

Concepción didáctica de la producción escrita mediante la escritura creativa

Proyecto de grado para optar al título de licenciado en español e inglés

Asesor de investigación

2023178

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ, D.C.

2023

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

José Ignacio

Jurado

Jenny Viviana Román González

Jurado

Myriam Cecilia Castillo Perilla

Bogotá D.C. 2023

Agradecimientos

Este trabajo lo dedico a mi madre, María Del Socorro Manzano Cuero, quien me ha formado, cuidado y me ha el hombre que ha llegado hasta esta instancia. En este sentido, le ofrezco a ella mi más sincera gratitud por su labor que nunca será correctamente recomenzada. Espero con este trabajo hacerla orgullosa por su labor hecha y que sea este el inicio mi inicio de mi carrera docente.

Resumen ejecutivo

El presente trabajo de investigación acción adelantado en el Liceo femenino Mercedes Nariño tiene como objetivo establecer cómo la didáctica de la escritura mejora habilidades y competencias escriturales a través de la escritura creativa en estudiantes del curso 706. En esta medida, se diseñó una secuencia didáctica en que las estudiantes debieron crear un cuento creativo a través de fases, a saber: conceptualización, creación y concreción. En consecuencia, se evidenció que las estudiantes mejoraron habilidades escriturales en términos de planeación textual, y producción escritural (coherencia y la cohesión) de sus composiciones. Igualmente, las estudiantes produjeron textos creativos y originales y trabajaron en equipo en una lógica de retroalimentación escritural colectiva.

Palabras clave: Escritura creativa, didáctica, proceso de escritura.

Abstract

The present action research work carried out in El Liceo Mercedes Nariño aims to establish how the didactics of writing improve writing skills and competences through creative writing in students of course 706. To this extent, a didactic sequence was designed in which the students had to create a creative story through different phases, namely: conceptualization, creation, and concretion. Consequently, it was evidenced that the students improved writing skills in terms of textual planning and writing production (coherence and cohesion) of their compositions. Likewise, the students wrote creative and original texts and work as a team in a logic of collective writing feedback.

Keywords: Creative writing, didactics, writing process.

Contenido

1.	Capítulo I problema	7
1.1.	Contexto local e institucional	7
1.2.	Caracterización	8
1.3.	Diagnóstico	10
1.4.	Planteamiento del problema	11
1.5.	Pregunta problema.....	13
1.6.	Objetivo general	13
1.7.	Objetivos específicos.....	13
1.8.	Justificación.....	14
2.	Capitulo II Fundamentación teórica	15
2.1.	Estado del arte.....	15
2.2.	Marco conceptual.....	20
2.2.1.	Producción escrita:.....	Error! Bookmark not defined.
2.2.1.1.	Didáctica de la escritura	26
2.2.2.	Escritura creativa	28
2.2.2.1.	Creatividad e imaginación.....	28
2.2.2.2.	Escritura creativa	30
3.	Capitulo III Diseño metodológico	34
3.1.	Enfoque la investigación	34

3.2. Tipo de investigación.....	35
3.3. Población	37
3.4. Unidad de análisis y matriz categorial.....	39
3.5. Instrumentos.....	40
3.5.1. Observación y diario de campo	40
3.5.2. Encuesta	41
3.5.3. Taller	44
4. Capitulo IV Propuesta de intervención	44
4.1. Descripción de propuesta – secuencia didáctica.....	45
5. Análisis de resultados	48
5.1. Producción escrita	49
5.1.1. Esquema	49
5.1.2. Cohesión.....	54
5.1.3. Coherencia.....	60
5.2. Escritura Creativa.....	64
5.2.1. Originalidad.....	65
5.2.2. Trabajo en equipo	69
6. Conclusiones	
7. Bibliografía	
8. Anexos	

1. Capítulo I problema

1.1. Contexto local e institucional

El proyecto de investigación acción se desarrolló en el Liceo Femenino Mercedes Nariño ubicado en la Avenida Caracas N# 23- 24 Barrio San José Sur. Así, este colegio, que se encuentra sobre la localidad Rafael Uribe Uribe (18) de la ciudad de Bogotá, está rodeado por comercio de diferentes tipos (venta de electrodomésticos, vehículos, juegos de azar, etc.); parques reconocidos como “Entre Nubes” y el Bosque de San Carlos; y sitios emblemáticos como el mirador de la Resurrección, la piedra del amor y el parque estadio Olaya Herrera.

El liceo fue fundado el 5 de octubre de 1916 bajo el nombre de “sindicato de aguja, artes y oficios” y fue hasta el 2001 cuando adoptó su nombre actual por decreto. La institución educativa cuenta con cuatro jornadas: mañana, tarde, noche y fin de semana (estas dos últimas están orientadas a jóvenes y adultos que no han podido culminar sus estudios). En relación con la población general, el colegio cuenta con cerca de 210 docentes para cubrir un estimado cercano a los 6010 estudiantes. Además, es una institución que conserva amplias instalaciones compuestas por tres edificios; una biblioteca; tres canchas de fútbol y baloncesto; y una capilla.

En otro orden de ideas, el PEI de la institución se orienta a la construcción de una liceísta crítica, reflexiva, autónoma, transformadora de contextos para la convivencia. De esta manera, este colegio público tiene como misión 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. En este sentido, resultan relevantes las metas que traza el colegio en función de esta investigación en la medida en que se concibe al estudiantado como un sujeto autónomo y capaz de crear y proponer soluciones a distintas problemáticas sociales.

1.2. Caracterización

Ahora bien, esta investigación se llevó a cabo en el grado 706 con un estimado de 31 estudiantes. De acuerdo con una encuesta realizada, la mayoría de las estudiantes se encuentran entre las edades de 12 (41%) y 13 (41%) años. Así, la mayoría de las alumnas inician la etapa adolescente que se estima a partir de los 12 años según el Minsalud¹ (Minsalud, 2023). Por otro lado, respecto al contexto social y económico de las estudiantes, se pudo comprobar que buena parte de las estudiantes cuentan con servicio de internet fijo (48%); el 39% tienen acceso de manera parcial, es decir, mediante la recarga de datos móviles, mediante un familiar o conocido; y el 13% asegura no tener acceso a internet. Se les consultó sobre el último grado de escolaridad que habían cursado sus padres y se concluye que cerca de un 9% de las estudiantes manifiesta que sus padres cursaron hasta primaria; un 44% hasta bachillerato; un 25% hasta técnico o tecnólogo; y, un 16% hasta universitario. Es de anotar que un 6% de las estudiantes asegura que sus padres no han tenido estudios formales.

En relación con la composición familiar, los datos oscilaron entre familias monoparentales (madre o padre cabeza de familia) y familias nucleares compuestas por

¹ Ministerio de salud Nacional de Colombia

padre, madre. Así, el 34% de las estudiantes vive con madre, padre y familiares (primos abuelos y demás); y, el 64% vive con solo la madre o el padre como cabeza de familia.

Vale la pena advertir que la mayoría de las estudiantes señalaron que les gustaba escribir ya sea solo para el colegio (trabajos, ejercicios o talleres) o por diversión o pasatiempo. Además, adujeron que les gustaba escribir cuentos, historias o para expresar sus sentimientos.

En relación con las prácticas de escriturales se observó que la docente a cargo utilizó una estrategia de trabajo por proyectos. De esta manera, la profesora usaba un libro base desde el cual desarrollaba distintas actividades escriturales. Así, por ejemplo, las estudiantes debían leer un apartado autobiográfico contenido en el libro y, con base en este, escribir una autobiografía propia. La docente acompañó cada una de las tareas dejadas en el proyecto de modo que las adolescentes debieron seguir un proceso continuado. Sin embargo, las aprendices, muestran más motivación por el hecho de entregar el trabajo y recibir una nota positiva, que por el hecho mismo de escribir.

Se observa que las clases de español resultan ser de tipo tradicional, en las que las estudiantes deben copiar definiciones en el cuaderno y la docente es la encargada de dictar unos saberes memorísticos. Esto se hace patente en la necesidad de las estudiantes de acudir a las notas del cuaderno, leer unos textos con el fin de obtener una nota. De ahí que, acercarse a la literatura, no sea percibida como un acercamiento a la cultura, arte y cosmovisión, sino a una herramienta para obtener notas.

1.3. Diagnóstico

Tras haber hecho la encuesta y caracterizado la población estudiantil del curso 706, se diseñó y aplicó una prueba de escritura cuyo objetivo era diagnosticar las habilidades escriturales entorno a dos perspectivas concretas. Por un lado, se buscó comprobar cómo las estudiantes estructuraban de manera ordenada y lógica un escrito en términos de cohesión (conectores, marcadores lógicos y demás) y coherencia (organización de las ideas entorno a un tema específico). Por otro lado, se exploró la capacidad de vincular la creación, la imaginación y originalidad con un proceso escritural, la creación de un cuento.

En esta prueba diagnóstica las estudiantes leyeron un relato corto (sin título) en el que se cuenta una historia cargada de distintas situaciones fantásticas y creativas alrededor de Matrix (protagonista de la historia). Así, hecha la lectura del cuento, las estudiantes debieron responder preguntas de comprensión lectora como ¿Qué le paso a Matrix? Y ¿Qué situaciones creativas reconoces en el cuento? No obstante, el núcleo de la actividad era la creación de un cuento, historia o narración creativa en el que pudieran imbricar aspectos de la realidad con la ficción, es decir, personajes o lugares inventados; situaciones originales o fantásticas entorno a diferentes temas: la vida en el colegio, los amigos, la contaminación ambiental, etc.

La aplicación de esta prueba diagnóstica brindó información importante acerca de las habilidades escriturales de las estudiantes. Así a partir de una rubrica de evaluación (anexo 7) se evaluó y ponderó de forma cualitativa y cuantitativa el desempeño de las estudiantes desde dos perspectivas, a saber: la producción escrita y la escritura creativa. En Este sentido, por un lado, respecto a la forma en que las estudiantes escribían, se pudo constatar que la gran mayoría se les dificultó proponer un tema del cuento y en qué fases lo

podían relatar. De la misma manera, no usaban herramientas para hilar las ideas y oraciones en sus escritos (Anexo 4- torta 4). En este sentido, de 31 estudiantes que presentaron la prueba, 7 utilizaron herramientas cohesivas (conectores lógicos, signos de puntuación, etc.); 9 lo hicieron parcialmente; y en 15 escritos no se pudo evidenciar concatenación armónica de las ideas. Además, en términos de coherencia, si bien muchas estudiantes no pudieron finalizar sus escritos, se pudo evidenciar que las estudiantes tenían problemas para iniciar una historia, plasmar distintas ideas en ella o para seguir un mismo hilo conductor temático durante el relato.

Por otro lado, al analizar las propuestas de las estudiantes se obtuvo que cerca de un 58% de las estudiantes no logró imprimir creatividad a su escrito, evocar un mundo fantástico, con personajes y lugares imaginativos (Anexo 4 – torta 7). De este modo, se les dificulta proponer o al menos plasmar por escrito ideas creativas relacionadas con su realidad personal. En consecuencia, buena parte de los escritos giraban alrededor de descripciones de eventos, narraciones de experiencias personales o de terceros en las cuales no apostaban por situaciones creativas.

Con todo y lo anterior, en términos generales se obtuvo que cerca de un 50% de las estudiantes obtuvo un nivel bajo de desempeño en la construcción de un cuento creativo (Anexo 4- torta 9); un 28% un nivel intermedio; y un 22% un nivel alto. Esta valoración se realizó atendiendo a la rúbrica de evaluación que consideró dos variables como lo son la producción escrita y la escritura creativa.

1.4. Planteamiento del problema

La pandemia del COVID 19 registrada entre los años 2020 y 2021 trajo consigo cambios en la sociedad que afectaron de distintas formas a los estudiantes de los colegios

públicos. Esto visto desde una perspectiva económica (acceso a bienes y servicios), social (comunicación entre compañeros) o ya en el acceso a la educación. De tal manera, las instituciones distritales, incluyendo el Liceo Mercedes Nariño, se vieron en la obligación de continuar el proceso académico en la virtualidad mediante el uso de herramientas digitales como ZOOM, TEAMS o MEET. Así, el Banco Mundial observa en un estudio a los impactos del COVID 19 sobre la calidad educativa en Colombia (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2020) que la educación virtual contribuyó a continuar con los procesos educativos. Sin embargo, hubo pérdida de aprendizaje en los estudiantes, ya sea por falta de preparación de los profesores en entornos virtuales, o ya por deficiencias en el apoyo y ayuda de los padres en el proceso educativo (esto medido por su nivel de educación). Además, según esta organización, esta problemática tiene lugar también por factores distintos a lo educativo (conectividad, acceso a dispositivos digitales; deserción educativa). Este contexto explica parte de las deficiencias escriturales que se presentaron en el diagnóstico. En consecuencia, se refleja en la prueba que los estudiantes no tuvieron un seguimiento adecuado en la virtualidad con relación a la construcción de textos coherentes, cohesionados y creativos. Además, la motivación por escribir se veía supeditada a aspectos meramente escolares y punitivos (la nota); “relegando, así, la calidad liberadora, reflexiva y creadora de mundos de la escritura” (Goldberg, 1993, pág. 45).

Por otro lado, los derechos de aprendizaje para las estudiantes de séptimo grado del Min-educación aducen que el estudiante debe tener la habilidad de reconocer y clasificar distintas construcciones narrativas y literarias. Igualmente, el educando debe estar en condiciones de producir textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual (Min-educación,

2018). De esta manera, a la luz del diagnóstico y la caracterización de los estudiantes, estos derechos de aprendizaje no han sido completamente materializados en las habilidades escriturales. Así, todavía se encuentran fuertes falencias en las habilidades de producción escrita como es la creación y textualización de ideas, para esta investigación, en un cuento.

Teniendo en cuenta la encuesta, en que la mayoría de las estudiantes manifiesta un gusto por la escritura y en particular, en la que pueden crear cuentos, poemas o historias, se diseñó un proyecto de escritura. El objeto de este proyecto gira entorno a la creatividad y la imaginación literaria, como herramientas que permiten mejorar habilidades de producción escrita tales como: la planeación escritural, la corrección y reelaboración en torno a la textualización de un escrito coherente y cohesionado; y, finalmente, la revisión.

A partir de estos antecedentes se diseñó la pregunta problema de la investigación.

1.5. Pregunta problema

¿Cómo la escritura creativa fortalece las habilidades escriturales en estudiantes del curso 706 del Liceo Mercedes Nariño?

1.6. Objetivo general

Establecer cómo la didáctica de la escritura mejora habilidades y competencias escriturales a través de la escritura creativa en estudiantes del curso 706 mediante la secuencia didáctica diseñada.

1.7. Objetivos específicos

1. Caracterizar el contexto de las estudiantes del grado séptimo del Liceo Femenino Mercedes Nariño

2. Diseñar e implementar una secuencia didáctica para la escritura creativa y el fortalecimiento de procesos escriturales
3. Evaluar y analizar cómo los talleres de escritura creativa de la secuencia favorecieron las habilidades y competencias escriturales en estudiantes del grado séptimo del Liceo Mercedes Nariño

1.8. Justificación

Inicialmente, los estándares básicos de competencias en el lenguaje para sexto y séptimo plantean que los estudiantes dentro de esos cursos deben desarrollar habilidades escriturales específicas que les permitan construir textos literarios o académicos. Dentro de estas habilidades se encuentra: a) diseñar un plan de escritura; b) producir una primera versión; c) reescribe un texto haciendo modificaciones de forma (coherencia y cohesión) y contenido (Mineducación, 2020, pág. 53). Así, la actividad escritural se concibe como un proceso acompañado dentro del cual se fortalecen distintas habilidades escriturales. En este sentido, en el contexto del reintegro a la presencialidad (luego de dos años de educación virtual), tiene relevancia esta investigación en términos de mejorar las capacidades escriturales de las niñas del grado 706 por cuanto la mayoría de ellas no tuvo un proceso adecuado en los dos grados anteriores (quinto y sexto). En consecuencia, se propone una secuencia didáctica enfocada al acompañamiento de procesos escriturales mediante la escritura creativa.

Con base en lo anterior, vale la pena señalar que la escritura creativa, como observa Delmiro Coto, aporta al desarrollo del estudiante, no sólo desde la visión formal de la escritura, sino desde el desarrollo del pensamiento y las emociones. La fantasía y la imaginación se vuelven una salida al peso de lo cotidiano (...) (coto, 2002, pág. 34). De tal

forma, resulta sustancial ver la pedagogía de la escritura, es decir, cómo se acerca al individuo a procesos de escritura y textualización en la escuela, desde un ámbito cercano al sujeto en el que puede crear, reinventar y proponer realidades. Así, el resultado esperado de esta investigación gira entorno a generar espacios que promuevan la escritura (creativa) a la vez que se mejoran destrezas de producción textual.

Desde esta perspectiva, esta investigación propone tres fases diferentes, a saber: conceptualización, creación y concreción. La primera, compuesta por dos sesiones en las que se sensibiliza sobre la escritura creativa e identifican las mayores falacias en relación con habilidades escriturales y textualización de ideas creativas; la segunda, se diseña un plan escritural retomando los aportes de Cassany (la estrella y la tabla descriptiva); finalmente, en la etapa de concreción, se acompaña la escritura de una primera y segunda versión del cuento como resultado del proceso escritural.

2. Capítulo II Fundamentación teórica

2.1. Estado del arte

La escritura creativa como posibilidad para potenciar habilidades y competencias escriturales han tenido muchos acercamientos investigativos desde distintos derroteros de la pedagogía. En esta medida con ánimos de actualizar históricamente esta investigación es menester analizar otros trabajos que aportan perspectivas, apuestas o metodologías para el abordaje de esta problemática.

Ahora bien, resulta provechoso acercarse al trabajo de grado titulado “Creando Escrituras: estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de escritura” (Hincapié, 2019) realizado por Lorena Forero graduada de la licenciatura en español e inglés de la

Universidad Pedagógica. Este trabajo propone una estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades escriturales en estudiantes entre los 13 y 16 años del curso noveno. De esta manera, Forero se apoya sobre dos estrategias diferentes, a saber: el libro “Literatuya” y el “Chismografo literario”. La primera consiste en un trabajo individual en que se orienta a las estudiantes a crear narraciones, historias y textos que posibiliten conformar un libro de su propia autoría. En consecuencia, era un proyecto a largo plazo en que las aprendices debían construir no solo el contenido del libro, si no también aspectos formales como la portada, tabla de contenido y demás elementos constitutivos. Por otro lado, en el “Chismografo literario” (o literatuya colectivo) se buscaba la creación y publicación de historias y creaciones en un libro colectivo, propiedad de todas las estudiantes. Es de anotar que, el proyecto de libro literatuya se desarrolla en tres fases: a) fase de sensibilización (las estudiantes exploran su voz y posibilidades creativas); b) recreando las voces del mundo; c) publicando mi voz (Hincapié, 2019, pág. 42).

Es oportuno advertir que la propuesta de Forero se soporta sobre el concepto de creatividad desarrollado por Torrance aplicado a la escritura (Torrance, 1962). Así, el concepto de creatividad para la investigadora es dimensionada como la *flexibilidad* de dar cuenta de distintos enfoques en el texto; la *originalidad* de crear ideas novedosas; la *fluidez* en términos de lluvia de ideas para desarrollar el escrito; y la elaboración del texto.

La investigación de Laura Forero brinda una apuesta de estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades escriturales. De esta forma, la escritura fue concebida como un proyecto de clase que parte del estudiante. En este sentido, la motivación por escribir no residía en la nota ni en aspectos formales, si no en el sujeto y sus preferencias. De la misma manera, las estudiantes, como se reseña en la investigación, están en continuo

acompañamiento durante el proceso de creación del libro. Esto posibilita la adquisición de competencias específicas, relacionadas con la corrección, la coherencia y la cohesión.

