


La Escritura Creativa como Medio para Mejorar la Producción Escrita

LAURA JOHANA QUIÑONES

**ASESORADO POR:
Nelson Mellizo Guaqueta**

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Resolución de la Universidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página i de 59	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La Escritura Creativa como Medio para Mejorar la Producción Escrita
Autor(es)	Quiñones, Laura Johana
Director	Mellizo, Nelson
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2016. 59p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ESCRITURA, CREATIVIDAD, PROBLEMA RETÓRICO

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado tuvo lugar en el Liceo Femenino Mercedes Nariño de la ciudad de Bogotá en la jornada de la tarde. Este trabajo se realizó estudiantes del grupo 703.</p> <p>El objetivo principal del trabajo era Analizar el impacto de la escritura creativa en la producción escrita en las estudiantes del grado 703 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.</p> <p>La escritura creativa armoniza lo existente con las nuevas ideas o aportes que tenga el estudiante para producir un texto de manera creativa, ya que integra el conocimiento y las destrezas adquiridas con la reflexión para transformar creativamente lo existente.</p> <p>Utilizar la escritura creativa para mejorar la producción escrita hace que las estudiantes se interesen por seguir procesos adecuados en la producción de textos escritos de diferentes tipologías.</p> <p>La socialización de los escritos de las estudiantes permitió el fortalecimiento de las relaciones entre las ellas y la docente, lo cual enriqueció el proceso investigativo.</p>

3. Referencias
<p>Alvarado, M., & Bombini, G. (1995). <i>El nuevo Escriturón</i>. México, D.F.: LIBROS DEL RINCON SEP.</p> <p>Ausubel, D. (1987). <i>Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo</i>. Mexico, D.F.: Editorial Trillas.</p>

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. *Cognitive Processes in Writing*.
- Galaburri, M. L. (2005). *La enseñanza del lenguaje escrito en la educación básica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- López, B. S., & Recio, H. (1998). *Creatividad y Pensamiento Crítico*. Mexico : EDUSAT.
- RODARI, G. (2002). *GRAMATICA DE LA FANTASIA:INTRODUCCION AL ARTE DE CONTAR HISTORIAS*. Barcelona: Del Bronce.
- Timbal-Duclaux, L. (1993). *Escritura Creativa*. Madrid: EDAF.
- Vidal, V. E. (1996). *Introduccion a la Pragmatica* . Barcelona: Editorial Ariel, S.A. .

4. Contenidos

Este documento cuenta con 6 capítulos como sigue:

Capítulo 1 Contexto

Aquí se presentan las características de la población donde fue realizada la intervención, asimismo se describen las razones, la justificación y los objetivos de implementar esta propuesta.

Capítulo 2 Marco teórico

Este capítulo expone la teoría sobre la cual se fundamentó la investigación.

Capítulo 3 Diseño de la investigación

En este capítulo se describen aspectos tales como el tipo de investigación que se llevó a cabo, los instrumentos de recolección de datos y las categorías de análisis

Capítulo 4 Diseño pedagógico

En este capítulo se expone la propuesta de intervención pedagógica; de igual forma, se presentan los roles de los participantes y las etapas que se desarrollaron en el proceso

Capítulo 5 Análisis de datos

La información obtenida durante la intervención es analizada con base en la teoría y en las categorías previamente establecidas, los resultados se presentan en este capítulo

Capítulo 6 Conclusiones

Aquí se plantean algunas conclusiones que se generan a partir del análisis de los datos. También, Se presentan algunas recomendaciones basadas tanto en el proceso como en los resultados.

5. Metodología

La elaboración de este proyecto se basa en los planteamientos de la investigación-acción, como proceso reflexivo, crítico y sistemático.

En una primera etapa se desarrolla un proceso de observación que da como resultado el planteamiento de una problemática relacionada con la producción escrita y la falta de motivación por parte de las estudiantes en las actividades propuestas para el desarrollo de la clase.

Con el fin de intervenir la problemática se diseñó una propuesta pedagógica que le brindará al estudiante las herramientas necesarias para iniciar procesos de escritura que conlleven a la producción de textos comprensibles que sean fortalezcan su proceso de aprendizaje.

La propuesta pedagógica involucró el uso de lecturas y situaciones fantásticas a partir del cual las estudiantes tenían un tema generador de texto.

Los datos recopilados fueron analizados desde una perspectiva cualitativa y de esta manera se obtuvieron los resultados, asimismo a partir del proceso y los resultados se plantean algunas conclusiones de la investigación.

6. Conclusiones

La implementación de esta propuesta de intervención pedagógica permitió encontrar que:

Las estudiantes reflejaron fortalecimiento en el proceso de escritura ya que durante el desarrollo de las sesiones lograron afianzarse en este proceso, desarrollando de una forma más segura los subprocesos que este proceso acarrea, organización y jerarquización de ideas, adecuación del léxico para expresar de manera coherente la intención propuesta al inicio, y luego antes o durante la socialización de sus textos las estudiantes realizaban la revisión de los mismos.

Las estudiantes demostraban interés por revisar y corregir errores, lo cual reflejaba un espíritu trabajador y comprometido con el aprendizaje ya que durante la producción de textos las estudiantes se interesaban por los conocimientos de reglas ortográficas, sinónimos, significados de palabras y uso de conectores con el fin de lograr un escrito claro y coherente.

A partir de este proceso de enseñanza de la escritura como proceso a partir de la escritura creativa también se fortalecieron las relaciones personales con las estudiantes, ya que a medida que avanzaban las sesiones las alumnas mejoraban su disposición para trabajar en el aula, manifestando más interés por conocer el uso de reglas y vocabulario.

Elaborado por:	Laura Johana Quiñones
Revisado por:	Nelson Mellizo Guaqueta.

Fecha de elaboración del Resumen:	31	08	2016
--	----	----	------

Contenido

Resumen Analítico en Educación.....	i
Tablas de Contenido.....	v
INTRODUCCIÓN.....	vi
1. CONTEXTUALIZACIÓN	1
1.1 Contextualización externa de la institución	1
1.2 Contextualización interna de la institución.....	2
1.3 OBJETIVO GENERAL.....	6
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1 La Escritura	7
2.2 El Problema Retórico.....	10
2.3 La Escritura Creativa como Solución al Problema Retórico	11
2.4 El Enfoque Procesual en la Enseñanza de la Escritura	15
3. Metodología	18
3.2 Categorías de Análisis.....	21
3.3 Población y Muestra.....	21
3.4 Recolección de Datos	22
4. ENFOQUE PEDAGÓGICO	23
4.1 Constructivismo.....	23
4.1.1 El aprendizaje significativo	25
4.2 Fases de Intervención.....	27
4.3 Programa Académico	28
4.4 Modelo Planeación de Clases.....	29
5.- ANÁLISIS DE DATOS.....	31
5.1 Gestión de Análisis	31
5.2 Análisis del Problema Retórico.....	32
5.3 Análisis de la Escritura Creativa.....	34
CONCLUSIONES	36
ANEXOS	i

Tablas de Contenido

Tabla 1: Categorías de Análisis.....	21
Tabla 2: Fases de Intervención.....	27
Tabla 3: Rúbrica de análisis de criterios.....	32

INTRODUCCIÓN

La presente investigación ha sido realizada con el fin de analizar el impacto de la escritura creativa en el proceso de producción escrita en las estudiantes del grado 703, jornada de la tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para ello se realiza un proceso de investigación-acción en el aula, donde a partir de la observación y la interacción con las estudiantes se logra identificar la debilidad en el proceso académico, en este caso en la producción escrita. Luego de haber recogido la información suficiente, se formula una propuesta didáctica que tiene como objetivo presentar la escritura creativa como un modo para resolver el problema retórico, situación a la que se enfrentan las estudiantes a la hora de iniciar sus escritos. Lo anterior enmarcado dentro del modelo de escritura como proceso propuesto por Flower y Hayes. La información obtenida en esta investigación beneficia el proceso de formación tanto de las estudiantes como en la docente investigadora, ya que permite la aproximación a la producción de textos desde una perspectiva creativa con base en el texto El Nuevo Escriturón.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Con el fin de conocer la población y la institución en la cual se lleva a cabo el proyecto de investigación, se realiza una descripción a nivel externo e interno de la misma. A continuación la contextualización externa de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.1 Contextualización externa de la institución

La institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño es una institución de naturaleza oficial y carácter femenino ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe, exactamente en la Av. Caracas No. 23-24 Sur, barrio San José. Limita al occidente con la Avenida Caracas, donde se encuentra ubicada la entrada principal del colegio; al oriente y sur limita con zonas residenciales y algunos negocios comerciales. Al norte limita con las instalaciones de la Alcaldía de la localidad Rafael Uribe Uribe y junto a esas instalaciones se encuentra la Avenida Primero de Mayo.

