentes para este caso la etapa concreta y la formal; la concreta, como una construcción de experiencias a través de la adaptación a diferentes contextos, utilizando un pensamiento lógico y a etapa formal, en la que los jóvenes ya crean un mundo donde usan

razonamiento abstracto, piensan creativamente, creando soluciones a acciones particulares (citado por Meece, 2002).

Al respecto, se evidenció que las estudiantes, aunque se encuentran en las edades propuestas por Piaget en estas etapas, presentaban algunas imprecisiones de desempeño relacionadas con las etapas mencionadas. Para ilustrar mejor, si bien se presentó una gran cantidad de ideas y de creatividad por parte de las estudiantes, no se relacionaban con un contexto específico, debido a que eran ideas aleatorias de distintas situaciones hipotéticas en una misma producción escrita, respondiendo de manera inadecuada al contexto real presentado en cada actividad.

Así pues, en segundo lugar, fue necesario el desarrollo de una ficha demográfica, realizada el primer semestre del año 2019 (ver Anexo 1), estructurada en 23 preguntas, donde las estudiantes tuvieron la posibilidad de contestar preguntas abiertas (algunas reflexivas) y cerradas, con el objetivo de determinar características socio - demográficas, académicas, sus preferencias en cuanto al espacio de la clase de español y sus afinidades con la lectura, escritura y oralidad.

Se establecieron entonces los resultados presentados a continuación: con respecto a su residencia, se estableció que la gran mayoría de las estudiantes viven en las localidades de Bosa, Usme, Rafael Uribe Uribe, Soacha, San Cristóbal, Fontibón, Tunjuelito y Ciudad Bolívar. Con base en ello, se determinó que el 97 % de las estudiantes viven en el sur de la ciudad. Cabe señalar que dicho aspecto se tuvo en cuenta con el fin de comprender el contexto social de las estudiantes.

Igualmente, dentro de los aspectos académicos relevantes, es posible afirmar que el 95 % estudiaron en el año 2018; el 70 % del total ha estado toda su vida académica en la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño; y el 14 % de las estudiantes, a lo largo de su vida escolar, han

perdido un año académico. De igual manera, el 26 % perdió una o más de una materia en el año escolar 2018, entre las cuales se encuentran sociales, matemáticas e inglés. Por tanto, se consideró un aspecto relevante debido a que las estudiantes tuvieron conocimiento de una propuesta constructivista, aunque por los porcentajes se pudo también determinar la importancia de reforzar y crear más espacios de reflexión sobre sus procesos académicos.

Por otra parte, se obtuvo que, al 97 % de las estudiantes les gustaba la clase de español; sin embargo, opinaron según la ficha demográfica, que esta debía ser *más dinámica, con más actividades, con actividades al aire libre, y centrarse en creaciones y actividades individuales*. Por ello, fue pertinente establecer una relación entre lo propuesto por la Institución al proponer un ambiente constructivista y la creación de un ambiente pedagógico de reflexión y participación propicio en cada actividad realizada.

Con respecto a las preferencias de las estudiantes, se evidenció que el 51 % de ellas, encontraban inclinaciones por las habilidades de lectura y escritura; el 31 % prefirió la habilidad de la oralidad como es el caso de realizar exposiciones; en otros criterios, el 68 % indicó que el trabajo en grupo (en general) era de su preferencia en las actividades académicas.

Posteriormente, con respecto a la habilidad de la oralidad, los ítems que se observaron fueron el uso de conocimientos previos y la participación en las diferentes actividades. Para ello, se determinó que la relación con respecto a los conocimientos previos y las actividades en clase fue limitada debido a que faltaba una reflexión sobre su proceso de aprendizaje por parte de las estudiantes. La participación se reflejó como un aspecto activo, ya que aportaban ideas u observaciones acertadas, estuvieron interesadas en las actividades propuestas por la docente.

Por último, por medio de lecturas realizadas en voz alta en las actividades de la docente, se identificó que las estudiantes leen siguiendo patrones fonológicos, aunque se les dificultó entender la información del contenido. Además, se determinó por medio de revisiones de las producciones escritas realizadas, que las estudiantes presentaron una gran cantidad de ideas, pero de manera desorganizada al plasmarlas en cada actividad propuesta.

### **1.3 Prueba diagnóstica**

Con base en lo evidenciado en las observaciones consignadas en los diarios de campo y la ficha demográfica realizada, se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica con el objetivo de identificar las fortalezas y debilidades en el nivel de lectura y escritura de las estudiantes (grado 606) para producir y crear textos narrativos.

Dicho diagnóstico se dividió en dos momentos: uno de prueba de lectura y otro de escritura. Esto se debe al interés del presente trabajo y a que, en las actividades realizadas en clases por la docente, a las estudiantes se les dificultó la producción de textos narrativos, debido al desconocimiento para organizar las ideas y la conexión entre los párrafos para un determinado tema (ver Anexo 2).

#### **1.3.1 Prueba de comprensión lectora**

Con respecto a la prueba de lectura, se aplicó con el objetivo de determinar la capacidad de las estudiantes a la hora de comprender un fragmento de un texto narrativo. La prueba consistió en responder cinco preguntas de selección múltiple organizadas de la siguiente manera: dos preguntas a nivel sintáctico, dos a nivel semántico y una a nivel pragmático, las cuales fueron de relevancia para determinar de manera concreta la habilidad de la comprensión lectora.

Se planteó entonces la prueba de comprensión lectora, basada en las pruebas Saber de grado 3.º, 5.º y 9.º del año 2014, a partir de un fragmento del texto narrativo llamado *El bosque entre mundos* de Lewis, C.S. (2008) (ver Anexo 3), debido a que dichas pruebas Saber determinan el nivel de competencia de los estudiantes en cuanto a los contenidos explícitos e implícitos y la articulación de un texto.

Con el fin de analizar los resultados obtenidos en la prueba de lectura, fue necesario, en primer lugar, abordar el nivel sintáctico, el cual se refiere a la relación entre las palabras, para así crear nuevas *interpretaciones de las mismas*, como sugieren Montalegre y Forero (2006, p. 248). Respecto a las preguntas dentro del nivel sintáctico, se evidenció que el 67 % de las estudiantes tuvieron las dos preguntas de manera correcta y que el 27 % contestó solo una pregunta de manera acertada. Esto evidenció que la mayoría de las estudiantes relacionaban las palabras según su significado y relación con otras palabras, otorgándole una nueva interpretación.

En segundo lugar, en el nivel semántico, se analiza desde la siguiente perspectiva:

El sentido del signo lingüístico a partir de la representación del significado y su referente real; de esta manera, se aborda la relación entre las palabras, la diferencia entre lo literal y el uso de las metáforas, y el lenguaje idiomático ( Muñoz-Basols, 2016, p.4).

Los resultados en cuanto al nivel semántico, fueron: el 60 % de las estudiantes respondió las dos preguntas de manera correcta y el 40 % solo tuvo una pregunta acertada. A partir de ello, se infirió que la mayoría de ellas, pudo diferenciar sentidos figurados como en las metáforas de los contenidos de orden literal cuando realizaban lecturas de textos narrativos.

Por último, se encuentra el nivel pragmático, entendido como “el estudio del significado en contexto, es decir, los elementos extralingüísticos y cómo las situaciones comunicativas



interfieren en las diferentes interpretaciones” (Muñoz-Basols, 2016, p. 4). En este nivel pragmático, el 85 % de las estudiantes obtuvo respuesta correcta a la pregunta realizada y el 15% contestó la pregunta de manera incorrecta. Este nivel, reflejó que la mayoría de estudiantes tuvo una menor dificultad en identificar el contexto que se encuentra inmerso en el texto narrativo.

En conclusión, a partir de dichos resultados se determinó que las estudiantes, al leer un texto narrativo, presentaron mayor dificultad a nivel semántico. Esto último, debido a que el significado, sentido e interpretación de las palabras y expresiones expuestas en el texto, el uso de metáforas y la diferencia con un contexto literal, no era claro en su totalidad para ellas, probablemente porque no tenían un conocimiento amplio con respecto a ciertas palabras y contextos que pueden no ser empleados constantemente en sus actividades académicas.

### **1.3.2 Prueba de producción escrita**

Para la prueba de escritura, se determinó como objetivo identificar las dificultades a nivel de reconocimiento y producción de textos narrativos. En ese sentido, la prueba se desarrolló a través de cuatro puntos organizados de la siguiente manera: en el primero de ellos con una situación problema, las estudiantes formularon tres preguntas dentro de un contexto determinado; en el segundo punto, a partir de una situación hipotética realizaron un texto narrativo, basado en la redacción de una carta (debido a que este tipo de texto permitió comunicar de manera más libre la información); y los puntos tercero y cuarto se enfocaron en el uso de reglas gramaticales en 15 oraciones, con el propósito de identificar si las estudiantes tenían claras las reglas ortográficas, no solo en contextos determinados como en el punto uno y dos, sino también en oraciones aleatorias (ver Anexo 4).

Así pues, los factores que se evaluaron con base en una rúbrica como instrumento de evaluación se basaron en la siguiente escala: **sobresaliente** (5), se determinó cuando las estudiantes cumplieron con la estructura del texto, con una organización coherente y cohesiva, sin errores de ortografía ni de puntuación; **avanzado** (4), cuando la estructura del texto se encontró estructurada, en algunos párrafos hubo discordancia con el tema, tuvo menos de 3 errores de ortografía, pero utilizó los signos de puntuación de manera adecuada; **aceptable** (3) al presentar una estructura y relación con el tema (del 50%), tuvo entre 4 y 6 errores de ortografía y usó limitados signos de puntuación; **básico** (2), estuvo estructurado en un 50% pero la estructura de un texto narrativo es confusa, algunas ideas de los párrafos no fueron claras, y presentó de 6 a 10 errores de ortografía con pocos signos de puntuación; y **no aprobado** (1), cuando faltó la estructura de un texto narrativo, coherencia, cohesión y tuvo más de 10 errores de ortografía, con una puntuación en su totalidad inadecuada (Ver Anexo 5). En esta prueba los factores evaluados fueron:

- A. Contenido: se determinó un 88 % en el componente sobresaliente y un 12 % en el nivel avanzado. Lo que quiere decir que las estudiantes identificaron el tema que se les asignó en las situaciones hipotéticas y lo resolvieron de forma clara, en los puntos uno y dos desarrollados en la prueba de escritura.
- B. Organización: en este factor, el 11 % de las estudiantes se ubicó en el componente sobresaliente; el 33 % se ubicó en el componente avanzado; el 28 % en el componente aceptable; y el 28 % en el componente básico. Esto muestra que a las estudiantes se les dificultó seguir los rasgos básicos de un texto narrativo: inicio, desarrollo y conclusión. Además, se evidenció una dificultad en la manera de organizar las ideas, las cuales solo las transmiten, tal cual las iban produciendo, sin una secuencia coherente ni cohesiva.

- C. Vocabulario y gramática: el 5 % de las estudiantes se localizó en un componente avanzado; el 72 % en un nivel aceptable; y el 23 % en un componente básico. Por consiguiente, la gran mayoría de estudiantes no usaron un vocabulario amplio y tuvieron más de 6 a 10 usos inadecuados de las reglas gramaticales.
- D. Puntuación: el 74 % de las estudiantes se encontró en el componente básico y el 26 % en el nivel aceptable. De igual manera que en el factor anterior, se determinó que a las estudiantes les faltó tener una claridad del uso de los signos de puntuación cuando producían un texto narrativo, ya que los usan de manera escasa e inadecuada.

A la luz de lo anterior, se encontraron dificultades en la producción de textos narrativos en cuanto a coherencia, cohesión y *adecuación* textual, a la hora de expresar sus ideas completas y claras. Estas dificultades se pudieron evidenciar en el ejercicio de escritura, donde se concluyó que faltó un desarrollo más consistente a la hora de la producción escritural.

De igual manera, si bien se resalta la imaginación y gran lluvia de ideas por parte de las estudiantes (evidenciadas en cada uno de los cuatro puntos de la prueba de escritura), se encontraron ideas aisladas, las cuales plasmaron de manera repetitiva y confusa debido a que, les fue difícil identificar la situación comunicativa, a través de una organización jerárquica dentro de un plan de escritura, o con la utilización de borradores.

En síntesis, los resultados en la prueba de escritura mostraron que las estudiantes presentaron mayor dificultad en los factores de contenido y organización. Por lo cual, en la presente monografía se les dio prioridad a estos dos factores, sin dejar de lado los factores de vocabulario, gramática y puntuación.

En este sentido, también se comprobó que a las estudiantes se les dificultó diferenciar la realización lingüística a través de los canales oral y escrito, debido a que en la prueba se reflejó

que en sus producciones escritas utilizaron las mismas expresiones que en sus intervenciones orales. Por lo anterior, se pudo afirmar que no hubo una revisión previa; es decir, sus producciones carecieron de una selección clara de ideas, en cuanto al tema requerido y una revisión de puntuación y ortografía al momento de realizar la producción escrita.

Por último, cabe aclarar, que la presente monografía no se centró en la lectura, sino que se tomó como parte fundamental el nivel semántico para la apropiación de la metáfora como figura retórica y para dar un valor significativo a la creatividad de las estudiantes. Por ello la lectura fue la base para ejemplificar e identificar la diferencia de cada categoría dentro de los textos narrativos, junto con la escritura creativa como herramienta pedagógica.

#### **1.4 Delimitación del problema.**

A partir del diagnóstico y las observaciones que se realizaron a las estudiantes del grado sexto (606), se determinaron dificultades en cuanto a la habilidad de escritura., debido a que las estudiantes al redactar un texto narrativo presentaron ideas desorganizadas, poniendo en evidencia dificultades en la creación de frases, oraciones y produciendo textos con una puntuación y ortografía inadecuadas. Sumado a ello, respondieron de manera imprecisa a la adecuación textual, debido a que faltó tomar en cuenta el lector, al cual pueden ir dirigidos los diferentes textos y el contexto en el cual se desarrolló el proceso de escritura. Por último, se infirió que necesitan reflexionar sobre lo escrito.

Es por esta razón que se abordaron los textos narrativos, ya que son fundamentales en la enseñanza-aprendizaje de las estudiantes a lo largo de la escuela. De igual manera, la investigación propuesta se relacionó con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, debido a que para el grado sexto y séptimo indican que los estudiantes, en el componente de

producción textual, deben producir textos narrativos escritos que respondan a procedimientos sistemáticos, con nexos inter y extra textuales. Por esto, se requiere elaborar un plan textual, escribir versiones con tiempo, espacio, personajes, y reescribir con aspectos de coherencia y cohesión los textos narrativos, respondiendo a estas necesidades. (Educación, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, 2006, p. 36).

Por otro lado, la narración hace parte fundamental del ser humano para entender el mundo en el que vivimos, donde se valora la creatividad y la organización del conocimiento, pues de acuerdo con Rubiela Aguirre de Ramírez (2012):

Leer narraciones ayuda al lector a explorar e interpretar su propio mundo a partir de lo que ocurre en los textos. Escribir narraciones permite al escritor salirse de la cotidianidad para expresar ideas propias, dejar volar la imaginación, elaborar descripciones, plantear y resolver problemas de forma insospechada (p. 83).

De esta manera, siendo la escritura una forma de comunicación que debe estar presente a nivel académico, se volvió fundamental desarrollar esta habilidad a nivel narrativo para que las estudiantes tuviesen claras sus ideas y así crearan un mundo de manera crítica, desarrollando la interpretación de este. Lo anterior, debido a que, durante toda su formación educativa, solo se habían centrado en descripciones y resúmenes. Asimismo, si no se trabajaba en esta habilidad, es probable que en los espacios académicos, laborales y personales se les dificulte comunicarse de manera eficiente, para que puedan expresar sus experiencias en un sentido claro. Debido a ello, esta investigación se centró en dar una mirada diferente, creativa y sobre todo útil para la vida académica de las estudiantes.

Igualmente, se pensó que, si el colegio busca fomentar una educación que refleja elementos como: autonomía, creatividad, responsabilidad y pensamiento crítico, resultó propicio que las estudiantes dentro de sus jornadas crearan un espacio de reflexión y análisis de la producción escrita y, por eso, se buscó realizar una serie de actividades de escritura que permitieron desarrollar estos elementos por medio de la escritura creativa, respondiendo a las necesidades de las estudiantes.

### **1.5 Pregunta problema**

Por todo lo expresado anteriormente, se diseñó una pregunta de investigación pertinente para responder a las necesidades expuestas a través de las observaciones, la ficha demográfica y el diagnóstico realizado:

¿Cuál es el impacto de la escritura creativa en el proceso de producción de textos narrativos de las estudiantes del grado 606 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño?

### **1.6 Objetivos**

#### **1.6.1 Objetivo general**

Analizar el impacto de la escritura creativa como herramienta pedagógica para mejorar los procesos escriturales de textos narrativos en las estudiantes de grado 606 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

### **1.6.2 Objetivos específicos**

- Identificar el nivel de escritura de textos narrativos de las estudiantes del curso 606 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño.
- Implementar la escritura creativa como herramienta pertinente para la participación y la producción de textos narrativos.
- Revisar el papel de la escritura de textos narrativos y su posible incidencia en las diferentes posturas de pensamiento de las estudiantes.

### **1.7 Justificación**

Uno de los motivos principales para desarrollar el presente trabajo fue que, a través de la aplicación del diagnóstico, se encontraron dificultades en la producción de textos por parte de las estudiantes, así que, la presente monografía se centró en el potenciar el desarrollo de esta habilidad y proponer una manera particular sobre cómo las estudiantes podrían mejorar la escritura, tomando como referente primordial lo establecido en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006), más explícitamente, en el componente de producción textual para ciclo III.

Otra de las razones está en la reflexión sobre el proceso de la escritura como una habilidad que facilita o ayuda al desarrollo cognitivo de las estudiantes en periodo escolar, ya que activa la imaginación y demás procesos como la reflexión o la evaluación; además de fortalecer el aprendizaje significativo.

Además de lo anterior, es pertinente resaltar que el presente ejercicio investigativo fue desarrollado con el fin de mejorar la habilidad de la escritura, con énfasis en textos narrativos y con la intención de que las estudiantes del curso 606 de la Institución Educativa Distrital Liceo

Femenino Mercedes Nariño apropiaran el espacio de español como fundamento integral de su educación futura. De acuerdo con lo anterior, el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede ver enriquecido, no solo en el espacio de Lengua Castellana, sino en todos los espacios a los que se verán enfrentadas las estudiantes a lo largo de su vida académica, pues se hizo necesario que aprendieran a expresarse de manera acertada y reflexiva.