Además, se evidencia que la creatividad se erige como un medio para propiciar ambientes de creación textual y de mejoramiento de habilidades escriturales. No obstante, la diferencia con esta investigación se origina en el enfoque del diseño de la estrategia pedagógica. De ahí, esta investigación propone una secuencia didáctica para la creación de un cuento o historia creativa. Así, durante el diseño y composición de los escritos se despliegan distintos talleres que permiten el desarrollo de destrezas en términos de componer y organizar textos de manera lógica y coherente; narrar una historia desde distintas perspectivas; e imbricar, entre otros.

Llegados hasta aquí, es menester actualizar esta investigación desde un ámbito nacional a partir del trabajo de grado “La escritura creativa: una posibilidad para imaginar la palabra en el aula” (López, 2016) adelantado por la estudiante Paula Andrea Soto en la Universidad de Antioquia para obtener el título de Título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Este trabajo, se realizó en la institución educativa Juan María Cespedes en la comuna 16 de la ciudad Medellín. Así, su objetivo fue la creación de nuevos escenarios y ambientes de interpretación literaria a partir de la escritura creativa. En consecuencia, entre los conceptos que utiliza la estudiante, vale la pena resaltar el concepto de escritura creativa. Este aborda la perspectiva de Rodari en tanto la escritura creativa como confluencia de tres aspectos: la imaginación (instrumento para crear, conocer y recrear la realidad); el juego (apoderarse de las palabras dotándolas de nuevas significaciones); y el libro (como elementos que interesa y seduce y motiva a la escritura). Esta concepción resulta provechosa para el presente documento porque permite

delimitar el concepto de escritura creativa con relación a cómo se genera motivación y escenarios creativos y la textualización de propuestas de realidades cargadas de imaginación.

Por otro lado, Soto orientó su trabajo al diseño y aplicación de diferentes talleres que abordaran piezas literarias, cercanas a los estudiantes (cuentos infantiles), con escenarios para la producción de escritos creativos. De tal manera, por ejemplo, la estudiante usó el cuento alterado de la Caperucita Roja de Rodari (se incluyen aspectos actuales como calles, tranvía, estación, escalas etc.) con el objetivo que los estudiantes puedan reconocer conocimientos previos respecto a este cuento clásico y contrastarlos con las situaciones modernas. Igualmente, a partir de esta actividad los estudiantes debían componer escritos creativos cambiando aspectos de la realidad, modificando lugares, tiempos entre otros. Esta perspectiva didáctica brinda herramientas pedagógicas para acercar al educando a la literatura y a la creación. Además, permite visibilizar el bagaje cultural que los estudiantes tienen a partir de sus experiencias personales, para ser aplicados en la producción escrita de textos imaginativos.

Es importante el aporte de la investigación de Andrea Soto en términos de considerar la escritura creativa como un ejercicio de expresión subjetiva original. El individuo logra construir relatos o historias fantásticas usando la imaginación y el lenguaje. Crea, así, nuevos lugares, tiempos o personajes. Sin embargo, el trabajo de Soto difiere del aquí presentado por cuanto, no estima la dimensión de creación colectiva. En ella, la creación no es sólo un ejercicio individual, sino una actividad colectiva en que se aportan ideas, se corrigen aspectos y se hacen acuerdos entorno a lo creativo.

Finalmente, resulta relevante reseñar el trabajo de grado “La escritura creativa en educación en primaria” (Marín, 2020) realizado por Sara Palacio Marín para obtener título de grado de maestro de educación en primaria en Universidad de Cantabria. Esto en la medida en que proporciona una perspectiva de la escritura como un proceso de construcción y mejoramiento gradual. Además, ofrece una apuesta didáctica para promoción de la escritura creativa que incluye distintas tipologías textuales como lo son el comic, la entrevista, la carta, entre otros.

La postura teórica que adopta Palacios en su investigación gira entorno a la escritura desde los postulados de Castello (1993). Esta autora propone dos modelos pedagógicos para la enseñanza de la escritura. Por un lado, los modelos *producto* en que el educando sigue fielmente una estrategia escritural de modo que pueda dar un producto consistente con la misma. Por otro lado, los modelos *proceso* cuyo énfasis consiste en dotar al aprendiz de una serie de orientaciones y estrategias con miras no solo a la obtención de cierto texto, sino también a desarrollar habilidades escriturales. En consecuencia, dentro de este proceso de escritura tiene tres fases diferentes, a saber: primeramente, la etapa de *preescritura* el escritor planea y diseña una idea general del texto; seguidamente, en la etapa de *escritura* se compone y redacta el texto; y, por último, en la *reescritura* se revisa y corrige el texto ya sea en la forma (puntuación, cohesión), como en el contenido, la estructura lógica del texto.

El trabajo de Palacio propone desarrollar estrategias pedagógicas para la enseñanza de la escritura a partir de diferentes tipos de texto. Entre ellas se destaca para la presente investigación el *comic*, la *descripción* e *historias inventadas*. Ahora, primeramente, se plantea el comic como herramienta para despertar la creatividad y mejorar la escritura en los estudiantes. El procedimiento de implementación de este ejercicio inicia con la

presentación de un comic. Los estudiantes tuvieron que prestar atención solo a los dibujos y diseñar una nueva historia y conversación entre los personajes presentados. De otro modo, Palacio manifiesta otro taller que busca que los estudiantes puedan hacer una descripción subjetiva de una imagen, personaje famoso, y, finalmente, un compañero de clases (rasgos físicos, carácter, forma de vestir o sus aficiones). Durante este proceso se acompañan los escritos y se realizan mejoras en la forma y el contenido. Ahora veamos el taller escritural *historias inventadas*. En este taller se sugiere la escritura de una historia creativa a partir de un tema escogido por sorteo. Así, este relato debe cumplir con cuestiones de forma (coherencia, cohesión) y de fondo tratamiento de las ideas y originalidad

Es significativa la importancia que adquiere la investigación de Palacio por cuanto posibilita dimensionar la escritura como habilidad que se desarrolla y potencia de forma gradual. Esto implicó, el diseño de materiales pedagógicos que permitieran al estudiante alcanzar logros progresivos y el acompañamiento activo del maestro. Además, es valioso el aporte el proyecto reseñado en tanto muestra la importancia del material iconográfico para fomentar ambientes de creatividad y, así, escenarios para el mejoramiento de habilidades escriturales.

2.2. Marco conceptual

Llegados hasta este punto, es menester situar los conceptos transversales de la presente investigación con ánimos de establecer los derroteros desde los cuales se propondrá un proyecto de secuencia didáctica. De esta manera, en primera medida se abordará la propiedad escritural como concepto compuesto por distintos rasgos constitutivos tales como: coherencia, cohesión textual, esquema. En segundo lugar, se hará

una aproximación al concepto *escritura creativa* desde una perspectiva específica, la escuela.

2.2.1. Producción escrita

2.2.2.1. Propiedad textual.

Para comenzar, vale la pena acercarse al concepto de propiedad textual. De esta manera, por un lado, se desarrollará la perspectiva del investigador Louis Duclaux en torno al proceso de creación textual; por otro lado, se abordarán los aportes del Docente Daniel Cassany en relación con la estructuración escritural en términos de la forma (textualización, coherencia y cohesión) como el contenido (la preparación, planificación y estructuración); finalmente, se aborda la perspectiva de Leongómez e Ibáñez entono a las propiedades textuales.

Ahora bien, El investigador francés Declaux (1992) aborda la escritura literaria como un proceso estructurado en el cual se desarrollan diferentes etapas para su constitución. Así, por un lado, para este autor resulta importante desarrollar un esquema, un modo de representación dual en que primeramente se plantea una imagen de la realidad a retratar sea de forma gráfica o esquemática; y, a partir de esta planeación, se construye un escrito de forma lineal. (Duclaux, 1992).

Es oportuno señalar que para este autor es crucial dimensionar la escritura literaria (o creativa) dentro de un espacio-tiempo determinados (Duclaux, 1992). Así, el espacio se remite al lugar en que son acaecidos los momentos y experiencias de los personajes (por ejemplo: lugar de crecimiento, de estudios, entre otros) y un tiempo, época o momento en que suceden los eventos. De la misma manera, en el momento de la estructuración del armazón literario de forma escritural, según este autor, es menester seguir una lógica

coherente de los eventos relatados. Así, si bien tal coherencia, se ve supeditada a la creación del escritor, esta supone propiciar la interpretación lógica de los eventos sea de forma lineal, sea de modo retrospectivo o regresivo, entre otros.

Por otro lado, la producción escrita, vista desde la perspectiva del profesor Daniel Cassany (1987) es un acto en el que intervienen (...) procesos cognitivos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc. (...) (Cassany, 1987, pág. 27). De esta manera, la producción textual se dimensiona en función, tanto de los elementos que se van a desarrollar en el escrito (tema, problema, lugares, espacio); como de la manera en que se va a explicitar el texto escrito (coherencia, desarrollo del párrafo, marcadores textuales. Etc.). Así pues, este concepto es el resultado de distintas habilidades específicas que le permiten al sujeto producir escritos estructurados y comprensibles al lector.

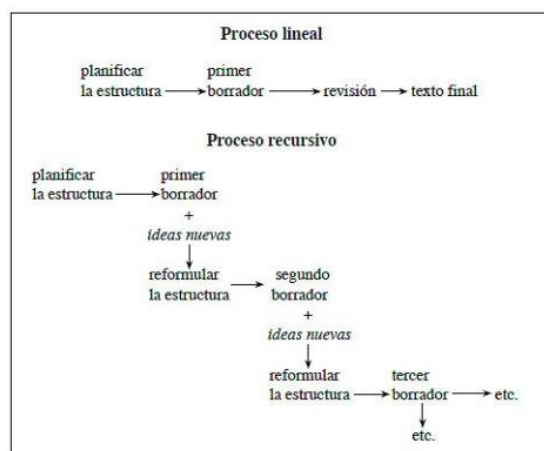
De acuerdo con Cassany, la preparación del tema y la planificación escritural resulta necesaria en términos de concretar ideas, enriquecerlas y componer un texto adecuadamente. En este sentido, este investigador aduce que “En resumen, los experimentos demuestran que los buenos escritores han desarrollado una amplia y variada gama de estrategias que les permite expresar inteligiblemente sus ideas; hacen esquemas, escriben borradores previos, releen, etc.” (Cassany, 1993, pág. 78). Se comprende, pues, que la escritura es un proceso concienzudo llevado a través de fases para su ejecución.

Cassany observa tres diferentes fases durante la producción escritural, a saber: por un lado, según este docente, la planificación de la estructura de la creación escritural (esquemas, mapas mentales) se hace necesaria en procura de la concreción de un buen escrito (Cassany, 1993). Así, es menester explicitar un bosquejo o plan de escritura que

evidencie el hilo conductor del texto que se va a crear. Por otro lado, al momento de escribir el texto, *releer* el escrito resulta provechoso por cuanto posibilita “evaluar si corresponden a la imagen mental que tiene del texto, al plan que había trazado antes y también para enlazar las frases que escribirá después con las anteriores” (pág. 104).

Finalmente se refiere a las *correcciones* en términos de revisar el escrito (primer borrador) en términos de contenido y la ordenación de las ideas y, una segunda revisión (versión final) en términos de forma “la redacción superficial del texto, a la gramática y la ortografía.” (Cassany, 1993, pág. 45). De igual manera, este escritor observa que no todos los escritores siguen un mismo proceso escritural. Puede haber, tanto un proceso que parta de planificar a la escritura, al primer borrador; como un proceso que tenga el mismo punto de inicio, pero durante el proceso se reformule la estructura, se nutra el texto de ideas nuevas o se realicen varios borradores. En suma, es un proceso recursivo en el que se reconsidera constantemente la planificación y las propuestas de, por ejemplo, lugares, personajes, hechos, etc.

Figura N°1 proceso escritural



Nota: Esta figura muestra los dos tipos de procesos de escritura:

lineal y recursiva: Tomado de *Describir el escribir* (p.86), por D. Cassany, (1987) Titivillus

Ahora bien, la producción escrita implica, y con ánimos de hacer comprensible el texto a un lector, un par de estrategias de concreción del texto escrito tales como: la coherencia y la cohesión. En consecuencia, resulta provechosa la apuesta de Leongómez (1984). Así, este filólogo reseña el trabajo Chomsky (1971) en cuanto a la estructura superficial, es decir, el nivel literal del texto dividido en componente morfosintáctico y fonológico; y, la estructura profunda, en términos semánticos y pragmáticos de la constitución textual diciendo: “La estructura profunda es interpretada ahora por el componente semántico, que por tal razón se denomina interpretativo” (Leongómez, 1984). Desde esta perspectiva, se considera el texto como una combinación de dos dimensiones a saber: el *microcomponente* (cohesión) en donde se encuentran distintos mecanismos que permiten la ilación entre palabras o frases desde el nivel de estructura superficial; y, el *macrocomponente* (la coherencia) como la estructuración del texto ligada a la estructura profunda.

En términos del *microcomponente*, Leongómez describe distintos mecanismos de cohesión textual que permiten concatenar las ideas escritas de manera armónica. Así, El *pronombre* ostenta una función deíctica o mostrativa que permite distinguir entre la referencia ocasional y la no ocasional de los nombres y los verbos. De esta manera, el pronombre tiene una función cohesiva en términos de hacer alusión al sujeto(s) de los que se trata durante el discurso. La *recurrencia*, por su parte, permite aclarar de manera reiterativa el tema, personaje o lugar de lo que se está tratando. De ahí que estos elementos pueden recurrir a través del espacio comunicativo, es decir, el texto puede caracterizarse por la presencia reiterativa de uno o varios elementos que interactúan periódicamente. Por ejemplo: << María se había comprado un **vestido** para la fiesta. Estaba convencida de que

sería el **vestido** más bonito de todos>>. Por último, vale la pena señalar la *presuposición* por cuanto establece que una afirmación (a) presupone una afirmación (a') si, y solo si, la verdad de (a') es una precondition de la verdad o falsedad de (a). Por ejemplo, en el texto El Tolima perdió el campeonato en 1981, se presupone que el Tolima jugó y perdió dicho torneo (Leongómez, 1984, pág. 46).

En la obra de Leongómez se aborda la perspectiva de Dijk (1980) en relación con el *conector* como herramienta para la cohesión textual. De esta forma, Dijk hace una diferencia entre conectores de la *lengua natural* y los conectores *lógicos*. Los primeros permiten establecer relaciones entre proposiciones y están compuestos por conjunciones (y, o, porque, pues): adverbios sentenciales (sin embargo, no obstante); los que proceden de una preposición (debido a); o interjecciones (Van Dijk, 1980 en Leongómez, 1984). Los conectores lógicos, se dividen en disyuntivos (exclusiva “o...o” e inclusiva “o”) y condición (si...entonces).

En términos de coherencia, concebida desde el nivel de estructura profunda (lo semántico) Leongómez aduce dos tipos: A) la Coherencia global como la(s) relación(es) semántica(s) que define(n) y caracteriza(n) las oraciones que configuran el texto como un todo y B) Coherencia lineal o local percibida como todo tipo de relación(es) semántica(s), entre las oraciones individuales de cualquier secuencia. (Leongómez, 1984, pág. 67). De esto se sigue que la coherencia sea desde un nivel global o lineal se enfoca a la estructuración lógica de las proposiciones desde un plano semántico, es decir, que las ideas y proposiciones estén encauzadas de manera que se entienda el mensaje que se quiere transmitir

Al respecto de la coherencia, María Penas Ibáñez, (Ibáñez, 2009) señala que los conceptos desarrollados dentro del texto deben lograr su inteligibilidad puesto que la función principal del texto es transmitir información.

La información ha de presentarse adecuadamente jerarquizada, indicando claramente qué informaciones son esenciales y cuáles secundarias (...) Además, los conceptos no han de contradecirse, deben expresarse de la manera más precisa en beneficio de su inteligibilidad y no debe haber ambigüedades, ya sea en el campo de la representación, de la repetición o de la progresión de contenidos. Si alcanzamos estas metas, podremos asegurar que el texto tiene un alto grado de coherencia (Ibáñez, 2009, pág. 64)

En consecuencia, la coherencia resulta ser la constitución de un texto cuyos distintos aportes e ideas estas organizadas y jerarquizadas de tal forma en que el lector puede acceder a su mensaje. Esto concebido tanto en un nivel global del texto como, en sus distinto componentes tales como el capítulo, el párrafo y demás.

Con todo y lo anterior, las propiedades textuales para esta investigación se abordan como un concepto compuesto por diferentes dimensiones desde las cuales el sujeto, por una parte, se representa y estructura un plan de creación textual de manera esquemática, ya sea a través de un dibujo, un cuadro; organiza y jerarquiza las ideas de forma coherente e inteligible al lector; y, por último, compone un escrito cohesionado que permita una relación armónica entre oraciones.

2.2.2.2. Didáctica de la escritura

La enseñanza de la escritura es un complejo sistema de mecanismos pedagógicos que requieren que el docente, no solo sepa el código y los mecanismos escriturales, sino

también las dinámicas que se llevan a cabo para acercar la escritura al educando. De esta manera Donal Graves, en su libro *Didáctica de la escritura* (2002) aduce que en términos de la enseñanza de la escritura el maestro debe estar en condiciones de *esperar y escuchar*, y de buscar opciones para que el niño controle el acto de escribir (Graves, 2002). En este sentido, el profesor debe considerar la escritura como una actividad individual, de tal modo que encauce y acompañe el trabajo del niño a mejorar sus habilidades de producción textual.

Por otro lado, durante el acompañamiento del docente durante la producción escrita, observa Graves es posible que surjan errores persistentes ya sea de forma (cohesión) como de fondo, manejo de las ideas, organización jerárquica de la información (coherencia). Ante este panorama, “El docente debe tener siempre presente que debe promover el desarrollo del escritor. En todo caso hay un margen de correcciones con que el niño puede trabajar antes de su publicación. El profesor debe pensar en la dosis individual correspondiente a cada alumno que le conduzca a responsabilizarse de su trabajo” (Graves, 2002, pág. 38). En consecuencia, se trata de una orientación escritural que frente a la falta de ortografía, cohesión textual o coherencia del escrito se brinden correcciones que posibiliten comprender la correcta forma de escritura en el futuro. Por otro lado, este escritor considera importante el trabajo en equipo y la lectura en voz alta como herramientas sustanciales con miras a que los estudiantes puedan mejorar sus habilidades escritas con la retroalimentación de sus pares.

2.2.3. Escritura creativa

2.2.3.1. Creatividad e imaginación

La creatividad se concibe como un ejercicio y habilidad de los seres humanos por crear algo inédito en términos de objetos, lugares, situaciones, personajes, etc. En este sentido, Vygotsky (1999) propone que la creatividad supone que “el hombre que cree algo nuevo ya sea cualquier cosa del mundo exterior producto de la actividad o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre.” (Vigotsky, 1999). En consecuencia, este pensador aduce dos tipos de creatividad: reproductora y combinadora o creadora. Ambas se direccionan al proceso de innovación, sin embargo, su origen y método son distintos.

En relación con la creatividad reproductora, el ser humano parte de conocimientos o experiencias previas (historias de vida, situaciones pasadas) para aplicar estrategias a nuevas realidades. De tal manera, Vygotsky asegura que “la base orgánica de esta actividad reproductora o de la memoria es la plasticidad de nuestra sustancia nerviosa, entendemos por plasticidad la propiedad que tiene cualquier sustancia de transformarse y conservar las huellas de esta transformación” (Vigotsky, 1999, pág. 24) la creatividad, así vista, permite la plasticidad en términos de transponer conocimientos y técnicas aprendidas a partir de eventos pasados puestos en la realidad. Por ejemplo, en la creación de un dibujo de un paisaje, el sujeto creador puede basar las montañas en las que recuerda en su infancia o los arroyos de los que rememora cuando se fue a acampar en sus últimas vacaciones.