Esta institución fue fundada el 5 de octubre de 1916 durante la presidencia de José Vicente Concha adoptando el nombre de “Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios”, comenzó labores en un inmueble ubicado en la carrera 5ª entre calles 15 y 16 de Bogotá. Pocos años después, cambió su nombre a “Escuela Superior de Artes y Oficios para Señoritas” en la calle 9ª con carrera 8ª. Pero se trasladó a la avenida Caracas No. 23 – 24 sur en 1941 cambiando su nombre por el de Instituto Femenino de Orientación Social. En 1956 se creó la Escuela Anexa como espacio para la práctica de las estudiantes normalistas.

En el año de 1958, el Colegio adopta el nombre de Liceo Femenino de Cundinamarca. A partir de 1972 el colegio experimentó grandes cambios: la permanencia del tiempo en el plantel se redujo, se cambió de un sistema de internado a otro de exclusivo externado, se modificaron los planes de estudio, se sustituyó el comercio por el bachillerato académico y éste suplantó en su totalidad los programas normalistas. Durante esta época, se otorgó la Cruz de Oro al mérito cívico de Cundinamarca, destacando la importancia de esta institución en la formación intelectual, humana y espiritual de mujeres jóvenes.

A partir del 1 enero de 2002 el colegio es llamado Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, como resultado del acuerdo No 012 por el cual se modifica el nombre a algunos planteles educativos oficiales de Bogotá. Actualmente, la

IED Liceo Femenino Mercedes Nariño ofrece programas de educación en los niveles Preescolar, Educación Básica Primaria, Educación Básica Secundaria y Educación Media Académica en las jornadas mañana, tarde y noche.

1.2 Contextualización interna de la institución

Para responder a las necesidades y situaciones de la comunidad local y en general del país, la institución, los estudiantes, docentes en colaboración con los padres de familia del Liceo Femenino Mercedes Nariño tienen como Proyecto Educativo Institucional formar una “Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas”(Manual de Convivencia. Lifemena, 2015). Esto respondiendo a su filosofía de qué mujer desea formar, qué valores rescatar, cómo redimensionar la cultura y su quehacer de manera que la impulse a participar en la adquisición del conocimiento, en armonía con una conciencia crítica, responsable y creativa para que sea competente en el medio donde se desenvuelve.

En este sentido, la **Misión** de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño se inspira en el pensamiento liberador para promover la formación integral de la mujer en la autonomía, creatividad, responsabilidad y análisis crítico de la realidad, permite plena participación con calidad y calidez en todas las esferas de la vida, a través de procesos de cooperación en la enseñanza-aprendizaje con base en las competencias educativas orientadas a desarrollar su proyecto de vida para participar activa y eficazmente en todos los ámbitos de nuestra sociedad.

Es así como las estudiantes del grado 703 reflejan los aspectos propuestos en la visión, ya que acatan normas de tipo académico y convivencial. En cuanto a la formación integral, las estudiantes tienen la oportunidad de relacionar los contenidos de las diferentes áreas con eventos de la institución (izadas de bandera, celebraciones) y acontecimientos del entorno (conmemoraciones, celebraciones, etc.). Asimismo, las alumnas demuestran gran sentido de autonomía, un ejemplo de ello son los cambios de clase, espacios en los que se dirigen a los salones asignados para cada materia dentro de un tiempo estimado, permitiendo el inicio de las clases puntualmente (Anexo 1.2.1). Son responsables en cuanto se observa cumplimiento en el uso del uniforme, el orden con sus útiles escolares, su presentación personal, cumplimiento de deberes escolares.

Lo anterior contribuye a fortalecer cualidades que las proyectan como mujeres seguras, críticas y capaces de asumir diferentes papeles en la sociedad. Sin embargo, cuando alguna estudiante no cumple con las características propuestas por la misión de la institución se sigue un debido proceso que tiene como propósito corregir dichos comportamientos con el apoyo de diferentes entes de la comunidad educativa (directores de grupo, coordinadores, orientadores, padres de familia) confirmando así el interés de la institución por formar estudiantes competentes tanto a nivel académico como social.

En cuanto a la **Visión**, la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño será una institución líder en procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativo y modelo en la formación de mujeres con calidad humana, autónomas, críticas, responsables, creativas e independientes. Además, capaces de usar el conocimiento y las habilidades adquiridas en el desarrollo empresarial, dominio básico del inglés y aplicación de tecnologías en la construcción de su proyecto de vida que le permita pleno liderazgo para adoptar decisiones políticas y desempeños eficientes en todos los espacios de la vida y así trabajar por el bienestar de la comunidad y contribuir en la transformación de la sociedad.

Las estudiantes liceístas llevan a cabo procesos de aprendizaje cooperativo en la medida que son libres de organizar grupos de trabajo para realizar actividades lúdicas, decorativas y artísticas, en donde cada una asume roles y responsabilidades diferentes con el fin de lograr objetivos comunes que resaltan habilidades individuales, respetando los puntos de vista de las demás para lograr acuerdos que las benefician como comunidad educativa. Sin embargo, durante el desarrollo de las clases no se asignan actividades en grupo debido a que no se obtienen los resultados esperados (problemas disciplinarios, constantes llamados de atención, poca concentración y trabajo).

Así mismo, el manual de convivencia de la institución propone la evaluación como una herramienta para aprender y no como resultado o único fin del aprendizaje. Las estudiantes son evaluadas con una cantidad específica de puntos en cada área (20 puntos), los cuales deben ser obtenidos mediante la constancia y el cumplimiento de deberes asignados en el trimestre. En este caso, no se utiliza ningún tipo de escala numérica o alfabética para evaluar los trabajos hechos por las estudiantes.

Entonces, a partir de lo observado durante el desarrollo de las clases de español en el curso 703, se puede determinar una dificultad de las estudiantes para producir textos de cualquier tipo, debido a que no llevan a cabo procesos de escritura que garanticen la calidad de sus escritos, tal como lo propone Daniel Cassany, Luna y Sanz (2000, citado en Quiroga 2011): los escritores novatos producen sus escritos de una manera más pobre y rápida sin reflexionar, sin tener en cuenta al lector y realizar procesos de revisión. Ante esta situación se deben crear espacios de motivación por la escritura, generar temas de atracción y placer hacia los textos y hacerlos interesantes para que puedan ser producidos mediante el uso de cualquier género textual.

Este se ve reflejado cuando las alumnas muestran un conflicto para comenzar a realizar sus escritos, están inseguras en cuanto a la forma de escribir un texto, ya sea por su tipología, por la falta de léxico para iniciar o por la falta de recursos que les generen ideas para hacerlo (Anexo 1.2.2) Asimismo, se evidencia como falencias de las estudiantes según el modelo propuesto por Hayes y Flowers (1981) quienes describen un proceso de escritura como un conjunto de procesos recursivos que debe organizar el escritor para dirigirlos a determinados objetivos. Comenzando por un entorno de la tarea, el cual es la situación comunicativa o la razón para que los estudiantes comiencen a escribir. Igualmente, cuando las alumnas realizan escritos, no tienen en cuenta para quién lo hacen, es decir no son conscientes de que la escritura incluye un receptor quien es el que entenderá lo que ellas intentan expresar.

Luego, estos autores presentan una segunda etapa de producción en la cual el escritor busca en la memoria a largo plazo la palabra, los datos, el conocimiento y la información necesarios o convenientes para construir su nuevo texto, sin embargo, las estudiantes no realizan una organización jerárquica de las ideas que desean expresar y no se interesan por escribir limitando la oportunidad de acceder al conocimiento y mejorar la habilidad escritora.

Por esta razón, no generan un plan estratégico, el cual llega a ser el inicio de la tercera etapa de producción, el proceso de escritura, que a su vez se divide en tres subprocesos: planificar, textualizar y revisar. En cuanto a esta última etapa propuesta por Hayes y Flowers (1981), las estudiantes no diseñan ni establecen objetivos o planes de

trabajo que guíen su proceso escritor lo cual las conlleva a improvisar escritos que descuidan aspectos como la ortografía, la puntuación, el uso de conectores, cohesión y coherencia, ya que sus ideas son confusas, se repiten o están incompletas.