Con el fin de llegar a ello, se implementó la escritura creativa como una estrategia pedagógica facilitadora de espacios de creación, donde las estudiantes se sumergieron en un espacio de motivación y de esta manera la adquisición de conocimientos no solo se dio a través de ejercicios de memoria o de copia, sino que se pudieron desarrollar ejercicios de reflexión, creatividad y participación activa, que aborden diferentes realidades y contextos sociales, para la adquisición y desarrollo de los mismos.

Por lo anterior, se vio el proceso de producción escrita – de textos (creativos) narrativos - como una herramienta integradora de habilidades de escritura, pero a la vez como una oportunidad de interrelacionar contextos.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Teniendo en cuenta los aspectos encontrados en las observaciones, la ficha demográfica y el diagnóstico realizados, se contemplaron, dentro del marco teórico, elementos como planteamientos sobre la escritura, abordados desde la perspectiva de Daniel Cassany (1987, 1999 y 2003), junto con la composición textual desde la teoría de Flower y Hayes (citados en Hayes, 1996); los textos narrativos, desde la teoría de Antonio Garrido Domínguez (1996); las propiedades del texto, desde la perspectiva de Daniel Cassany (2003); y la escritura creativa, desde los métodos de Louis Timbal – Duclaux(1993); los cuales permitieron dar una base para el



desarrollo de los objetivos planteados. Lo anterior, da sustento teórico a las tres categorías de análisis desarrolladas a lo largo de la monografía: *composición textual, propiedades del texto y escritura creativa*.

Asimismo, se revisaron ocho monografías, de las cuales se seleccionaron cuatro como relevantes para este trabajo, determinando elementos pertinentes para tener conocimiento de cómo se ha implementado la escritura creativa como herramienta pedagógica.

## **2.1 Antecedentes**

Con el fin de conocer investigaciones que se han llevado a lo largo de estos últimos cinco años en el campo de la educación sobre escritura creativa, se revisaron los repositorios de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, donde se encontraron cuatro investigaciones pertinentes para la presente monografía. En dichas investigaciones se usó como herramienta pedagógica para mejorar la producción textual, la escritura creativa en los diferentes grados, puesto que contemplaron la importancia de mejorar esta habilidad en el campo educativo.

El primer antecedente que se tomó como base para esta investigación lleva por título: *La Escritura Creativa como Medio para Mejorar la Producción Escrita*, realizado en la Universidad Pedagógica Nacional, por Laura Johana Quiñones, para obtener el título de pregrado como Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: español y Lenguas Extranjeras, en el año 2016. El objetivo de esa investigación consistió en “Identificar el impacto de la escritura creativa como herramienta para el mejoramiento de la producción escrita de las estudiantes del grado 703 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño”. La investigación fue de tipo cualitativo, desde el enfoque de investigación-acción, con

esta propuesta de intervención se buscó mejorar las prácticas de escritura creativa, para mejorar la producción escrita de las estudiantes del grado 7°. Se tomaron conceptos pertinentes para esa propuesta de investigación como la escritura, desde la perspectiva de Daniel Cassany; problema retórico desde Hayes y Flowers; y el enfoque procesual en la enseñanza de la escritura desde los enfoques que propone Daniel Cassany. Como resultado, se concluyó que las habilidades de escritura narrativa a nivel escrito mejoran notablemente, la escritura creativa fortalece las relaciones personales de las estudiantes, y, además, a medida que avanzaban las sesiones, las estudiantes manifestaron más interés por conocer el uso de las reglas y vocabulario. Con respecto a esta investigación, se tomó en cuenta el interés de las relaciones personales de las estudiantes como base para un ambiente de creación donde pudiesen enriquecer su habilidad de escritura utilizando la creatividad.

La segunda investigación seleccionada tiene como título: *Estrategias para Fortalecer la Producción Creativa con Textos Narrativos*, realizada en la Universidad Pedagógica Nacional, por Aura Cristina Alvarado Velásquez en el año 2017, para obtener el título de pregrado como Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras. Su objetivo consistió en proponer los textos narrativos para fortalecer la producción creativa en los factores aptitudinales como fluidez, flexibilidad y originalidad, junto con los factores actitudinales, sensibilidad a los problemas y tolerancia, para formar en independencia y libertad a las niñas del grado 206 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. La metodología también se realizó bajo el enfoque investigación-acción de tipo cualitativo, implementando tres fases de investigación llamadas: *explorar*, *imaginar* y *producción creativa*, las cuales fueron aplicadas con instrumentos y procedimientos que proporcionaron la información requerida para analizarla. Esto último, con el fin de resolver las dificultades

presentes en las estudiantes en relación con la creatividad. Además, en cuanto al marco teórico usado en la investigación, se tomó en cuenta la literatura como parte principal de la investigación, tomando también factores aptitudinales y actitudinales, para fomentar la creatividad. Y como conclusión, se determinó que las estudiantes tomaron consciencia del proceso de la producción creativa, siendo un ejercicio procesual y no evaluativo, lo cual permitió el desarrollo libre de cada estudiante. En relación con esta investigación, aquí se valora el desarrollo de solución de problemas dando importancia al estudiante con tolerancia, independencia y libertad.

El tercer antecedente relevante para la presente investigación lleva por título: *La Escritura Creativa: una Posibilidad para Imaginar el Lugar de la Palabra en el Aula*, realizado en la Universidad de Antioquia, por Paula Andrea Soto López en el año 2016, para obtener el título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Dicha investigación, realizada en Medellín, Antioquia, tuvo un enfoque cualitativo, en donde se llevaron a cabo observaciones y descripciones para determinar el estado de producción textual de los estudiantes, seguido de técnicas de trabajo con la aplicación de talleres y rejillas para crear textos narrativos. Se tomaron como referentes los postulados de Gianni Rodari para la escritura creativa, y con respecto a los textos narrativos, se tomó la hipótesis abductiva, en la cual se realiza un acercamiento a la escritura creativa a partir de la obtención de hipótesis, ayudando a crear sobre un contexto determinado. Se obtuvo resultados significativos, que les permitieron elaborar textos narrativos a través del juego, ya que permitió inferir y reflexionar sobre su realidad por medio de la escritura. Lo anterior, para que los estudiantes pudieran expresar su pensamiento, posición y puntos de vista sobre temas cotidianos, con cuentos tradicionales, redirigiéndolos por medio del juego, creando nuevas perspectivas, dejando huellas y

contrastando su realidad. Cabe destacar la importancia del juego para poder entender los contextos reales, como elemento fundamental para la creación de textos narrativos.

Finalmente, el cuarto antecedente lleva como título: *Escritura creativa como estrategia didáctica en la producción de textos en estudiantes de cuarto grado de educación primaria*, realizada en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, en el año 2018 en Perú, para obtener el título de Licenciado en Educación Especialidad: A.P. Educación Primaria A.S. Educación Básica Alternativa. Se desarrolló bajo un diseño no experimental de tipo correlacional-transeccional, con un modelo constructivista y con la estrategia del aprendizaje cooperativo. Tuvo como objetivo demostrar la existencia de influencia de la escritura creativa como estrategia didáctica en la producción de textos. Con respecto a los aportes teóricos, estos provienen de la didáctica del lenguaje, la transposición didáctica, la creatividad, la escritura, la narratología, además de aportes prácticos derivados de las experiencias de aula que se tuvo durante los años de experiencia docente. Para aplicar estos aportes teóricos se realizaron trece planeaciones que formaron parte de una unidad didáctica. Como conclusión, se encontró que se logró escribir con las características de los textos narrativos, evidenciando mejor comprensión de lecturas en tramas más elaboradas. Esta investigación, se basó en el aprendizaje cooperativo y centrada, principalmente, en los estudiantes, demostró que la escritura creativa puede ser más efectiva iniciando en los estudiantes y de allí creando el conocimiento.

De esa manera, estas cuatro investigaciones ofrecieron un panorama sobre la importancia de abordar en grados de primaria y secundaria los textos narrativos. Además, son antecedentes con estrecha relación con la presente monografía, en tanto se buscó el mejoramiento de las habilidades de escritura por medio de la creación de espacios de reflexión entre el docente y los estudiantes exponiendo sus ideas y pensamientos.

## 2.2 Marco conceptual

De acuerdo con el planteamiento central de este trabajo, se determinó como unidad de análisis, la escritura observada en cada documento producido. A través de ella, se determinaron tres categorías de análisis, las cuales fueron: *composición textual*, *las propiedades del texto* y *escritura creativa*, debido a que el diagnóstico de escritura y lectura, junto con las observaciones realizadas, arrojaron las dificultades, principalmente, en torno a la habilidad de escritura narrativa en las estudiantes del curso 606. En relación con la idea anterior, como herramienta pedagógica, se abordó la *escritura creativa* como la tercera categoría de análisis, asumiendo las diferencias individuales y las dificultades a nivel narrativo y, de esa manera, realizar un acercamiento a los contextos de las estudiantes.

Para responder a cada uno de estos aspectos, se partió del concepto de *escritura*, abordado desde la perspectiva de Daniel Cassany (1987, 1999 y 2003) y la *composición textual* de Flower y Hayes citados en Hayes (1996); en segundo lugar, desde Daniel Cassany (2003) se abordaron las *propiedades del texto*; teniendo en cuenta estos conceptos, se abordó la *escritura creativa* como herramienta pedagógica donde se tomó en cuenta la perspectiva de Louis Timbal – Duclaux (1993), Daniel Cassany y Lev Semiónovich Vygotsky (1986); finalmente, se tuvo en cuenta la perspectiva de Antonio Garrido Domínguez, quien aportó concepciones de los textos narrativos siendo pertinentes para esta investigación.

### 2.2.1 Escritura

En primer lugar, la escritura es una manifestación de la actividad lingüística, es una forma de usar el lenguaje en pro de diferentes situaciones modificando el significado convencional de las expresiones. Si bien es una actividad lingüística, esta se manifiesta por medio de representación

de un enunciado. De acuerdo con ello, para Cassany la escritura es, en cuanto se exterioriza, un sistema codificado de signos visibles, para lograr que el lector del enunciado evoque la misma serie de palabras, aunque el significado sea distinto (citado por Fontana, 2007).

Con respecto a otras cualidades que acompañan a la escritura, Vygotsky (1979, citado en Valery, 2000) indicó la importancia de la escritura en la configuración del pensamiento, ya que indica que el escribir es un acto de estructuración de conciencia humana, debido a que brinda la posibilidad de ver el mundo de formas distintas. Además, esta cualidad se relaciona con la manera en que la escritura establece un vínculo con el desarrollo de procesos, como la capacidad de análisis, argumentación, reflexión, abstracción y pensamiento en general (Valery, 2000, p. 39).

Además de lo anterior, es preciso señalar teniendo en cuenta que el escribir conlleva procesos donde confluyen factores relacionados con los sujetos, que el lenguaje escrito obliga a prestar más atención a la organización lógica de la información, debido a que el mensaje tiene que ser claro sin poder pedir aclaraciones, tal como lo menciona Abarca (2008).

### ***2.2.1.1 Composición textual***

Se debe agregar que, Flower y Hayes (citados en Hayes, 1996) contemplaron los procesos cognitivos como son memoria a corto y largo plazo, que intervienen en la composición del texto y la elaboración de diferentes estrategias, como la formulación de objetivos y procesos de creatividad.

Asimismo, Flower y Hayes (citados en Hayes, 1996) mencionaron que la composición de la escritura es una actividad que va dirigida a cumplir objetivos retóricos, así se distinguen tres procesos: *planificación, traducción y revisión*. En primer lugar, la planificación es todo lo que se

realiza previo a redactar, por lo que incluye unas metas (que se quiere lograr con el texto), generar ideas (contextualización), ordenar ideas (ideas jerarquizadas). En segundo lugar, la traducción, es decir, llevar todas las ideas al papel. Y, en tercer lugar, la revisión, donde se releo lo escrito y se revisa lo planteado para que esté bien redactado.

Esto último, se relaciona con lo que menciona Cassany (1999), para quien escribir es un proceso donde se elabora un significado global y concreto acerca de un tema, para así hacerlo comprensible a los lectores, pasando por la memoria, la reflexión, la creatividad, la imaginación y la planeación de diferentes estructuras del texto. Igualmente, para Cassany, cuando se escribe, la intención es conseguir un objetivo, o dar información, expresar ideas o influir en las ideas de los demás (citado por Fontana, 2007).

Debido a lo anterior, es necesario que se tengan en cuenta aspectos como el receptor, el mensaje y la forma como se manifiesta lo que se escribe, con el propósito de lograr el objetivo del escrito que quiere el autor; sin embargo, puede ser una dificultad elegir lo necesario para expresar de forma escrita el sentimiento deseado. Por esa razón, la contextualización es necesaria para incluir los contextos reales de lectores y escritores que pertenezcan a la misma comunidad lingüística, que compartan el mismo código, para que el ejercicio de escritura sea un canal para poder elaborar inferencias por conocimientos compartidos entre los interlocutores. Entendido de esta manera, se trata de un proceso de producción y de lectura a la vez, ya que el conocimiento que se presenta no está solamente en la mente del autor sino del lector (citado por Fontana, 2007).

Dentro de la configuración interna de lo que permite llevar a cabo la escritura, resulta conveniente mencionar que, según Cassany, dicha configuración se lleva a cabo en tanto los escritores hacen uso de toda la gama de conocimientos, de la forma como se pueden combinar

los elementos léxicos, fonológicos, ortográficos, léxico-semánticos, los cuales conforman la lengua (citado por Fontana, 2007).

Así pues, en concordancia con Cassany, el escritor expone un conjunto de conocimientos abstractos relacionados con la lengua, denominados reglas lingüísticas, lo cual se refleja en las propiedades de cohesión, coherencia y gramática. De esta manera, cuando los estudiantes han logrado comprender el funcionamiento de estas reglas, quiere decir que han adquirido el código escrito (Cassany, 1987, p. 11).

### ***2.2.1.2 Propiedades del texto***

Otro rasgo de un texto escrito como unidad de comunicación fundamental, es caracterizarse por tener sentido en sí mismo y estar al servicio de un acto comunicativo. Las propiedades esenciales son la coherencia, cohesión, adecuación y gramática, según lo propone Daniel Cassany (1994, p. 315-330). A continuación, se menciona en qué consiste cada una de estas propiedades:

- **Cohesión:** es la forma de ver directamente el texto y los enlaces de las partes. Se refiere a las articulaciones gramaticales y lexicales del texto, al modo de relacionar y conectar las oraciones. Para que un texto sea cohesivo, tiene que estar ordenado y darles a los textos la forma de un tejido, para construir la textura.
- **Coherencia:** se refiere al dominio del procesamiento de la información, del contenido, a la relación de las ideas. Se relaciona directamente con el sentido del texto, sin presentar contradicciones lógicas. Según Marín (1999), la coherencia es, a su vez, semántica y pragmática. Semántica, porque está dada por la relación que existe entre



las ideas, y pragmática, porque es el receptor quien tiene que reconstruir una relación entre el texto y la relación que encierra una situación (Córdoba, 2016, párr.14).

- **Adecuación:** se refiere a las variedades lingüísticas (regional, social, etc.) y al registro (escrito oral, formal, coloquial, etc.). Esto implica, según Cassany, el conocimiento de la diversidad lingüística, lo que significa que es elegir entre todas las posibilidades de la lengua, la más acertada para cada situación de comunicación (Córdoba, 2016, párr. 10).
- **Gramática:** se refiere a la formación de frases y oraciones. Incluye la morfosintaxis, el léxico y la ortografía. Esta propiedad apunta a todo el sistema de reglas del sistema de la lengua que todo texto debe respetar para su elaboración.

En ese orden de ideas, en esta investigación se dio relevancia a estas propiedades para la producción textual, debido a que son herramientas fundamentales, no solo a nivel narrativo, sino que serán primordiales en la producción de todo texto por parte de las estudiantes a lo largo de su vida académica.

### **2.2.2 Escritura creativa**

En segundo lugar, para poder abordar este concepto, se parte por entender que la escritura es, tanto una herramienta de reflexión y análisis, como un instrumento de comunicación y pensamiento. De esta manera, se crea un sistema convencional de signos que se convierten en objeto de reflexión y análisis.

La escritura creativa es un proceso que no se basa solo en la reflexión de los textos, sino también en la creación de los mismos. Dentro de la escritura creativa son reconocidos los géneros como la poesía, novelas, autobiografías, memorias, cuentos, dramaturgia y ensayos.

Para un ejercicio de escritura creativa se parte, según Timbal-Duclaux (1993) de un proceso de inspiración, donde el arte de escribir toca el arte de pensar. Dicho esto, se deben tener en cuenta nociones y reflexiones de base como la de: “¿Qué hacemos para pensar?” (Timbal-Duclaux, p. 12 1993). Para ello, podemos entender el funcionamiento del cerebro, órgano que conserva experiencias vividas, las cuales no se reproducen como imágenes aisladas, sino que logramos imaginarlas formando ideas completas según Vigotsky (1986, p.2).

Es así como el cerebro es un órgano creador, *combinador*, capaz de crear elementos de experiencias pasadas y nuevos planteamientos; de esta manera, esta capacidad hace del ser humano un ser que contribuye a crear y modificar sus experiencias y su presente. Así mismo, a esta capacidad se le llama imaginación, siendo esta la base de toda actividad creadora a nivel cultural, científico y técnico (Vigotsky, 1986, p.3).

Ahora bien, con estos conceptos se crea la posibilidad de enseñar la escritura creativa en la escuela, creando contextos en los cuales los estudiantes se sientan identificadas y, además, puedan hacer uso de la imaginación, expresando ideas e intereses propios. Según Cassany (1999), este proceso cognitivo se realiza por medio de la reflexión y el análisis, teniendo en cuenta el tiempo y los recursos necesarios para este ejercicio de creación, generando así pensamiento en todas las áreas académicas, desarrollando las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir. Lo anterior, teniendo en cuenta la escritura como la base para conseguir objetivos, y siendo conscientes de que los ejercicios de escritura son mejores cuando salen del aula y se vinculan con el contexto del estudiante (citado por Fontana, 2007).