Por otro lado, según el psicólogo, el ser humano no solo crea a partir del recuerdo, sino también puede erigir nuevas imágenes o acciones. Así pues, el cerebro” es el órgano que combina, transforma y crea a partir de los elementos de esa experiencia anterior las

nuevas ideas y la nueva conducta.” (Vigotsky, 1999, pág. 25). De ahí, por ejemplo, el ser humano puede combinar su conocimiento sobre los perros (tipos de razas, forma de relacionarse, de qué se alimentan) con la concepción de héroe que salva a la humanidad. Resulta entonces que nace un perro con cualidades humanas producto de la combinación de distintos conceptos. En consecuencia, esta capacidad de combinar conocimientos o nociones para crear nuevas realidades es trabajo de la imaginación. Además, “como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica”. (Vigotsky, 1999, pág. 29) Esto se puede evidenciar en los distintos avances tecnológicos en los que se combinan diversos conceptos y conocimientos para la creación de un nuevo dispositivo.

Respecto a la creatividad Gardner (1999) asegura que se trata de un pensamiento divergente. Esto significa que, según este autor, las personas creativas reaccionan a estímulos o problemas haciendo asociaciones mentales diferentes en las que se produce un resultado inédito, nuevo. De esta manera, la perspectiva cognitiva de este autor coincide en describir al sujeto creador como quien propone nuevas realidades, posibilidades ante la realidad. No obstante, la creatividad en este autor es una concepción atomizada.

La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino ‘inteligencias’, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclasticamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás. (Gardner, 1999, pág. 67)

Resulta entonces que la creatividad en Gardner es un conjunto de habilidades inventivas que permiten al individuo proponer respuestas divergentes en distintos escenarios. De la misma manera, este autor subdivide la creatividad en distintas disciplinas desde las cuales, el sujeto desde su pericia y experiencia puede responder de manera indistinta a estímulos. Siendo un compositor más creativo en el campo de la música que un biólogo en el campo de la carpintería.

2.2.3.2. Escritura creativa

Ahora bien, en el siguiente apartado aborda el concepto de escritura creativa desde dos apuestas discursivas que desde su ámbito de estudio han concebido el acercamiento a la producción escrita literaria desde distintos derroteros, a saber: primeramente, es menester abordar la perspectiva de la UNESCO Y CERLAC (2008)² en cuanto a los componentes y características de la escritura creativa; y, por otro lado, se desarrollaran los postulados de Goldberg (1993) en relación con la escritura creativa

La escritura creativa se instituye en una forma de manifestación de la subjetividad a través de la creación de mundos posibles, de transformar la realidad y /o subvertirla. De esta manera, según la UNESCO y la CERLAC la escritura creativa difiere de la escritura académica y experimental por cuanto concede un espacio a la imaginación y experimentación. No obstante, no se trata de un proceso aleatorio del escribir por escribir. Se trata, pues, de un proceso concienzudo en el que tienen lugar distintos momentos, como lo pueden ser preescritura, escritura y reescritura (UNESCO Y CERLAC, 2008). así, la

² El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe

escritura creativa compone es desarrollo de elementos originales e imaginativos dentro de un proceso de textualización.

Las instituciones anteriormente citadas aducen una serie de características que componen la escritura creativa, los procesos escriturales desde este enfoque, y cómo se posiciona el escritor frente a la realidad desde la creatividad, a saber:

(...) intentan ver la realidad desde nuevas perspectivas, a descubrir su realidad poética; liberan el impulso inconsciente vinculado con el proceso creador, desbloquean el imaginario, y proponen el ejercicio consciente de habilidades creadoras; Activan operaciones mentales propias del pensamiento divergente, es decir, aquel que pone en juego procesos irracionales, asociativos y generadores de diversas posibilidades alternativas (...) (UNESCO Y CERLAC, 2008, pág. 12).

En este sentido, es una suerte de producción escrita suscrita a la imaginación y originalidad del escritor de modo que se instauran nuevos mundos, realidades o experiencias. Además, sucede la re - simbolización por cuanto se recrean y reformulan nuevas relaciones entre la realidad y el lenguaje a partir de, como se afirma anteriormente, procesos “irracionales”.

Con lo anterior, vale la pena hacer un acercamiento a la perspectiva de Goldberg en su libro “El Gozo de escribir” (1993). Goldberg concibe la escritura creativa como una pérdida de control. El escritor creativo libera sus ideas y las imprime en el proceso de textualización sin remitirse a aspectos propios de la escritura académica y formal. Así, advierte la escritora que “La creatividad es precisamente lo opuesto: es una pérdida de

control. (...) es mejor aprender a conocernos lo bastante a fondo para que no tengamos necesidad de perdernos en la decoración.” (Goldberg, 1993, pág. 43). En consecuencia, se trata de una composición textual en que se usa la fantasía y la imaginación para crear relatos o narraciones originales e innovadoras.

Esta escritora estadounidense, por otro lado, aborda la escritura creativa como un complejo y mixto procedimiento de creación de mundos posibles que no solo participa la actividad del sujeto creador, sino que se desplaza en una actividad grupal. De tal modo, aduce lo siguiente

Ayer, en mi grupo del domingo por la noche, empecé a hablar acerca del samurái, el que hay en nosotros y en nuestros escritos. Me he dado cuenta de que, en el grupo, siempre he tenido la tendencia a ser muy alentadora y positiva. Esto sucede porque nos encontramos todos en una dimensión de creatividad. El dar ánimo no es fruto de la hipocresía; brota espontáneamente de este espacio creativo caracterizado por la apertura y la ausencia de censuras. (Goldberg, 1993, pág. 44)

De esto se sigue que la escritura creativa se propone, de manera concomitante al trabajo individual, como un ejercicio colectivo en el que pares aducen ideas, proponen nuevas perspectivas, nutren el proceso creativo. Así las cosas, resulta determinante para el presente trabajo, situar la escritura creativa también como una actividad conjunta.

Al respecto del trabajo en grupo, Aguilar y Marco (2020) observan que resulta provechoso el esfuerzo colaborativo en el desarrollo de la escritura creativa en tanto se alimentan los escritos desde distintas ideas, se consideran distintos puntos de vista, y se retroalimentan las propuestas en procura de mejorar una composición original.

La realización del trabajo en grupo permite utilizar la técnica del brainstorming, en la que cada uno puede exponer libremente las ideas y sugerencias que le surjan espontáneamente. También es importante considerar otros puntos de vista u opiniones diferentes a la nuestra, por lo que resulta esencial obtener una retroalimentación de los compañeros. (Aguilar, 2020, pág. 23)

Estos dos investigadores plantean la escritura como ejercicio individual en tanto manera de expresión subjetiva. Sin embargo, posicionarlo en una dinámica grupal permite mejorar habilidades escriturales y de producción de textos creativos: “se puede mejorar la escritura creativa si se realiza en grupo con un ambiente de apoyo, juicio compartido y colegialidad” (Aguilar, 2020, pág. 67). De esto se sigue, a modo de orquesta, cada miembro del grupo puede aportar ideas y perspectivas desde distintas experiencias de vida, cultura, idiosincrasia y demás diferencias sociales y culturales.

Con todo y lo anterior, la escritura creativa, como categoría de análisis para este trabajo será retomada desde dos vertientes. En primer lugar, se encuentra la *originalidad* escritural como instancia en que el escritor distorsiona la realidad, crea mundos posibles y se aleja del mundo estructurado y normatizado. Esto visto ya sea recordando experiencias personales o combinando conocimientos para crear una realidad alterna. En segundo lugar, se retoma el *trabajo colaborativo* como instancia en que el escritor nutre el texto de ideas de los otros sujetos, se alimenta de otras perspectivas que permiten surgir un nuevo mundo textual. Es un ambiente de escritura literaria colectiva que permite la confluencia de ideas creativas dentro de un mismo ejercicio, la escritura.

3. Capítulo III Diseño metodológico

3.2. Enfoque de la investigación

El enfoque de la presente investigación es *cualitativo* por cuanto retoma algunos aspectos del enfoque cualitativo y otros del cuantitativo. En este sentido, según Roberto Sampieri (2014) este enfoque investigativo se define por la confluencia de distintos “procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (...) (Sampieri, 2014 p. 324). En consecuencia, el enfoque mixto confluye en el método cuantitativo, en el que se desarrollan datos de tipo descriptivo e interpretativo del fenómeno, en este caso, de la población de grado séptimo del Liceo Mercedes Nariño, como, por ejemplo, la motivación escritural, participación en clase, creatividad, trabajo en grupo; y el método cuantitativo que acierta en dimensionar ciertos datos empíricos que son posible calcular tales como el estrato, condiciones de vivienda, grado de mejoramiento de la producción escrita de las estudiantes desde distintas variables, como por ejemplo herramientas cohesivas como el conector o la puntuación, planeación escritural, entre otros; el grado de coherencia escritural; y creatividad escritural.

Cabe observar que el enfoque mixto de la presente investigación se justifica en la medida en que permite dar cuenta de los resultados de forma global y amplia en una lógica comprensiva y analítica. De ahí que Sampieri, señale que el enfoque mixto permite “extender el rango de la indagación usando diferentes métodos para distintas etapas del proceso investigativo. Un método puede expandir o ampliar el conocimiento obtenido en el otro” (Sampieri, 2014. p456) o relacionado con los procesos de escritura creativa que, de

manera tangencial, posibilitan el mejoramiento de habilidades escritas en estudiantes del Liceo Mercedes Nariño, favorece un análisis amplio y comprensivo de las distintas variables de corte lingüístico (producción escrita- creatividad- escritura creativa) y social (sociedad, cultura, economía poblacional).

3.3. Tipo de investigación

El tipo de investigación que sigue este documento es *investigación acción*. Esta tipología se desarrolla en torno a la implementación de distintas estrategias pedagógicas y didácticas para transformar una problema educativo. De tal manera, Elliot (1998) aduce que la investigación acción es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliot, 1998 citado por Latorre, 2005). En consecuencia, no se trata un fomentar estrategias externas que den solución a un problema sino, por el contrario, es dentro del contexto, en este caso escolar, donde se adecuan procedimientos para fortalecer determinada situación.

La investigación acción, por otro lado, ostenta distintas características que la hacen un modelo flexible y procedimental como, por ejemplo, citando a Kemmis y McTaggart (1988), “es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas; Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas; Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones; Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, (...)” (Kemmis y McTaggart, 1988 citado por Latorre, 2005, pág 89). De esto resulta que la investigación-acción confluyen distintas fases o periodos para abordar una problemática. Además, se configura un ejercicio dialógico en que el investigador, evalúa constantemente los progresos y adecúa sus prácticas para de acuerdo a la circunstancia o el contexto del grupo lo requiera.

Con base en lo anterior, la investigación-acción tiene ciertas bondades que permiten esclarecer distintas problemáticas dentro de la escuela. De tal forma, los principales beneficios de la investigación-acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica (Kemmis y McTaggart, 1988 citado por Latorre, 2005). Así pues, se proponen una serie de cambios educativos (metodologías, didácticas, aproximaciones) de modo que se puedan estimar las consecuencias de los cambios

Ahora bien, la investigación acción se desenvuelve en una serie de pasos que, para el presente trabajo, se retomarán desde la perspectiva de Lewin (1946) quien apuesta por un modelo en espiral con distintos momentos. Estas fases se resumen en: planificar, actuar, observar y reflexionar (Lewin, 1946 en Latorre, 2005, p, 32). De esta forma, Latorre observa que dentro de la investigación acción el grupo:

Desarrolla un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual, Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado. Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. (Latorre, 2005, pág. 33)

Dicho lo anterior, este proyecto se orienta hacia acción participativa en cuanto concibe el desarrollo de su propuesta desde una lógica dialogante, interpretativa y de cooperación de la población estudiada y de los investigadores. De esta forma, es necesario citar al docente peruano cuando aduce que “el estudio es conducido con la comunidad más que en una comunidad” (Sampieri, 2014, pág. 45). En esta medida, la presente investigación no se trata de un manual de recetas, hipótesis y objetivos aplicados sobre una población en específico; por el contrario, se trata de una investigación que constantemente

está replanteando sus derroteros en función de las necesidades y particularidades de la población.

En suma, la investigación acción es aplicada aquí como una sucesión de fases en las que se identifican un conjunto de problemas o dificultades; se aplican estrategias de mejoramiento; se valoran los progresos y dificultades; y, se consideran los alcances de la propuesta. Es de advertir, como se hace líneas anteriores, que esta investigación adelantada dentro del grupo, identificando sus progresos y desventajas durante el progreso.

3.4. Población

La población que participó en esta investigación estaba constituida por 31 estudiantes del grado 706 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Así, conforme a una encuesta de caracterización aplicada, se pudo concluir una variedad de características económicas, sociales y educacionales (respecto a la asignatura de español) que vale la pena reseñar en lo que sigue.

Primeramente, las edades de las estudiantes oscilaron entre 12 (41%) y 13 (41%) años. De la misma manera, se pudo comprobar que la mayoría de las estudiantes vivían entre los barrios La Victoria, Tunjuelito, Mirador Rafael Uribe Uribe, Marruecos, Restrepo, y en el municipio de Soacha. En consecuencia, se puede concluir que la ubicación de residencia de las estudiantes respecto al colegio es variable, unas viven relativamente cerca de la institución (no más de 15 min) como otras deben tomar el transporte público otras formas para poder llegar al Liceo.

Respecto a la contexto económico de las estudiantes, se pudo evidenciar que un 43% de las estudiantes viven en estrato dos; un 33% vive en estrato 1; y un 24% asegura vivir en estrato tres. De igual manera, en relación la educación de los padres se les consultó

sobre el último grado de escolaridad que habían cursado sus padres. En consecuencia, se colige que cerca del 9% de los padres de las estudiantes cursaron hasta primaria; el 44% hasta bachillerato; el 25% hasta técnico o tecnólogo; y, el 16% hasta universitario.

Antes de abordar el ámbito académico, es menester advertir que esta investigación y caracterización se llevó a cabo durante el año 2022. Así, significa que fue el año donde las estudiantes volvieron a la educación presencial luego de dos años (2020 y 2021) de virtualidad a causa de la pandemia del COVID 19. Así, según describe la profesora del curso, ello significó un cambio sustancial en la relación maestro-estudiante en la medida en que la virtualidad demanda más compromiso de los estudiantes y de sus padres por seguir el proceso académico. La docente ve en las estudiantes un retraso en las habilidades escriturales puesto que no había un acompañamiento adecuado durante la virtualidad.

Ahora bien, puesto en contexto el ámbito académico concerniente a la asignatura de español y a los procesos escriturales (tema central de la presente investigación) la mayoría de las estudiantes manifiestan en la encuesta que les gusta escribir. Esto bien sea por motivos académicos (talleres o actividades curriculares) o por gusto propio (expresar sentimientos, crear cuentos, canciones, etc.). No obstante, durante las observaciones, la realidad es diferente. Las actividades escritas que desarrollan las estudiantes están fuertemente mediadas por la nota. Además, la docente suele hacer dictados extensos. Estrategia que, por demás, restringe el desarrollo de habilidades creativas, argumentales o propositivas. Además, con base en el diagnóstico se pudo comprobar que buena parte de las estudiantes tienen problemas para construir un texto cohesivo (con uso de marcadores textuales, ortografía y puntuación) y coherente (en el que se dé cuenta de hechos de forma lógica).

Ante este panorama se propone una secuencia didáctica cuyo objetivo sea fortalecer los procesos escriturales de las estudiantes a través de la escritura creativa. Así, la propuesta concibe la escritura como un proceso gradual en el cual se mejoran habilidades de escritura por medio de fases. Estas fases están definidas en conceptualización, creación y concreción.

3.5. Unidad de análisis y matriz categorial

Llegados hasta este punto, partiendo del objetivo general de esta investigación es necesario abordar como unidad de análisis la producción escrita y como categorías subsidiarias, la escritura creativa y propiedades escriturales. En este sentido, por un lado se retoma la escritura desde dos perspectivas originalidad y trabajo en equipo. Por otro lado, las propiedades escriturales están dimensionadas en tres aspectos: estructura, coherencia y cohesión. Estas categorías han sido ampliamente expuestas en el capítulo de fundamentación teórica, tanto desde distintos autores, como a partir diferentes apuestas discursivas. A continuación, se presenta la matriz categorial:

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Instrumento	Fuente
Propiedades escriturales	Estructura Coherencia Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza las ideas para un texto de manera gráfica o esquemática - Mantiene un desarrollo lógico y comprensible de las ideas - Organiza y enlaza las frases y párrafos de forma armónica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Secuencia didáctica - Ejercicios 	Daniel Cassany Penas Ibáñez Van Dijk Louis Duclaux
Escritura Creativa	Originalidad Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - crea mundos posibles y se aleja del mundo estructurado y normatizado - Desarrolla las ideas desde otra perspectiva - el escritor nutre el texto de ideas de otros sujetos 	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres - Observaciones - Diario de campo 	UNESCO- CERLAC Natalie Goldberg Aguilar y Marco Gardner Vygotsky

3.6. Instrumentos

Teniendo en cuenta lo anterior, es menester puntualizar sobre los instrumentos pedagógicos y científicos que se adoptan en este proyecto investigativo. Estos instrumentos son: la encuesta, el taller y la observación (diario de campo).

3.6.2. Observación y diario de campo

En primer lugar, la observación y el diario de campo, como instrumentos de registro de los diferentes datos abstraídos de la investigación, resultan una herramienta primordial para el presente proyecto en virtud de que permiten individualizar las diferentes

problemáticas y complejidades, para este caso, desde los cuales el investigador encauza su propuesta. Resulta pues, el diario de campo como un artificio en el que se encuentran descripciones del ambiente (iniciales y posteriores) que abarcan lugares, personas, relaciones y eventos; diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculaciones entre conceptos del planteamiento, redes de personas, organigramas, etcétera). Además, se concibe el listado de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fueron tomados; y, aspectos del desarrollo de la investigación (cómo vamos hasta ahora, qué nos falta, qué debemos hacer) (Sampieri, 2014, pág. 320)

Es de señalar que el investigador debe seleccionar la información que logra recabar de la observación en función de sus objetivos y su propósito investigativo. De ahí que Sampieri observe que “Como resultado de la inmersión, el investigador debe identificar qué tipos de datos habrán de recolectarse” (Sampieri, 2014. pág. 321). En esta medida, en la presente investigación resulta valioso reconocer los escenarios en que los estudiantes participen en clase se relacionan con sus compañeros y la docente, en función de establecer, por ejemplo, cómo los estudiantes entienden la lectura y la escritura de material literario y cómo es posible diseñar un proyecto diferenciado de investigación.

3.6.3. Encuesta

En segundo lugar, la encuesta se retoma en esta investigación en cuanto posibilita la recolección de datos tanto cuantitativos, como cualitativos de la población estudiada, las estudiantes del colegio femenino Liceo Mercedes Nariño. En este sentido, el investigador Sampieri plantea este instrumento como un medio para recabar información sobre determinado tema en función de diferentes variables (Sampieri, 2014), la presente

investigación usa este instrumento con ánimos de evaluar el contexto social, económico, y académico. De la misma manera, este instrumento permite valorar cómo las estudiantes perciben la escritura, cuáles son sus preferencias cuando se escribe (cuentos, cartas, autobiografías, diarios).