Posteriormente, el subproceso de textualizar, consiste en plasmar esas ideas en el papel a través de un mensaje mas elaborado y apropiado, no obstante, como se dijo anteriormente las estudiantes no diseñan un plan de trabajo ordenado que puedan representar de forma escrita, y por lo cual al realizar el tercer subproceso propuesto por Hayes y Flowers (1981), el de revisión, no se completa o no se lleva a cabo, ya que es necesario leer varias veces y reescribir si fuese necesario el escrito hecho, prestar atención al contenido o al vocabulario utilizado. Pero, las estudiantes no realizan revisión de sus escritos, por lo cual no los complementan ni corrigen.

En este sentido, las estudiantes no reconocen las diferencias entre el canal oral y el canal escrito, utilizan en sus producciones escritas léxico que usan en sus intervenciones orales, es decir, escriben las palabras tal como las aprendieron a pronunciar o utilizan expresiones de jerga inadecuadas dentro de la formalidad que exigen ciertas tipologías de texto (Anexo 1.2.2).

Así lo propone (Cassany, Describir el escribir, 1987) al establecer las diferencias entre lo oral y lo escrito, en este caso, las estudiantes no establecen diferencias textuales de adecuación entre lo escrito y lo oral, ya que utilizan variedades lingüísticas orales que dependen del lugar de origen, nivel de educación, edad, etc tal como son contracciones o expresiones de uso diario entre las estudiantes mismas en sus producciones escritas. No tienen en cuenta que el texto escrito tiende a eliminar dichas variedades lingüísticas para evitar la ambigüedad o la confusión.

En cuanto a la coherencia, escriben de manera incorrecta palabras que utilizan para sus escritos, es decir desconocen el uso de ciertas reglas ortográficas, lo cual dificulta constantemente la comprensión de sus textos, repiten palabras para expresar ideas diferentes, es decir no hay uso de sinónimos o antónimos que mejoren la presentación de sus textos. Siendo esta una característica del canal oral, en donde a partir de una poca selección de información hay repeticiones, cambios de tema y redundancias; por el contrario, el canal escrito al ser independiente de códigos no verbales como gestos o

entonaciones y al ser producto de esquemas previamente planificados conlleva una selección mas rigurosa de la información, lo que evita las redundancias y repeticiones de la oralidad. Las estudiantes entonces, no utilizan signos de puntuación para marcar las pausas durante su proceso de escritura, escriben tal cual se les ocurren las ideas sin elaborar los procesos anteriormente explicados. (Anexo 1.2.2)

Adicional a esto, algunas alumnas manifiestan poco interés por la actividad de escribir, sea cual sea el tema o la intención propuesta, buscan excusas para retrasar el tiempo de dichas actividades, realizan comentarios en voz alta que distraen a las otras compañeras y simulan estar realizando la actividad para evitar llamados de atención o anotaciones en el reporte diario, de esta manera la producción escrita en clase es mínima y la posibilidad de ser corregida en el momento de producción se reduce, ya que en muchas ocasiones no realizan preguntas sobre las dudas que surgen durante el proceso de producción escrita, continuado de esta forma con una acumulación de errores y faltas que perjudican la eficacia en la comunicación escrita a partir de sus producciones.

Con base en el diagnóstico anterior, se genera el siguiente interrogante:

¿Cuál es el impacto de la escritura creativa en la producción escrita en las estudiantes del grado 703 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño?

A partir de esta pregunta surge el siguiente objetivo:

1.3 OBJETIVO GENERAL

Analizar el impacto de la escritura creativa en la producción escrita en las estudiantes del grado 703 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar el impacto de la escritura creativa como herramienta para el mejoramiento de la producción escrita de las estudiantes del grado 703 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

2. MARCO TEÓRICO

Son diversos los aspectos teóricos que sobresalen al indagar sobre la escritura y la enseñanza de la misma. En este documento se abordan los elementos anteriormente mencionados desde la forma en la cual se enseña a los estudiantes. Para este propósito el desarrollo de este capítulo contempla la escritura, el problema retórico y el enfoque procesual.

2.1 La Escritura

Para comenzar, la escritura es una parte trascendental en el proceso de comunicación humana ya que constituye una forma de incluirse y participar en diferentes situaciones asumiendo a su vez diferentes roles. Tal como lo menciona (Galaburri, 2005) al proponer la escritura como un proceso complejo en el marco de una situación comunicativa, es decir, la escritura como producción de un texto con base en las necesidades específicas de una situación comunicativa. Por ello, constituye un método de comunicación humana que puede ser completo o incompleto si logra o no expresar todo lo que puede manifestar y decir una lengua determinada.

Lo cual se relaciona con lo sugerido por (Cassany, Describir el escribir, 1987) quien propone que escribir es elaborar un significado global y preciso acerca de un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito. En estas definiciones se refleja la relevancia de la escritura como manifestación humana para expresar diferentes intenciones de manera comprensible. Estas intenciones modelan el discurso del emisor y a la vez la interpretación del receptor ya que como propone (Vidal, 1996) la intención es el propósito, meta o finalidad que quiere se conseguir por medio del discurso.

Para Cassany (1999) cuando se escribe, la intención es conseguir un objetivo, ya sea pedir o dar información, expresar ideas, influir en las ideas de otros, buscar aprobación. Así, en algunas situaciones la intención puede cambiar el significado de las expresiones debido a la asociación que se hace con el contexto comunicativo. Por ello, no basta con saber las palabras que se usan para cada función lingüística, es necesario saber interpretar acertadamente la intención con la que se utilizan. Van Dijk, dice que “no es la situación socialcomunicativa la que influye en las estructuras verbales/discursivas, sino su

representación mental en cada participante (hablantes, oyentes, etc.)” (Van Dijk, 2011: pág 71)

En cuanto a la producción de texto escrito Flower y Hayes sugieren que producción escrita es una actividad humana compleja en la que se utilizan destrezas adquiridas en la utilización de la lengua, el conocimiento del mundo, por ello se produce una activación en la memoria a largo plazo de los contenidos semánticos, los cuales son organizados jerárquicamente y luego transcritos en una organización lingüística lineal que a su vez exige tener conocimientos de la estructura textual, gramatical, léxica, ortográfica, etc.

Por consiguiente, en la elaboración del escrito, se debe tener en cuenta aspectos como el receptor, el mensaje, tiempo, lugar, la forma en que desea manifestarse quien escribe para lograr un texto escrito que contenga el significado deseado por el autor. No obstante, la dificultad radica en saber elegir lo necesario para expresar de forma escrita lo que piensa. Ahora debido a que en la producción escrita solo se dice una parte de lo que se comunica gracias a la contextualización, es necesario que la didáctica de la lengua se rodee de contextos reales en los que se puedan incluir palabras que signifiquen lo que se pretende en cada uno.

Un acto contextualizado ocurre en un lugar y tiempo determinado con interlocutores concretos que probablemente pertenecen a la misma comunidad lingüística por lo cual comparten un mismo código, tal como lo propone Cassany (1999, pág 114) “El lenguaje [...] surge y se utiliza en una comunidad de hablantes que comparte una misma concepción del mundo[...] en definitiva una misma base cultural”. Además el conocimiento enciclopédico permite que a partir de dichos conocimientos compartidos entre los interlocutores se relacionen datos para elaborar inferencias sin la necesidad de escribir todas las palabras. En este sentido, el acto comunicativo no es algo cerrado ni limitado, ya que el significado que allí se expresa está en las mentes del autor y del lector durante el proceso de producción y lectura respectivamente.

De esta manera, debido a que cada lector posee diferentes conocimientos el contenido de un texto es distinto para todos ellos. La interpretación varía de acuerdo al conocimiento y temporalidad del lector, construyendo un significado diferente. El esquema de Linda Flower (1994) propone la construcción de significado textual tanto del autor como

del lector con base en una variedad de conocimientos compartidos, sin embargo el significado se procesa individualmente. La construcción de significado se realiza de una manera general y en una segunda instancia de manera más particular. En la primera se realiza a partir del contexto social, las convenciones discursivas y el lenguaje. En la construcción particular se da con base en el propósito general y los objetivos específicos del acto de escritura.