Por ello, la escritura es un proceso que debe ser asistido por el docente, en el cual se producen borradores, se elaboran ideas y emergen composiciones de referencia. En tal sentido, la escuela es un lugar para ser aprendices de escritores y escritores aprendices, activando conocimientos

previos, comparando situaciones y generando ideas. Todo esto, para llegar a la evaluación y la valoración de la escritura no centrada en el resultado, sino en el proceso (citado por Fontana, 2007).

Sin embargo, para este proceso de escritura se presentan, según Timbal-Duclaux (1993), tres dificultades: una dificultad material, una dificultad psicológica y una dificultad neurológica. En primer lugar, la dificultad material, es la que consiste en llevar a cabo cinco operaciones conjuntas: encontrar las ideas, ponerlas en su lugar, hallar palabras, construir frases y llevarlas al papel. En segundo lugar, se encuentra la dificultad psicológica, la cual se explica en dos fases: escribir para un lector ignorante, y para un lector crítico. Y, finalmente, la fase neurológica indica que es importante tener los dos hemisferios cerebrales en acción, cuando el lado derecho es el creativo y el izquierdo es el crítico. Estas dificultades expuestas son de suma importancia para evaluar la construcción de ideas, de un borrador efectivo y para que surja un texto realizado correctamente (Timbal-Duclaux, 1993, p.15).

Así pues, para poder solventar estas dificultades es necesario tener en cuenta cinco métodos, los cuales, según este autor, son fundamentales para realizar escritura creativa: a) *configuración espacial*: se refiere a las palabras en el espacio, las cuales reflejan una imagen sin sintaxis para luego irse formando en una alineación en frases; b) *el esquema*: hace referencia a la manera en la cual se puede presentar la realidad, siendo una transición entre lo lineal de la escritura y el mundo de las dimensiones; c) *la escritura hablada a todo correr*: este método indica que es recomendable escribir de manera rápida y luego proceder en un siguiente momento a corregir el texto para hacerlo coherente y gramaticalmente correcto; d) *los derivados a partir de textos existentes*: esto se refiere a tomar un texto realizado para tomarlo como guía lineal, siendo este procedimiento de los más creativos, transformando el texto original en un texto

totalmente diferente; y, e) *el análisis de enunciado*: de esta manera el escritor se basa en un enunciado, deja funcionar el hemisferio cerebral izquierdo analizando el enunciado de manera lógica y luego el cerebro derecho crea e imagina dicho enunciado (Timbal-Duclaux, 1993, p. 95-98).

Por lo anterior, esta monografía ofreció la posibilidad de imaginar, crear y transformar el contexto de la escuela alentando a la producción artística, abriendo espacios de motivación para que las estudiantes se expresaran libremente.

### **2.2.3 Textos narrativos**

En último término, los textos narrativos se tomaron como base para el desarrollo de la presente monografía, debido a que respondieron a los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, los cuales, para 6° y 7° grado en la producción textual, indican: “Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extra textuales” encaminado a los textos narrativos (Educación, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, 2006, p. 36).

En consecuencia, en este contexto, los textos narrativos son textos literarios que narran un relato, caracterizados por una estructura concreta basada en la fijación de un discurso, una serie de operaciones narrativas por medio de un narrador, y creando el resultado de un discurso mediante un narrador para crear una historia.

Considerando lo anterior, los textos narrativos consisten en relatos que se componen de acontecimientos y de acciones específicas desarrolladas por actores. En ese sentido, la narración es el uso del lenguaje ligado a un tiempo y espacio, donde actores se expresan y cambian continuamente. Cabe añadirse que diferentes relatos (narraciones) han marcado diferentes

culturas e historia universal; por lo que, Donald Polkinghorne (1988), definió la narrativa como el aspecto más importante en la experiencia humana (citado por De la Ossa, 2013).

En ese mismo contexto, se expuso anteriormente que los textos narrativos se componen de un discurso. En otras palabras, se delimita el contexto basado en un lenguaje literario específico y determinado por un sistema sociocultural, de esta manera, hay que entender la situación comunicativa, al lector y al autor.

Por consiguiente, como base de un texto narrativo se encuentra el narrador, entendido este como una herramienta en la cual el autor deposita su *entidad* para realizar su historia de una manera convencional, junto con los personajes que se encuentran en cada relato. De acuerdo con Garrido Domínguez (1996), el narrador puede tener cinco funciones: a) **función de control**, en la cual el narrador puede hacer su propio discurso; b) **función comunicativa**: la cual se refiere especialmente a las funciones apelativa (receptor) y fática (canal) de Jakobson, esto entendido como la relación entre el narrador y el narratorio; c) **función testimonial**: donde el narrador es totalmente real, sintiendo, viviendo y sufriendo como en la vida real, usualmente en el texto contemporáneo; d) **función emotiva**: ligada con la función testimonial, la cual es un ámbito más dilatado en cuanto a lo moral o intelectual, dando mayor intensidad en los recuerdos o la intensidad de las reacciones sentimentales del relato; y e) **función ideológica**: en ella el narrador realiza una evaluación de la acción (Garrido Domínguez, 1996, p. 119-121).

Asimismo, como parte fundamental de un texto narrativo, se habla de la historia, la cual consiste en el estado final de cualquier diégesis, con los personajes, acciones, espacio y tiempo. Con respecto al tiempo, Garrido Domínguez, nos expone una idea de tiempo lingüístico. Este tiempo en particular es apto para los relatos en cuanto funciona como un eje regulador para cada personaje o narrador de la historia, cuando instauran su propia voz y se apropian del código de la

lengua. De esta manera, cuando el hablante indica su *yo*, funda el tiempo de enunciación y el presente puede no coincidir con el lector; pero, desde allí se crean las dimensiones de pasado y futuro, aunque este tiempo lingüístico tiene que considerarse consigo un tiempo figurado. Este tiempo figurado depende del periodo artístico, bajo el cual, en todo relato se refleja el impacto de supuestos estéticos de cada género, condiciones sociales e ideológicas (Garrido Domínguez, 1996, p.157).

En cuanto al espacio, siendo este concepto parte de una realidad textual y dependiendo del lenguaje usado, se concibe como un espacio ficticio. Si bien puede ser un espacio que elude una realidad, muchas veces no sucede de esa manera y es fundamental el relato el cual determina si son espacios fantásticos. El espacio siempre va a afectar la trama de la historia; además, en cuanto al espacio de la historia, cabe resaltar que tiene un material global dentro de la historia, pero se puede focalizar desde el punto de observación del narrador o personaje, cambiando o contrastando con algún otro de los personajes incluidos en la historia (Garrido Domínguez, 1996, p. 207).

En relación con ello, Bajtín creó un término metafórico para entender este concepto convirtiéndolo en cronotopo como conocimiento básico del arte literario:

Aquí el tiempo se condensa, se vuelve compacto, visible para todo arte, mientras que el espacio se intensifica, se precipita en el movimiento del tiempo, de la trama, de la historia. Los índices del tiempo se descubren en el espacio, el cual es percibido y mensurado después del tiempo (Bajtín, 1978, p. 237-238).

De esta manera, se crea el cronotopo como forma de conocimiento sensorial entre espacio y tiempo, para así convertir el ámbito literario en el centro y la base compositiva de los textos narrativos.

Cada uno de estos aspectos son fundamentales para la creación de los textos narrativos realizados en la presente monografía, con estos elementos se llegó a la consolidación de producciones textuales que respondieron no solo una historia en sí misma, sino transmitieron al lector la posibilidad de crear un espacio paralelo a su realidad.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

Con respecto al diseño metodológico, este se basó en el enfoque cualitativo, con un paradigma crítico-social y un tipo de investigación-acción aplicado en la presente monografía, durante la planeación, aplicación y posterior cierre de la misma. Para ello, se tuvieron en cuenta elementos fundamentales para la recolección de datos y el análisis de la información, con miras a considerar el alcance de la investigación dentro de una población específica, partiendo de la triangulación entre las tres fases de intervención, la teoría desarrollada en el marco teórico y el análisis de resultados. Como lo indicó Robles, “el diseño metodológico es el conjunto de métodos para recolectar y analizar las variables medibles de un problema de investigación, de esta manera se encuentran las respuestas a las preguntas que nacen en la investigación” (Robles, 2019, párr.6).

#### **3.1 Investigación-acción**

Consideremos ahora, el enfoque cualitativo, el cual está descrito, según Colmenares y Piñeros (2008), como un “proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida a descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (p. 98). En este sentido, se eligió este enfoque investigativo, debido a que permitió tener en cuenta los contextos en los que se

encontraban las estudiantes del curso 606, para construir de la escritura creativa, por medio de reflexiones realizadas en cada producción escrita.

Se constituyó entonces un proceso de investigación-acción dentro de un paradigma crítico-social, el cual, según Arnal (1992), busca una transformación social de una problemática existente, marcada por un carácter autorreflexivo, que construye el conocimiento siempre por intereses que parten de la necesidad de grupos mediante la participación y transformación social (citado por Vera, 2018). De esta forma, el conocimiento se desarrolló por un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica, puesto que se realizó un cambio a nivel social, en el ambiente educativo y fueron las estudiantes, sujetos de participación activa en la habilidad de escritura.

Dicho lo anterior, la investigación-acción es entendida desde la perspectiva de Kurt Lewin (1973) como una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social y, asimismo, poder responder a los problemas sociales principales del entorno (citado por Colmenares, 2008). Por su parte, Elliott definió la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliott, 2005, p. 88). Se entiende entonces, como la reflexión de las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los docentes para ampliar la comprensión de las diferentes problemáticas presentadas en este ámbito.

Dentro de la investigación-acción se aplican cuatro fases, las cuales fueron descritas por Colás y Buendía (2007), diagnóstico, planificación, acción y reflexión. En primer lugar, con respecto al diagnóstico, una vez que se determina el problema, se requiere encontrar el origen y la manera más concreta de solución a la situación problemática, por ello se realiza un diagnóstico, para entender la situación de las personas implicadas, experiencias previas, actitudes e intereses. En



segundo lugar, en cuanto al desarrollo de la planificación, después de delimitar el problema, se debe realizar un plan, el cual debe ser lo suficientemente viable para que puedan incorporar aspectos en el transcurso de la investigación donde sea íntegra, esto es, describir la situación problema, definir objetivos, organizar la secuencia de acción, describir la relación entre investigadores y las personas implicadas, y describir cómo se van a tratar las mejoras generadas en la investigación. En tercer lugar, la acción, la cual es el plan de intervención que está dada para ser modificada dependiendo de la realidad presentada en la investigación, debido a que las acciones no son lineales, sino que tienen riesgo e incertidumbre; en esta fase no basta con los datos recogidos, se necesita contextualizar de manera secuencial, junto con opiniones, reflexiones, entrevistas, diarios de campo, para que superpongan las acciones correspondientes. Y, por último, la reflexión, es el momento en el cual se sacan conclusiones, con el fin de promover una mirada crítica para que esta sea un punto de partida del inicio de un nuevo proceso de investigación (Colás & Buendía, 2007, p. 297).

Teniendo en cuenta las cuatro fases que encierra la investigación-acción, estas se relacionaron completamente con la presente monografía. En primer lugar, en la observación y el diagnóstico, se evidenció que el uso de los instrumentos de investigación (diarios de campo, ficha demográfica y observaciones directas), llevó a la formulación de la hipótesis y que permitieron implementar estrategias para la mejora de la escritura en las estudiantes del curso 606. En segundo lugar, se procedió a la fase de planificación luego de analizar los diagnósticos realizados, la cual se desarrolló en el capítulo dos, por medio de la delimitación del problema, justificación y objetivos correspondientes, tomando como herramienta pedagógica la escritura creativa; seguido de ello, se desarrolló la fase de acción, con una serie de intervenciones, donde se creó un ambiente de reflexión, a través de 12 actividades relacionadas con el tema de

producción textual y con el plan de estudios de la Institución, todo de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, se desarrollaron entonces conclusiones y recomendaciones de lo sucedido durante el proceso de la investigación, siempre bajo un marco de modificaciones que fueron pertinentes dentro de lo que encierra la investigación-acción por sí misma.

### **3.2 Unidad de análisis y matriz categorial**

Dentro de este marco, la herramienta pedagógica de la presente monografía se basa en la escritura creativa, que merece un valor de importancia dentro del aula, debido a que permitió siempre un espacio de relajación y entrenamiento, siendo las estudiantes mismas quienes desarrollan su creatividad, imaginación, ideas y pensamiento de manera organizada, para luego estructurarlos en textos con nuevas palabras.

Por otra parte, para el cumplimiento de los objetivos propuestos, y con base en el marco teórico descrito anteriormente, se creó una matriz categorial, compuesta por una unidad de análisis, siendo la *escritura* el objetivo de mejora propuesto para esta monografía. Por ello, se abordó la *composición textual* como una categoría de análisis desde la perspectiva de Flower y Hayes (citados en Hayes, 1996), y la *planeación, traducción y revisión* como subcategoría de análisis. Como segunda categoría de análisis se formularon *las propiedades del texto*, en las cuales se desarrollaron como subcategorías de análisis: *coherencia, cohesión, adecuación y gramática*, propuestas por Cassany (1994). Como tercera categoría de análisis, se propuso la *escritura creativa*, teniendo en cuenta a Louis Timbal – Duclaux (1996), quien planteó cinco métodos para la creación de producciones textuales: *configuración espacial, esquema, escritura hablada, derivados de textos existentes y análisis del enunciado*.

Estas subcategorías remitieron a unos indicadores, que permitieron evidenciar el proceso por el cual se fue observando el avance en el cumplimiento del desarrollo de las capacidades y así cumplir, de manera fiable, con los objetivos de la investigación.

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Escritura	✓ Composición textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planificación</li> <li>✓ Traducción</li> <li>✓ Revisión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realiza previo a redactar un esquema que incluye unas metas de que se quiere lograr con el texto, generando y organizando ideas.</li> <li>✓ Lleva todas las ideas organizadas al papel.</li> <li>✓ Relee la producción escrita y revisa la producción escrita hecha.</li> </ul>
	○ Propiedades del texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cohesión</li> <li>○ Coherencia</li> <li>○ Adecuación</li> <li>○ Gramática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Realiza articulaciones gramaticales y lexicales en el texto conectando correctamente oraciones.</li> <li>○ Relaciona el sentido del texto con el contexto, sin presentar contradicciones lógicas.</li> <li>○ Utiliza variedades lingüísticas dentro del texto.</li> <li>○ Hace buen uso de las reglas del sistema de la lengua.</li> </ul>
	▪ Escritura creativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Configuración espacial</li> <li>▪ Esquema</li> <li>▪ Escritura hablada</li> <li>▪ Derivados de textos existentes</li> <li>▪ Análisis del enunciado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crea ideas para formar luego frases relacionadas a un tema específico.</li> <li>▪ Organiza las frases relacionando ideas y dimensiones por medio de esquemas.</li> <li>▪ Realiza relatos de manera rápida para luego re-escribirlos de manera coherente.</li> <li>▪ Recolecta información pertinente de otros textos como referente de su relato.</li> <li>▪ Hace valoraciones críticas analizando el resultado de las historias escritas.</li> </ul>

### 3.3 Población

La población vinculada como participante con cada intervención realizada en la presente investigación fueron las estudiantes del curso 606 de la jornada mañana. Para tal fin, fue necesario entender el contexto que rodeaba a las estudiantes, por lo que se determinaron los siguientes aspectos en cuanto a la localidad donde se encontraba la Institución.

La IED Liceo Femenino Mercedes Nariño se encuentra ubicada en la localidad 18, denominada Rafael Uribe Uribe en la ciudad de Bogotá. Dicha localidad es la octava más grande de la ciudad de Bogotá, con un 6.2 % del total de la ciudad. Los habitantes ubicados en ella se encuentran distribuidos en los estratos: bajo-bajo (1) con un 9.2 %; bajo (2) con un 50.3 % ocupando la mayor parte del área urbana local; medio-bajo (3) con un 38.8 %; y una población sin estratificar con un 1.7 % del total de viviendas en la localidad (Consejo Local de Gestión de Riesgo y Cambio Climático, 2019, p. 10).

Por otra parte, en la localidad Rafael Uribe Uribe existe una gran cantidad de centros educativos, salones, auditorios y otros escenarios, como espacios culturales. De igual manera, junto a esos espacios culturales, cuenta también con tres tipos de bibliotecas: comunitarias, institucionales y parroquiales (Consejo Local de Gestión de Riesgo y Cambio Climático, 2019, p. 8).

En contraste con lo anterior, se registran una serie de dificultades de seguridad que causa el desempleo, mal manejo del tiempo libre, problemas familiares, exclusión educativa, inestabilidad social, descomposición familiar y pérdida de valores (Consejo Local de Gestión de Riesgo y Cambio Climático, 2019, p. 10).

Con base en estos aspectos encontrados, se determinaron parte de las temáticas tratadas en las actividades de la propuesta de intervención pedagógica, las cuales se encuadraron, por así decirlo, para que las estudiantes se sintieran identificadas con su contexto en el momento pertinente de la realización de cada producción escrita.

### **3.4 Instrumentos y técnicas de recolección**

Hay que mencionar, además, que los datos obtenidos, se recolectaron a través de técnicas e instrumentos para posteriormente llevar a cabo las intervenciones y de esta manera, dar lugar al análisis de los resultados de la investigación.

Según Soriano, las técnicas e instrumentos para recopilar la información del tipo de investigación cualitativa o cuantitativa en el trabajo de campo, deben estar justificados por medio de los objetivos e hipótesis de la investigación. Adicionalmente, el investigador se auxilia de instrumentos como fichas de trabajo en las cuales concentra toda la información en las fuentes documentales, obteniendo un trabajo preliminar de campo de la zona de objeto de estudio, mediante guías de observación que servirán de base para el planteamiento del problema y para la construcción del marco teórico y conceptual (Soriano, 2014, p.1).

Se considera ahora, los instrumentos usados en la investigación, los cuales fueron diarios de campo, ficha demográfica y, posteriormente, una prueba diagnóstica, aplicados en la fase de observación. A continuación, se realizó una breve explicación de cada instrumento aplicado:

### **3.4.1 Diarios de campo**

En primera instancia, según Cerda (1991), “el diario de campo es una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador” (p. 249). En ellos se registraron las observaciones realizadas en el primer semestre del año 2019, donde se mostró la relación de las estudiantes con los textos narrativos en las habilidades de oralidad y escritura.