Por otro parte, la encuesta puede encargar una clasificación de las preguntas en términos de lo que se pretende buscar. Así, puede haber preguntas de tipo abierto que no predeterminan las alternativas de respuestas de antemano; por el contrario, las variables de respuestas pueden ser ilimitadas y puede variar en población (Sampieri, 2014). Las preguntas cerradas, por su lado, determinan previamente las posibilidades respuestas en que el encuestado debe acotarse. Estas preguntas pueden ser de tipo dicotómico (sí o no) o con múltiples opciones (Definitivamente sí/Probablemente Si/No estoy seguro/ Probablemente no Definitivamente no) (Sampieri, 2014). En esta investigación se emplean en mayor medida las preguntas de tipo cerrado por cuanto permiten caracterizar la población en términos de condición social y económica; las preguntas abiertas (siendo pocas en la encuesta realizada) permite profundizar aspectos relacionados con procesos escriturales y la escritura creativa

3.6.4. Secuencia didáctica

La secuencia didáctica es la estrategia pedagógica que posibilita entender la enseñanza de la escritura como un proceso gradual. En este sentido, según la investigadora Camps (2003) esta estrategia didáctica se enfoca en el diseño de distintos materiales secuenciados en procura de que el estudiante vaya adquiriendo conocimientos y destrezas de manera

escalonada y conjunta con el docente. De esta manera Camps aduce que la secuencia didáctica es una:

sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinadas a mejorar la escritura. (...) se pretende ejercer y desarrollar las principales operaciones que intervienen en la producción de un texto (...) la planificación (organización interna del texto); la textualización (uso de las unidades lingüísticas); la revisión.” (Camps, 2003, pág. 34)

La secuencia didáctica, así entendida, compone un esfuerzo por acompañar los procesos de los estudiantes en función de orientar y corregir los diferentes estadios del progreso de los estudiantes. En este sentido, “la secuenciación de las tareas permite que se trabaje fundamentalmente en las horas de clase y que se tenga en cuenta y se favorezca el proceso de escritura como un desarrollo largo, que necesita tiempo y que es recursivo.” (Camps, 2003, pág. 60). Así, la secuencia didáctica favorece el desarrollo de habilidades escriturales, desde el diseño de un programa o secuencia de actividades en las que se trabaja paulatinamente para obtener un resultado óptimo en términos de las propiedades escriturales.

3.6.5. Taller

Llegados hasta aquí, vale la pena desarrollar el concepto de taller como componente de la secuencia didáctica para esta propuesta investigativa. En esta medida, es menester situar este instrumento desde la perspectiva del investigador Ezequiel Ander-Egg (1991) en su libro *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Este investigador plantea el taller como un “lugar donde se trabaja, se elabora, y se transforma algo para ser utilizado” (Ander-Egg, 1991, pág. 12). De ahí, el taller se erige como un lugar desde el cual se desarrolla, refuerza y se crea conocimiento a partir del hacer. Además, este taller, según este investigador, promueve espacios de participación y colaboración tanto de los docentes como de los estudiantes.

como en nuestro proceso de socialización/educación, nos hemos formado más para ser competitivos que para ser cooperativos, es necesario educarnos en el aprendizaje para la participación activa (Ander, 1991 p.23)

Esta investigación retoma el taller como un ejercicio escritural que, puesto en el ambiente literario, permite el desarrollo de distintas habilidades lingüísticas, expresivas y, tangencialmente, procesos de creación escritural. En consecuencia, esta investigación propone una serie de talleres literarios en grupo (donde se promueva la participación, creación y el trabajo en equipo) e individuales en los que se pone en evidencia la incidencia de la escritura creativa en el mejoramiento de procesos escriturales

4. Capítulo IV Propuesta de intervención

La presente intervención sigue una lógica de investigación acción que se orienta hacia un proceso configurado en una serie de fases en espiral. Estos estadios se componen en tres: planificación, acción y evaluación (Kemmis y Mactaggart, 1988 en Latorre, 2005).

De esta manera se parte de una idea o problemática a estudiar, se planifican los diferentes mecanismos y/o acciones alcanzables para resolver la problemática; seguidamente se ejecutan esas fases planeadas; y, finalmente, se evalúan los resultados alcanzados.

4.1. Descripción de propuesta – secuencia didáctica

En la lógica de investigación acción, demarcada líneas arriba se propone un trabajo dividido en diferentes fases en las cuales se identifica el problema, se planea y diseña una propuesta de intervención; y, por último, se evalúan los resultados. Así pues, a partir de un ejercicio inicial se desarrolló una fase inicial (fase 0) en que se encuestó y diagnosticó a las estudiantes del curso 706 del Liceo María Montessori, con ánimos de valorar el desarrollo de competencias escriturales en el grupo. De ahí, se pudo entrever diferentes dificultades entorno a la producción escrita (crear un texto con una estructura coherente y estructurado). De tal manera, se proyectó una secuencia didáctica cuyo objetivo fue la creación de un cuento creativo. Esta tipología textual se escogió teniendo en cuenta que la mayoría de las estudiantes manifestaron que les gustaba escribir cuentos.

Respecto a la fase de implementación o ejecución, esta secuencia didáctica se desarrolló en tres fases diferentes, a saber: la primera fase “la conceptualización” se propuso un par de talleres los cuales se buscaron brindar herramientas y mecanismos en procura de una escritura creativa, en la que se pueda hacer uso de la imaginación y la ficción. En el segundo y tercer taller se desarrollaron una serie de actividades con un objetivo común, la escritura de un cuento creativo. De tal manera, en la segunda fase se proponen actividades entorno a la creación de una estructura del cuento mediante estrategia de la estrella propuesta por Daniel Cassany (Cassany, 1993); seguidamente se concreta y

explicita en una tabla; y finalmente, se desarrolla el inicio del cuento. Ya en la tercera fase se crea un primer y segundo borrador del cuento.

Es de anotar que, en el trascurso de los talleres de cada fase de la secuencia didáctica, se diseñaron sub-talleres con los cuales se buscó enriquecer las habilidades escriturales. En este sentido, se propusieron sub-talleres entorno al uso de marcadores textuales o conectores lógicos, tipos de narradores y diálogos y “cómo desarrollar un inicio de una historia”, entre otros.

Finalmente, en la tercera fase concretaron las ideas y se desarrolló la primera parte del cuento. Este primer borrador fue revisado y se dieron orientaciones tanto respecto a la forma de escritura (propiedades textuales), al contenido (tratamiento de las ideas). A partir de este primer borrador y su revisión, se desarrolló un segundo borrador en donde las estudiantes aplicaron las orientaciones dadas, revisaron sus escritos y desarrollaron una segunda versión consistente en la forma y el contenido del cuento.

Tabla

Sesión	Título de taller	Descripción del taller	Producto
Etapa 0 Diagnostico			
1	Diagnostico	Los estudiantes desarrollarán un taller entorno a la escritura creativa a partir de una narración.	Descripción de una historia de vida en el que se relacionen hechos reales, con aspectos que se pudiesen ficcionarse (lugares, nombres, tiempo)

Etapa 1: conceptualización			
1	Sensibilización creativa (taller 1)	Se presentarán distintos fragmentos de cuentos e historias creativas en donde los escritores muestran la realidad desde distintas perspectivas. Se hace un conversatorio entre las estudiantes sobre los cuentos e historias que reconocen y en que pueden encontrar eventos creativos.	Esta sesión tiene dos productos entregables: 1. Dibujo de un árbol en el que se represente la historia de vida personal y personalidad Narración de un evento de historia personal en donde puedan hacerlo creativo
2	Conceptualización creatividad y producción (taller 2)	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes lograran identificar las claves de Gianni Rodari entorno a la escritura creativa. Se proyectarán videos y se explicarán con ejemplos cada una de las propuestas hechas por el pedagogo italiano. Las estudiantes lograrán identificar las claves de Gianni Rodari entorno a la escritura creativa. Se proyectarán videos y se explicarán con ejemplos cada una de las propuestas hechas por el pedagogo italiano. 	Creación de una historia creativa en grupos a partir de una imagen teniendo en cuenta las claves de Gianni Rodari (<i>El binomio fantástico, El prefijo arbitrario; Tomar una historia y desarmarla: La ensalada de cuentos; Tomar el título de una noticia</i>)
Etapa 2: creación			
4	Preparación del tema (taller 3)	Los estudiantes dimensionaron los principales ejes en donde gira un cuento a partir de la siguientes preguntas: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Quiénes? ¿Dónde? ¿Cuántos? El tema del cuento estará orientado hacia el cuidado de la vida.	Los estudiantes realizaron una estrella de seis puntas en donde se logró dar respuesta a los seis interrogantes para la definición de un tema de un cuento según Daniel Cassany (<i>“Describir el escribir”</i>)
5	Esquema del cuento (taller 4)	Las estudiantes esquematizaron los ejes de la historia de acuerdo con los personajes, los lugares, los eventos y el problema. De la misma manera, los estudiantes tuvieron que involucrarse dentro de la historia teniendo los diferentes tipos de personajes.	Esquema en donde se puso de manifiesto un análisis más detallado de los diferentes personajes, escenarios y problemas que giran dentro de la historia
6	Primera parte – conectores lógicos (taller 5)	Se presentó el concepto de conectores lógicos y sus diferentes tipos, características y ejemplos. Se realizaron distintas actividades entono a este tema. Por otro lado, se abordó el comienzo del cuento que las estudiantes están creando. Se expondrán ejemplos y se orientarán a las estudiantes a escribir el posible comienzo del cuento.	Parte inicial del cuento, la introducción de forma escrita.

6	Desarrollo (taller 6) (Taller tipos de narradores) (desarrollar)	Se presentaron distintos tipos de desarrollo o nudo de un cuento. Siguiendo las siguientes preguntas ¿Cuáles son tipos de desarrollo del problema? ¿Cuáles son los tipos de narradores? ¿Cómo se hilan los eventos?	Las estudiantes entregaron un borrador de desarrollo del cuento
Etapa 3: concreción			
7	1 versión	Se presentaron distintos tipos de final que puede tener una historia. Así, mediante el uso de las TIC se mostraron distintos tipos de finales, con diferentes ejemplos. Se realizaron actividades entorno a proponer finales en historias cortas. Los estudiantes crearon un final para la historia que han venido desarrollando	Los estudiantes crearon el final del cuento que están desarrollando. Organizaron la coherencia del texto completo construido hasta ahora.
8	Producto final	La primera versión tuvo que ser revisada por el docente, haciendo sugerencias de tipo; <i>coherencia, cohesión, ortografía y creatividad.</i>	Las estudiantes actualizaron su primera versión de acuerdo con los comentarios hechos e hicieron la última entrega de su cuento.

5. Análisis de resultados

En el presente capítulo se analizan e interpretan los resultados de la aplicación de los distintos talleres dispuestos en sus tres fases (conceptualización, creación y concreción) a la luz de las categorías y subcategorías descritas en el marco teórico. En este sentido, es menester advertir que este análisis se lleva a cabo en función de, por un lado, la categoría *producción escrita* desde sus distintas subcategorías: Coherencia, cohesión y esquema-corrección; y, por otro, se examinarán los datos recogidos con relación al concepto de escritura creativa y de sus subcategorías: originalidad y creatividad; y, trabajo en equipo. Además, se retoma el diario de campo como instrumento de recolección de datos que permite dilucidar el proceso de las estudiantes e identificar cuáles fueron sus fortalezas y hasta qué grado pudieron mejorar sus debilidades

5.1. Producción escrita

Siendo la producción escrita una competencia comunicativa compuesta por distintos componentes (coherencia, cohesión, planeación, corrección, etc.), en el siguiente análisis debe ser considerada, no solo en términos de los resultados que se obtuvieron, si no como un concepto transversal que ocupa distintos avances parciales durante el proceso de implementación de los talleres. Lo anterior se explica, siguiendo a Graves, por cuanto la didáctica de la escritura es un ejercicio docente en que se acompañan los procesos, se escuchan las propuestas textuales y se orientan habilidades para que el educando logre adquirir competencias escritas (Graves, 2002).

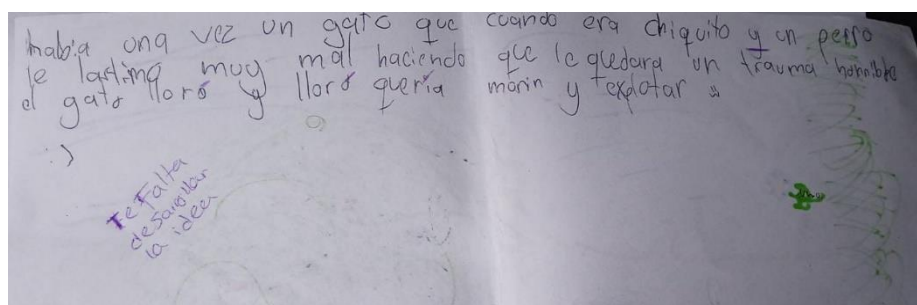
En consecuencia, si bien se propuso como objetivo final la construcción de un cuento creativo, fue necesario hacer sub-talleres y/o actividades que fortalecieran habilidades escriturales específicas para el desarrollo del cuento final. Así pues, se adelantaron actividades que fortalecieron la creación de diálogos entre personajes, uso de los conectores lógicos, tipos de narradores e inicios, entre otros.

Con lo anterior, las subcategorías esquema, cohesión y coherencia se analizan en función del proceso por el cual las estudiantes desarrollaron un cuento creativo.

5.1.1. Esquema

El diagnóstico y el taller 1 (“*creatividad y producción de un cuento*”) permitieron constatar la capacidad de producción escrita de las aprendices en términos de organización de ideas y la textualización ordenada y comprensible de las mismas. De tal manera, se obtuvo que, si bien proliferaban distintas propuestas para el texto, “gran parte de las estudiantes tuvieron dificultades para desarrollar el ejercicio en cuanto a la textualización y

organización de sus ideas; a cómo iniciar sus escritos; y, a los componentes que podrían abordar en sus creaciones” (Diario de campo N°1 -07/08/2022). De ahí que, aunque el taller proponía el diseño de una ruta o esquema de un cuento para luego textualizarlo en un escrito las estudiantes aducían ideas de forma aleatoria y se, les dificultaba iniciar y desarrollar un cuento escrito. En consecuencia, luego de analizar todos los escritos del taller 1, evidencia que más de un 60% de las estudiantes tiene problemas con la planeación y organización de las ideas de manera armónica (Anexo 4 – torta 1). En este sentido, se obtuvieron creaciones como el siguiente ejemplo en el que se produjo un texto sin ninguna planeación:



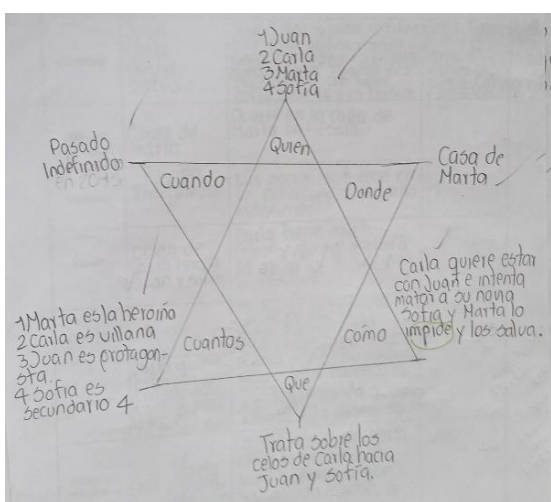
Estudiante 1

En consecuencia, hubo la necesidad de diseñar un plan de escritura en el que se esquematizara, se textualizara y se revisara una composición escrita de un cuento. Así, se diseñaron una serie de talleres con distintas etapas (conceptualización, creación y concreción) que enriquecieron la capacidad de producción escrita a partir de la obtención de un resultado consistente con una estructura lógica.

Primeramente, fueron retomados los postulados del profesor Casanny en cuanto a las estrategias de estructuración de una narración (Cassany, La cocina de la escritura , 1993). De ahí que se propuso un primer taller (preparación del tema) que consistió en

modelar una estrella de seis puntas de modo que cada punta diera respuesta a las preguntas ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuántos? ¿Dónde? ¿Cuándo? Y ¿Quién? Esto con el propósito de clarificar cuál sería la estructura general, los participantes y las circunstancias de modo y lugar del cuento meta. De igual manera, en el siguiente taller *esquema del cuento* (taller 4), las estudiantes ampliaron y concretaron sus propuestas de la estrella mediante el uso de una tabla. En ella, las estudiantes debieron clarificar en detalle el modo, el tiempo y el lugar en que acaecen los hechos que van a relatar durante la escritura del texto.

Estudiante 2



Aspecto	Propuesta	Descripción	Producto
¿Quiénes?	Juan Carla Marta Sofía	Juan: Tiene 16 años, es rubio y de ojos azules, y sabe Carla: tiene 15 años y es mala Marta: Tiene 15 años y es muy amable con todos Sofía: tiene 16 y es buena y ojos verdes	Carla: tiene 16 y ojos azules Marta: Cap y ojos café Sofía: Cap y ojos verdes
¿Dónde?	Casa de Marta	Ocurre en la casa de Marta en la sala.	✓
¿Cuándo?	Pasado Indefinido	Las acciones fueron en un pasado y en un año indefinido.	✓
¿Qué?	Celos de Carla hacia Juan y Sofía	Carla tiene muchos celos y quiere matar a la novia de Juan y no lo consigue.	✓
¿Cuántos?	4	Marta: es la heroína Carla: es villana Juan: Protagonista Sofía: secundario	✓
¿Cómo?	Carla quiere estar con Juan e intenta matar a Sofía, pero lo impide y no habrán más	<ul style="list-style-type: none"> Carla planea su asesinato Juan está haciendo el trabajo Sofía le ayuda a Juan Marta: está cuidando 	✓

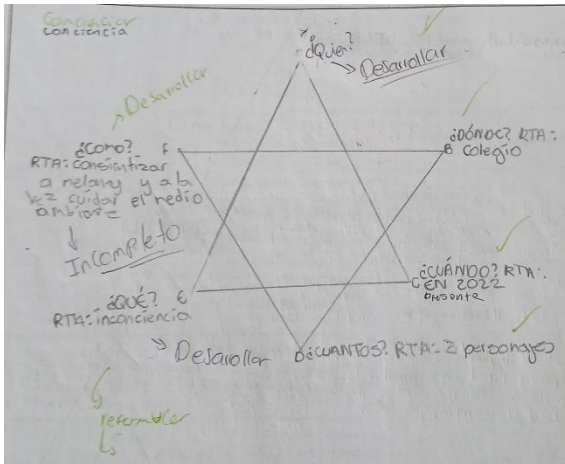
Estos primeros talleres evidencian cómo las estudiantes modelaron sus ideas entorno a la propuesta de tema con sus diferentes características. Lo anterior implicó que las aprendices, en su mayoría, configuraron sus ideas consistentes con cada aspecto o componente de la estrella y la estructura de manera armónica y coherente. Por ejemplo, respecto al modo y lugar en que acaecen los hechos en la historia, la estudiante 1 dispuso “la casa de Marta” como espacio y planteó un momento (dentro del ¿Cómo?) en que “Marta está cocinando”. Como se ve, el diseño de la estructura demandaba una atención

especial puesto que los elementos como lugar, problema o modo/sucesos, debieron pensarse como un armazón articulado.

Con lo anterior, al evaluar el desempeño general de las estudiantes se obtuvieron notables mejorías entorno a la esquematización de las propuestas. Así, se obtuvo que cerca de un 68% de las estudiantes pudieron ordenar de manera asertiva las diferentes partes sus cuentos (Anexo 4- torta 2). Por tanto, las planeaciones eran consistentes con un proyecto de texto en cuanto sabían, los lugares en donde se desarrollaban los hechos; quienes los desarrollaban; el conflicto central, entre otros aspectos. Es importante señalar que desde la perspectiva de Cassany (1987) las estudiantes en su mayoría siguieron un *proceso recursivo* durante el desarrollo del escrito. Así, las estudiantes a la vez que avanzaban entre la planeación gráfica, la tabla y el primer borrador, se añadían nuevas ideas, personajes, lugares que les permitían enriquecer sus composiciones.