De otro lado, se tiene en cuenta la escritura como proceso, modelo elaborado por Hayes y Flower Teoría de la redacción como proceso cognitivo (Flower y Hayes, 1980), quienes dan cuenta de los procesos mentales que se realizan para escribir de manera competente. En este modelo la actividad de escribir es un acto complejo en donde el escritor debe buscar contenidos y generar nuevas ideas a partir de ellos, debe decidir cómo organizar dichas ideas para lograr el efecto que quiere en su interlocutor. Además, debe manejar el lenguaje para conseguir su objetivo, es decir, debe utilizar la sintaxis correctamente, escoger vocabulario, revisar la coherencia, cuidar la ortografía y la puntuación para comunicar lo que desea.

En este modelo se proponen tres elementos esenciales: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. Para empezar, el ambiente de trabajo incluye lo que está fuera del escritor, es decir, el problema retórico; el segundo elemento es la memoria a largo plazo del escritor, donde él almacena lo que conoce del tema y la audiencia. Finalmente, el tercer elemento son los procesos de redacción específicamente: planificación, traducción y revisión los cuales están ausentes en el discurso oral. (Hayes y Flower, 1980).

Con base en lo anterior, es preciso tener en cuenta que además de las habilidades o conocimientos del sujeto acerca de la lengua debe reconocer elementos que se generan a partir de su interacción con elementos pragmáticos. Según esto, producir un texto no solo es demostrar los conocimientos que se tienen, sino es crear nuevas relaciones con el entorno, profundizar conocimientos para aprenderlos y transformarlos. De esta interacción entre lo que sabe y lo que debe aprender durante el proceso de escritura, se genera el problema retórico.

2.2 El Problema Retórico

Para Hayes y Flowers, el problema retórico se despliega en dos unidades: la situación retórica que son: la audiencia, el tema y los propios objetivos del escritor que implica la construcción de un texto con significado. El término problema se relaciona con el desarrollo de estrategias para resolverlos, el escritor debe resolver entonces para quién escribe, las representaciones a suscitar en el lector; el rol enunciativo asumido y el efecto que pretende lograr con su texto. Las situaciones retóricas cambian de acuerdo al tipo de texto que se exija a los estudiantes, descripciones, narraciones, exposiciones, entre otras. Por ello, el problema retórico es diferente de persona a persona y de acuerdo a la capacidad de modificar los objetivos en función de estos problemas se puede determinar que es un buen escritor.

De esta manera, el escritor debe recuperar la información de su memoria largo plazo, donde acude a conocimientos previos sobre el tema, la audiencia y la manera de representarlos. En esta etapa luego de recuperar información el escritor la organiza y la adapta a sus necesidades retóricas, las cuales son el interés por expresar algo. Sin embargo, el escritor se enfrenta a dos problemas: el primero radica en encontrar la información clave que le permita recuperar una red de conocimientos útiles y el segundo problema es organizar y adaptar esta información para que se puedan satisfacer las exigencias del problema retórico.

Seguido, comienza la siguiente fase, la planificación en la cual se forja una representación interna del conocimiento que se utilizará, selecciona y organiza la información pertinente a través de la categorización de las mismas, es decir, los escritores identifican los primeros o últimos temas de acuerdo al nivel de importancia. Esta organización tiene un papel importante en el pensamiento creativo ya que cada escritor agrupa las ideas de forma diferente, lo cual puede dar origen a nuevos conceptos, marcando diferencia entre nuevos y malos escritores (Flower y Hayes, 1980)

Al tener esto claro, el escritor comienza la siguiente etapa: traducir (Flower y Hayes, 1980) en la cual se hacen visibles las ideas tomando decisiones a nivel sintáctico, discursivo, léxico y ortográfico, estos aspectos pueden ser una carga adicional en cuanto a la memoria a corto plazo se refiere, ya que el escritor inexperto dedica su atención

consciente a éstos interfiriendo con el proceso de planear lo que quiere decir o viceversa. De todas maneras, ambos caminos conducen a la mala planificación, así lo propone Bereiter y Scardamalia (1987), las habilidades bien aprendidas tienden a hacerse automática e inconscientemente. Lo cual es una diferencia entre los niños y los adultos, los primeros dedican más atención consciente a tareas individuales mientras los adultos las realizan de forma más automática.

La revisión de estas decisiones se realiza en una nueva etapa, la cual incluye evaluación y revisión, el escritor lee lo que ha escrito para revisar la adecuación al problema retórico, lo cual implica nuevos momentos de planificación y traducción, por ello estos dos subprocesos pueden interrumpir cualquier otro proceso en otro momento de la redacción.

Después de haber cumplido con las etapas dispuestas para la elaboración del texto, el escritor ha recuperado la información de su memoria a largo plazo, ha planificado el modo de organizarla y jerarquizarla para expresarla de acuerdo a normas sintácticas, léxicas y ortográficas adecuadas. El producto de dicho proceso es revisado para dar inicio a un nuevo proceso de producción escrita. No obstante, el escritor en muchas ocasiones carece de temas que activen su memoria a largo plazo, razón por la cual el proceso de escritura se detiene.

De esta manera la producción escrita ya no se ve como un producto final. Es ahora entendida como un proceso en donde el escritor debe organizar las etapas del mismo con el fin de expresar adecuadamente su intención, realizando procesos de exploración, búsqueda y evaluación su propio texto, lo cual lo conduce al perfeccionamiento de su proceso.

2.3 La Escritura Creativa como Solución al Problema Retórico

Se ha definido problema retórico como un aspecto abstracto de la escritura y sus tres elementos básicos se pueden inferir a partir de la calidad del texto: el tema del cual se escribe, la audiencia a la que se escribe y el propósito del mismo, por ello se convierte en el aspecto más importante de la producción escrita como proceso, ya que sin ella no se llevaría a cabo un proceso de comunicación efectivo. Debido a su importancia, los

estudiantes deben estar conscientes de este problema al momento de iniciar un escrito para que su texto tenga un mensaje claro.

En cuanto a la composición de dicho escrito es definitivo que ésta requiere creatividad y capacidad de invención, esto significa la interpretación de la realidad que se contextualizará o sobre el tema específico, realizando inferencias lógicas y con un propósito claro que brinde la oportunidad de enriquecer el proceso de escritura. A partir de ello, se tiene en cuenta los conceptos y enfoques sobre escritura creativa realizados por Timbal-Duclaux (1993), quien enseña a moldear la inspiración; a exteriorizarla, debido a que muchas veces los estudiantes la tienen pero no saben cómo liberarla o expresarla, en palabras del autor Timbal-Duclaux (1993): “¿Qué decir sobre un tema y cómo decirlo?” (p. 82)

Es así como este autor propone que a través de la lectura de los grandes autores y asimilando sus procedimientos, como puede mejorar y convertirse en escritor (Timbal-Duclaux, 1993) así ningún texto es producto de la generación espontánea, nunca es creado a partir de la nada, o de la observación de la realidad, porque se construyen a partir de textos anteriores, enlazados por tiempo y espacio. Por ello todo texto constituiría un metatexto: un texto construido con base en otro u otros varios textos. Timbal-Duclaux (1993). De esta forma las estudiantes pueden iniciar sus escritos con base en textos antiguos pero siguiendo variaciones indicadas superando la primera parte del problema retórico: el tópico, porque se da importancia a la forma original en la que se ligan las ideas de los otros textos, es decir, las estudiantes tienen la oportunidad de no dejar las cosas como las encontraron.

En este sentido, este mismo autor propone una serie de procedimientos que facilitan dicha producción de escritura creativa a partir de textos ya existentes:

1. Retocar un texto, lo cual consiste en reescribir el mismo para perfeccionarlo sin afectar su estructura general o sus ideas.
2. Prolongar un texto, lo cual consiste en la creación de continuaciones de textos leídos y conocidos, dando al estudiante la oportunidad de tener un referente que facilite su producción escrita.
3. Traducir, donde se intenta ampliar la audiencia para las ideas de un autor, en otras palabras, las hace legibles para un público nuevo y cada vez más amplio, en este

sentido las estudiantes parten de textos complejos y los adaptan a su contexto, es decir lo reescriben de manera que sea fácilmente comprensible sin perder las ideas iniciales del autor. (p. 182)

Con estos procedimientos se armoniza lo existente con las nuevas ideas o aportes que tenga el estudiante para producir un texto de manera creativa, ya que integra el conocimiento y las destrezas adquiridas con la reflexión para transformar creativamente lo existente. Relacionado esto con el concepto propuesto por Lopez y Recio (1998) quienes sugieren creatividad como un estilo que tiene la mente para procesar la información manifestándose mediante la producción y generación de situaciones, ideas u objetos con cierto grado de originalidad, de esta manera la mente pretende impactar o transformar la realidad del individuo contemplando nuevas posibilidades que generen cambio.