### **3.4.2 Ficha socio - demográfica**

En segunda instancia, la ficha demográfica es un instrumento que sirve para estudiar las características de la población y su desarrollo, dando a conocer particularidades en cuanto a edad, sexo y otros determinantes económicos y sociales, para facilitar el diseño, seguimiento y evaluación de planes y programas y así mejorar los niveles de vida de la población. En consecuencia, se realizó una ficha sociodemográfica, por medio de la cual fue posible identificar, en las estudiantes, sus gustos, preferencias y perfil, y de esa manera, se determinaron los parámetros y la herramienta pedagógica más conveniente para la investigación (ver Anexo 1).

### **3.4.3 Prueba diagnóstica**

En último lugar, la prueba diagnóstica se emplea para conocer el nivel de conocimiento en cuanto a lectura y escritura de las estudiantes en un nivel inicial. Al inicio de la monografía, se realizó en dos momentos. En un primer momento, se determinó y evaluó los niveles de lectura de las estudiantes a nivel pragmático, semántico y sintáctico; y en un segundo momento, con respecto a la escritura se estructuró para conocer el conocimiento de ellas en cuanto a los textos narrativos.

### 3.5 Consideraciones éticas

Esta monografía, como se ha mencionado a lo largo del presente escrito, se desarrolló en la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, con las estudiantes de grado Sexto (606), jornada mañana, ubicada en la ciudad de Bogotá. El uso de la información fue netamente académico, se protegió la privacidad de las estudiantes y no hubo exposición alguna a la seguridad física y psicológica de ellas. Por ello, se realizó un consentimiento, el cual fue firmado por los acudientes de las estudiantes, lo que quiere decir que se enteraron del proceso que se llevó a cabo con las estudiantes (ver Anexo 6).

## 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La siguiente propuesta de intervención pedagógica, responde al objetivo general de la investigación, “analizar la mediación de la escritura creativa como herramienta pedagógica para mejorar los procesos escriturales de textos narrativos”, basado en la fase de acción de la investigación-acción, por tanto, se creó un espacio de reflexión respondiendo a las necesidades encontradas en la fase de planificación y diagnóstico realizadas. Por consiguiente, la presente propuesta se dividió en tres fases de intervención: exploración, creatividad e imaginación, y creación de historias. Cada una de las fases nombradas, se realizó a partir de la matriz categorial, compuesta por tres categorías de análisis: *composición textual*, *propiedades del texto* y *escritura creativa*.

Asimismo, para cumplir los objetivos propuestos, se tomó en cuenta la metodología de dos enfoques pedagógicos, esto es, el enfoque constructivista y el aprendizaje significativo, relevantes en cada intervención como estrategia de adquisición del conocimiento.



#### **4.1 Enfoque pedagógico**

Dicho brevemente, el enfoque constructivista fue relevante para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, por esto se desarrolló dentro del aula una metodología para que las estudiantes pudieran aplicar el conocimiento. Este enfoque pedagógico va de la mano con el propuesto por la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, pues en su diseño curricular se centra en el sujeto como aquel que se interroga todo el tiempo y es capaz de transformarse a sí mismo en los contextos a los que se enfrenta. En segundo lugar, como complemento, se tomó en cuenta el aprendizaje significativo, ya que se realizó una interacción constante entre los conocimientos previos y el conocimiento nuevo por medio de un ambiente de motivación.

A continuación, se desarrollan de forma más clara cada uno de los enfoques nombrados anteriormente:

##### **4.1.1 Constructivismo**

En primer lugar, el modelo pedagógico que se eligió para esta investigación y para el desarrollo de la producción escrita, consistió en el enfoque constructivista, como posibilidad de construcción del conocimiento, lo que quiere decir que lo construyó el alumno a partir de su manera de pensar e interpretar la información, es decir, las estudiantes participaron activamente en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, en cuanto a los temas vistos en cada actividad realizada en la propuesta de intervención, no se creó un ambiente de aprendizaje de manera tradicional; la idea consistió en que las estudiantes fueran descubriendo progresivamente los contenidos motivadas por la curiosidad. Lo anterior, determinó que la función del docente fue de guía constante, en donde

estimuló a las estudiantes por medio de observación, comparación y análisis de material para impulsar el descubrimiento del aprendizaje.

De igual manera, según Bruner, este enfoque pedagógico tiene los siguientes beneficios: a) estimula a los estudiantes a pensar por sí mismos, creando hipótesis y confirmándolas de manera ordenada; b) potencia estrategias metacognitivas, es decir, aprende cómo aprender; c) potencia la creatividad en las estudiantes ante cualquier problema presentado; d) se aprende de los errores, siendo las alumnas quienes tienen un rol activo, creando por sí mismas técnicas de análisis y aprendizaje (Bruner, 1960, párr. 5). Estos cuatro beneficios, se vieron reflejados en la presente monografía, en cada una de las actividades realizadas a lo largo de la intervención, en las cuales siempre se creó un espacio de y para las estudiantes, en donde este enfoque se vio relacionado con la herramienta pedagógica de la escritura creativa.

Con respecto a la evaluación, este enfoque tiene la intención de ofrecer a los estudiantes las oportunidades de seguir aprendiendo y, por esa razón, los docentes reconocen las diferencias individuales y el desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes, midiendo los conocimientos adquiridos y la manera de aplicarlos en las diferentes situaciones y la forma en que se contribuye a nuevo conocimiento. Por consiguiente, la evaluación se vio aplicada no como un resultado final sino como un proceso de cada estudiante a lo largo de las actividades, junto con la creación de contenidos creados por ellas.

#### **4.1.2 Aprendizaje significativo**

En segundo lugar, la teoría del aprendizaje significativo se complementó con la escritura creativa, y de igual manera, fue un complemento del enfoque constructivista. Se define como el proceso de adquisición de nuevo conocimiento, siendo de manera arbitraria y no lineal. Este

proceso cognitivo se produce con ideas de anclaje y no como una estructura cognitiva considerada como un todo (Ausubel, 1976, p.2). Es decir que “la presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo” (Palmero, 2004, p.2). En este sentido, las actividades propuestas en cada intervención, no se trataron de una unión simple, sino fue una estructura creada cognitiva y progresiva con contenidos elaborados y estables.

Ahora bien, si se habla del aprendizaje significativo como un proceso, también fue un producto, como se evidenció en cada una de las actividades realizadas en la propuesta de intervención. En el resultado hubo una interacción entre los conocimientos previos-relevantes y la nueva información, por lo que ese contenido se vio enriquecido y modificado dando lugar a una base estable de futuros conocimientos creados por las mismas estudiantes.

Para desarrollar este aprendizaje significativo, se debe tener una predisposición para obtener nuevo contenido y, por otra parte, tener un material lógico, que resulta significativo para potenciar la estructura cognitiva. Para crear este ambiente de aprendizaje, fue necesario hacer una triangulación de información sobre la docente (actividades), las estudiantes y los materiales educativos, delimitando las responsabilidades de cada protagonista en el evento educativo.

Igualmente, como se vio reflejado en la propuesta de intervención, cada actividad se partió de un material apto para cada temática y las estudiantes siempre crearon el conocimiento por sí mismas, con una guía y revisión constante de cada uno de los procesos realizados, y de esta manera, se ajustaron las metodologías a desarrollar y lograron un aprendizaje significativo.

## 4.2 Fases desarrolladoras

En concreto, se creó una propuesta de intervención pedagógica que respondió a los objetivos y la problemática planteada, y para ello, fue necesario elaborar 12 planeaciones, divididas en 42 sesiones que describieron la ruta a seguir, teniendo el cumplimiento de los objetivos propuestos en cada fase y, a su vez, permitieron que las estudiantes alcanzaran los logros en el área de conocimiento desarrollado. Lo anterior, teniendo en cuenta la fase de acción propuesta por Colás y Buendía (2007) en la investigación acción, la cual es un plan de intervención, donde no basta con los datos recogidos, sino que, para responder a lo realizado en la fase de diagnóstico y planificación, se crean las acciones correspondientes para dar cuenta de la realidad de la investigación propuesta (Colás y Buendía, 2007, p. 297).

Se debe agregar que, estas actividades se dividieron en 3 fases: la primera fase de exploración, tuvo como objetivo indagar en las estudiantes la escritura en cuanto a textos narrativos; en la segunda fase con creatividad e imaginación, el objetivo consistió en despertar la imaginación y la creatividad de las estudiantes con temas libres para que crearan textos narrativos; y la tercera fase de creación de historias, tuvo como objetivo crear textos narrativos con estrategias de escritura creativa para que las ideas e imaginación fueran también una actividad cognitiva consciente.

También cabe señalar que para lograr una mejora en la habilidad de escritura, se utilizaron en todas las fases, espacios de reflexión y análisis, creando un ambiente pedagógico donde las estudiantes se sintieron libres de expresar sus pensamientos, teniendo en cuenta los recursos y espacios de creación para desarrollar las habilidades lingüísticas y de esta forma, salir de los paradigmas creados en las actividades que habían realizado anteriormente; por ejemplo, con la copia de biografías (Anexo 2).

Es necesario aclarar que, durante las fases de la propuesta de intervención pedagógica, se transversalizaron las categorías de análisis: *composición textual*, *propiedades del texto* y *escritura creativa*, propuestas en la matriz categorial.

A continuación, se presentan las tres fases empleadas en esta intervención pedagógica, donde se evidencia lo escrito anteriormente:

#### **4.2.1 Fase I. Exploración**

En esta primera fase, se desarrolló la *composición textual* como categoría de análisis, incorporando la lectura como proceso primario para la producción de textos narrativos entre los que se encuentran cuentos, fábulas, mitos y leyendas (ver Anexo 7. Listado de textos narrativos). Esto último con el objetivo de identificar y caracterizar la forma de narrar de las estudiantes, teniendo en cuenta sus conocimientos previos del género narrativo, para así evidenciar la capacidad creativa e imaginación de las estudiantes, basado en el aprendizaje significativo.

Además, se realizó con el propósito de encontrar el goce frente a la producción escrita y luego siguieran un proceso de forma autónoma, en aras de obtener versiones propias y que no se formaran solamente como estudiantes sino como escritoras. Lo anterior, debido a que es importante entender, que, en un primer momento, lo difícil fue saber sobre qué escribir, cómo dominar la estructura narrativa y la escritura en sí misma.

Para lograr este objetivo, se aplicaron cuatro actividades; sin embargo, para esta fase se tomaron las actividades N.º 1 y 3 en aras de ejemplificar el proceso llevado a cabo con las estudiantes en su etapa de exploración:

En primer lugar, la actividad N.º 1 tuvo como objetivos, realizar un texto narrativo y mejorar la producción escrita de manera cooperativa. Para su cumplimiento, esta actividad se dividió en

seis momentos, de la siguiente manera: en primer instancia, consistió en dividir a las estudiantes en grupos de 2 o 3; en segunda instancia, se les dio un organizador gráfico donde pudieron organizar un cuento con la estructura de inicio, nudo y desenlace respectivamente (ver Anexo 8); en tercera instancia, de manera cooperativa en los grupos realizados, completaron el organizador gráfico de acuerdo con la estructura vista del cuento; en cuarta instancia, con base en el organizador gráfico, las estudiantes escribieron un cuento, junto con un dibujo que ilustró la historia; en quinta instancia, al terminar el dibujo y la escritura del cuento, se realizó en voz alta la lectura de las historias; y finalmente, en la sexta instancia, cada grupo llenó una evaluación de cada uno de los cuentos que habían escuchado de sus compañeras, con unos componentes determinados (ver Anexo 9).

En consecuencia, esta actividad respondió a una apropiación de la categoría de análisis de *composición textual*, propuesta por Flower y Hayes (citados en Hayes, 1996), reflejada en los momentos de la actividad propuesta junto con las tres subcategorías de análisis: en primer lugar, la *planificación*, la cual se vio reflejada en el tercer momento, cuando realizaron un organizador gráfico con las ideas a desarrollar en la producción textual; en segundo lugar, la *traducción*, desarrollada en el cuarto momento, donde hicieron las producciones escritas, apoyadas del organizador gráfico; y en tercer lugar, la *revisión*, elaborada en el quinto momento, cuando de manera oral, se realizó la revisión del texto narrativo propuesto y se revisó de manera cooperativa, los elementos para la mejora de las producciones narrativas. Sin duda, esta actividad ofreció un acercamiento a los procesos llevados a cabo para valorar la importancia de la producción de los textos narrativos.

Luego, en sesiones posteriores se aplicó la actividad N.º 3, que se dividió en seis momentos, cuyo objetivo descansó en desarrollar la escritura en textos narrativos. Para ello, en el primer

momento, se realizó una actividad de manera individual y se repartió un cuento sin su parte final (ver Anexo 10); en segundo momento, se procedió a la lectura del cuento en voz alta por dos estudiantes, con el propósito de aclarar dudas de vocabulario y significado de la historia; en tercer momento, se dio paso a intervenciones por parte de las estudiantes donde se aclararon dudas del cuento leído; en cuarto momento, se escribió el final del cuento de manera individual; en quinto momento, con recortes recrearon el final escrito en el momento anterior; y finalmente, en sexto momento, cinco estudiantes pasaron a exponer de manera oral, el final escrito de los cuentos junto con sus respectivos recortes. Sumado a ello, se realizó, con este último momento, una retroalimentación del cuento, sus partes, y se valoró la creatividad de las estudiantes.

Por consiguiente, la actividad N.º 3 llevada a cabo en esta primera fase, también respondió a lo mencionado por Flower y Hayes (citados en Hayes, 1996) y a la *composición textual*, como primera categoría de análisis, donde la escritura es concebida como una actividad que cumplió objetivos retóricos en procesos de *planificación y traducción*. En el cuarto y quinto momento se crearon las ideas, y se realizó el final del cuento ya redactado en el papel; y la *revisión*, en el sexto momento, cuando de manera oral, expusieron sus finales, con la retroalimentación, de la estructura y composición. A partir de ello, se planteó la importancia del proceso previo a la producción de textos narrativos, lo cual fue permitido en esta actividad.

#### **4.2.2 Fase II. Creatividad e imaginación**

En la fase dos, se partió del conocimiento adquirido en la primera fase de la presente intervención pedagógica. Por ello, la categoría de análisis de *propiedades del texto* se tomó como base para las actividades realizadas, tomando como categoría de análisis transversal: la *composición textual*. En ese sentido, el objetivo principal de esta fase radicó en diseñar una

versión propia de cada uno de los textos narrativos propuestos demostrando su creatividad e imaginación.

Para cumplir el objetivo estipulado en esta fase, se aplicaron cuatro actividades pertinentes para la creación de textos narrativos, usadas como un acercamiento a la *escritura creativa* en cada una de ellas; por esa razón, a continuación, se presentan las actividades N.º 5 y 7 como actividades relevantes en el desarrollo acertado de la fase II, dando como resultado las producciones creadas por las estudiantes.

Para comenzar, en la actividad N.º 5, se estableció el siguiente objetivo general: crear un texto narrativo con la escritura creativa. Para lograr este objetivo se determinaron cuatro momentos adecuados desarrollados de la siguiente forma: en primer momento, por medio de recortes eligieron una serie de imágenes para ejecutar una producción escrita; en segundo momento, con base en esta historia creada en imágenes, se escribió la historia que creyeron conveniente para las imágenes propuestas escogidas en el momento anterior; en tercer momento, cuando las estudiantes terminaron de escribir la historia con base en las imágenes, se revisó el borrador presentado, en cuanto a leyes gramaticales y estructura del texto narrativo; y finalmente, en el cuarto momento, se re-escribió la historia con las correcciones hechas en el momento anterior, tomando ese borrador como referencia, para luego llevar a cabo una socialización con los relatos creados por las estudiantes.

Esta actividad estuvo basada en el desarrollo del aprendizaje de las *propiedades del texto*, mencionadas por Daniel Cassany (1994, p. 315-330), como un proceso hecho con las subcategorías de análisis: *coherencia, cohesión, adecuación y gramática*, las cuales se tomaron en cuenta como un todo durante el tercer y cuarto momento, cuando se realizó el proceso de *revisión de la composición textual*, con la revisión del borrador y la re-escritura del mismo,



tomando en cuenta, las correcciones, en cuanto a las oraciones conectadas, el sentido del texto, las variedades lingüísticas. Con esta actividad se mezcló el proceso en la producción textual, junto con la práctica en la mejora en cuanto a las propiedades del texto, lo cual fue de relevancia para su proceso educativo.

Por otra parte, se encuentra la actividad N.º 7, la cual tuvo como objetivo desarrollar la escritura creativa en textos narrativos. Para cumplir este objetivo, se desarrolló la actividad en diez momentos: en primer momento, se organizaron grupos de 4 y 5 estudiantes; en segundo momento, se realizó la explicación de coherencia y cohesión con ejemplos relacionados con su contexto; en tercer momento, se reunieron las estudiantes con el grupo correspondiente, y se determinó una líder para cada grupo, en donde se realizó una lluvia de ideas del texto narrativo que iban a desarrollar; en cuarto momento, se creó la historia teniendo en cuenta los conceptos de coherencia y cohesión; en quinto momento, se corrigió la historia creada por las estudiantes, teniendo en cuenta la estructura de los textos narrativos; en sexto momento, con la historia creada y corregida, se realizó un dibujo correspondiente y que encerrara la idea principal de la historia, a manera de exposición; en séptimo momento, con los dibujos realizados en cada grupo se realizó una galería en el salón de clase; en octavo momento, se leyeron las historias en voz alta de cada grupo con los dibujos correspondientes en la galería; en décimo momento, se realizó una evaluación cualitativa de cada una de las historias de la galería con participación activa de todas las estudiantes y, así mismo, una evaluación cualitativa y cuantitativa del proceso de cada una de las estudiantes por parte de la líder elegida de manera aleatoria al principio de la actividad (ver Anexo 11).

Como resultado de esta actividad se creó un ambiente propicio para la reflexión de cada una de las producciones escritas, dando como resultado una evaluación centrada en el proceso a lo

largo de cada uno de los momentos de la actividad propuesta, y no centrada en el resultado. De igual manera, de acuerdo con Cassany (1994, p. 315-330), se revisaron las *propiedades del texto*, a saber, la *coherencia*, *cohesión*, *adecuación* y *gramática*, de donde resulta que se reflejó el desarrollo de cada una de las propiedades del texto por medio de un proceso de revisión transversal a la actividad.