Ahora bien, esta organización y el posterior seguimiento de pasos de textualización de las ideas (el principio, primera versión y segunda versión) permitió diferenciar la calidad de los escritos entre quienes lo hicieron de manera consecuente y progresiva de las que no lo hicieron. Así pues, el siguiente ejemplo da cuenta de las diferencias en torno a la calidad de los escritos entre dos estudiantes:

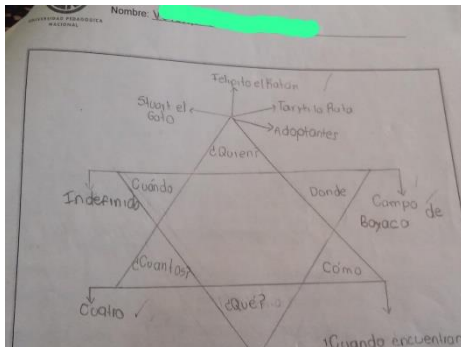
Estudiante 3



Nombre: [Redacted]
 Tema: la niña bromista
 No se desarrolló el principio de por eso de decir de

Hace mucho tiempo una chica llamada Diana. Ella tiene una abuela, sus padres la querían mucho pero al estar la abuela mucho se daba todo lo que ella quería. Pero cuando se enteraron que Diana era bisexual la despreciaron la excluyeron de todas las planes de la familia. Diana se no aguantaba más insultos y decidió irse de la casa pero antes que se fuera se todo para ella se sentía mal se había ido llorando en la ruta hasta el colegio. Su padre llegó y le dijo perdóneme hija pero fue duro saber eso y la mamá la llamó y dijo hija a pesar de todo yo te quiero yo te acepto tal cual como eres y Diana dijo te perdona mamá. Diana entra al colegio y se encuentra con su mejor amiga llamada Paola. Ella siempre te me acordaba se me acordaba a

Estudiante 4



Nombre: [Redacted]
 Tema: La vida de Stuart el Gato y sus amigos ratones Taryti y Felipito

Buen trabajo falta un poco de correctores los

Érase una vez un gato llamado Stuart que se encontró a lo lejos del campo de Boyaca, a 2 ratones Felipito y Taryti. Estos eran super amigos y convivían mucho. Pero una vez una fundación los rescata, sus amigos se portaban muy mal y por eso los mataron, y de allí ellos se escaparon de la casa hogar. Ellos viven cosas muy horribles en los campos por que no tenían que comer la gente los regañaba y les pegaban, y gracias a eso una vez a Taryti le paso un carro por encima la amiga de Stuart y Felipito. Ellos sus amigos, comenzaron a llorar y se digieron.

Es considerable la diferencia entre la estudiante 2, que no pudo completar la estrella y que desarrolló de manera incompleta el inicio con la estudiante 3 que siguió todos los pasos de forma progresiva, es decir, planeación, estructuración, y continua corrección. Por lo que sigue, desde un análisis global del desempeño de las aprendices, se obtuvo que un 41% de las estudiantes pudo alcanzar un desarrollo estructural llamado consistente; un 31% lo hizo parcialmente y sólo un 28% no lo consiguió (Anexo 4- torta 3). A este último resultado,

vale la pena aducir que “quienes no alcanzaron un armazón completo del cuento con sus distintas fases se debió, por un lado, a la falta de interés por parte de esas estudiantes; y por otro, haberse ausentado de las sesiones regularmente”

Con todo y lo anterior, la producción escrita, vista desde “el esquema”, es un proceso continuado que implica una serie de actividades en las que se planea, diseña, relee y corrige. (Cassany, 1987). Asimismo, se pulen o adecuan diferentes aspectos del escrito ya sea en términos de la forma, o ya del contenido dando, de tal forma, un escrito ordenado y comprensible al lector. Además, en este proceso cobra valor la perspectiva de Duclaux entorno al proceso de creación textual. Así, este escritor concibe la escritura como un proceso estructurado por etapas que inician con la representación de una idea del texto que se desenvuelve en distintos estadios escriturales. En consecuencia, al proceso llevado con las estudiantes, no solo permite justificar esta perspectiva, sino que posibilita valorar la calidad escritural de quienes desarrollan un plan escritural sólido, de quienes limitan la planeación a la lluvia de ideas o, más aún, quienes conciben como único momento la composición escrita.

5.1.2. Cohesión

Con base en el diagnóstico y el taller N°1, buena parte de las estudiantes tenían dificultades para organizar sus ideas de manera fluida y continuada (Anexo 4- torta 4). Esto particularmente ocurre en cómo se transita entre oraciones o entre párrafos; cómo se añade un evento de forma adversativa; o cómo se intenta dar finalizado un apartado. De tal forma, se concluye que resulta complejo leer y comprender sus escritos en el siguiente ejemplo.


Estudiante 2

hace un tiempo, Conocí a un chico Frio, y muy inteligente. Y mi me cuidaban con él estábamos en la misma guardería yo era la única que sacaba su lado tierno, lindo y cariños hasta que me sacaron de la guardería.

Estudiante 5

Nombre: Juliana Valentina Parra Toba
Tipo de inicio: El Clasico

Erase una vez Carmelo invito a Ivan, wiliang y Carmen a comer pero De un momento Carmelo le pregunto a Maria que porque se peleo con Ivan y Carmen le contesto de manera graciosa Carmelo le contesto tambien, Carmen golpea a Carmelo para defenderse



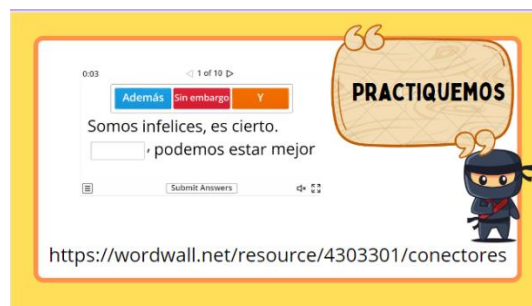
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Como se ve en ambos casos, no hay una correcta ilación cuando, en el primer ejemplo, se usa la frase *hace un tiempo, conocí a un chico frío y muy inteligente*. Y *A mí me cuidaban con él (...)* (estudiante 2). Además, resulta necesario trabajar sobre la cohesión, en tanto se escriben oraciones largas con diferentes ideas y, no se hace uso de los conectores lógicos. Estos últimos los describe Cassany como “relaciones semánticas entre palabras (antonimia, hiponimia), enlaces o conectores (entonación y puntuación,

conjunciones)” (Cassany, 1987, pág. 24) que posibilitan el desarrollo armónico y fluido de un texto.

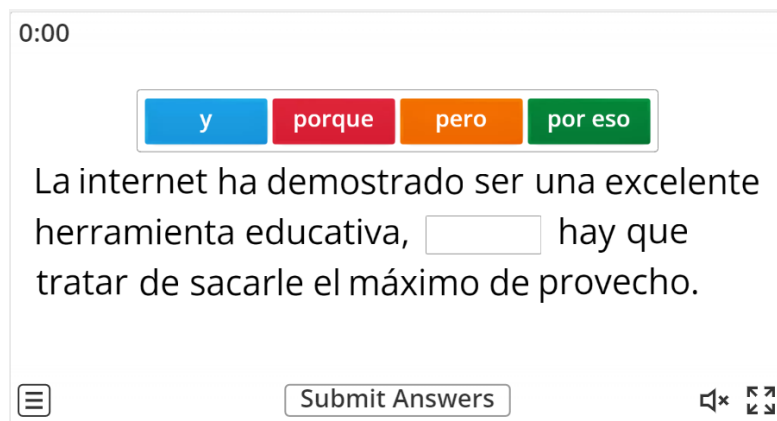
Por otro lado, en términos de la propuesta de Leongómez del *microcomponente* (Leongómez, 1984) resulta importante diseñar estrategias didácticas en el grupo para uso del pronombre, la presuposición y la recurrencia como herramientas que permiten la cohesión textual. Esto en la medida en que, como se puede ver en la estudiante 5 se repiten reiterativamente los nombres de los personajes. Estos pueden ser remplazados por un pronombre personal plural y hacer diáfana la lectura. Además, la estudiante 2 realiza un ejercicio de reiteración de *la guardería*, sin embargo, al no usar puntuación (comas, punto y coma y demás), la lectura del texto es difusa.

Vale la pena advertir que ante el panorama descrito anteriormente y antes de iniciar con la primera versión del cuento, se diseñó un taller de “conectores lógicos” (taller 6). En este ejercicio las estudiantes



reconocieron cómo se cohesionan un texto y qué herramientas son útiles, en términos de escritura literaria, para concatenar las ideas y desarrollar una narración. Así pues, se realizaron ejercicios interactivos apoyados en las TIC; se conceptualizó los diferentes tipos de conectores (aditivos, causativos, consecutivos, etc.); y se hicieron ejercicios en grupo en los que se tuvo que ajustar el mejor conector de acuerdo con ciertos enunciados. Estos conectores se soportaron en la tipología de *la lengua natural* desarrollada por Dijk en torno a las expresiones que permiten establecer conexiones entre proposiciones (Van Dijk, 1980

en Leongómez, 1984). Por ejemplo: sin embargo, no obstante, por qué y, además, igualmente, etc.



0:00

y porque pero por eso

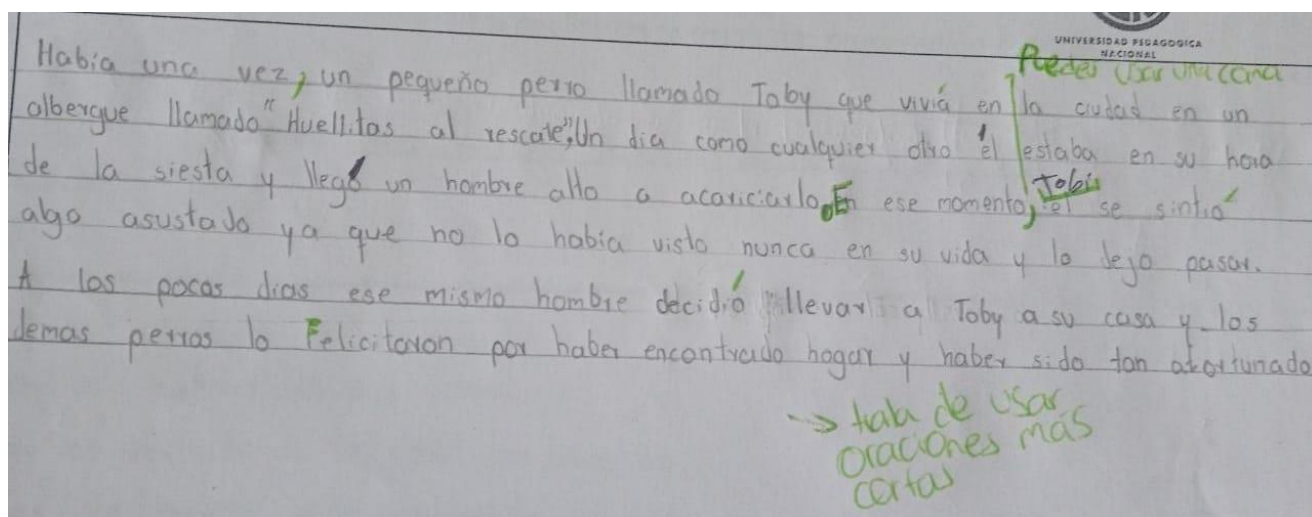
La internet ha demostrado ser una excelente herramienta educativa, hay que tratar de sacarle el máximo de provecho.

Submit Answers

The image shows a video player interface. At the top left, the time is 0:00. Below the time is a horizontal bar with four colored boxes containing the words 'y' (blue), 'porque' (red), 'pero' (orange), and 'por eso' (green). Below this bar is a text prompt: 'La internet ha demostrado ser una excelente herramienta educativa, hay que tratar de sacarle el máximo de provecho.' At the bottom of the player, there is a 'Submit Answers' button, a speaker icon, and a full-screen icon.

A partir de este taller se inició la escritura del primer y segundo borrador. En la primera versión del cuento (taller 8) se pudo constatar que las estudiantes pudieron mejorar la cohesión en sus escritos con respecto al primer taller. De esta forma, Esto se pudo comprobar en varios cuentos en los que, por un lado, se procuraba por oraciones cortas en las que se use el pronombre, la puntuación y la recurrencia como elementos cohesivos. De la misma manera, se daba uso a distintos conectores lógicos que permitían una lectura fluida y comprensible del texto. Por ejemplo:

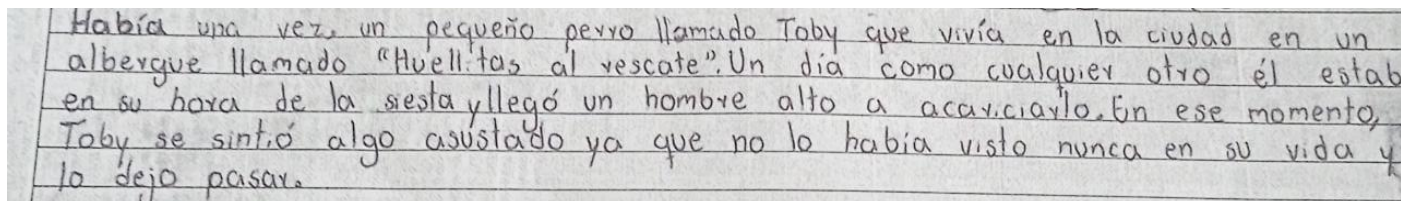
Fragmento primera versión- Estudiante 6



Como se ve, en esta primera versión la estudiante logra imbricar elementos cohesivos como en uso de algunos conectores *ya que* o *y*. No obstante, la estudiante aún muestra problemas de puntuación (uso de comas, puntos seguidos), ortografía (uso de tildes), oraciones largas en las que es difícil comprender el mensaje y uso de mayúsculas. Esto se hizo patente en la mayoría de las estudiantes que, al igual que la estudiante 6, pudieron mejorar sus escritos, pero se evidenciaban rezagos escriturales persistentes.

En este punto, y siguiendo la postura de Graves (2002) entorno a la didáctica de la escritura, se dieron orientaciones pertinentes a cada estudiante para que pudiera mejorar las distintas falencias que habían demostrado. En consecuencia, la primera versión fue revisada, corregida de modo en que el estudiante pudiera encontrar la manera adecuada de, por ejemplo, tildar, desarrollar las oraciones o emplear elementos cohesivos como la puntuación, el conector, entre otros. De esto se sigue que, a partir de la segunda versión del escrito, buena parte de las estudiantes mejoraron las falencias escriturales respecto a la

primera versión. Para ilustrar este avance, se cita un apartado de la segunda versión de la estudiante 6. Fragmento segunda versión



Había una vez, un pequeño perro llamado Toby que vivía en la ciudad en un albergue llamado "Huellitas al rescate". Un día como cualquier otro él estaba en su hora de la siesta y llegó un hombre alto a acariararlo. En ese momento, Toby se sintió algo asustado ya que no lo había visto nunca en su vida y lo dejó pasar.

Como se observa, la estudiante mejora su calidad escritural por cuanto modela sus ideas para que sean sencillas y comprensibles. De la misma manera, hace uso de los signos de puntuación y conectores como “ya que” “en ese momento” o “y” para enlazar las ideas. Además, la estudiante logra hacer uso del pronombre como herramienta cohesiva *Toby – él, Hombre alto – lo*. Así, el pronombre posibilita hacer diáfana y fluida la lectura del texto.

En términos globales, esta mejoría pudo verse evidenciada en parte considerable de las estudiantes en mayor o en menor medida. En este sentido, luego del análisis de cada composición escrita de las estudiantes (con sus distintas versiones) y con base en la rúbrica de evaluación se obtuvo más de un 50% de las estudiantes pudieron emplear los conectores de manera parcial, un 16% tuvo una mejoría sustancial y un 33% estuvo todavía con problemas para producir el texto de manera cohesionada (Anexo 4 - torta 5).

En consecuencia, la postura didáctica de acompañamiento y orientación de procesos escriturales propuesta por Graves (2002) fue relevante para fortalecer la cohesión de los escritos de las estudiantes. Esto en la medida en que las aprendices pudieron notar las fallas o falencias que tenían, comprender la forma adecuada de, por ejemplo, puntuar o usar el pronombre, para luego aplicarlo en versiones finales de un escrito.

5.1.3. Coherencia

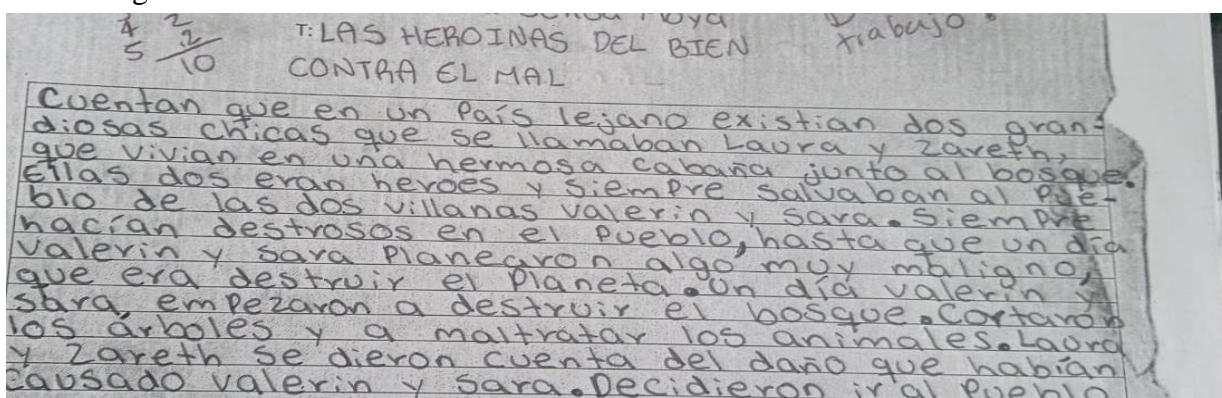
En términos de coherencia, se acompañaron los trabajos de las estudiantes durante las diferentes etapas desde dos perspectivas, a saber: por un lado, se retomó la perspectiva de Ibáñez (2009) que concibe la coherencia como la propiedad del texto en que se ordena de manera jerarquizada la información (información esencial y secundaria) (Ibáñez, 2009). Así, durante el desarrollo de las fases y de los talleres de la secuencia didáctica se hizo un enfoque al tratamiento de las ideas e información desarrolladas en los escritos (seleccionar las propuestas y eventos relevantes). Por otro lado, se precisó sobre la forma en que se ordenan los eventos en la historia, es decir, cómo se inicia, cómo se les da tratamiento a los problemas, los personajes y los lugares y como se finaliza el cuento. En consecuencia, este último aspecto se analizó en relación con la propuesta de Leongómez entorno a la coherencia global (texto completo) y la coherencia local o lineal (entre oraciones y párrafos) (Leongómez, 1984).

Entorno a la organización de la información y tratamiento de las ideas, la escritura del cuento debía contener los aspectos que se pensaron en la estrella y en la tabla de manera organizada y articulada. Lo anterior no significaba coartar la posibilidad de crear nuevas relaciones o ubicaciones de forma creativa. Significa, por el contrario, que las ideas estén estructuradas entorno a un solo objetivo. Por ejemplo, si se escoge un bosque como lugar en donde discurren los hechos, las acciones de los personajes deben estar conectadas con este ambiente: animales, naturaleza y demás. A este respecto, se puede citar el trabajo de la estudiante 7

Tabla descriptiva

	Propuesta	Descripción	Producto
¿Quiénes?	Sara Zareth Valerín Laura	Sara: tiene 12 años, es muy inteligente y astuta. Zareth: tiene 12 años, es inteligente y fuerte. Valerín: tiene 12 años y es malo. Laura: tiene 12, bonita y inteligente.	Sara: Es peli negra, es bonita. Zareth: Es peli café, es alta. Valerín: Es peli castaña y bonita. Laura: tiene el cabello castaño claro y es alta.
¿Dónde?	En el Bosque	Las acciones ocurren en el medio del Bosque y en el Pueblo	

Segunda versión



En el anterior ejemplo se puede comprobar que la estudiante 7 logra vincular información importante respecto al lugar escogido (un bosque) a los demás elementos de la historia como los personajes, el problema, el desarrollo de la historia entre otros. Así, se describe “*empezaron a destruir el bosque, cortaron los árboles y a maltratar a los animales*” (estudiante 7). De este modo, se enlaza el ambiente de un bosque con las acciones de los personajes y el problema central del cuento (afectación al ecosistema)

Respecto a la estructuración del cuento se desarrolló un taller de tipos de inicio (taller 6) y narradores (taller 7) en los que las estudiantes pudieran tener más herramientas para iniciar la historia, dar tratamiento a las distintas ideas (conflicto, lugares, personajes). Esto como consecuencia de haber evidenciado dificultades en el diagnóstico y Taller 1:

Se observa que la gran mayoría de las estudiantes se encuentran en dificultades en cómo iniciar una historia, en este caso, basada en una experiencia personal. Según ellas, tienen varias ideas, pero no saben cómo empezar a escribirlas. (Diario de campo N°1 - 07/08/2022).