Asimismo Vigotsky (1986) establece una relación entre la fantasía y la realidad para explicar el término imaginación, en este sentido toda creación parte de elementos reales o de experiencias anteriores, la imaginación crea grados de combinación entre estos y la fantasía, lo cual conlleva a la función imaginativa relacionada directamente con la experiencia acumulada por el hombre y las diferentes combinaciones con la fantasía. Vigotsky (1986): “Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación. (p. 9).

De este modo, las técnicas propuestas por Gianni Rodari incentivan la escritura (producción escrita) creativa, debido a que otorga un papel importante a la imaginación en la educación, confía en la creatividad infantil y le da a la palabra un valor liberador, “no para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo” (Rodari, 2002, pág 7). Este autor considera que puede haber evoluciones (producciones escritas) a partir de una sola palabra, creando aproximaciones extrañas o relaciones imprevisibles entre ellas, las cuales pertenecen a cadenas o contextos diferentes. Dicha aproximación es producida porque la imaginación no es una facultad separada de la mente, por el contrario es la mente misma, la cual se aplica a diferentes actividades basada en los mismos procedimientos.

Así, es necesario cierta distancia entre las dos palabras que pertenecen a contextos diferentes, pero al mismo tiempo es necesario una relación discreta para que la mente se active y se ponga en movimiento para buscar la situación en la que puedan relacionarse, lo que Rodari denomina el *binomio fantástico*. En este binomio fantástico las palabras son lanzadas en un medio donde pierden su significado cotidiano, situación ideal para generar un texto que incluya experiencias y memorias propias.

Rodari también propone el error como medio para lograr la creatividad, en todo error se halla la posibilidad de una historia, lo cual remite de nuevo al binomio fantástico en la medida que la palabra justa existe en función de la palabra errónea. En este sentido el aprovechamiento del error ya sea voluntario o involuntario resulta interesante y productivo. Así lo ejemplifica el autor con un error ortográfico: “Una «bistola», que cambia su «p» por una «b», debería disparar «palas» en lugar de «balas»” (Rodari, 2002, p. 33) lo que origina historias cómicas e instructivas.

Actualmente se tiene más material para inventar historias y se puede utilizar un lenguaje más rico debido a que la experiencia del niño de hoy es mas amplia y la imaginación comienza en dicha experiencia. La imaginación ha sido el instrumento a través del cual el estudiante realiza el acto creativo pero centrado en su personalidad y las aportaciones que ha recibido de diferente origen: las palabras, sus significados, sus sonidos, sus relaciones improvisadas, los recuerdos personales, las presiones de la censura. Este último se presenta cuando la escuela presta más atención al aspecto ortográfico, gramatical y sintáctico hasta omitir el complejo mundo de los contenidos.

Así Rodríguez (2009) sugiere que la creatividad busca producir algo nuevo combinando acciones, proponiendo ideas, armonizando diferentes campos a través de asociación, la comparación, la permutación o la inferencia entonces, las respuestas creativas para diferentes problemas teóricos o prácticos como tratar de expresar con claridad lo que se quiere decir se dan como resultado de la integración de aspectos racionales y lúdicos, lo que a su vez permite una mejora en las posibilidades de uso del lenguaje, ya que a través de la combinación de la lectura, la escritura, el juego y la reflexión se mejoren los conocimientos y destrezas.

La escritura creativa ofrece la posibilidad de jugar con la imaginación para transformar, para expresar en una palabra o en una imagen la esencia de un discurso, estimulando el pensamiento creativo, alentando la producción artística, motivando el estudiante por recrear libremente lo que percibe.

2.4 El Enfoque Procesual en la Enseñanza de la Escritura

El proceso de la enseñanza de la expresión escrita es complejo, ya que la escritura implica el conocimiento del lenguaje, es decir, manejo del vocabulario, ortografía, sintaxis, puntuación, etc. y, luego, los procedimientos de búsqueda de información y organización del texto. Al respecto, Cassany (1990) distingue cuatro enfoques básicos de la didáctica de la expresión escrita, considerando varios aspectos: objetivos de aprendizaje, tipos de ejercicios, programación, etc. Cada planteamiento hace hincapié en un aspecto determinado de la habilidad. Los enfoques son:

1. ***Enfoque gramatical.*** Se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua.
2. ***Enfoque funcional.*** Se aprende a escribir a través de la comprensión y producción de los distintos tipos de textos escritos.
3. ***Enfoque de contenido.*** Según este enfoque, al mismo tiempo que se desarrolla la expresión, la lengua escrita se enseña como instrumento que puede aprovecharse para aprender distintas materias.
4. ***Enfoque procesual.*** Mediante este enfoque el aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.

Para esta investigación se tendrá en cuenta el enfoque procesual, ya que como se indicó en un principio, la escritura es tomada como proceso además, este enfoque pone énfasis en el proceso de la composición. Mediante este enfoque se enseñan los procesos cognitivos que generan ideas para comenzar el trabajo de redacción, formular objetivos antes de escribir, organizar las ideas, escribir borradores y esquemas, revisar y evaluar. El alumno no solo aprende a hacer borradores y a conocer la estructura del párrafo, sino también aprenderá a distinguir los elementos esenciales del estilo para ponerlos en práctica en el proceso de la escritura.

Este enfoque pone el énfasis en el proceso de producción, lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción. Los estudiantes ignoran varios aspectos acerca de los textos escritos que han leído, como los borradores elaborados, las listas de ideas elaboradas por el autor, los esquemas, los borradores corregidos que han sido pasados a limpio. Según este enfoque lo más importante que debe enseñarse es este conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras.

Por lo anterior, en el trabajo de aula el énfasis debe ponerse en el escritor, no en el texto escrito, este enfoque pretende enseñar al alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar el escrito, a diferencia de los cursos tradicionales donde se enseña cómo debe ser el producto escrito: ¿cuáles son las reglas de gramática?, ¿qué estructura debe tener el texto?, la conexión de las frases, la selección del léxico, etc.

Casanny (1990) propone que se trata de los procesos mentales que se han aislado y calificado de fundamentales: generación de ideas, formulación de objetivos, organización de las ideas, redacción, revisión, evaluación, etc. Estos procesos forman los grandes bloques, apartados o lecciones de un curso, y para cada uno se enseñan varias técnicas útiles para la redacción.

Así, en el capítulo de la generación de ideas se pueden enseñar técnicas como el torbellino de ideas, las analogías o comparaciones, la exploración sistemática de un tema a base de preguntas, etc. En cuanto a estas técnicas se refiere, el torbellino de ideas es una técnica grupal en la que se generan ideas libres de prejuicios y rutinas con lo cual se da más libertad y espontaneidad, por ello se dan con frecuencia nuevas u originales ideas sobre un tema delimitado.

El análisis individual de las necesidades del alumno es también muy importante en este enfoque, no existe un único proceso correcto de composición de textos, sino que cada escritor ha desarrollado sus propias estrategias de acuerdo con sus habilidades, carácter y personalidad. De esta forma, no se pueden enseñar «recetas» únicas de escritura, ni se puede esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todos. Cada alumno tiene

que desarrollar su propio estilo de composición a partir de sus capacidades: tiene que superar los bloqueos que sufra, seleccionar las técnicas más productivas para él o ella, integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar, rentabilizar el tiempo de composición, etc. se trata de un trabajo muy individualizado con el sujeto de la escritura (y no con el objeto: el texto).

Las clases basadas en este enfoque funcionan de una forma muy particular, lo que escriben los alumnos no tiene que ser necesariamente literatura o textos con intención artística o lúdica, sino que pueden escribir cartas, trabajos escolares, ensayos, diarios íntimos, etc. Básicamente, se propone un tema y los alumnos se pasan todo el tiempo de clase escribiendo sobre él. El papel del profesor consiste en orientar y asesorar el trabajo del alumno: decirle cómo puede trabajar, qué técnicas puede utilizar, leer sus borradores y mostrarle los errores.