#### **4.2.3 Fase III. Creación de historias**

Para la tercera fase de la presente intervención pedagógica, se plantearon cuatro actividades didácticas donde se escribieron textos narrativos, tomando como base la *escritura creativa* como tercera categoría de análisis y las subcategorías de análisis como referentes fundamentales, siendo los cinco métodos de escritura creativa. Además, se determinó como objetivo principal: analizar y reflexionar acerca de las creaciones escritas elaboradas por las estudiantes, de igual manera, dominando la estructura narrativa en cada producción escrita de las estudiantes.

Cabe señalar, que cada producción escrita en esta fase se realizó en compañía de actividades que permitieron a las estudiantes resolver dudas y expresar su punto de vista, teniendo una organización consciente en cada creación escrita realizada. En este sentido, en cada una de las actividades, al ser finalizadas, se dio paso a un ambiente de consolidación y participación activa donde las estudiantes narraron de manera oral todas las creaciones y compartieron experiencias sobre el desarrollo de cada creación narrativa.

Para mostrar lo dicho anteriormente, se presenta, a continuación, la actividad N.º 9, la cual se consideró relevante, determinada por el siguiente objetivo: desarrollar la escritura de textos narrativos por medio de las anécdotas. Esta actividad se realizó en once momentos: en primer momento, se explicó que es una anécdota; en segundo momento, se crearon grupos para llevar a

cabo la actividad; en tercer momento, se leyó en voz alta los anécdotas de familiares de las estudiantes, tomándolos como ejemplos; en cuarto momento, se reunieron en grupos, de 2 o 3 estudiantes y crearon un borrador de una anécdota de un familiar o propio; en quinto momento, se corrigió cada anécdota y la re-escritura de este; en sexto momento, en la corrección del texto narrativo se tomaron en cuenta la coherencia, cohesión, gramática y adecuación del mismo; en séptimo momento, cuando estuvo la anécdota corregida (ver Anexo 12), se socializó algunas de las creaciones narrativas en voz alta; en octavo momento, se intercambiaron las producciones escritas entre los diferentes grupos; en noveno momento, cada uno de los grupos escribió una carta, respondiendo a lo que sintieron al leer los textos, con correcciones y opiniones (ver Anexo 13); en décimo momento, se corrigió la carta de igual manera; y finalmente, en onceavo momento, se entregaron y socializaron las cartas, tomando en cuenta las correcciones y las opiniones de los creadores de las anécdotas, como evaluación cualitativa para mejorar la experiencia escrita a manera de reflexión y análisis.

De esta manera, se reflejó en la actividad de la escritura creativa según Timbal-Duclaux, indicando y poniendo en juego en cada actividad los dos lados del cerebro, el lado izquierdo en el ámbito crítico y el lado derecho en el ámbito creativo (Timbal-Duclaux, 1993, p. 28). Lo anterior, sumado a los *cinco métodos de la escritura creativa*, pues, en primer lugar, en cuanto a la *configuración espacial*, respondieron con un tema específico, relacionando ideas a través de una anécdota; en segundo lugar, el *esquema*, donde configuraron un organizador de las ideas recopiladas; en tercer lugar, la *escritura hablada*, para ello, hicieron una escritura rápida con la organización de esas ideas; en cuarto lugar, con los *derivados de los textos existentes*, se tomó el borrador hecho como base para crear una producción pertinente; y finalmente, para el *análisis del enunciado*, se construyeron críticas, a través de cartas, sobre los escritos creados. Cada uno de

estos métodos reflejó cómo las estudiantes, por medio de las producciones escritas, manifestaron en su proceso la escritura creativa, siendo esta la herramienta fundamental para apropiarse de los textos narrativos.

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo tiene como finalidad analizar los resultados obtenidos en la intervención pedagógica, por medio de una triangulación, la cual es definida “como una estrategia de investigación para aumentar la validez de los resultados” (Vallejo & Franco, 2009, p.120)

Es decir, la triangulación se hizo evidente en el análisis de resultados obtenido para cada una de las categorías de análisis, las cuales fueron: *composición textual*, *propiedades del texto* y *escritura creativa*, transversalizando cada una de las fases de la propuesta de intervención pedagógica.

### 5.1 Análisis de la información

Como se afirmó anteriormente, para el siguiente análisis de información, se tomó como referente la matriz categorial, junto con las tres fases propuestas en la intervención pedagógica de la presente monografía, las cuales se organizaron en un esquema concreto, que se determinó por un objetivo a cumplir, seguido de las actividades más relevantes para cada una de ellas, con los diferentes acercamientos teóricos. Este esquema se definió, con el fin de organizar la información desarrollada a lo largo de la intervención, evidenciando los resultados obtenidos de las diferentes actividades para presentar su respectivo análisis.

Debe señalarse que, para la organización del análisis de información, se abordó desde cada una de las categorías de análisis propuestas en la matriz categorial, debido a que una matriz es

entendida como “un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logradas por el estudiante en un trabajo o materia particular” (Martínez-Rojas, 2008, p.130). También, entendiendo el concepto de categorización de la siguiente manera: “la categorización hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico” (Osses, Sanchez, & Ibañez, 2006, p. 123). Así pues, estos conceptos se tomaron como base para una claridad al momento de estructurar tanto la propuesta de intervención pedagógica como el análisis de resultados.

De esta manera, se llevó a cabo una triangulación, entre las actividades ejecutadas en las tres fases de la propuesta de intervención pedagógica, el desarrollo teórico de las categorías de análisis de la matriz categorial: *composición textual, propiedades del texto y escritura creativa*; y el análisis de resultados obtenido en cada una de las categorías de análisis. Esto último, teniendo la triangulación como objetivo “verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones” (Vallejo & Franco, 2009, p. 122).

En relación con el ambiente de aprendizaje, en cada una de las cuatro actividades de la primera fase, las estudiantes mostraban poco entusiasmo por la producción escrita hasta que, a lo largo de las sesiones, lograron entender la importancia de cada una de ellas, mostrando afinidad y una motivación evidente en las actividades en grupo y las exposiciones de sus trabajos, ejecutando producciones escritas que respondieron a temas determinados. Tema que, además, siempre los relacionaron con algún aspecto de su realidad, debido a que se abordó desde el manejo del lenguaje cotidiano, es decir, un lenguaje que estuvo estrechamente relacionado con las estudiantes, demostrando un gusto e interés al estar en constante acercamiento con diferentes temáticas, y con los contextos reales que las rodeaban, así los procesos de creación no fueron limitados; fueron un medio más sencillo a la hora de entender un tema determinado, en vez de

haberlo realizado desde una exposición oral teórica, con conceptos que no se acercaran o no fueran claros en el contexto de cada una de las estudiantes.

En este sentido, durante el desarrollo de las fases de la propuesta de intervención pedagógica, las estudiantes expresaron sus conocimientos previos, como lo indica el aprendizaje significativo y se tomó como ventaja la participación activa que se evidenció desde el proceso de observación, la cual siempre abrió un espacio, a lo largo de las intervenciones, para que debatieran sobre los conceptos y los escritos trabajados en clase junto con el aprendizaje que habían adquirido a partir de las actividades grupales y exposiciones.

Lo anterior constituye una muestra del aprendizaje significativo y del constructivismo aludidos en este trabajo, donde el conocimiento no fue propiciado solo por la docente, sino construido a partir de las producciones de las estudiantes, como base para entender e interpretar la información. Cabe decir también que esta propuesta fue adecuada de acuerdo con lo planteado por la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño en su modelo pedagógico.

Por consiguiente, las categorías de análisis permitieron plantear de forma progresiva el desempeño de las estudiantes a lo largo de la presente monografía, y por ello, constituyen la base para desarrollar el siguiente análisis de resultados:

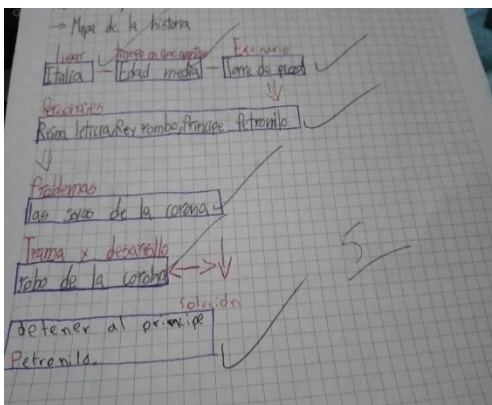
### **5.1.1 Análisis categoría: composición textual**

En primer lugar, la *composición textual* es la primera categoría de análisis en la matriz categorial. Esta categoría se abordó en la primera fase de la propuesta de intervención pedagógica, teniendo como objetivo identificar y caracterizar la forma de narrar de las estudiantes. De esta forma, se abrió un espacio determinado por exposiciones, producciones escritas y actividades, promoviendo el trabajo cooperativo, junto con la participación activa y

opiniones que las estudiantes daban en torno a la ejemplificación de la composición de producciones escritas, es decir, que las estudiantes iban identificando cada uno de los procesos de la composición textual de manera constructiva a lo largo de cada una de las actividades de cada sesión.

Para evidenciar cómo las estudiantes fueron apropiándose de los procesos de la composición textual, se abordaron, en las cuatro primeras actividades de la fase I, producciones escritas guiadas; es decir, como se presentó en la actividad No. 1 de la propuesta de intervención pedagógica, la cual consistió en que, por medio de un organizador gráfico, crearan una estructura narrativa, y fuera esa información organizada la base para la creación de la producción escrita. Esto último, debido a que esta actividad tuvo como objetivo escribir un texto narrativo de manera cooperativa, tomando como recurso un organizador gráfico, y con base en ello, desarrollar la producción textual.

A continuación, se muestra el organizador gráfico que configuraron las estudiantes y la producción textual escrita teniendo en cuenta los elementos escritos en el organizador correspondiente:



El robo de la corona

Hace mucho tiempo en la edad media los reyes de Italia Leticia y Rómulo tuvieron un hijo al cual llamaron Petronila el cual fue el príncipe más querido de todos los reyes por lo cual el príncipe heredero al trono cuando el príncipe era muy pequeño se le dijo que él iba a ser el rey pero él no quería por lo que era muy aburrido así que tenía una noche robó la corona la cual estaba guardada en la torre de pizarra el día de la coronación se dieron cuenta de que la corona no estaba el príncipe se sintió culpable de lo que había hecho así que el príncipe decidió irse y por esto lo detuvieron y lo encarcelaron por muchos años.

Foto 1. Organizadores gráficos

Como resultado de esta actividad, las estudiantes, por medio del organizador gráfico, lograron identificar la *planificación* de una producción textual, donde por medio de este tipo de esquemas pudieron obtener las ideas claras acerca de cada acontecimiento desarrollado en la historia, además evidenciaron de manera organizada las acciones de los actores en tiempo y espacio determinados, respondiendo a la *traducción* en el momento de plasmar cada una de las ideas en el papel.

A continuación, se presenta la actividad N.º 3, segunda actividad relevante presentada en la fase I de la propuesta de intervención pedagógica, la cual tuvo como objetivo desarrollar la escritura en textos narrativos, explorando el conocimiento ya obtenido del proceso de producción textual. Para el desarrollo de esta actividad y cumplimiento de su objetivo, se contó con una historia, la cual estaba incompleta y no se podía evidenciar un final (ver Anexo 12). Por ello, se pidió a las estudiantes que, con base en los procedimientos de *composición textual*, hicieran una producción escrita con el final de la historia.

A continuación, se presenta un ejemplo de una de las producciones compuestas por las estudiantes.

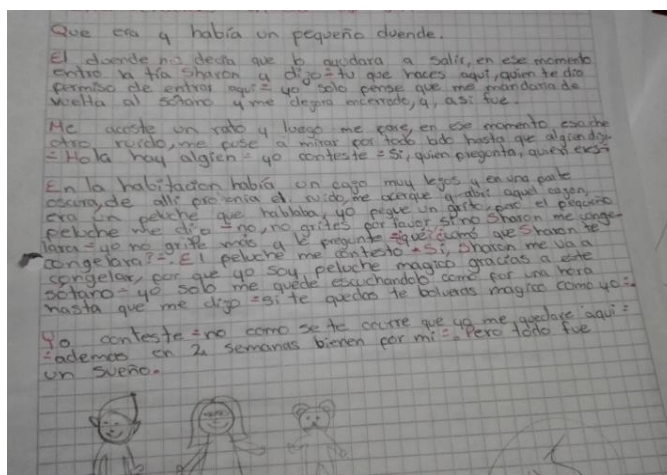


Foto 2. Muestra de producción estudiantil



Con base en esta actividad, se logró identificar *la composición textual*, comprendida en el momento en el que las estudiantes lograron componer producciones escritas, como lo menciona Flower y Hayes (citados en Hayes, 1996); con la creación de una *planificación*, en cuanto crearon y ordenaron sus ideas, junto con una *traducción*, en donde escribieron en el papel dichas ideas y, además, la ejecución de una *revisión* con la re-escritura de la producción textual.

Sin embargo, durante las primeras actividades que fueron abordadas en clase, la propuesta de mejorar la habilidad de escritura no fue recibida con aceptación por las estudiantes, en respuesta a esta disposición, se procedió a interactuar siempre con la habilidad de la oralidad y escritura combinadas y el trabajo en grupo se volvió fundamental. Lo anterior debido a que en el proceso de observación de las primeras intervenciones se evidenció que las estudiantes respondieron de manera más efectiva a la participación activa y grupal.

A continuación, se presentan algunos de los textos narrativos que lograron producir las estudiantes, en forma de historia, utilizando solo unas palabras elegidas por ellas mismas dentro de un listado también seleccionado por cada una de las estudiantes presentes en la actividad, cumpliendo con la estructura narrativa en cada producción escrita, en cuanto a personajes, narradores, acciones determinadas igualmente por un tiempo y espacio:

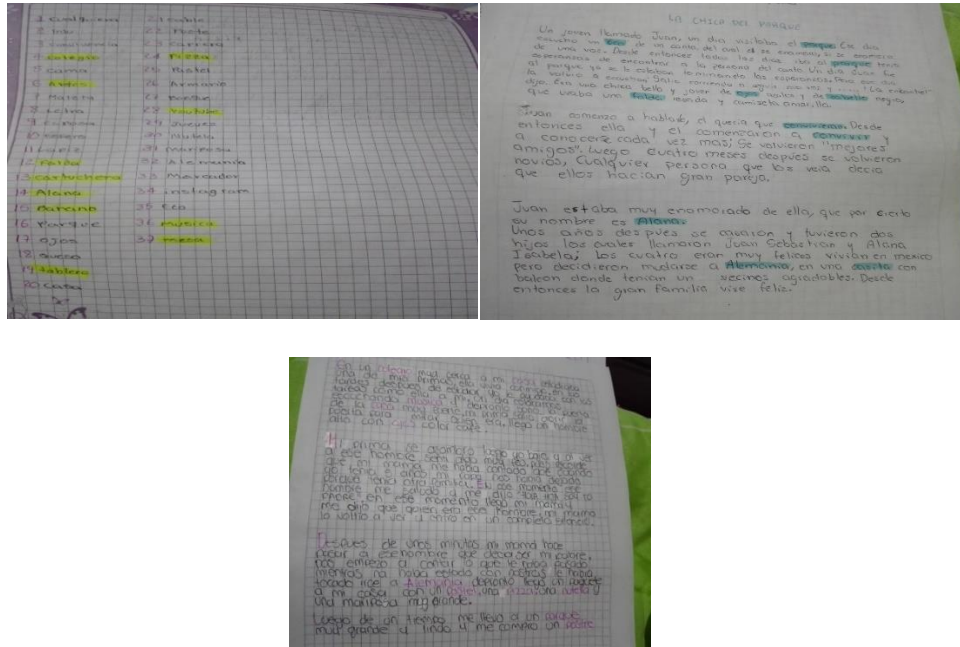


Foto 3. Textos narrativos producidos por estudiantes

Lo anterior llevó a determinar que las estudiantes lograron cumplir los indicadores que correspondían a la categoría de análisis de la *composición textual*, en cuanto fueron conscientes de un orden determinado en cada una de las producciones escritas que se originaron, y en donde se interesaron, se preguntaron y se exigieron por entregar cada texto. En otras palabras, respondieron a un tema específico con una organización de ideas llevadas al papel y un proceso de re-escritura como resultado de cada una de las composiciones textuales. De esta manera, como complemento, se cumplió con lo propuesto en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje para el grado sexto (2006), donde en el componente de producción textual se define una temática para la elaboración del texto, formulando hipótesis y además produciendo las versiones del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, tiempo, espacio y vínculos entre los textos y el entorno.

Con esta categoría de análisis (*composición textual*), abordada desde la perspectiva de Flower y Hayes (citados en Hayes, 1996), se determinó que es pertinente en la producción escrita, debido a que creó un orden sistemático, donde la estructura de los textos y las ideas fueron organizadas previamente, las cuales con este esquema facilitaron que las estudiantes evidenciaran la organización en el papel, y se dio importancia a la revisión de cada producción textual, también para reconocer cada una de las dificultades que pudieron evidenciarse.

### **5.1.2 Análisis categoría: propiedades del texto**

En segundo lugar, se abordaron las *propiedades del texto* como segunda categoría de análisis, se debe tener en cuenta que, en las tres fases de la propuesta de intervención pedagógica, se profundizó en cada una de las subcategorías de análisis, *coherencia, cohesión, adecuación y gramática*, teniendo cada subcategoría un indicador pertinente, como se demuestra en la matriz categorial, para organización del análisis de la información a lo largo de las intervenciones.

En cada actividad se reflejó un acto de reflexión para cada una de estas subcategorías de análisis. Según Cassany (1994, p. 315-330), estas propiedades son esenciales para que una producción escrita tenga sentido en sí misma, y sea clara en el acto comunicativo, para que los objetivos, la información y las ideas expresadas sean pertinentes tanto en el contexto del lector como del escritor.