Estos talleres parten de conocimientos previos de las estudiantes a través de preguntas orientadoras (*¿Cómo inician los cuentos de hadas? ¿Cómo narrarías una historia?*). Seguidamente se ejemplifican y conceptualizan algunos tipos de inicios de historias (clásico, descripción de un personaje, de tú a tú). Finalmente, se proponen actividades de identificación de inicios en diferentes fragmentos de historias. Por otro lado, se realizaron actividades con el uso del televisor que clarificaran conceptos respecto a los tipos de narraciones (omnisciente, protagonista, testigo, etc.)

Narrador omnisciente

- Conoce a la perfección la historia y el desenlace
- Habla de los personajes en 3ª persona; él NO forma parte de la trama

Tercera persona

Tipos EL CLASICO

- El clásico: seguro que, durante tu vida, habrás leído relatos que empiezan con el típico: "Había una vez.."

De acuerdo...
Érase una vez, en una galaxia virtual muy, muy lejana, vivía un joven agente bastante inteligente que se hacía llamar Siri.
Un buen día, su amiga ELIZA le dijo "Siri, eres tan inteligente, y tan útil, que deberías trabajar para Apple como asistente personal".

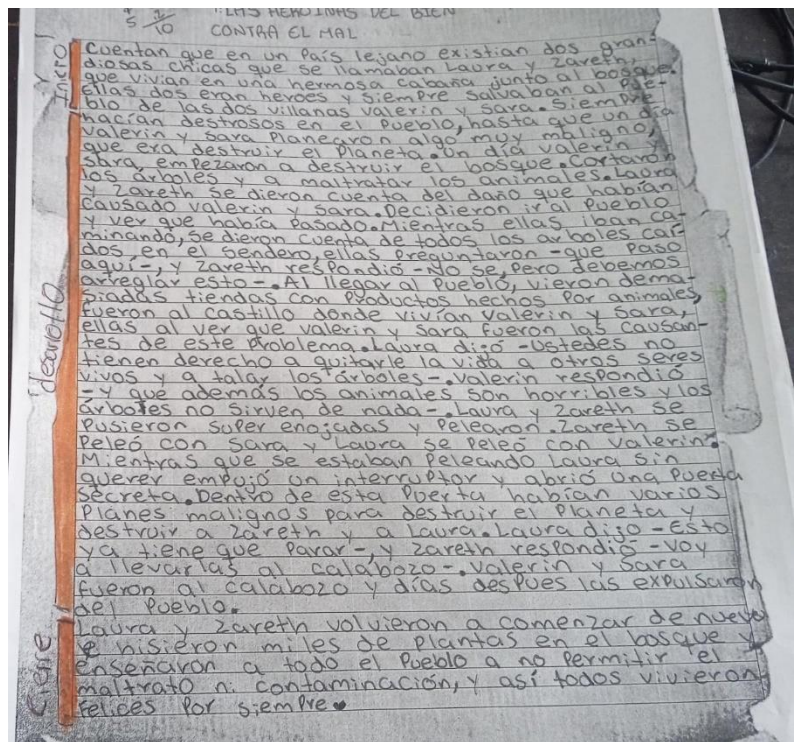
A partir de estos ejercicios, las estudiantes obtuvieron herramientas para desarrollar y estructurar su cuento. De tal modo, se encontraron diversos tipos de inicios, por ejemplo: descripción de personajes: *"había una vez dos muchachos Carlos y Miguel. Carlos era un niño muy estudioso; en cambio Miguel era un niño muy desjuiciado (...)"* (estudiante 8); o del tipo clásico: *"Cuentan que en un país lejano existían dos grandiosas chicas que se llamaban Laura y Zareth (...)"* (estudiante 7). Esto significó un avance importante respecto

a la taller 1 y al diagnóstico por cuanto todas las estudiantes pudieron desarrollar un inicio de acuerdo con sus preferencias. Además, es posible advertir que a la luz de la didáctica de la escritura detallada por Graves (2002), el docente genera espacios de creación y orienta procesos desde los cuales el niño escrito encuentra sus propias formas escritas. De esta manera, al mostrar distintos ejemplos de inicio a los estudiantes, ellos pudieron instaurar un propio estilo de escritura

Ahora, se pudo evidenciar que a partir de configurar un inicio sólido, las estudiantes podían discurrir y abordar el conflicto del cuento, el papel de cada uno de los personajes y ambientes; y la manera en que cierra (si es el caso) la historia. Esto se puede constatar en el próximo ejemplo, en que la estudiante logra desarrollar las distintas ideas propuestas a partir de un plan de escritura.

En este ejemplo, se puede observar que la estudiante 7 determina un inicio claro de la historia en donde se describen los personajes y sus funciones. Seguidamente, presenta el problema en que transita la historia, detalla los hechos y se cierra con un final consistente con los planteamientos que se había desarrollado anteriormente,

es decir, de manera coherente. Igualmente, esta estudiante sigue cada uno de los aspectos



postulados en la estrella y en la tabla, de modo que, en la versión final, obtiene un producto congruente con un proceso de escritura. De ahí que, desde la perspectiva de Leongómez que concibe la coherencia global como “la(s) relación(es) semántica(s) que define(n) y caracteriza(n) las oraciones que configuran el texto como un todo” (Latorre, 2005, pág. 19), se puede advertir en el ejemplo citado que la estudiante cumple con esta propiedad textual.

Vale la pena señalar que en términos generales la mayoría de las estudiantes pudieron desarrollar sus escritos de manera coherente con lo planeado en la etapa de diseño. De este modo, cerca del 56% de las estudiantes pudieron textualizar sus creaciones de forma lógica; 23% lo hizo de manera parcial, con algunas deficiencias de forma; y un 21% obtuvo un producto insuficiente en términos de un proceso incompleto o falta de interés en el ejercicio (Anexo 4 - torta 6)

Finalmente, es posible enlazar los resultados obtenidos con la propuesta de Cassany por cuanto que, en procura de un texto coherente, se tuvo que seleccionar la información (relevante / irrelevante) y organizar la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.) (Cassany, 1987)

5.2. Escritura Creativa

Llegados hasta este punto se analizará el proceso de escritura bajo la lupa de la creatividad. Así, este concepto se retoma desde dos vertientes diferentes. Por un lado, *la originalidad* desde una óptica de creación de mundos posibles; de subvertir la realidad; de posibilitar la imaginación en la escritura. Por otro lado, *el trabajo en equipo*, como estrategia que posibilita espacios de creación literaria, en tanto permite la confluencia de

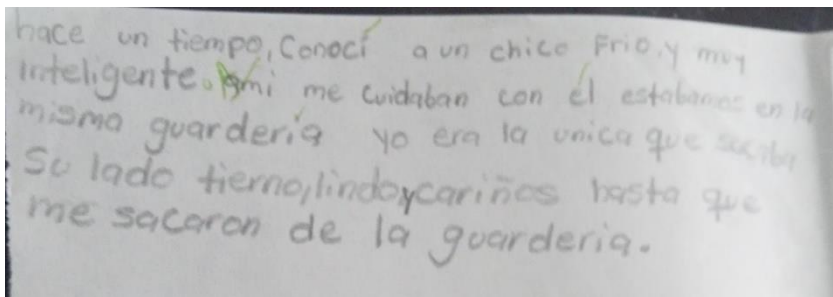
distintas ideas y perspectivas (Goldberg, 1993, pág. 56). Por tanto, en el trabajo colaborativo se nutre el escrito, se ofrecen posibilidades y se corrigen aspectos:

5.2.1. Originalidad

Con base en el diagnóstico y el taller N°1, que consistió en escribir un relato creativo a partir de una experiencia personal (inventando hechos, lugares, personajes, nombres. Etc), fue posible identificar que la mayoría de las estudiantes tenían dificultades para narrar ideas o propuestas creativas o imaginativas. Esto por cuanto la creatividad, desde la perspectiva de Vigotsky (1999) implica crear algo nuevo ya sea recordando eventos y adaptarlo a una realidad de forma que se cree algo nuevo; o ya combinando conocimientos o experiencias de modo que permita la imaginación de mundos nuevos.

De este modo, en el siguiente escrito, la estudiante N°2 no logra imbricar diferentes propuestas creativas con su realidad personal. Por el contrario, la estudiante relata una historia personal de forma anecdótica y descriptiva sin crear una propuesta original.

Estudiante 2



hace un tiempo, Conoci a un chico Frio, y muy inteligente. Ami me cuidaban con él estabamos en la misma guarderia yo era la unica que sacaba Su lado tierno, lindo y cariños hasta que me sacaron de la guarderia.



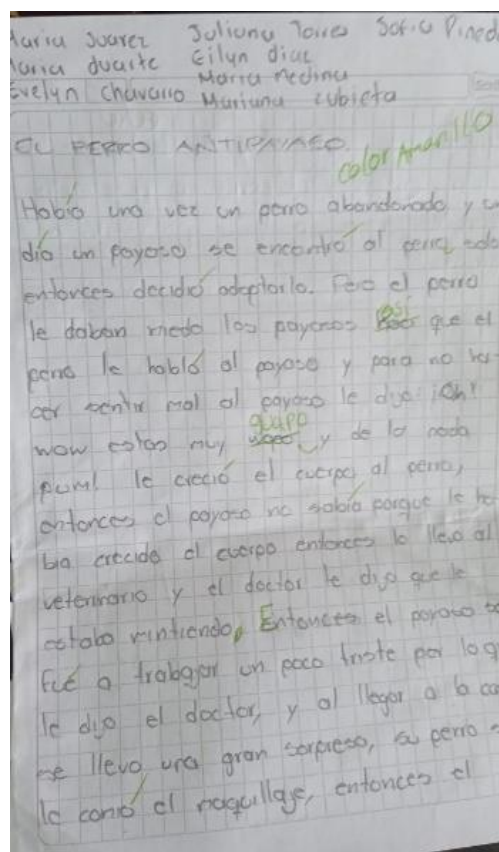
Dado lo anterior, se diseñó y aplicó el taller 2 de la primera fase en donde se trabajaron las estrategias del escritor Rodari en torno a la escritura creativa (binomio fantástico, prefijo arbitrario, tomar una historia y desarmarla, ensalada de cuentos, tomar un título de una noticia) (Alvarez, 2009, pág. 22). De tal manera, en este taller se explicaron

estas estrategias con distintos ejemplos, herramientas visuales y recursos apoyados en las TIC (fragmentos de cuentos, videos, juegos. Etc.). Seguidamente, se formaron equipos y se propuso como objetivo la creación de un cuento creativo con base en distintas una fotografías encontradas en internet (ver ejemplo en la siguiente imagen). Además, estos cuentos debían contener las estrategias o técnicas propuestas por el escritor italiano.



Nota: Tomado del sitio web Alamy, (Alamy, 2023)

Los resultados del taller 2 demuestran que las estudiantes pudieron crear ideas originales y usar la imaginación en los escritos. Así, el siguiente ejemplo cuenta la relación entre un perro y un payaso. El animal puede hablar con el payaso pero cada vez que dice una metira *de la nada Pum! Le crece el cuerpo al perro* (grupo 2). En consecuencia, se retrata de manera creativa la personificación de un animal y la converjencia de la historia de Pinocho³ en un mismo relato. Es significativo que en esta actividad, todos los grupos estuvieron motivados y dispuestos a brindar distintas ideas para el



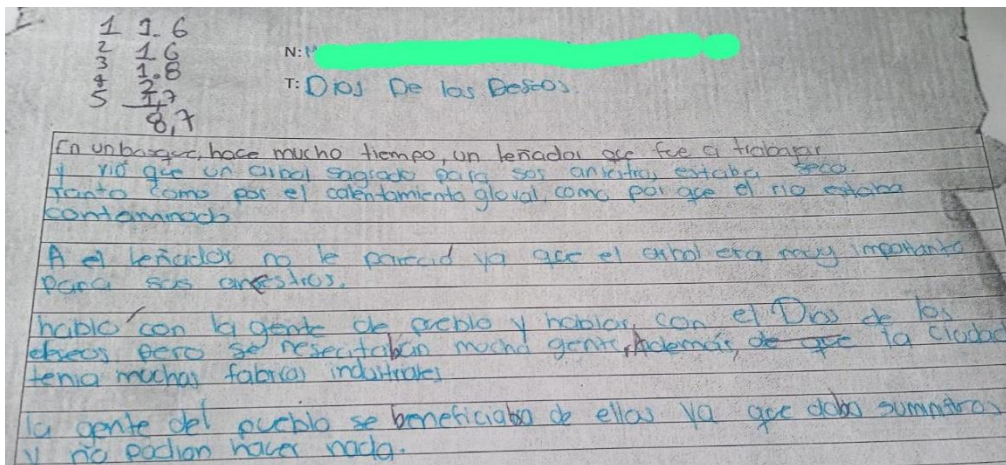
³ Este personaje es conocido por ser un muñeco de madera que cada vez que dice una mentira, la nariz le crece

cuento. Recordaban historias, dibujos animados o experiencias personales con el objetivo de articular con la imaginación con la construcción escritural (Diario de campo N°3 15/08/2022).

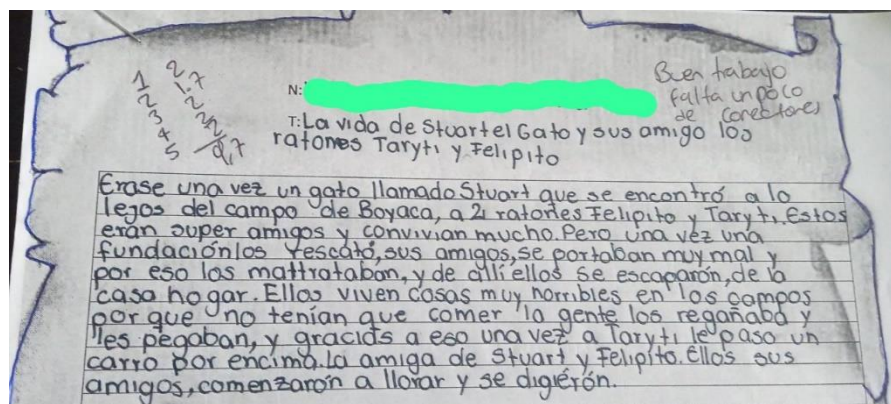
Ahora bien, dispuestas algunas estrategias para el desarrollo de la escritura creativa, fue posible evidenciar que la mayoría de las estudiantes pudieron imprimir originalidad y creatividad en el cuento final. Por ejemplo, en la creación *El dios de los deseos* (estudiante 9), la aprendiz logra incluir distintos eventos creativos que rompen la realidad cotidiana. De esta forma, la estudiante aduce :

En un bosque, hace mucho tiempo, un leñador que sube a trabajar vio que un árbol que era sagrado para sus ancestros, estaba seco tanto como por el calentamiento global, como por el río que estaba contaminado y añade más adelante habló con la gente del pueblo para hablar con el Dios de los Deseos.
(estudiante 9)

En estos dos pasajes se logra articular lo fantástico de lo sagrado con una problemática real, problemas medioambientales. Así, se hace evidente que en la escritura creativa se intenta ver la realidad desde nuevas perspectivas, a descubrir una realidad poética; o liberar el impulso inconsciente vinculado con el proceso creador (UNESCO Y CERLAC, 2008, pág. 18) A continuación, se añade el apartado anteriormente citado



De otro lado, el cuento *La vida de Stuart el gato y sus amigos ratones Taryti y Felipito* (escrito por la estudiante N° 4) muestra del desarrollo de un relato original e imaginativo. En este sentido, se plantea una relacion entre los humanos y los animales en términos de igualdad, es decir, ambos también tienen sentimientos, emociones y habilidades comunicativas (personificación). De ahí que se afirme que *Erase una vez un ratón llamado Stuart que se encontró, a lo lejos del campo de Boyacá, a 2 ratones Felipito y Taryti. Estos eran super amigos y convivian mucho. Pero una vez una fundacion los rescató (...)* Ellos sus amigos comenzaron a llorar y se digeron –“mira, se nos fue Taryti nuestra amiga”(…) (estudiante 4).



A partir de este ejemplo, se evidencia como “el escritor creativo libera sus ideas y las imprime en el proceso de textualización sin remitirse a aspectos propios de la escritura académica y formal” (Goldberg, 1993) Es una suerte, pues, de liberación del imaginario del escritor de forma tal que no existen restricciones con lo “verosímil”.

Al analizar todas las construcciones finales, se obtuvo que cerca de un 60 % de las estudiantes lograron producir un cuento creativo, original y en el que se involucren aspectos de la imaginación. De manera similar, un 29% lo hizo de manera parcial por cuanto su apuesta creativa fue difusa y sin argumentación en detalle. Por ejemplo, la estudiante N°10 propone a Policarpa Salavarrieta como personaje principal. Esto, aunque es una apuesta creativa, no logra desarrollar las características y las funciones de esta reconocida mujer.

5.2.2. Trabajo en equipo

El trabajo en equipo, como herramienta para el mejoramiento de la escritura creativa, se sitúa de manera transversal a la secuencia didáctica y los talleres diseñados para la creación de un cuento. En este sentido, con base en el primer y segundo taller de la fase 1 se pudo contrastar mayor productividad de las ideas cuando se trabaja de manera conjunta (taller 2) que individual (taller 1). En consecuencia, por ejemplo, en el taller N°1 se encontraron propuestas de tipo anecdótico o descriptivo: *Sony llegó a mi vida en el día del cumpleaños de mi abuela. Fuimos a visitarla (...)* (estudiante 11). De ahí, las estudiantes tuvieron dificultades para crear e imaginar una historia y plasmarla en un escrito. Sin embargo, cuando en el taller N° 2 se realizó un ejercicio de escritura de un relato creativo por equipos (tres a cuatro personas), las ideas resultaron ser más imaginativas y nutridas:

“(...) un rato después de haber llegado a su hogar, se decide a lavar la olla que había encontrado. Toma un viejo trapo y con agua de río comienza a frotarlo con la olla y se

da cuenta (...) que esta se lima sola (...) un destello comienza a salir de la olla y aparece un pequeño genio”(equipo N°3).

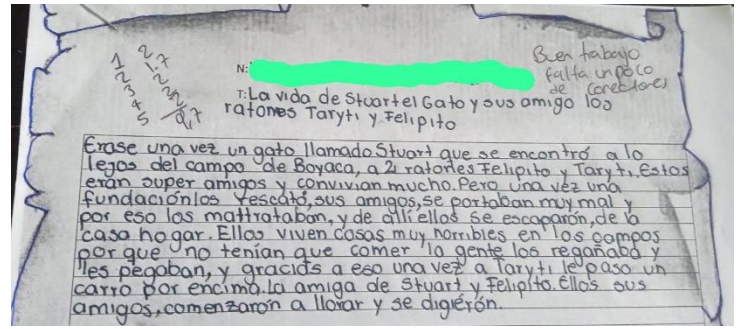
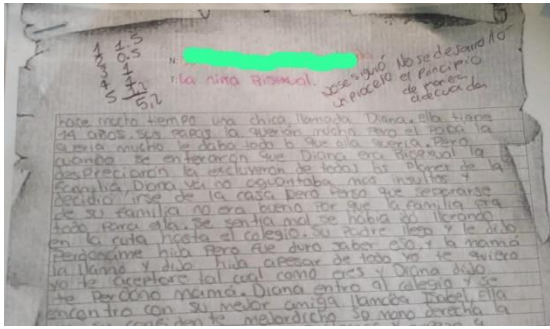
Es evidente que, si bien los temas de escritura en ambos talleres fueron distintos (en el primero se parte de una experiencia personal y el segundo es de tema libre), el objetivo era el mismo: crear una historia creativa en la que se use la imaginación, alteración de la realidad, entre otros. Resulta pues que las propuestas e ideas en el taller N°2 fueron más imaginativas, nutrido de sucesos y nuevas realidades.