Otro aspecto muy particular de este enfoque es la corrección de los trabajos de los alumnos. Según la teoría (Cassany, 1989), no se corrige el producto sino el proceso de redacción. No interesa tanto erradicar las faltas de gramática del escrito como que el alumno mejore sus hábitos de composición: que supere los bloqueos, gane en agilidad, rentabilice su tiempo, etc. De esta manera, la corrección supera con creces el marco lingüístico y atañe campos psicológicos como la forma de pensar o el estilo cognitivo, las técnicas o las destrezas de estudio, la creatividad, etc. En definitiva, ya no se habla de corrección sino de asesoramiento.

3. METODOLOGÍA

Este capítulo presenta la naturaleza investigativa del proyecto. Se destacan el accionar docente en el desarrollo de la estrategia empleada para la realización de los objetivos formulados anteriormente y las acciones que se llevaron a cabo durante el proceso de investigación, así como las estrategias didácticas para llevar a buen término la misma.

3.1 Enfoque Investigativo

El tipo de investigación que aborda el presente trabajo es el diseño propuesto por la investigación – acción, debido a que el transcurso de la investigación se planteó la observación del impacto de la escritura creativa en el proceso de producción escrita, a partir de una reflexión de acciones humanas o situaciones vividas y observadas en un contexto, aula de clase. McKerman (1999), define investigación –acción como un proceso donde el profesional desea transformar una práctica en un área determinada definiendo con claridad el problema para establecer y comprobar la efectividad de la acción tomada para mejorar dicha situación, por consiguiente, se investiga al mismo tiempo que se interviene.

En este sentido, el docente asume un rol de investigador ya que a partir de la observación, interpretación y reflexión de las prácticas educativas en el aula plantea preguntas que originarán un cambio en ellas, lo que significa el aprendizaje continuo de algo nuevo. Asimismo, el maestro es un observador participante porque reúne datos de la vida diaria del grupo observado, da cuenta de las situaciones que el grupo enfrenta a diario, ocasionalmente entabla conversaciones con algunos de los participantes (Becker, 1958).

Igualmente, Elliott (1990) propone que la investigación – acción comprende el estudio de una situación social con el fin de mejorar el desempeño de las acciones en ella, de manera que el aula de clase es aquella situación social, unidad de análisis donde se identifica la situación a cambiar, teniendo en cuenta los estudiantes como sujetos participantes de la situación, ya que se trata del estudio de algo integrado que contribuye a la mejora de la realidad observada, en el ámbito educativo el objeto de estudio son los escenarios naturales dentro y fuera del aula de clase.

En este orden de ideas, la presente investigación tiene como objetivo analizar el impacto de la escritura creativa en la producción escrita en las estudiantes del grado 703 de

la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para ello, se tienen en cuenta las 5 etapas del proceso de investigación acción propuestas por López de George (1997) quien las describe como un medio cíclico con alternativas de reversibilidad. Estas etapas son: Identificación del problema, planificación de la acción, ejecución, ejecución, análisis y recolección de la información y reflexión dialógica.

✓ *Identificación del problema.* A partir de las observaciones e interpretaciones se identifica el problema que requiere mejora. Luego, se realiza una descripción y explicación de la situación actual para la formulación de los posibles interrogantes hipótesis que funcionarán como acciones estratégicas para la mejora de dicho problema. En este caso la producción escrita es el problema identificado en el aula de clase y como estrategias de mejora se propone la escritura creativa. Esta descripción e identificación del problema se realiza a través de los diarios de campo escritos después de las observaciones y escritos hechos por las estudiantes del grado 703 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

✓ *Planificación de la acción.* Se desarrolla un plan global que debe adaptarse a posibles imprevistos o limitaciones que no fueron determinadas en la primera etapa. Este plan global establece relación entre el diseño de la estrategia y la orientación teórica e ideológica, se consideran la organización y secuencia de las acciones de los estudiantes y el docente, el espacio, los medios, el tiempo para llevar a cabo la acción, los procedimientos y los medios de evaluación. Para cumplir con esta característica se elabora un cronograma de trabajo basado en las actividades propuestas en el libro el Nuevo Escriturón (Alvarado & Bombini, 1995) las cuales están relacionadas con los temas del primer período académico de la institución Mercedes Nariño.

✓ *Ejecución.* Es la puesta en práctica del plan de acción en el cual se realizan los planes acordados. El plan es controlado, proyectado como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. Permite el conocimiento más profundo de la realidad ya que la observación recae sobre la acción propia y la acción grupal, de este modo se auto observa la acción y se supervisa la acción de otras personas. La observación en esta etapa es muy importante ya que debe proporcionar la información suficiente sobre la acción para realizar el análisis y obtener las evidencias necesarias para apoyar las afirmaciones sobre lo aprendido. Teniendo esto en cuenta, se llevan a cabo las actividades de escritura

creativa que fueron planeadas con el fin de obtener la información que apoya lo propuesto en las hipótesis.

✓ *Análisis y recolección de la información.* Esta etapa es la búsqueda sistemática y reflexiva de la información que se obtiene a través de los instrumentos. Los datos recogidos contienen pruebas sobre las acciones que el investigador – maestro puede utilizar para la interpretación y posible modificación de la acción. Para evaluar la investigación es necesario considerar si la mejora que propone ha sido efectiva a través de la recolección de datos, identificación de criterios, selección de evidencias y la relación de ésta con la preocupación de investigación inicial. Con base en los talleres y actividades realizados en el aula durante la ejecución se evalúan los resultados de éstos, se realizan revisiones en cuanto a aspectos sintácticos y semánticos a los escritos realizados con las docentes, explicando a las estudiantes los aspectos a mejorar.

✓ *Reflexión dialógica.* Constituye la fase que cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente el replanteamiento del problema. Se recapacita sobre las acciones tomadas y se realiza una reconstrucción del trabajo realizado, lo que permite tener una visión global de la práctica, lo que permite alcanzar una actitud más crítica en concordancia con la investigación y permite la búsqueda de soluciones a los problemas planteados (López de George, 1997).

Para Kemmis y McTaggart (1988), el propósito fundamental de la investigación – acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos a partir de la comprensión de las acciones humanas en su contexto real, así el investigador interactúa con los participantes de forma natural para vivir realidades con actitud natural. De acuerdo a lo anterior, se realiza una reconstrucción de prácticas sociales y educativas, como en esta investigación en particular, a partir de su articulación con la investigación, la acción y la formación, lo cual permite un acercamiento a la realidad que vincula el cambio y el conocimiento convirtiendo a los maestros en investigadores que exploran la realidad, y dejando atrás la idea de profesor como objeto de estudio para convertirse en agentes que toman decisiones.

En conclusión, la práctica docente hace parte del proceso de investigación-acción porque permite la intervención activa de los participantes en dicho proceso, se contempla la acción y la reflexión como elementos que componen una sola realidad en permanente formación y en busca de una mejora significativa.

3.2 Categorías de Análisis

A partir de los encuentros con las estudiantes del grado 703 de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño, la información obtenida durante las sesiones y con base en los referentes teóricos mencionados se elaboró un esquema con una unidad de análisis y dos categorías fundamentales para el análisis de la información, las cuales son: Escritura como proceso, El problema retórico y la escritura creativa.

Unidad de análisis	Categoría	Indicador
Escritura como proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Problema retórico 	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante es capaz de expresar de forma escrita y comprensible diferentes intenciones. • El estudiante es capaz de producir textos de diferentes géneros de acuerdo a situaciones planteadas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura creativa 	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante es capaz de interpretar y recrear la realidad • El estudiante es capaz de producir un texto de manera creativa a partir de uno existente

Tabla 1: Categorías de Análisis.

3.3 Población y Muestra

Para realiza la investigación es necesario de limitar o definir la población donde se va a realizar el estudio y la muestra con la que se va a trabajar. La población es el conjunto de individuos en los que se desea estudiar el fenómeno. En esta investigación se trabajó con una población de 40 estudiantes del curso 703, jornada de la tarde en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, de los cuales se escogió una muestra de la mitad mas uno, es decir, una muestra de 21 estudiantes.

3.4 Recolección de Datos

Con el fin de analizar la información y el impacto de la escritura creativa en el proceso de producción escrita de las estudiantes, la recopilación de la información se llevó a cabo de la siguiente manera:

Para comenzar, el primer instrumento utilizado fue la observación participativa, con el cual el maestro-investigador se involucra en el contexto real de las clases a través de observaciones, correcciones y explicaciones dadas a las estudiantes durante el desarrollo de las mismas. Se observaron comportamientos como comunidad educativa, hábitos de estudio en el aula y relaciones entre las estudiantes y el docente. De esta manera, el maestro-investigador se sitúa como uno más del grupo, tiene la oportunidad de vivir su propia historia desde una perspectiva externa (Blández Ángel, 2000).