Por consiguiente, se planeó una primera actividad de manera cooperativa, con el objetivo de hacer un mismo relato, con ideas provenientes de otros grupos relacionando el sentido del texto y utilizando el buen uso de las reglas del sistema de la lengua. Para el desarrollo de esta actividad, se contó con un listado de temas, los cuales fueron seleccionados al azar por las estudiantes, para que elaboraran la producción textual respondiendo a cada uno de los temas seleccionados. Para

ello, cada cinco minutos la producción escrita pasaba por grupos diferentes, para continuar con el relato propuesto por el grupo anterior. En esta actividad se evidenciaron las cuatro *propiedades del texto*, debido a que, las actividades propuestas para desarrollar estas subcategorías de análisis son complementos y no se evidencian de manera independiente.

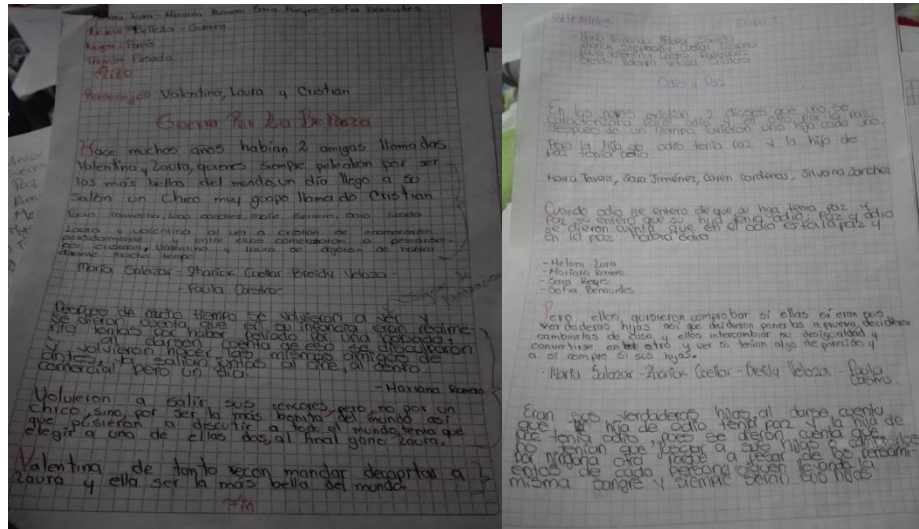
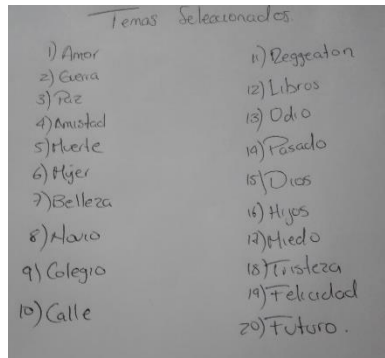


Foto 4. Evidencia de propiedades textuales

Como resultado de esta actividad, las estudiantes recurrieron a relacionar cada una de las partes escritas en el momento anterior. De esta manera, se creó un tejido entre cada uno de los relatos contados por cada grupo sobre la misma historia, sin presentar contradicciones. En este sentido, las estudiantes produjeron escritos claros y comprensibles, en cuanto expresaron de

manera clara y organizada la intención del texto anteriormente escrito, utilizando de manera correcta las palabras para continuar con la producción escrita y reflejaron un buen uso del sistema de la lengua, lo cual se confirmó en la lectura en voz alta de los escritos hechos al momento de la socialización.

En una segunda actividad, donde se reflejó el desarrollo de la categoría de análisis sobre las *propiedades del texto*, propuestas por Cassany (1994, p. 315-330), con cada una de las subcategorías de análisis se propuso a las estudiantes crear un texto narrativo sobre un tema elegido por ellas mismas, con base en el cual, se creó una historia en grupos, y se llevó a cabo una revisión por medio de los borradores.

Esta actividad se creó con el objetivo de imaginar una historia, si bien con una temática determinada, al mismo tiempo con un tejido de ideas que respondieron a una relación entre texto y contexto y al buen uso de las reglas gramaticales, además en cuanto a variedades lingüísticas y con un registro propio del contexto en el cual las estudiantes se envuelven.

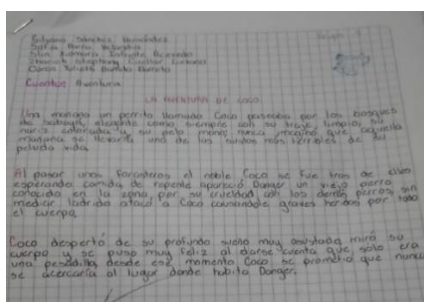


Foto 5. Muestra de variedad lingüística

Como resultado de esta actividad, se obtuvo que las estudiantes reconocieron la importancia de los borradores en el proceso de escritura, tomando ese momento de la actividad como un espacio de reflexión, para la mejora de errores en sus producciones textuales y durante cada borrador se tomaron una pausa para corregirlos.

En síntesis, corregir los textos narrativos, en cuanto a variedades lingüísticas y el buen uso del sistema de la lengua, conexión de ideas y relación directa con el sentido del texto, se volvió un ejercicio fundamental en la producción textual, corroborando su importancia en la intervención oral de cada grupo, exponiendo en una galería que se presentó en el aula, donde las historias se volvieron claras y acertadas, y fue necesario que el lector y el escritor se desarrollaran en el mismo contexto para una acertada situación comunicativa.

Por lo anterior, se puede afirmar que las estudiantes tuvieron, a lo largo de las actividades, un espacio de reflexión y análisis, debido a que se detuvieron a leer cada producción textual, tomando en cuenta las *propiedades del texto: cohesión, coherencia, adecuación y gramática* (Cassany, 1994, p. 315-330), no solo en las narraciones escritas por ellas mismas, sino que fueron capaces de dar opiniones, sobre estas propiedades, a textos leídos en clase y producidos por otras estudiantes.

### **5.1.3 Análisis categoría: escritura creativa**

En tercer lugar, en cuanto a la *escritura creativa* como herramienta pedagógica, presentada como categoría de análisis, se aplicaron los cinco *métodos* para producir la escritura creativa: *configuración espacial, esquema, escritura hablada, derivados de textos existentes y análisis del enunciado*, siendo estos métodos las subcategorías de análisis presentados en la matriz categorial; abordados en cuatro actividades, las cuales presentaron diferentes situaciones para que las estudiantes produjeran textos. A continuación, se presentan tres actividades relevantes para mostrar el desarrollo de esta categoría de análisis:

En la primera actividad, se propuso que, a partir de una serie de imágenes, que fueron escogidas por las mismas estudiantes, escribieran un texto narrativo, creando un espacio donde

cada estudiante pudo expresar el significado de cada una de las imágenes, y convertirlas, según su imaginación y creatividad, en personajes, y le dieron acciones y relacionaron un tiempo y espacio adecuado. Además, tuvieron la libertad de seleccionar el contexto, tema, personajes; sin embargo, se les pidió una re-escritura de la historia en el momento de su producción, donde se hizo una revisión de leyes gramaticales y estructura narrativa. Así, esta actividad tuvo como objetivo crear ideas de manera organizada con base en imágenes como recurso para la creación de textos narrativos.

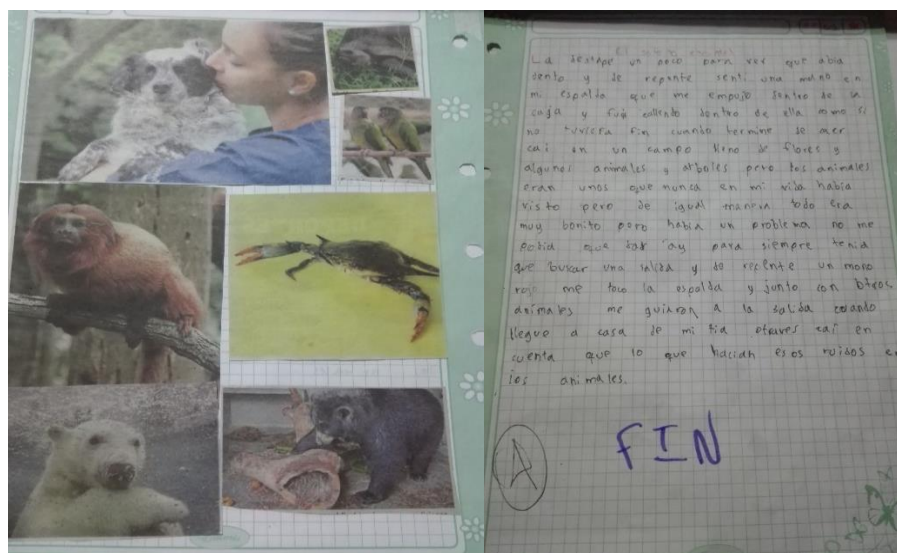


Foto 6. Imágenes y producción escrita

Como resultado de esta actividad, se evidenció un proceso de creación e imaginación, donde las estudiantes fueron capaces, por medio de imágenes, de crear todo un texto que respondió correctamente a un tema, acciones y personajes, junto con una relación directa entre cada imagen y cada parte de la historia escrita. En ese sentido, se dio lugar a lo propuesto por Timbal – Duclaux (1993), quien sugirió que ningún texto es creado a partir de la nada, es un proceso asistido por el docente, usando borradores, elaborando ideas, activando conocimientos previos (p. 93). Con respecto a lo anterior, se combinó con los conocimientos previos vistos en la fase I de la

propuesta de intervención pedagógica, junto con un acompañamiento en cuanto a estructura gramatical, como la estructura narrativa del texto; pero sin cambiar la esencia central de cada una de las producciones de las estudiantes respondiendo a tres métodos de la escritura creativa: *configuración espacial, esquema y escritura hablada*.

En la segunda actividad, se propuso la creación de un texto narrativo a partir de un enunciado, el cual se propuso como una situación hipotética para responder y llevar a las estudiantes a imaginar dicha situación para responder de la manera más acertada con una producción escrita. El objetivo de la actividad consistió en construir, desde una situación hipotética, un texto narrativo.

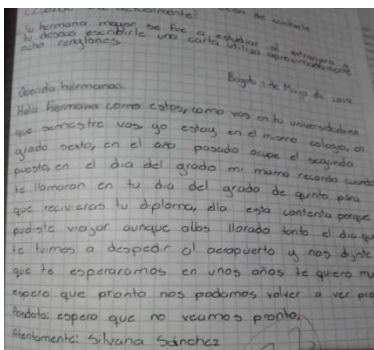


Foto 7. Texto narrativo a partir de situación hipotética

Como resultado de esta actividad, es posible destacar lo descrito por Timbal-Duclaux (1993), pues como indicó, el *análisis del enunciado* posee una gran importancia, si bien en esta actividad no hubo una libertad del tema en su totalidad, sí se evidenció que las estudiantes analizaron cada una de las situaciones propuestas por la hipótesis planteada. Lo anterior, para que el hemisferio cerebral derecho pudiese imaginar, recrear y relatar la historia, para obtener como resultado una organización de ideas donde se creó un texto narrativo en su totalidad.

La tercera actividad, consistió en desarrollar producción textual, a partir de un *esquema* de organización, para luego formar frases de manera rápida en el primer acercamiento al texto



narrativo, luego se hicieron las correcciones en cuanto a estructura narrativa y propiedades del texto, de esta manera se establecieron valoraciones críticas analizando el resultado de la historia por medio de la oralidad. Para esta actividad, se creó un objetivo, el cual era diseñar un esquema como base de un texto narrativo.

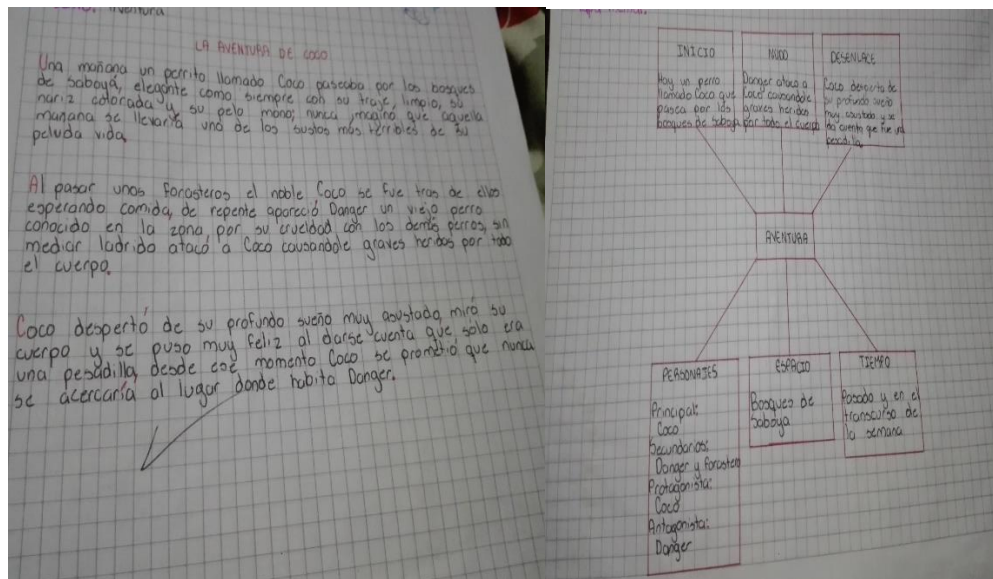


Foto 8. Esquema de organización y texto producido.

A partir de esta actividad, se determinó el procedimiento que se ejecutó, en cuanto se abordó en conjunto los cinco métodos de escritura creativa según Timbal-Duclaux (1993), en el cual, por medio de la organización de la actividad en un primer lugar, las estudiantes hicieron una alineación de frases como *configuración espacial*. De esta manera, en segundo lugar, se creó un *esquema*, donde todas las ideas se organizaron de manera pertinente presentando la estructura narrativa. En tercer lugar, se creó una escritura del texto de manera rápida para luego corregir el texto de manera coherente, cohesiva, en cuanto adecuación y gramática, *escritura hablada*; para ir transformando cada uno de los textos corregidos tomándolos como base, *derivados de textos*

*existentes*. Finalmente, se creó de manera creativa y lógica el texto, *análisis del enunciado*, junto con un dibujo generado en la actividad.



Foto 9. Dibujo derivado de texto

Con respecto a estos métodos de escritura creativa como subcategorías de análisis, se pudo evidenciar y lograr, en esta misma actividad, todos los indicadores mencionados en la matriz categorial, donde las estudiantes lograron la producción, en solo un texto narrativo, un proceso consciente de reflexión y análisis en un ambiente de creación.

De esta manera, todas las actividades propuestas a lo largo de las tres fases de la propuesta de intervención pedagógica, tuvieron como base fundamental para el desarrollo de la secuencia de actividades, las características de la *escritura creativa* según Timbal-Duclaux (1993), quien planteó pertinente entender y llevar a cabo los cinco métodos de la escritura creativa, superando dificultades materiales, neurológicas y psicológicas, las cuales solventaron las estudiantes a lo largo de las actividades, donde a nivel material, lograron construir frases y crearon ideas llevadas al papel por medio de textos narrativos. Lograron ser lectoras y escritoras críticas de sus propias producciones textuales y de las demás estudiantes; y por último, en cuanto a la dificultad

psicológica, lograron el manejo del cerebro derecho desarrollando la creatividad, y el hemisferio cerebral izquierdo, el cual produce ideas críticas y reflexivas en los procesos de realización de los textos narrativos, que se lograron combinar con un trabajo en grupo, participación activa, para así llevar a cabo las mejoras del proceso escrito de manera cooperativa.

En definitiva, en la presente monografía está basada en los postulados teóricos marcados por la escritura creativa, las propiedades del texto y la composición textual, desarrollados más a fondo con sus subcategorías de análisis, permitieron un análisis de resultados organizado, propiciando así efectuar un conocimiento de cada objetivo propuesto en las fases de intervención pedagógica. En ese sentido, cabe resaltar que, las estudiantes evidenciaron un avance en su producción textual.

Por último, en la fase de cierre, se evidenció mejor apropiación del proceso escritor por parte de las estudiantes. En la fase de diagnóstico tuvieron dificultades para organizar ideas, para dar inicio a la creación de textos narrativos; sin embargo, con la aplicación de las actividades en la propuesta de intervención pedagógica, no solo se reflejó que las estudiantes empezaron a diseñar una organización en cada una de las composiciones textuales, sino que desarrollaron más conciencia sobre las propiedades del texto, sin tener ninguna limitación en cuanto a temáticas, usando su contexto real e imaginación con ayuda de la escritura creativa, reflejado en actividades concretas enfocadas (Anexo 14).

## 6. CONCLUSIONES

La presente monografía determina que si bien las estudiantes del curso sexto (606) de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño se les dificultaba la escritura de los textos narrativos, con respecto a la asimilación de las propiedades del texto y la composición textual, a lo largo de la intervención pedagógica, fue mejorando progresivamente la apropiación de la escritura en las diferentes producciones textuales desarrolladas y evaluadas en cada actividad implementada, evidenciado no solo en sus notas finales del espacio de español, sino también en la manera adecuada de desarrollar y ejecutar cada proceso escritural, con una organización pertinente de ideas, borradores y hasta lectura y escritura crítica.

Lo anterior permite aclarar además que la escritura creativa, puede contar con métodos acertados para el diseño de actividades y de esta manera, se tiene un espacio donde las estudiantes al momento de escribir un texto narrativo tienen la capacidad de configurar conflictos y luego resolverlos, plantearles un final, incluso, algunas veces continuar con otro texto. Tal como afirmo Timbal-Duclaux, son métodos para poder superar las dificultades (material, psicológica, neurológica) presentadas cuando las estudiantes se enfrentan a un papel en blanco y la confusión de no saber qué escribir en una actividad determinada.

Finalmente, la escritura creativa en el aula crea un impacto en las estudiantes, donde aprenden a crear mundos paralelos no solo en su imaginación, sino que crean nuevas adaptaciones producidas por ellas mismas, por medio de esquemas, reescritura, comparación y valoraciones cualitativas, cambiando el concepto que tienen de la escritura como una forma compleja y tediosa, por el de un ejercicio autónomo, reflexivo y analítico.