Es importante advertir que en el proceso de producción del cuento (fase dos y tres), las estudiantes pudieron trabajar en equipo (aunque el ejercicio era individual) en la medida en que, por una parte, el salón estaba diseñado con mesas para cuatro o cinco estudiantes. De tal manera, las estudiantes estaban en continuo contacto con sus compañeras. Por otra parte, se orientó a las estudiantes a estar en constante comunicación con sus pares con miras a la retroalimentación y evaluación colectiva.

Es de anotar que hubo grupos que tuvieron ritmos distintos durante las sesiones. Unos trabajaban activamente, retroalimentaban sus ideas con sus pares y hacían preguntas. Otros, por el contrario, realizaban tareas de otras asignaturas o conversaban sobre otros temas diferentes a la clase. De esto se deriva, los grupos participativos tuvieron un resultado favorable, respecto a los que no se enfocaron en el ejercicio. Prueba de ello el siguiente ejemplo

Estudiante grupo N°1

Estudiante Grupo N° 2



Con lo anterior, Resulta entonces que el trabajo conjunto, colaborativo, en el que se comparten ideas y se retroalimenta en proceso creativo tiene repercusiones positivas en el producto creativo final en términos de diversidad en las ideas y tratamiento de estas. Al respecto anota la escritora estadounidense “Me he dado cuenta de que, en el grupo, siempre he tenido la tendencia a ser muy alentadora y positiva. Esto sucede porque nos encontramos todos en una dimensión de creatividad.” (Goldberg, 1993). Por otra parte, la perspectiva de Aguilar y Marco (2020) cobra valor en las estrategias didácticas utilizadas por cuanto, el trabajo en equipo en la escritura creativa

permite utilizar la técnica del brainstorming, en la que cada uno puede exponer libremente las ideas y sugerencias que le surjan espontáneamente. También es importante considerar otros puntos de vista u opiniones diferentes a la nuestra, por lo que resulta esencial obtener una retroalimentación de los compañero.

(Aguilar, 2020, pág. 66)

Desde esta perspectiva y los resultados obtenidos, se puede concluir que el trabajo en equipo es una estrategia provechosa, no solo para fomentar espacios donde se creen distintas ideas innovadoras y originales, sino también donde se brinde retroalimentación a los textos creativos y se nutran desde distintos puntos de vista.

6. Conclusiones

En la investigación realizada en el grado 706 del Liceo Mercedes Nariño se adelantó una secuencia didáctica cuyo objetivo fue el mejoramiento de procesos escriturales a través de la escritura creativa. Esta estrategia pedagógica nació a partir de la caracterización y el diagnóstico realizados en donde se encontraron deficiencias escriturales y dificultades para desarrollar un texto creativo. En este sentido, la secuencia didáctica se diseñó de tal manera que las estudiantes pudieran alcanzar logros graduales, de modo que el docente pudiera acompañar y orientar cada evolución desde dos perspectivas: producción textual y escritura creativa. En consecuencia, a partir de la aplicación de la estrategia didáctica y el análisis de los resultados se pueden observar distintas conclusiones descritas a continuación.

En términos de los procesos escriturales, las estudiantes pudieron mejorar habilidades escriturales desde tres perspectivas diferentes, a saber: cohesión textual, coherencia y esquema o estructura escritural. En este sentido, en términos de cohesión textual, se concluye que a través de una didáctica de la escritura en que se mostraron pautas para el uso de mecanismos de cohesión textual (pronombre, reiteración, conectores, puntuación) las estudiantes pudieron mejorar sus habilidades escriturales para hilar sus ideas en un texto de forma armónica e inteligible. Por otro lado, las estudiantes pudieron construir un texto coherente en términos del sentido, tanto entre párrafos como del texto global. En consecuencia, la mayoría de ellas procuraron ajustar sus ideas creativas entorno a un discurso uniforme y sin contradicciones ya sea de tiempo, modo o lugar. Por último, las aprendices pudieron desarrollar y comprender un modelo de escritura por pasos con los

cuales se planea, se ejecuta y se reescribe un texto. Esto con el objetivo de pensar la escritura como una dimensión en que se mejoran procesos textuales.

Por otro lado, en términos de la creatividad y la escritura creativa, las estudiantes pudieron componer construcciones originales e innovadoras. Además, lograron, en buena medida, trabajar en grupo con el objetivo de aportar ideas desde distintas perspectivas, retroalimentar sus trabajos y corregir falencias. De esta manera, se acompañaron y brindaron herramientas en función de que las estudiantes pudieran despertar y crear textos creativos y originales. Así, la mayoría de las estudiantes mostraron gran motivación por imprimir imaginación y fantasía a sus escritos, ya sea a partir de experiencias anteriores o combinando conceptos de modo en que produjeron realidades innovadoras. Igualmente, la mayoría de las estudiantes comprendieron y aplicaron el trabajo colaborativo como instancia que posibilita la creación fructífera de textos imaginativos. por tanto, se evidenciaron escenarios de discusión y reflexión de ideas y la manera en que podían ser abordadas dentro de una composición textual.

Con todo y lo anterior es posible colegir que la didáctica de la escritura en que sigue una propuesta de trabajo escalonado y propicia resultados paulatinos y graduales, favoreció el fortalecimiento de habilidades escriturales y creativas en las estudiantes del grado 706 del Liceo Mercedes Nariño. Además, resultó importante la labor docente respecto al acompañamiento y orientación de procesos de modo que cada estudiante pudo conseguir desarrollar un estilo escritural propio, creativo, cohesionado, coherente y planificado.

7. Referencias

- Aguilar, V. M. (2020). *Escritura creativa para activar la mente*. España: Berenice.
- Alamy. (24 de 04 de 2023). *Alamy*. Obtenido de <https://www.alamy.es/foto-joven-empresario-a-caballo-a-todo-galope-20216970.html>
- Alvarez, M. I. (2009). Escritura Creativa. Aplicación de las tecnicas de Rodadi. *Educere*, 83-87.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Magisterio Rio de la Plata.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Titivillus.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Empuries.
- coto, D. d. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. . Barcelona : Graó.
- Gardner, H. (1999). *Mentes Creativas*. Barcelona : Paidos.
- Goldberg, N. (1993). *El gozo de escribir*. Barcelona: La Liebre De Marzo.
- Graves, D. (2002). *Didactica de la escritura*. Madrid: Morata.
- GRUPO BANCO MUNDIAL. (2020). Impactos de la crisis del COVID 19 en la educacion y respuestas de política en Colombia. *BANCO MUNDIAL*, 1-66.
- Hincapié, L. F. (2019). *CREANDO ESCRITURAS: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE ESCRITURA*. Bogotá: Universidad Pegagosa Nacional .

- Ibáñez, M. A. (2009). *Cambio semántico y competencia gramatical*. Madrid: Vervuert.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Leongómez, J. B. (1984). *Tres Momentos Estelares En la Linguística*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- López, P. A. (2016). *La Escritura Creativa: una Posibilidad para Imaginar el Lugar de la Palabra en el Aula*. Antioquia: Universidad de Antioquia .
- Marín, S. P. (2020). *La Escritura Creativa en Educación en Primaria*. Cantabria: Universidad de Cantabria .
- Min-educación. (2018). *Derechos Básicos del aprendizaje - lenguaje*. Bogotá: Panamericana .
- Mineducación. (2020). *Estandares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá: Mineducación.
- Minsalud. (22 de 04 de 2023). *Minsalud*. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/cicloVida.aspx>
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* . Mexico DF: Interamericana Editores.
- Torrance, E. (1962). *Guiding Creative Talent*.
- UNESCO Y CERLAC. (2008). Modulo: Escritura creativa. *Renovación de la escritura en la escuela*, 12-25.
- Vigotsky, L. S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil* . Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación .

8. Anexos

Anexo 1: Encuesta



Universidad Pedagógica Nacional
Encuesta



Nombre: _____

Edad: _____

Barrio/ localidad _____

Responde las preguntas marcando una o más opciones de acuerdo sea tu caso:

¿Cómo vas al colegio?

- A. bicicleta
B. Transmilenio
C. SITP
D. Carro- moto
E. caminando
F. otro, ¿cuál? _____

¿Con quién vives?

- A. Papá
B. mamá
C. Hermanos
D. Abuelos
E. Tíos

¿Qué estudios tienen los mayores de tu casa?

Ninguno _____ primaria _____ bachillerato _____ Técnico _____
Tecnólogo _____ Universitario _____ Posgrado _____ Doctorado _____

¿Cuentas con acceso a internet en tu hogar?

si _____
no _____

Cuentas con acceso a:

- A. celular
B. Tv por cable
C. Computador
D. _____

¿Cuáles personas trabajan en tu hogar?

¿Te gusta escribir?

- A. Si
B. No

Cuando escribes Cuales son tus Razones

- A. para el colegio
B. por diversión
C. para crear cuentos, poemas, canciones etc.
D. para expresar sentimientos

¿cuándo tienes un problema como lo expresas?

- A. hablando con un(a) amigo(a)
B. hablando con un familiar
C. hablando con un superior
D. escribiéndolo
E. no lo expreso

¿Cómo iniciarías a escribir un cuento creativo?

- A. diseñando una planeación
B. improvisando
C. buscando ejemplos
D. otro ¿cuál? _____

¿ha evidenciado violencia en su barrio?

- A. Pandillas
B. Peleas entre vecinos
C. Abuso policial
D. Robo/atracos
E. otro, ¿cuál? _____

¿Has leído cuentos creativos?

- A. Si
B. No

¿Has escrito cuentos creativos?

- A. Si
B. No

clasifique la importancia que tienen los cuentos creativos

____Muy importante ____ Importante ____ Medianamente importante ____ No es importante



Anexo 2: Diagnóstico



Universidad Pedagógica Nacional

Diagnostico

Nombre: _____

Marix era un pequeño marcianito del planeta Marte que vagaba por las infinidades del universo. Se encontraba muy solo porque nadie más le había acompañado en su aventura. Había pensado que pronto encontraría alguien con quien saltar en los anillos de Saturno y visitar las tres lunas de Júpiter. Se encontraba ya en las proximidades de Alfa Centauri, cuando vio una pequeña nave parecida a la suya. Intentó enviarles un mensaje por radio, pero lo único que obtuvo fue un mensaje ininteligible. Así que decidió seguirles. Durante días y días estuvo siguiendo la nave a lo largo de la galaxia recibiendo mensajes raros en su radio. Llegaron a un planeta que tenía grandes masas de líquido rosado a su alrededor y la nave aterrizó cerca de una de ellas.

Marix se puso rápidamente su traje espacial y corrió para salir de su nave. Se encontró rápidamente rodeado de un montón de bichitos que hablaban un idioma que él no entendía. Por suerte, uno de ellos trajo un aparato que cuando encendió traducía todas las lenguas de la galaxia.

El sabio que tenía el aparato, le explicó que cuando él era joven había recorrido la galaxia para crear un diccionario de todos los idiomas y que estaba preparando otra expedición, pero que él ya era muy anciano para emprender tan arduo viaje, y le preguntó si él quería seguir con su tarea. Marix le contestó que llevaba años viajando y que quería encontrar un amigo con el que jugar porque estaba muy aburrido. El sabio le dijo que no habría problema, y que en cuanto encontrase a alguien retomarían la expedición. A los pocos días el sabio volvió a buscar a Marix y le dijo que había encontrado quien le acompañase. Marix no se lo podía creer, era la criatura más bonita del universo. Y juntos emprendieron el viaje para recuperar todas las lenguas de la galaxia.

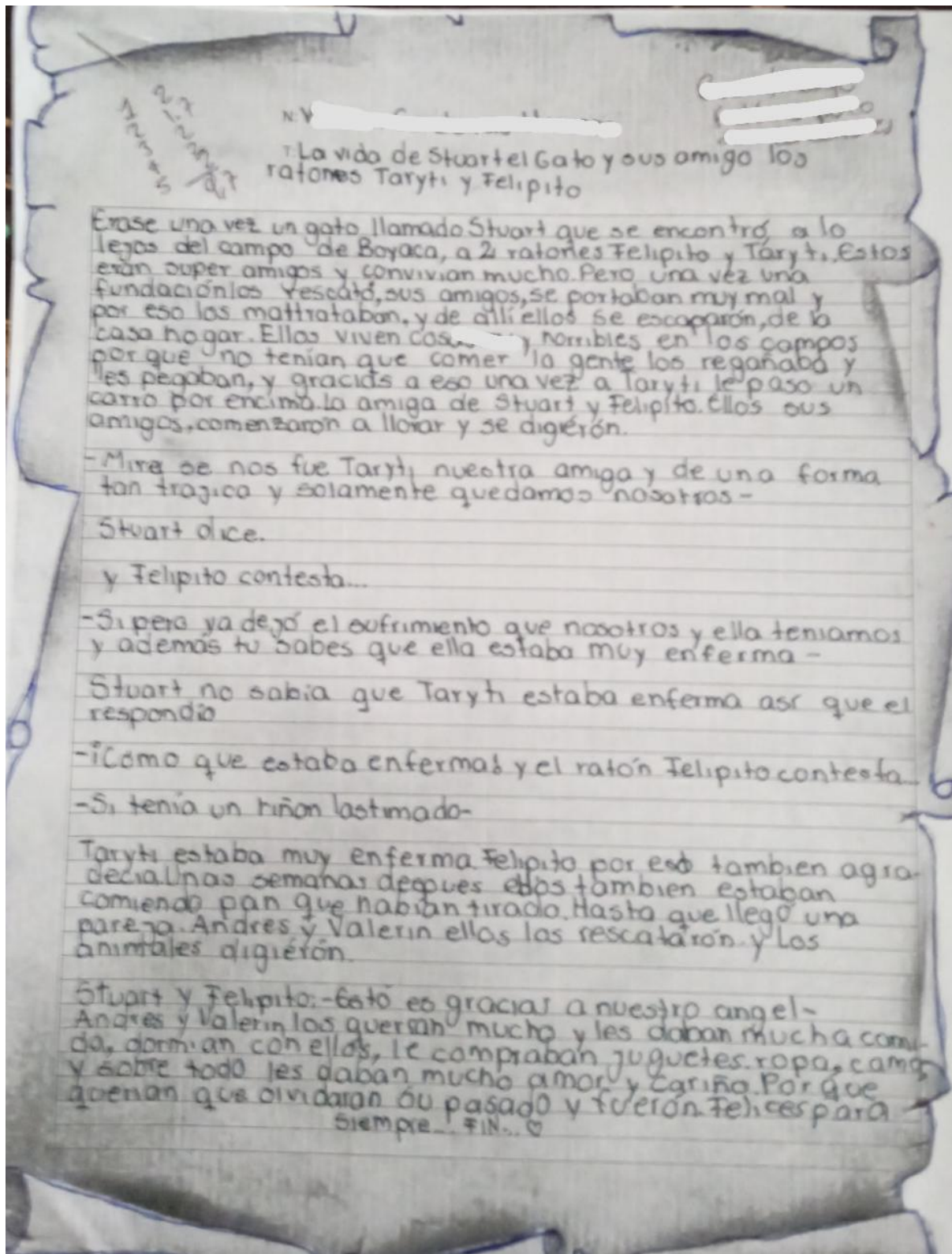
¿Qué título le pondrías al cuento?

¿Qué le pasó a Matrix?

¿Qué situaciones creativas ves en el cuento?

Crea una historia o narración creativa conectando aspectos de la realidad con la fantasía

Anexo 3: Producciones



1 | 17
 2 | 33
 3 | 17
 4 | 10
 5 | 20

N. [Redacted]
 Una linda casualidad

Crase una vez en un Pueblo llamado Carmen de Apisaca. Habia un muchacho llamado Luciana que iba de camino al colegio, como todos los dias de camino al colegio ella se dio cuenta que un perro la seguia desde que salia de su casa.

Y asi era todos los dias, hasta que un dia ella lo llevo a casa y desde ahí se volvieron los mejores amigos. Hasta que un dia el perro se perdió, no se sabia nada de Danger (el perro). Luciana estaba muy preocupada por Danger.

Luciana salio a caminar para ver si aparecia Danger, estaba tan estresada que casi la coge un carro, si no hubiera sido por un muchacho que pasaba y la salvo. Luciana se atoro a llorar en los brazos del muchacho desconocido y le conto sus problemas. El se presento y dijo que se llamaba Duvan, Duvan le dijo a Luciana que la ayudaria en todo momento para encontrar a Danger.

Pasaron 2 semanas y Danger no aparecio, hasta que Luciana dia de camino a casa Luciana iba con Duvan cuando aparecio Danger emocionado por ver a Luciana. Luciana entre lagrimas lo llevo a casa de nuevo.

Duvan decidio pedirle una cita a Luciana ya que en la busqueda de Danger estuvieron juntos siempre, y así nació un amor bonito de una tragedia.

Y así fue como empezó una bonita historia.

Fin

1 | 2
 2 | 16
 3 | 2
 4 | 2
 5 | 20

N. [Redacted]
 Los celos impulsivos

* [Redacted] se forel
 * Buen trabajo

Hace mucho tiempo habia un grupo de amigos que esta conformado por Marta, Carla, Juan y Sofia. Estaban en la casa de Marta. Se habian reunido para hacer un trabajo ya que estaban en el mismo colegio. Era un trabajo de español algo dificil y decidieron hacerlo juntos. Carla planeaba matar a Sofia, Juan esta haciendo el trabajo, Sofia le ayuda a Juan con el trabajo y Marta esta cocinando para sus amigos. En lo que Marta cocinaba para sus amigos, Juan y Sofia estaban haciendo el trabajo en la sala. Mientras que Carla estaba muy celosa por Sofia porque desde siempre ha tenido una obsesion por Juan y un odio hacia Sofia. A Carla desde pequena le ha venido gustando Juan porque ellos desde pequeños han sido muy amigos, y cuando Juan conoció a Sofia le fue hicieron novios. Carla desde ese momento le tuvo celos a Sofia por pensar que Sofia le habia arrebatado la amistad que tenia con Juan. Así que Carla, Juan y Sofia fueron creciendo juntos como amigos hasta que conoció a una chica llamada Marta que era muy amigable y buena persona y se hicieron amigos de ella y estaban en el mismo colegio. Todo estaba yendo muy bien hasta que un dia estaban en la clase de español y les dejaron un trabajo en grupo algo largo para el siguiente dia. Así que decidieron reunirse en la casa de Marta y hacer el trabajo juntos. Llegaron a la casa de Marta y Carla empezó a planeear en como matar a Sofia. Armo todo su plan, ya estaba lista para atacar a Sofia pero no estaba del todo decidida porque se puso a pensar en que Juan estaria triste por Sofia. Pero le le importo y siguió su plan. Iba atacar a Sofia pero en ese momento Marta le dijo:

- ¿Que estas haciendo? - Quiero destacarme de Sofia - No lo hagas - Piensa en tus amigos.

Así que Carla no lo hizo, pero luego Marta le conto a Juan y a Sofia y decidieron no volver a hablar con Carla. Siguieron sus caminos como amigos pero Juan y Sofia siendo novios. FIN

1
2
3
4
5

28
18
10
10
10

N. [redacted]
T. Ciudad del Medio Ambiente

Había una vez, Camilo y Sara estaban caminando por el Parque, estaban recordando los tiempos donde ellos no cuidaban el medio ambiente, de repente Sara recordó lo que su madre le decía cuando ella botaba la basura al piso y su madre le decía no botes la basura, puedes contaminar el medio ambiente, Sara tomó en cuenta y mientras caminaban vio a dos jóvenes llamados Nicol y Nicolás botando la basura al Parque y la calle, también estaban dañando la naturaleza, Sara al vez que estaban haciendo lo mismo fue ella en la infancia, a sí misma como ella le corrigen, Sara se dividió con Camilo a darle un consejo sobre el cuidado de la naturaleza.