De acuerdo a lo observado, se elaboraron notas de campo, escritos en donde se describieron los sucesos, anécdotas y observaciones captados durante las observaciones. A partir de la información recogida en las observaciones se desarrollaron actividades escritas, las cuales son pruebas documentales que a su vez se utilizaron como método de recolección de datos, dado que a partir de los trabajos realizados por las estudiantes se logró identificar el problema en cuanto a la producción escrita, proponer una mejora y evaluar la efectividad de dicha mejora.

4. ENFOQUE PEDAGÓGICO

Plantear a las alumnas la escritura de textos de diferente género tiene la finalidad de provocar una abundante y continua producción de escritos con los cuales se busca comprobar la eficacia de la propuesta metodológica de la expresión escrita basada en los textos creativos extraídos del Nuevo Escriturón, Alvarado et ál. (1995). En este apartado se delimitan los ejes en torno a los cuales se desarrolla la propuesta, es decir la didáctica de la expresión escrita y la teoría del aprendizaje.

El modelo de proceso de composición que se ha seguido es el propuesto por Flower y Hayes (1980), cada uno de sus componentes se ajusta a los aspectos de esta investigación. *El problema retórico* planteado a las estudiantes fue producir texto de diferentes géneros de acuerdo a las situaciones o textos leídos en clase. Por ello los *temas* fueron muy variados, ya que de acuerdo a los textos inicialmente leídos en cada sesión se produjeron otros con diferentes características, descriptivos, narrativos, expositivos. La *audiencia* en principio fue el profesor quien analizó los escritos realizados, sin embargo, al momento de socializar los escritos realizando su lectura en voz alta, las compañeras asumieron rol de audiencia.

Asimismo los *propósitos* que influenciaron el trabajo de las estudiantes fueron muy variados, entre ellos la motivación por transmitir un mensaje nuevo y creativo con base en un modelo texto previo, la necesidad de aprobar la asignatura o mejorar la propia expresión escrita. Los *planes* los desarrollaron las alumnas con base en los modelos previos dados durante los ejercicios. A partir de ello, la *redacción* se desarrolló durante las clases, sin embargo, en algunas ocasiones se dio la oportunidad de terminar en casa para dar la oportunidad de revisar sus planes, hacer un borrador y producir su texto.

4.1 Constructivismo

El modelo pedagógico de esta investigación para el desarrollo de la producción escrita, apoyada en la escritura creativa, es el constructivismo como posibilidad de construir el conocimiento para adquirir nuevas competencias que le permiten al estudiante aplicar lo conocido a situaciones nuevas. Herrera (2009). Así:

En la pedagogía se entiende por constructivismo a la corriente que entiende el conocimiento de las cosas como un proceso mental del individuo, resultado de una construcción o reconstrucción de la realidad originada por la interacción de las personas

con el mundo Herrera (2009). En este sentido, el conocimiento de una persona no es producto o resultado del ambiente, es una construcción que se va dando día a día como resultado de la interacción suya con el ambiente con base en los esquemas que ya posee.

Desde esta perspectiva el aprendizaje consiste en la creación de significados con base en las experiencias propias del estudiante, quien además filtra lo que llega del mundo exterior para producir su propia y única realidad. De esta manera se retoma aquello que ya sabe un niño relacionándolo con lo que le interesa para que el nuevo aprendizaje se acomode y enriquezca lo que ya comprende. En este punto es necesario mencionar el aprendizaje significativo.

En cuanto a los roles del estudiante y el docente, el primero es el protagonista del proceso debido a que es constructor activo de su propio conocimiento, no está privado de equivocarse o confundirse, además su conocimiento debe estar disponible para seguir aprendiendo en otros contextos en forma cada vez mas autónoma. (Santiváñez, 2015). De otro lado, el docente desempeña diferentes funciones, acompaña al alumno en la construcción de conocimientos promoviendo atmosferas de respeto reciprocidad y autoconfianza, también es un facilitador en la medida que respeta las estrategias de conocimiento de los estudiantes y los errores en los que pueden incurrir durante el proceso de construcción haciendo uso de ellos para profundizar en el aprendizaje. El docente también debe conocer los intereses de sus alumnos, sus diferencias individuales y las necesidades evolutivas de cada uno. Herrera (2009).

La metodología de este modelo debe tener en cuenta aspectos como la relación profesor –estudiante, ya que se deben incluir actividades que se relacionen con la cotidianidad del estudiante para que tomen mas significado, además dichas actividades deben estar desarrolladas dentro de un ambiente de confianza que propicie la curiosidad y la comprensión. En lo que a la relación entre alumnos se refiere es necesario reconocer los diferentes puntos de vista de los estudiantes y realizar cambios de roles en cuanto a recibir u ofrecer ayuda a otros compañeros. Herrera (2009).

Además, es necesario identificar el contexto en el cual se aprenderán las habilidades debido a que el conocimiento está ligado al contexto de estudio y a las experiencias de los estudiantes. Por ello las estrategias mas frecuentes son: tareas situadas dentro de un

contexto real, presentación de diferentes puntos de vista, la negociación social, la ejemplificación como partes de la vida real y una conciencia reflexiva que provoque un punto de vista en su contexto. Asimismo el material de trabajo debe ser diverso y adaptable de acuerdo a las necesidades de la realidad educativa en la que se encuentre.

Para finalizar, el modelo constructivista se interesa por el estudio de procesos cognitivos y cambios en los mismos, por ello propone evaluaciones integrales que den cuenta de contenidos procedimentales y actitudinales, en las que se tiene en cuenta tanto el contexto en el que se aprende como el contexto donde se evalúa, para realizar este tipo de evaluación se tiene en cuenta lo que sugiere Herrera (2009) el registro anecdótico, el análisis de los errores, cuestionarios de autoevaluación, entrevistas.

4.1.1 El aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje de esta investigación para el desarrollo de la producción escrita, apoyada en la escritura creativa, es la del aprendizaje como formación y desarrollo de estructuras cognitivas, propuesto por Ausubel (1987). Así:

El aprendizaje es un proceso de desarrollo de estructuras significativas, se identifica con conocer, las modificaciones que se producen en la estructura cognitiva se dan por las motivaciones, deseos o aspiraciones que tiene alguien. Estos cambios originan actitud crítica, lo cual facilita la toma de decisiones. Ausubel propone que las estructuras cognitivas son las que conforman el conocimiento de un tema específico, dando una organización clara. Esta estructura cognitiva es a partir de la cual se decide la significación de material nuevo, su adquisición y retención se refiere a conceptos ya disponibles integrados significativamente en la estructura cognitiva. Así cuanto mas se fortalezca la estructura cognitiva del estudiante, se facilita la retención y adquisición, es decir, la integración de conceptos nuevos exige que el estudiante reflexione estableciendo diferencias, semejanzas con la información existente. De este modo, el aprendizaje significativo se da cuando se establecen relaciones entre los conceptos existentes y los nuevos.

La eficacia del aprendizaje significativo depende entonces de la información que el estudiante reciba, y de la disposición de éste último por darle sentido a lo que aprende. Para que esto suceda es necesario que la información que se da al alumno tenga un aspecto

relevante en su estructura cognitiva, esto resalta la importancia de las ideas o conocimientos previos del estudiante en cualquier proceso de aprendizaje, de allí que el alumno tenga en su estructura cognitiva ideas inclusoras con las que pueda relacionar el nuevo material. Sin embargo, es necesario que el estudiante tenga una actitud favorable a lo nuevo que aprende, es decir, debe tener una motivación que le genere interés.

En resumen, para Ausubel, Novak, & Hanesian (1978) el aprendizaje significativo como interacción entre la nueva información y la estructura cognitiva se da bajo tres condiciones: el primero, los materiales objeto de aprendizaje deben ser significativos para que puedan ser relacionados con las ideas relevantes que tienen el alumno. En segundo lugar, el alumno debe contar con las ideas inclusoras necesarias para poder establecer relaciones. Y en tercer lugar, debe tener una disposición activa y significativa hacia el aprendizaje.