## **7. RECOMENDACIONES**

La institución debería ser un espacio de creación y exploración de la imaginación de las estudiantes en un trabajo continuo en conjunto con los docentes, desde una temprana edad, para que vayan dominando el género narrativo, y de esa manera, se apropien no solo de la teoría necesaria en cada curso, sino también de una actividad placentera. Lo anterior, para que las estudiantes puedan reflejar sus puntos de vista y pensamientos de una manera libre, para luego convertir esa actividad en un aspecto autónomo y placentero a lo largo de su vida académica.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, M. M. (2008). *La escritura como proceso: Metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua*. . Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/67718151.pdf>
- Ana Mercedes Colmenares, M. L. (Mayo de 2008). *La investigación acción*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Ausubel, D. (1976). *Teoría del aprendizaje significativo*. Estados Unidos.
- Bajtín, M. (1978). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Blaikie, N. (1991). *A critique of the use of triangulation in social research*. Quality & Quantity.
- Bruner, J. (1960). *El aprendizaje por descubrimiento de Bruner*. . Obtenido de <https://www.universidadviu.com/el-aprendizaje-por-descubrimiento-de-bruner/>
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir el escribir*. España: Papel de pedagogía.
- Cassany, D. (1999). *Lo escrito desde el análisis del discurso*. Obtenido de <file:///C:/Users/Johanna/Desktop/7233-Texto%20del%20art%C3%ADculo-28282-1-10-20130823.pdf>
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. México: Abya Yala.
- Colás, P., & Buendía, L. (2007). *La Investigación – Acción y la generación de conocimiento educativo*. . Murcia.

Córdoba, U. N. (2016). *Estrategias de comprensión y producción oral y escrita*. Obtenido de

<http://ecptgu.eco.catedras.unc.edu.ar/unidad-2/el-texto/propiedades-de-los-textos/>

Daniel Cassany, M. L. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Domínguez, A. G. (1996). *Texto Narrativo*. Madrid: Síntesis.

Educación, M. d. (Marzo de 2007). *Al tablero*. Obtenido de

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122251.html>

Educación, M. d. (s.f.). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Obtenido de

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Hayes, J. R. (1996). *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. . New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Javier Muñoz-Basols, N. M. (2016). *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Londres: Routledge.

Lewin, K. (1973). *Action research and minority problems*. Gran Bretaña: Souvenir Press.

Manual de Convivencia. (2018). *IED. Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Bogotá.

María Eugenia Contursi, F. F. (2000). *La narración: usos y teorías*. Buenos Aires: Norma.

María Pilar Colás, L. B. (2007). *Investigación, educación y desarrollo profesional*. Obtenido de

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/1300>

Marin, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Carrera docente.

Martínez-Rojas, J. G. (2008). *LAS RÚBRICAS EN LA EVALUACION ESCOLAR: SU CONSTRUCCIÓN*. Colombia.

Meece, J. (2002). *Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget*. Obtenido de <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Teor%C3%ADa%20del%20desarrollo%20de%20Piaget.pdf>

Osses, S., Sanchez, I., & Ibañez, F. (2006). *Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514132007>

Palmero, M. L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Obtenido de <http://cmc.ihmc.us/Papers/cmc2004-290.pdf>

PEI. (2019). *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, IED LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO*. Bogotá.

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany, United States: State University of New York Press.

Ramírez, R. A. (13 de Diciembre de 2012). *Pensamiento Narrativo y Educación*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538010.pdf>

riesgo, C. I. (2019). *Caracterización general de escenarios y riesgos*. Bogotá.

Robles, F. (2019). *Diseño metodológico de una investigación: características, tipos*. Obtenido de <https://www.lifeder.com/disenio-metodologico-investigacion/>

Rosalía Montalegre, L. F. (10 de Marzo de 2006). *Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y Dominio*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>



Soriano, A. M. (8 de Agosto de 2014). *Diseño y validación de instrumentos*. Obtenido de  
 file:///C:/Users/Johanna/Desktop/2202-Texto%20de%20art%C3%ADculo-7577-1-10-  
 20151123.pdf

Timbal-Duclaux, L. (1993). *Escrita creativa*. Madrid: EDAF.

Valery, O. (2000). *Reflexiones de la escritura a partir de Vygotsky*. Mérida, Venezuela: Educere.

Vallejo, R., & Franco, M. d. (28 de 06 de 2009). *verificar las tendencias detectadas en un  
 determinado grupo de observaciones. La confrontación de los datos puede estar basada  
 en criterios espacio-temporales y niveles de análisis*. Obtenido de  
 file:///C:/Users/Johanna/Desktop/Dialnet-  
 LaTriangulacionComoProcedimientoDeAnalisisParaInve-3063110.pdf

Vigotsky, L. S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

**9. Anexos**

**Anexo: Diario de campo.**

<b>DIARIO DE CAMPO. Observación de la vida en el aula.</b>		
Nombre del observador: Johanna Cuervo Herrera		
Fecha: 2019-04-04		
Lugar: IED Liceo Femenino Mercedes Nariño		
Tema: Estructura de los textos		
Objetivo: Determinar las ideas principales, secundarias y personajes de los textos		
<b>EJES TEMÁTICOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>REFLEXIÓN</b>
<b>DIARIO 4</b>		
1a. Características del grupo.	Se empieza la clase con una explicación de los resúmenes y cuentos. Partiendo de experiencias propias para que las estudiantes se apropien del tema. Partiendo de ideas principales y secundarias, con base en un esquema de organización de ideas. Se explica cómo diseñar el diagrama para que con ello se realicé el resumen.	Se valora demasiado la participación en clase.  Además, se tiene en cuenta como la docente logra captar la atención con sus experiencias vividas a la hora de hacer un resumen.  Las estudiantes con un esquema como ejemplo, logran captar de manera
1c. Desarrollo de la clase.		
1b. Estrategias de trabajo		
2. Comunicación con los alumnos	Hay bastante participación por parte de las estudiantes para la creación de un ejemplo realizado por todas las estudiantes.	

<p>3. Atención de situaciones imprevistas y/o conflictos en el aula.</p>	<p>Se aclaran todas las dudas de las estudiantes, de manera respetuosa.</p>	<p>adecuada cada instrucción dada por la docente.  Y al desarrollar el ejercicio de manera individual con el</p>
<p>4a. Planeación didáctica.</p>	<p>Se realiza la lectura de un texto narrativo, para proceder a la realización del resumen. Texto “Historia de un ladrón”. La</p>	<p>texto que se hizo la lectura correspondiente se logró la interacción entre la docente y</p>
<p>4b. Trabajo con el grupo.</p>	<p>docente realiza la lectura en voz alta y las estudiantes con el esquema realizado van a crear sus ideas principales y secundarias de manera individual. Para luego realizar una socialización en voz alta del esquema realizado.</p>	<p>el estudiante, dando espacio a la participación nuevamente y con el ejemplo de cada estudiante se pudo cerrar el tema, corrigiendo y dando espacio a la reflexión de cada uno de los resúmenes</p>

**Anexo 1. Formato ficha demográfica**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE LENGUAS**

**LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS**

**FICHA DEMOGRÁFICA**

**Objetivo:**

*Obtener datos para el proyecto que permiten consolidar la investigación.*

**Instrucciones:**

*Lee cada pregunta y contesta poniendo una cruz en la respuesta que sea correcta según tu modo de pensar, sentir y vivir, o llena los espacios con la información requerida. Recuerda que en este caso no hay respuestas buenas ni malas, todas serán correctas.*

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Barrio en el que vive: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

**CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:**

**1. ¿Con cuál de estas personas vives?**

- A. Madre, Padre.
- B. Madre, Padre, Hermanos.
- C. Madre, Hermanos.
- D. Padre, Hermanos.
- E. Madre

- F. Padre
  - G. Otras personas de tu familia
  - H. Personas que no son de tu familia
2. **¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por tu madre?**
- A. No completó la primaria
  - B. Completó solo la primaria
  - C. No terminó el bachillerato
  - D. Terminó solo el bachillerato
  - E. Obtuvo un título técnico o tecnólogo
  - F. Obtuvo un título universitario
  - G. No sé
3. **¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por tu padre?**
- A. No completó la primaria
  - B. Completó solo la primaria
  - C. No terminó el bachillerato
  - D. Terminó solo el bachillerato
  - E. Obtuvo un título técnico o tecnólogo
  - F. Obtuvo un título universitario
  - G. No sé
4. **¿Cuál es la ocupación o trabajo de su padre?**  
\_\_\_\_\_
5. **¿Cuál es la ocupación o trabajo de su madre?**  
\_\_\_\_\_
6. **¿Estudiaste el año pasado?**  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
7. **¿Siempre has estudiado en el Liceo Femenino Mercedes Nariño?**  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
8. **En tu vida escolar, ¿alguna vez has perdido un año escolar?**  
Sí \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
9. **¿Perdiste alguna materia el año pasado?**  
Sí \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

10. ¿Cuál es tu materia favorita? \_\_\_\_\_

11. ¿Cuál es la materia que menos te gusta? \_\_\_\_\_

12. ¿Qué haces en tu tiempo libre? Marca más de una respuesta si lo crees conveniente.

- \_\_\_\_ Salir de compras
- \_\_\_\_ Ver TV
- \_\_\_\_ Practicar un deporte
- \_\_\_\_ Salir con amigos o familia
- \_\_\_\_ Ver películas
- \_\_\_\_ Jugar video juegos
- \_\_\_\_ Navegar en las redes sociales e internet
- \_\_\_\_ Leer un libro
- \_\_\_\_ Tocar un instrumento o cantar

13. Te gusta: ¿leer? \_\_\_\_\_ ¿escribir? \_\_\_\_\_ ¿hacer exposiciones? \_\_\_\_\_

14. ¿Alguien te ayuda a hacer tus tareas? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

15. ¿Hasta qué nivel te gustaría continuar estudiando?

- \_\_\_\_ Nivel Universitario
- \_\_\_\_ No quiero seguir estudiando
- \_\_\_\_ No lo sé

16. ¿Te gusta la clase de español? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

17. ¿Qué te gusta hacer en la clase de español?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18. ¿Cómo te gustaría que fuera la clase de español?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. ¿Te gusta el cine? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

**20. ¿Qué tipo de películas te gustan?**

- Comedia
- Drama
- Animadas
- Documentales
- Terror
- Otro      **¿Cuál?** \_\_\_\_\_

**21. ¿Te gusta la música? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_**

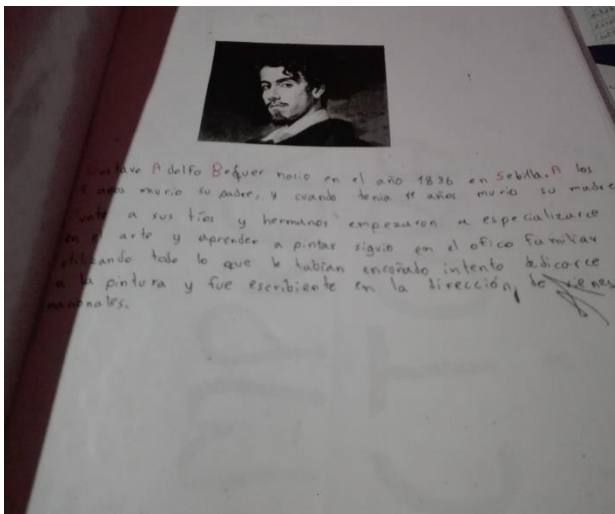
**22. ¿Qué tipo de música te gusta?**

- Rock
- Salsa
- Merengue
- Reggaeton
- Reggae
- Popular
- Otro      **¿Cuál?** \_\_\_\_\_

**23. En clase prefieres**

- Trabajar en grupo
- Trabajar sola

**Anexo 2. Biografía antes de la investigación**



### Anexo 3. Momento de lectura

#### El bosque entre los mundos

[...] Mientras se ponía en pie advirtió que no chorreaba agua ni le faltaba el aliento, como habría sido de esperar tras un buen chapuzón. Tenía la ropa perfectamente seca y estaba de pie junto al borde de un pequeño estanque —no había más de tres metros de un extremo a otro— en el interior de un bosque. Los árboles crecían muy juntos y eran tan frondosos que no se podía entrever ni un pedazo de cielo. La única luz que le llegaba era una luz verde que se filtraba por entre las hojas: pero sin duda existía un sol potente en lo alto, pues aquella luz natural verde era brillante y cálida. Era el bosque más silencioso que se pueda imaginar. No había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaba viento. Casi se podía sentir cómo crecían los árboles. El estanque del que acababa de salir no era el único. Había docenas de estanques, uno cada poco metro hasta donde alcanzaban sus ojos, y creía percibir cómo los árboles absorbían el agua con sus raíces. Era un bosque lleno de vida y al intentar describirlo más tarde, Digory siempre decía: «Era un lugar apetitoso: tan apetitoso como un pastel de ciruelas».

Lewis, C. S. (2008). Las crónicas de Narnia. El sobrino del mago. España: Editorial Planeta. pp. 43-44.

1. El narrador afirma que en el bosque “no había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaba viento”.

Esto lo hace con el fin de

- A. resaltar el silencio que reinaba en el bosque.
- B. precisar la falta de alimento en aquel lugar.
- C. explicar la riqueza de fauna que existía en el bosque.
- D. destacar la cantidad de seres que había en aquel lugar.

2. En el texto se realiza principalmente:

- A. La descripción de los estanques.
- B. La descripción del bosque.
- C. La descripción del protagonista.
- D. La descripción del pastel.



3. En el texto, la expresión que permite sospechar que todo ocurrió a medio día es:

- A. “Era el bosque más silencioso que se pueda imaginar”.
- B. “Casi se podía sentir cómo crecían los árboles”.
- C. “Los árboles crecían muy juntos y eran tan frondosos...”.
- D. “...pero sin duda existía un sol potente en lo alto...”.

4. Para Digory, el bosque es como

- A. un pedazo de cielo.
- B. una luz verde y brillante.
- C. un apetitoso pastel.
- D. un pequeño estanque

5. El esquema que representa las características del bosque, en el orden en que se describen en el texto, es

- A. Frondoso- Iluminado- Ruidoso- Húmedo
- B. Verde- Acuoso- Ruidoso- Brillante
- C. Frondoso- Iluminado- Silencioso- Húmedo
- D. Seco- Potente- Brillante- Frondoso

6. Teniendo en cuenta el título del fragmento y el nombre del libro de donde se tomó, se podría describir al bosque como

- A. un lugar lleno de animales que brinda alimento a los viajeros.
- B. una ventana misteriosa y oscura que se abre lentamente.
- C. un pasillo verde y ruidoso que conecta la ciudad con el campo.
- D. un espacio mágico y misterioso que une la realidad con la fantasía.

**Anexo 4. Momento de escritura**

**DIAGNOSTICO DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA (Grado Sexto)**

**Instrucciones:**

A continuación, se le presentan dos ejercicios de escritura que deberá desarrollar de acuerdo a las instrucciones de cada uno. Tenga en cuenta el uso correcto de la ortografía y claridad en las ideas.

1. Imagínate que eres periodista. Debes entrevistar a un famoso músico que se presentará en Bogotá el próximo mes. Escriba tres preguntas que le harías a este personaje.

A. \_\_\_\_\_

B. \_\_\_\_\_

C. \_\_\_\_\_

2. Su hermana mayor se fue a estudiar al extranjero y usted desea escribirle una carta. Utilice aproximadamente ocho renglones.

3. Ejercicio de ortografía -uso de la s, c, z: completa las palabras con s, c o z según corresponda y aprende su escritura correcta.

a) Esa triste noti\_ia le oca\_ionó un dolor de cabe\_a

b) Con su belle \_\_\_ a podía impre \_\_\_ionar al jue\_.

c) Rodrigue\_\_\_ lan\_\_\_ o un puñeta \_\_\_ o fero\_.

d) Aquella adivinan \_\_\_ a fue gra\_iosa para los vi\_itantes.

e) Fueron a ca \_\_\_ ar patos \_ilvestres

h) El disfra \_\_\_ estaba destro\_ado e in\_ervible

i) Aprendimos en cla\_e las opera\_iones con números de\_imales.

j) Andaba descal \_ o por ne\_esidad, su pobre\_a era extrema.

4. Escriba c, s, z, o x según convenga:

a. Le dio las gra\_\_ias por todo lo que había hecho por él.

b. Ya los novios hicieron las pa\_\_es.

c. Llovi\_\_ó mucho; por eso el terreno está tan resbaladi\_\_o.

d. Siempre ha sido muy locua\_\_. De hecho, la locua\_\_idad es su característica más destacada.

e. José Martí insistió en lo absurdo de promover el odio entre las ra\_as.

**Anexo 5. Rúbrica de escritura**

Aspectos a evaluar	Componente Sobresaliente	5	Componente Avanzado	4	Componente Aceptable	3	Componente básico	2	No aprobado	1
<b>Redacción</b>	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.	

<b>Tema</b>	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.	
<b>Coherencia</b>	Redacta de forma clara y coherente gracias al uso variado de los conectores y elementos de cohesión		Utiliza elementos de cohesión y algunos conectores temporales, pero no siempre de forma adecuada		Redacta de forma coherente gracias al uso correcto pero eventual de los conectores lógicos y elementos de cohesión.		Redacta de forma coherente, pero haciendo uso de oraciones simples o redundantes		Redacta de forma incoherente debido al uso incorrecto de distintos términos.	
<b>Ortografía</b>	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.	
<b>Cohesión</b>	Todas las ideas del texto están		Existe relación		Algunas ideas no tiene relación con		Las ideas se		Sus ideas no	

	relacionadas entre sí y con el tema.		entre algunas ideas y el tema		el tema, pero el texto no pierde la intencionalidad		apartan del tema		corresponde al tema	
<b>Puntuación</b>	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	

**Anexo 6. Consentimiento informado**

**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**

<b>Facultad, Departamento o Unidad Académica.</b>	
<b>Título del proyecto de investigación.</b>	
<b>Descripción breve y clara de la investigación.</b>	

Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación.			
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.			
Datos generales del investigador principal.	Nombre(s) y Apellido(s) :		
	N.º de Identificación:	Teléfono:	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

**Parte dos: consentimiento informado**

Yo \_\_\_\_\_ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, con domicilio en la ciudad de \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_ Teléfono y N° de celular: \_\_\_\_\_ Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos:

Tipo de Identificación

N.º


Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

**Declaro que:**

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.