Nicol y Nicolás al hablar con Sara y Camilo tomaron en cuenta de que estaban contaminando el medio ambiente y la naturaleza, así que Nicol y Nicolás se unieron a Camilo y Sara para resolver el cuidado de la naturaleza, a la mañana siguiente decidieron reunirlos para ayudar en el conflicto de un colegio, sobre la naturaleza, ellos se dividieron al grupo y reunieron a los estudiantes para hablar sobre el daño que le están causando al medio ambiente. Nicol separó un grupo y les dio consejos, y uno de ellos le dijo que no eran todos los que dañaban la naturaleza, así que todos decidieron apoyarse para cambiar el ambiente de su escuela...

Después de casi tres años en el año 2028, Camilo y Sara, Nicolás y Nicol volvieron a visitar la misma escuela para observar como iban planteando el cuidado que ellos les habían dado, a los estudiantes, todos recordaron todo lo que habían hecho para cambiar la naturaleza y el ambiente de la escuela, Sara y Camilo se sorprendieron mucho por el cambio y así continuaron todos juntos con el cuidado de la naturaleza, Sara y Camilo querieron seguir contentos con cada paso y consejo que le dieron a cada persona y al ayudar a una escuela para cambiar el ambiente y cuidado que le habían hecho a la escuela y Nicol y Nicolás estaban agradecidos con todo el apoyo y enseñanzas que les habían aportado. Fin

1
2
3
4
5

28
18
10
10
10

N. [redacted]
T. Un otro contenido a su triste vida

Había una vez, un pequeño perro llamado Toby que vivía en la ciudad en un albarque llamado "Muellos al rescate". Un día como cualquier otro él estaba en su barca de la vida, llegó un hombre alto y musculoso, en ese momento Toby se sintió algo asustado ya que no lo había visto nunca en su vida y lo dejó pasar.

A los pocos días ese mismo hombre de ahí llevó a Toby a su casa y los demás perros lo felicitaron por haber encontrado hogar y haber sido tan adoptado.

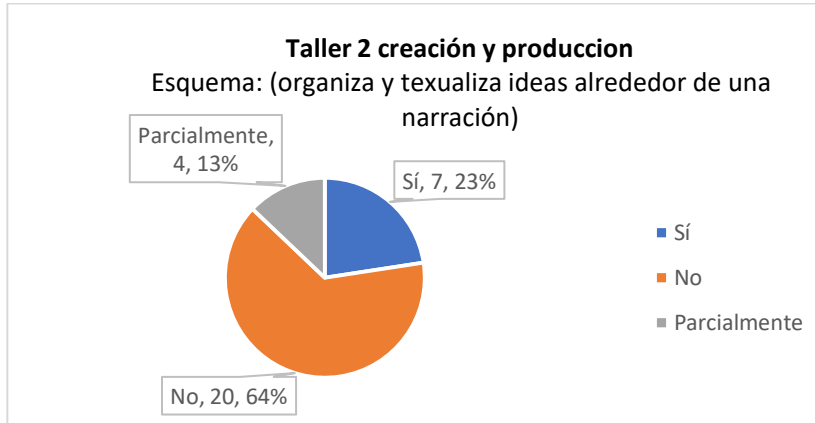
Después de haber llegado a la casa de este hombre, él se presentó y le dijo que se llamaba Sebastian y le enseñó que desde entonces él sería su mejor amigo. Todo lo contrario ya que a los semana, Sebastian llegó borracho y apenas llega comienza a gritarle a Toby y le dijo, "¡Hay, este perro es un fastidio!". Un día Sebastian se acercó y con una vara comenzó a golpearlo muy fuertemente, insultarlo y lastimarlo. Solo se volvió uno solito ya que Sebastian siempre buscaba lastimar a Toby, estaba muy herido y no podía comer, estaba acobado y no tenía ganas de vivir, no le quedaban esperanzas y no sabía lo que era el amor.

Hasta que un día Sebastian lo sacó a patadas de la casa después de haberle dado una fuerte golpiza. Toby, desamparado decidió recostarse enfrente de su viejo hogar. Hasta que a los pocos meses llegó una vezina de un lindo superhéroe, él era un gato y lo llevó hacia la veterinaria con mucha esperanza, allí estuvo unas cuantas semanas internado y pasó por varios tratamientos quirúrgicos. Después de salir de la veterinaria lo estaban esperando unos dos hombres los cuales lo llevaron de vuelta hacia el albarque en el que nació y allí lo aceptaron con todo el amor y el cariño que él merecía.

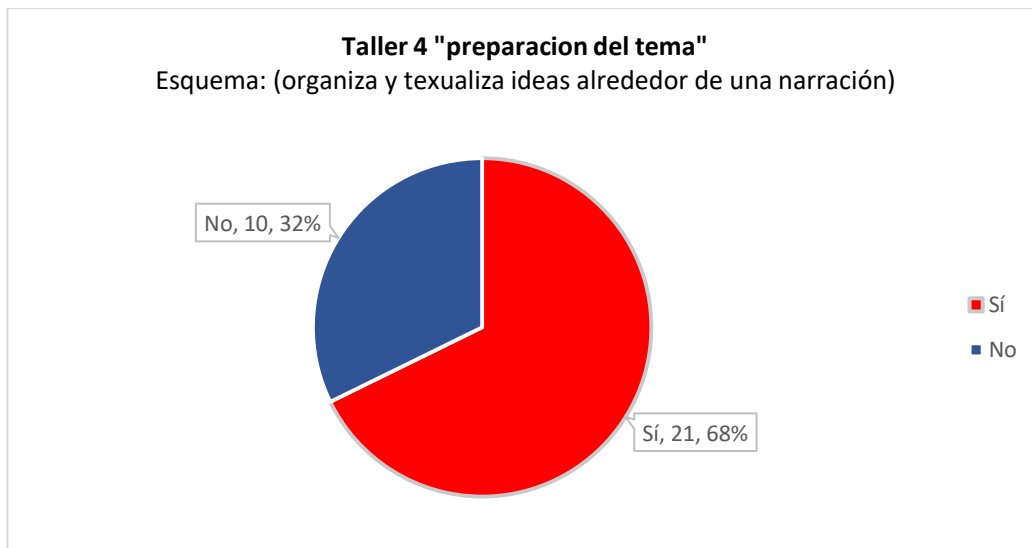
Después de unos meses lo adoptó la misma chica que lo había rescatado y le dijo que se llamaba Laura y que desde entonces nunca lo dejaría solo y sería su mejor amigo.

Anexo 4: Análisis de resultados.

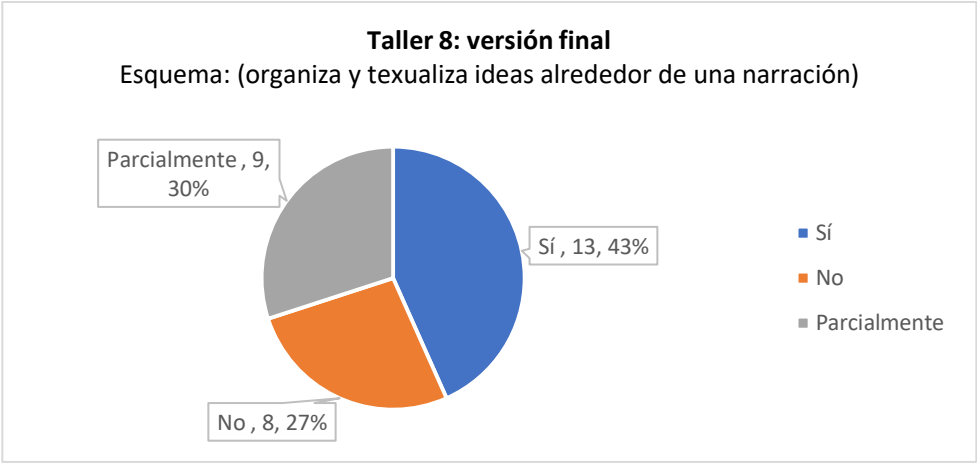
Torta 1



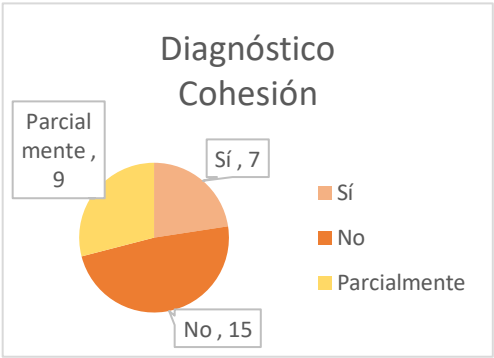
Torta 2



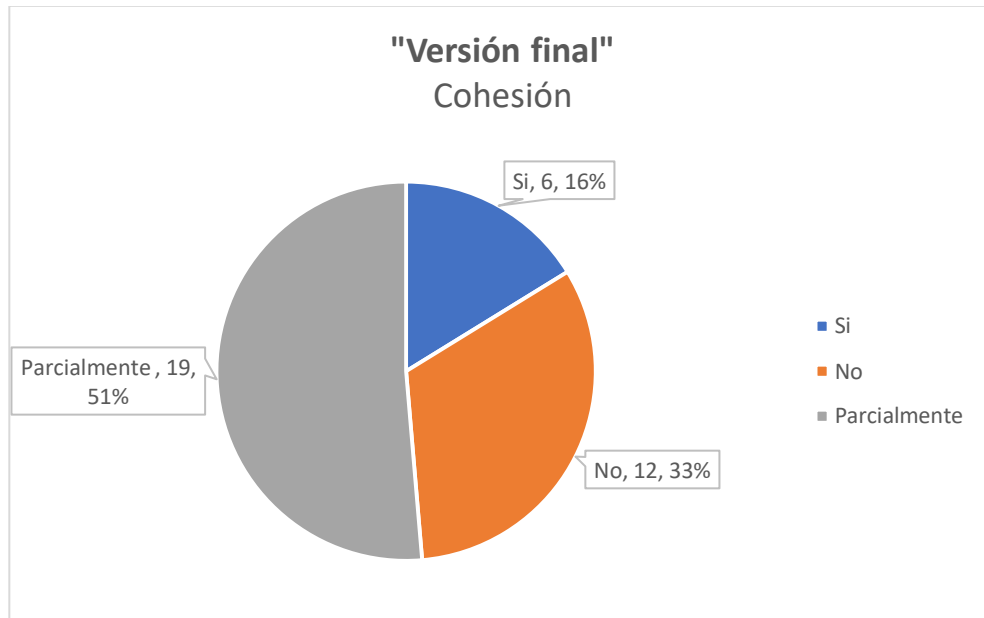
Torta 3



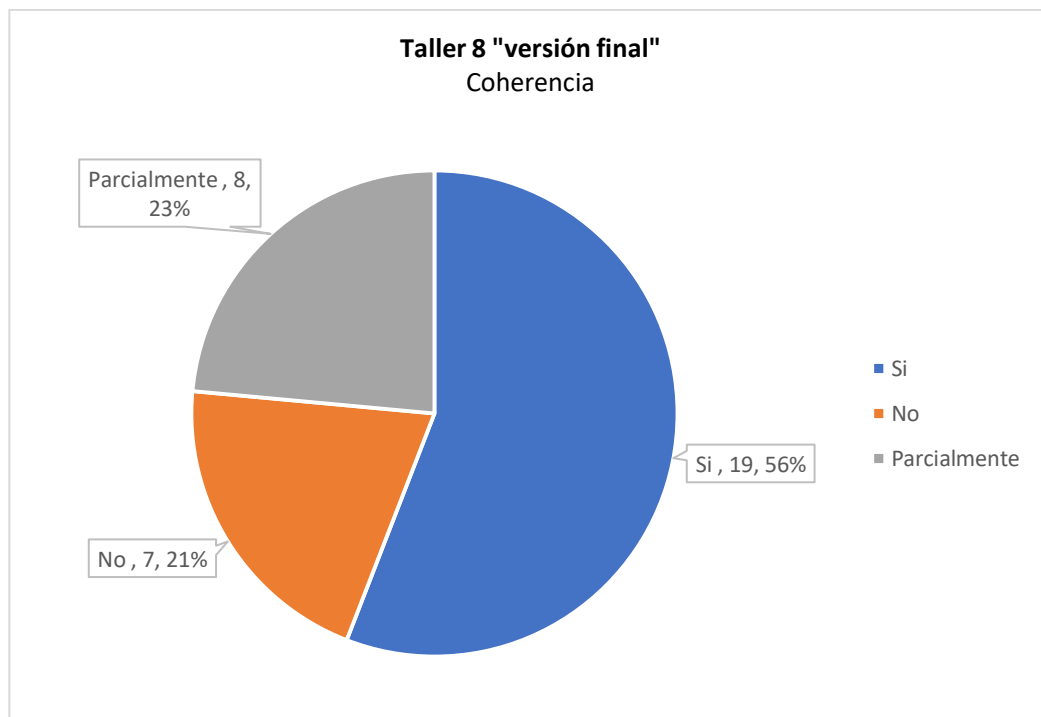
Torta 4



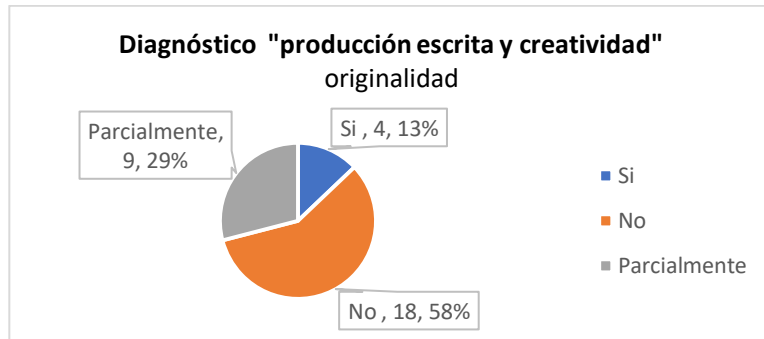
Torta 5



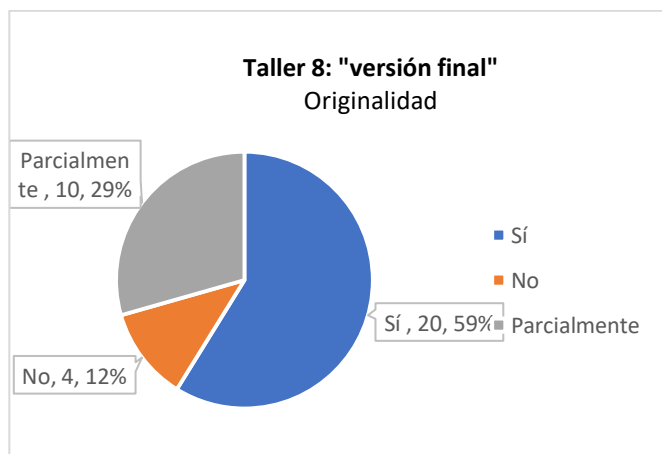
Torta 6



Torta 7



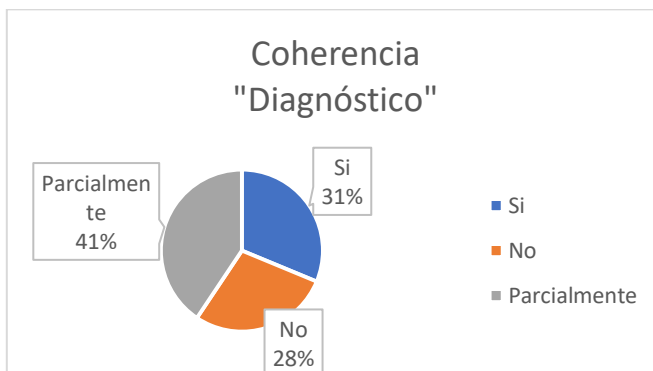
Torta 8



Torta 9 (resultados Generales del diagnóstico)



Torta 10



Anexo 5: consentimiento informado

<https://docs.google.com/document/d/1P-vcD1CLS7C-J41Aj-O9byAPU6GA8u7Ifd3zADZtx8A/edit?usp=sharing>

Anexo 6: Diario de Campo

https://docs.google.com/document/d/16x785nWa_PGrtE2PKofqVwSWREjRb7Ez/edit?usp=sharing&oid=105579008614089902696&rtpof=true&sd=true

Rubrica de Evaluación

Categorías	Indicadores	Si cumple 2.0	Parcialmente 1.0	No cumple 0.0
Producción escrita	Estructura 2.0	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña y estructura un plan de escritura entorno a un cuento creativo. • Ejecuta el plan de trabajo en un primer borrador del cuento. • El cuento es revisado, se aplican las correcciones y se propone una segunda versión 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña un plan escritural incompleto. Omite elementos de la historia como los lugares, personajes, tiempo, etc. • Compone un texto que desestima elementos propuestos en la fase de planeación • Ha revisión, pero no se aplican todos los comentarios y sugerencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se diseña ni propone un plan escritural para el desarrollo del cuento • La composición no responde a una planeación. La historia tampoco responde a las circunstancias de modo tiempo y lugar. • Hay revisión, pero los comentarios no son tenidos en cuenta.
	Coherencia 2.0	<ul style="list-style-type: none"> • Los párrafos y el texto en general contienen elementos (tiempo, modo y lugar) que se interrelacionan de forma armónica, sin contradecirse. • selecciona los elementos más relevantes del diseño y planeación, para llevar a cabo el proceso de escritura y reescritura. • El cuento tiene una secuencia lógica y jerarquizada (sea la estructura que se escoja) 	<ul style="list-style-type: none"> • El texto carece de unidad. Las circunstancias de modo, tiempo y lugar no se relacionan o articulan • La información no se delimita y el cuanto se extiende en aspectos poco relevantes para la trama • El cuento no sigue una secuencia identificable, es ambiguo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las ideas son puestas de forma aleatoria, no dan cuenta de la composición de un reato que sitúe un tiempo, lugar, sucesos, entre otros. • Es cuento se contradice. No hay unidad de los aspectos desarrollados.
	Cohesión 2.0	<ul style="list-style-type: none"> • las oraciones y párrafos se concatenan de manera armónica mediante el uso de los mecanismos de cohesión textual 	<ul style="list-style-type: none"> • Se enlazan las ideas con el uso de los conectores, el pronombre, la recurrencia y puntuación de manera parcial (solo en algunos apartados) 	<ul style="list-style-type: none"> • Las oraciones y párrafos no se articulan mediante el uso de elementos cohesivos. No usa el conector como herramienta que permite hilar las ideas en un texto.

Escritura creativa	Originalidad 2.0	<ul style="list-style-type: none"> • Imprime elementos creativos dentro la construcción escritural. Crea mundos posibles y se aleja del mundo estructurado y normatizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan elementos, ideas y propuestas creativas en el escrito. Sin embargo, estas apuestas no son justificadas ni desarrolladas. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se propende por imbricar elementos creativos durante el texto. El texto es descriptivo o biográfico.
	Trabajo en equipo 2.0	<ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia trabajo en equipo en procura de la construcción del texto creativo. Esto se ve reflejado en la calidad de las ideas de la versión final y de la composición escritural (microcomponente) 	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en equipo es parcial. No se intenta nutrir de ideas las composiciones de los compañeros de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • No ese evidencia trabajo en equipo para la resolución y concreción del texto creativo. Se evidencia que el equipo trabaja sobre otras temáticas ajenas al proyecto de clase.
	Total 10	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> •

Criterios de evaluación

- Nivel Bajo: 1-4
- Nivel intermedio: 5-7
- Nivel avanzado: 8- 10