5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: \_\_\_\_\_

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

\_\_\_\_\_

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: \_\_\_\_\_

Nº Identificación: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Firma del Testigo:

\_\_\_\_\_

Nombre del testigo: \_\_\_\_\_

Nº de identificación: \_\_\_\_\_

Teléfono:

**Declaración del investigador:** Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos del menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

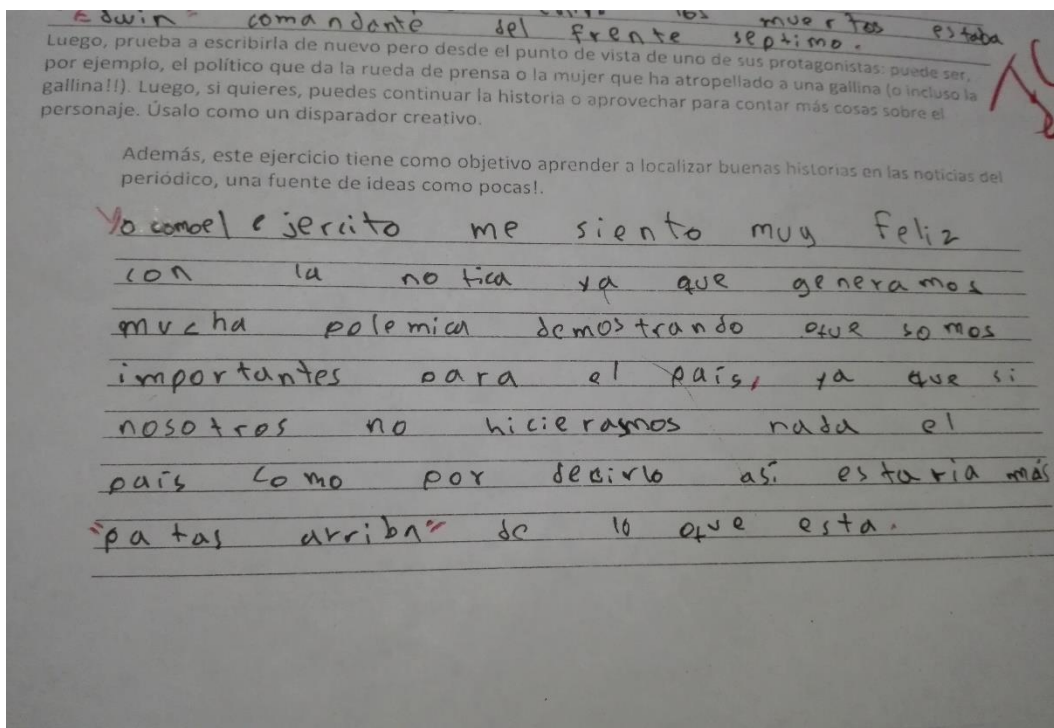
\_\_\_\_\_

Nombre del Investigador responsable: \_\_\_\_\_

Nº Identificación: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

### Anexo 7. Primeros escritos de las estudiantes

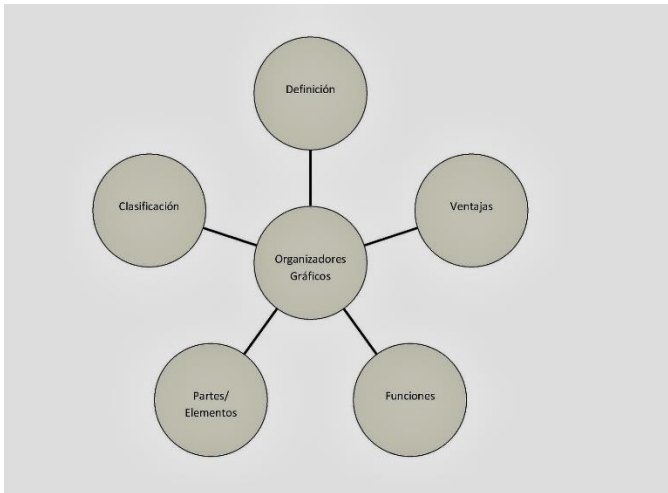


### Anexo 8. Listado de textos literarios

Tipo de texto	Título del texto
Cuento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El barco de los niños</li> </ul>
Mitos y leyendas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Mohán</li> <li>• La pata sola</li> <li>• La llorona</li> <li>• El sombrero</li> </ul>
Fábulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El pingüino y el oso polar</li> <li>• El jabalí y la pantera</li> <li>• El zorro sabelotodo</li> <li>• El vendedor de humo</li> </ul>



### Anexo 8. Organizador gráfico



### Anexo 9. Rúbrica de evaluación, actividad N.º 1

**RÚBRICA PARA AUTOEVALUAR COMPETENCIAS LECTORAS**  
 Propósito.- Valorar competencias lectoras en base a tres preguntas centrales del Reporte de Evaluación de secundaria.  
 Alumno/a : \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_  
 Escuela : \_\_\_\_\_ Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

INTRUCCIONES.- Lee cuidadosamente esta rúbrica y marca uno de los recuadros de cada columna horizontal.

	1 PUNTO=Elemental	2 PUNTOS=Regular	3 PUNTOS=Bueno	4 PUNTOS=Excelente
1. ¿Analiza el contenido de un texto para dar su opinión?	Distingue lo relevante de un texto.	Distingue lo relevante de un texto y hace preguntas sobre lo que lee.	Distingue lo relevante de un texto; hace preguntas sobre lo que lee; e infiere el significado de palabras por el contexto.	Distingue lo relevante de un texto; hace preguntas sobre lo que lee; infiere el significado de palabras por el contexto y recapitula continuamente lo leído.
2. ¿Sintetiza la información proporcionada por dos o más textos?	Reduce a términos breves y precisos lo esencial de dos o más textos.	Redacta un texto breve con los datos importantes de dos o más textos como consecuencia de una interpretación personal de los conceptos, ideas o argumentos presentados.	Organiza los conceptos, ideas o argumentos presentados en orden jerárquico de dos o más textos.	Gráfica la estructura de dos o más textos empleando mapas conceptuales, cuadros sinópticos o esquemas de diversa índole.
3. ¿Utiliza la información contenida en uno o más textos para desarrollar argumentos?	Registra ideas de manera clara y coherente en uno o más textos.	Identifica, ordena e interpreta ideas y conceptos explícitos e implícitos en uno o más textos, considerando el contexto en el que se generaron y en el que se reciben.	Sustenta una postura personal sobre la información contenida en uno o más textos, valora la relevancia de cada uno y considera otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	Como resultado de utilizar la información contenida en uno o más textos, argumenta la solución de un problema y relaciona conocimientos para formular hipótesis o evaluar críticamente un texto.

NOTA.- Consulta la siguiente escala.

Puntos	Calificación
12	100
11	91,6
10	83,3
9	75
8	66,6
7	58,3
6	50
5	41,6
4	33,3
3	25
2	16,6
1	8,3

¿Qué podrías hacer para mejorar tu puntaje?

### Anexo 10. Cuento sin final, actividad N.º 3

## EL SÓTANO ENCANTADO

*Nunca me había gustado la tía Sharon. Mis padres se empeñaban en llevarme a su casa, cada vez que íbamos a Wichita.*

*La tía Sharon vivía en una casa muy vieja y antigua que olía a sucio y a pescado podrido. Pero esto era lo de menos.*

*La habitación que me daba para dormir estaba en el sótano y allí había muchos y extraños ruidos.*

*Aquel día de febrero, cuando me disponía a bajar a mi habitación, la tía Sharon me susurró al oído:*

*- ¡Mala suerte, mala suerte, pequeño!*

*Y me dio un beso mezclado con risa de bruja.*

*Durante la noche, los ruidos me parecieron más raros que otras veces. Surgían de una caja de cartón mediana que ocupaba un lugar en aquel espacio pequeño. Me acerqué a ella y comprobé que efectivamente el ruido salía de la caja de cartón. Tal vez había un reloj dentro u otro cacharro viejo que se había puesto en marcha. La destapé un poco para ver ... Carmen Ram*

**Anexo 11. Rúbrica de evaluación, actividad N.º 7**

Objetivo: _____		Estudiante: _____		Fecha: _____	
Actividad: _____		Temática: _____			
		<b>Excelente</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Insatisfactorio</b>	
<b>Criterios</b>					
Responsabilidad: he llevado a cabo mi parte asignada, aporté ideas relevantes y expliqué el tema al grupo de manera clara y oportuna.					
Aprendizaje: he sido capaz de aprender desde la discusión grupal aspectos relevantes del tema asignado.					
Aprendizaje y cooperación: incorporo en mi reporte las intervenciones que realizan mis compañeros para enriquecer mis sustentos.					
Comunicación: sugiero ideas cuestionando afirmaciones. Respecto las ideas de los demás miembros del grupo.					
Actitud: sigo las instrucciones indicadas de la actividad didáctica para el logro de objetivos					
Mis fortalezas: _____	Mis debilidades: _____				
Cambios: _____					

**Anexo 12. Anécdota**

Sara Valentina Reyes Ramirez / 6063m

Cuando pequeña me hospitalizaron porque estaba muy enferma, en las noches mi mamá iba a cuidarme y llegaba muy cansada porque trabajaba todo el día. Una noche, yo estaba dormida en la camilla y mi mamá estaba sentada en una silla con su cabeza recostada en la camilla, yo di un bote y literal quede colgando en la camilla porque mi mamá me cojió el pie y si no me hubiera pegado un tataro.

**Anexo 13. Carta anécdota**

Fecha: martes 10 de octubre 2019

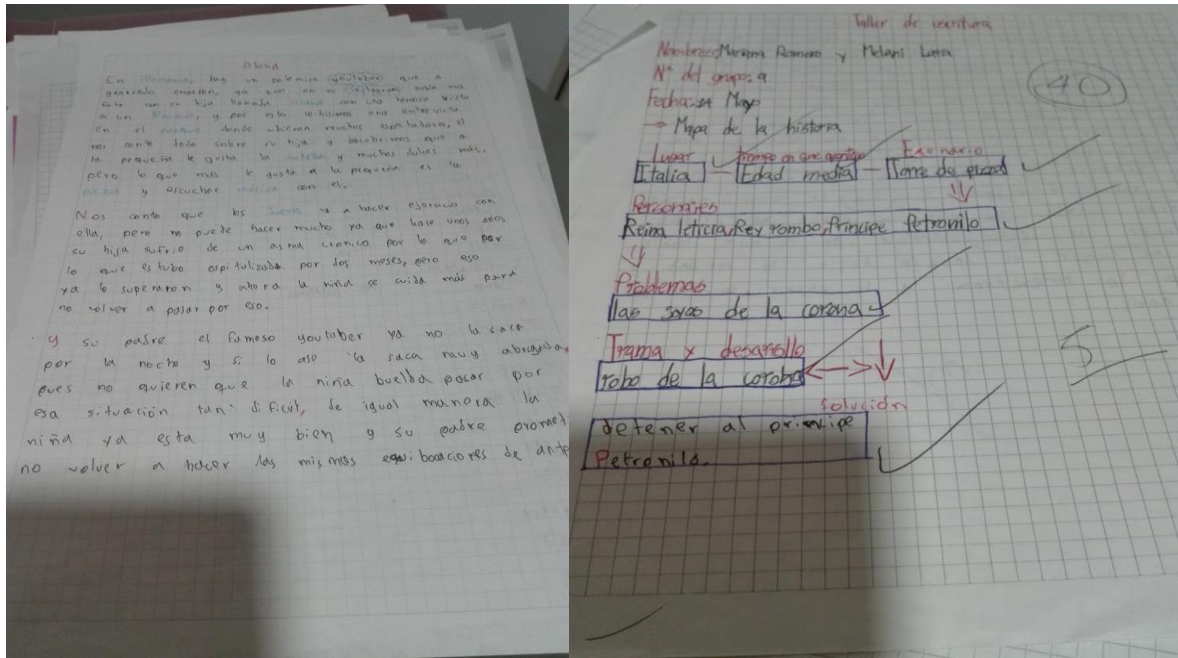
Hola Sara Valentina Reyes Ramirez espero que estés teniendo un gran día lleno de alegría, te comento que estuvimos leyendo tu obra y nos pareció muy divertida, te comento que en tu historia aparece un hecho de etiología en la parte en donde comento que tu mamá llegaba cansada de trabajar, nos pareció que tienes muy bien los signos de puntuación, bien colocados los tildes.

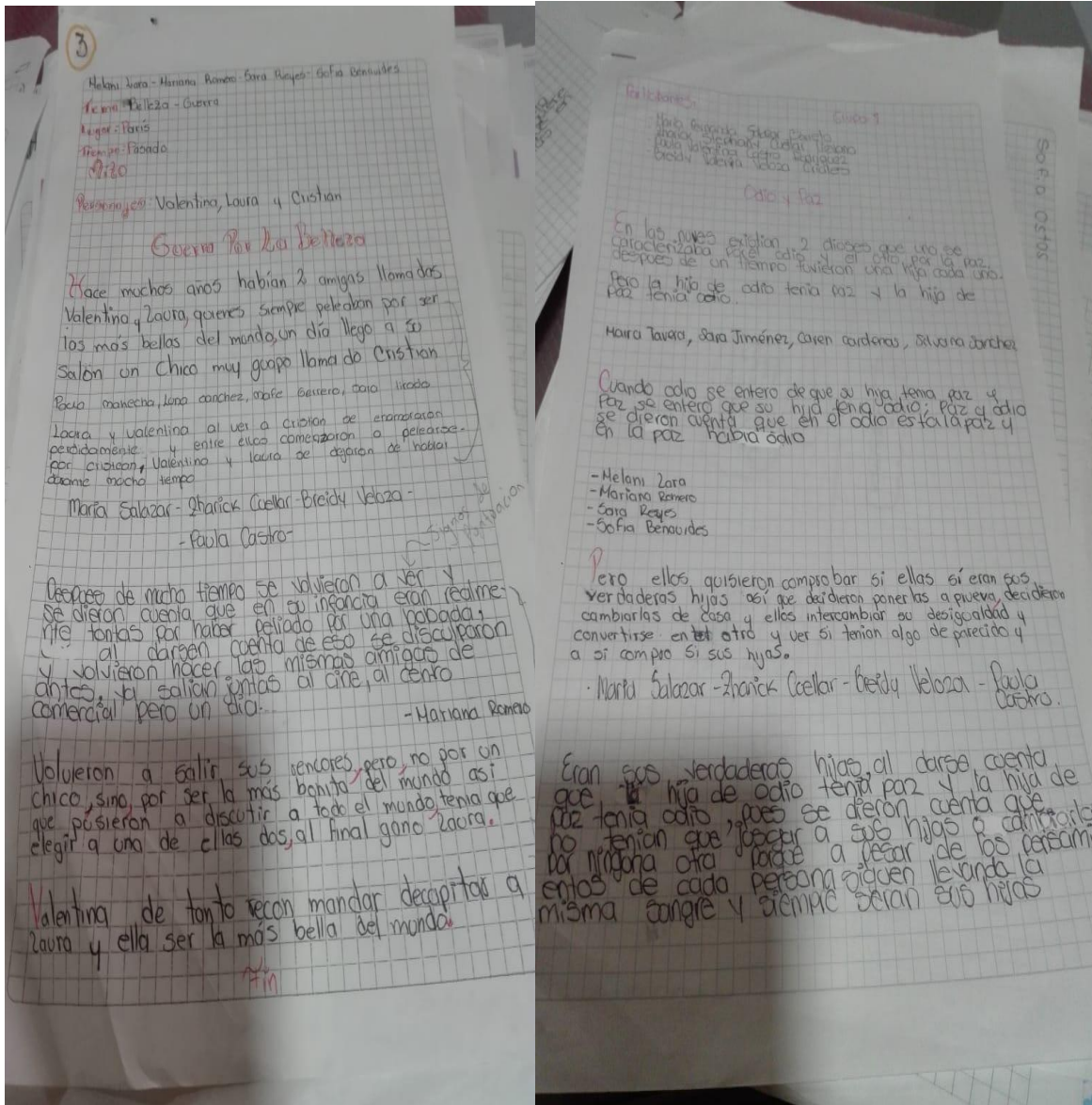
Hemos llegado a la conclusión de que nos gusta historia ¡felicitaciones!

Firma Paula Andrea mancha

Firma Maria Guerrero

Anexo 14. Producciones de las estudiantes.







Alana y la pizza de Alemania

Un día Alana estaba en Alemania, ella está a comprar un pastel, en la tienda vio que en el tablero que tenían afuera decía que tenían pastel de Nutella, Alana decidió comprar el pastel y al volver a su casa se lo comieron en la mesa del comedor mientras escuchaban música. Alana antes de comerse el pastel le tomó una foto y la subió a Instagram y escribió cualquier comida con la familia es la mejor comida.

Aunque Alana estaba feliz por haber comido el pastel ella y su familia todavía tenían hambre, mientras que pensaban que más comer vieron un anuncio del colegio que decía que la familia que hiciera la mejor pizza ganaría un viaje para ir a América. Alana con su familia decidió participar en el concurso pero no supieron de qué hacer la pizza, propusieron muchos ideas pero ninguna les gustó hasta que tomaron la decisión de hacer una pizza representando a Alemania.

Alana y su familia hicieron la mejor pizza y se ganaron el viaje a América, y al final Alana y su familia decidieron quedarse a vivir en América y hicieron una pizzería llamada la Alana y la pizza Alemana y así vivieron toda su vida en América y su famosa pizza y Alana decidió llamar después a la pizza Pizza Alemana.

Los fantasmas de mi casa

Esta historia pasó hace mucho tiempo, cuenta la historia que al lado de mi casa fue enterrado un niño, los cuales después de la resaca lo escuchaban llorar.

Una de estas tantas noches mi padre y mi tío salieron hasta la terraza y ellos pensando que era su vecino o sea su mejor amigo que los quería asistir, escucharon un ¡ooooooooooooo! a los cuales ellos también respondieron con un ¡ooooooooooooo! se volvió a escuchar el mismo sonido pero después vieron una sombra vestida de blanco, ella comenzó a lanzarle piedras pues no tan duro pensando que era Luis su vecino, vieron que ese bulto se les comenzó a acercar a ellos desde el solar (patio) muy lentamente se dirigía a la terraza, ellos aterrados por que nada lo sostenía.

-Ellos dijeron ¿cómo hace mi amigo Luis para sostenerse en el aire?.

Co: se dieron cuenta que no era su amigo sino que era un espíritu de un niño, sus lenguas se engruesaron, los pelos se les pusieron de punta que de 3 brincos llegaron donde estaba mi tita, se metieron dentro de la