Todas estas condiciones son importantes, no obstante, la condición más importante para lograr el aprendizaje significativo es la interacción entre el profesor y el alumno; quien debe tener la disposición para aprender a aprender y el profesor debe enseñar a pensar, debe asumir un rol de facilitador que guíe y oriente la actividad constructivista de sus alumnos. Para ello es esencial que el docente no sólo sepa la cantidad de información que posee, sino la interpretación de los conceptos que maneja, entonces el docente debe conocer y entender la realidad de sus estudiantes para tener una mejor perspectiva que le permitan ajustar los temas y la metodología a desarrollar en un determinado curso y así lograr un aprendizaje más significativo.

Es así como el aprendizaje significativo se logra cuando el estudiante aprecia el nuevo conocimiento adquirido como algo que tiene sentido para sus propias aspiraciones, el estudiante aprende significativamente aquellas cosas que percibe como útiles para fortalecer su propio yo. Y el verdadero reto del docente radica en ser en un facilitador del crecimiento del estudiante, no sólo en el tema que imparte, sino en su desarrollo como individuo social en un mundo real.

4.2 Fases de Intervención

FECHA	TEMA	ACTIVIDAD	OBJETIVO
18 – 03 – 2016	Texto Instructivo	-Organizar las instrucciones para tomar una ducha. -Escribir las instrucciones para realizar actividades de rutina	Producir un texto instructivo de actividades de rutina
30 – 03 – 2016	Texto Descriptivo	- Describir detalladamente objetos con base en preguntas dadas.	Producir un texto descriptivo de objetos
06 – 04 – 2016	Texto Narrativo	- Escribir el origen de nombres indicados. Escribir el posible origen del nombre de sus parientes teniendo en cuenta la personalidad y comportamientos de ellos.	Producir un texto narrativo acerca del origen de ciertos nombres
27 – 04 – 2016	Texto Narrativo	- Escribir notas donde todas las palabras comienzan por la misma letra	Producir textos narrativos cortos
04 -05 – 2016	Texto argumentativo	Escribir los argumentos por los cuales una persona es mala influencia para otra.	Producir textos argumentativos para expresar opiniones sobre algo.

Tabla 2: Fases de Intervención.

4.3 Programa Académico

Con el fin de desarrollar la propuesta pedagógica que responda a las necesidades y problemática planteada anteriormente es necesario elaborar un esquema de plan de clase que describa la ruta a seguir en cada sesión teniendo en cuenta aspectos que faciliten el desarrollo de la misma, el cumplimiento de los objetivos y a su vez permita que los estudiantes alcancen los logros en el área de conocimiento desarrollado. Para ello se desarrolló el siguiente plan de clase.

Para comenzar, es necesario poner en contexto a las estudiantes, es decir, se muestra la relevancia del tema en la actualidad, en su vida, o se fijan paralelos con hechos ocurridos recientemente en su entorno, de esta forma las alumnas comprenden la importancia de cada tema en sus vivencias.

Luego, una vez contextualizada la clase, se debe entregar el conocimiento del tema sustentado en diversas fuentes bibliográficas que ofrezcan la posibilidad de contrastar diferentes puntos de vista sobre un solo tema. Mas tarde a partir de la información expuesta se realizan ejercicios de aplicación a los estudiantes, las cuales son actividades relacionadas, en las cuales se pretende que el alumno sea capaz de resolver un problema planteado sobre el tema. Estos ejercicios son de carácter individual, y deben ser lo suficientemente estimulantes para el estudiante con el propósito de medir sus conocimientos para resolver el problema propuesto.

Posteriormente, se realiza la evaluación en donde no solo se evalúan los alumnos, ya que también el docente debe ser capaz de realizar una autoevaluación en la que tiene en cuenta factores como el espacio, el tiempo, el procedimiento. Para realizar esta evaluación se deben tener en cuenta los estándares de cada grado y comprender que se pretende que el alumno mejore competencias y no memorice información.

Finalmente, se acuerdan tareas escolares las cuales están relacionadas directamente con el tema tratado en clase, además deben ser de fácil acceso para los estudiante, es decir, el estudiante puede acceder a diferentes medios de información con el fin de resolver la tarea y profundizar los conceptos vistos.

A continuación el plan de clase empleado en esta investigación:

4.4 Modelo Planeación de Clases

LICEO FEMENINO MERCEDES ÑARIÑO I.E.D

PLAN DE CLASE

Asignatura: Español

Fecha:

Profesora: Gloria Beatriz Padilla

Tema: Texto Argumentativo

Grado: 703

Jornada: Tarde

Hora: 3:25 - 4:40 pm

OBJETIVO	HABILIDAD	INDICADOR
Reconoce y produce textos argumentativos	Producción de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Produce un texto argumentativo con base en uno existente. - Expresa de forma escrita experiencias propias, ideas, sentimientos, empleando la estructura del texto argumentativo.

ETAPA	ACTIVIDAD	CRITERIO DE EVALUACIÓN
	<p>En primer lugar se realiza una lluvia de ideas con base en las preguntas hechas por el docente con el fin de identificar los conocimientos que tienen los alumnos con respecto a lo que es un texto argumentativo o un argumento.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Qué es un argumento? 2.- ¿Qué es argumentar? 3.- ¿Qué es un texto argumentativo? 4.- ¿Es importante argumentar? 5.- ¿Han utilizado argumentos? 6.- ¿En qué situaciones específicas has utilizado los argumentos? <p>Una vez se ha contextualizado la clase con la participación de las estudiantes, el docente reforzará y complementará los conocimientos de los estudiantes con una explicación mas amplia teniendo en cuenta conceptos como definición, intención y partes del texto argumentativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participación - Respeto

	<p>Luego, se realizará la lectura en voz alta del capítulo <i>Ventajas y Desventajas</i> del libro <i>El Nuevo Escriturón</i>. Alvarado et ál. (1995). El cual trata sobre el interés de convertir en desventajas los atributos de un personaje.</p> <p>Se interroga a las estudiantes sobre los aspectos positivos identificados en el personaje de la lectura y se propone que a través de un texto escrito conviertan estas cualidades en defectos, es decir deben convertir el texto previo que está a favor a un texto que esté en contra sustentado con los argumentos adecuados.</p> <p>Cuando las estudiantes han terminado la actividad como método de evaluación se realizará una socialización, es decir, las alumnas voluntariamente harán una lectura en voz alta de los escritos realizados, y se constatará que han comprendido o no el concepto de argumento y texto argumentativo.</p> <p>Finalmente, se realizará una lectura titulada igual que la primera <i>Ventajas y Desventajas</i>, sin embargo el tema es diferente ya que en esta ocasión deberán convertir en cualidades los defectos de un lugar para poder venderlo. La tarea que se propondrá es entonces escribir un texto argumentativo en el que muestren las ventajas de comprar y habitar este lugar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Creatividad - Orden - Intención - Redacción - Orden - Intención - Creatividad - Orden - Intención
--	---	---

MATERIALES Y RECURSOS	Tablero, Cuadernos
BIBLIOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> - https://elsigloveintiuno.files.wordpress.com/2008/01/argumentacion.pdf - https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4023/22/TEMA%209.LA%20ARGUMENTACION.pdf

5.- ANÁLISIS DE DATOS

5.1 Gestión de Análisis

Durante esta investigación se logró aportar información acerca del impacto de la escritura creativa en el proceso de producción escrita de textos con diferentes intenciones, es decir, se logró desarrollar texto de diferente tipología a partir de la escritura creativa, superando el problema retórico, uno de los inconvenientes a la hora de escribir. A su vez, se logró considerar la escritura creativa como solución al problema retórico se da reconocimiento a la audiencia a la cual se escribe, la intención que pretende el emisor.

En cuanto a las limitaciones que se presentaron para la realización de esta investigación se encuentra el corto tiempo para el reconocimiento de la población, la identificación del problema y el posterior diseño de la propuesta pedagógica que le diera solución. Además, los constantes cambios de horario y las actividades culturales en la institución perjudicaron el tiempo de intervención y ejecución del proyecto.

Adicionalmente, el análisis de datos se vio afectado en cuanto no fue posible acceder a las actividades realizadas durante la etapa de intervención, ya que estas fueron realizadas en su totalidad en los cuadernos de las estudiantes, y debido a la imposibilidad de acceder a ellos libremente la recolección de datos se vio perjudicada. No obstante, se espera que tanto el aporte teórico como el aporte práctico contribuyan a futuras investigaciones relacionadas con el tema de la escritura.

En el presente capítulo se muestran y analizan los resultados encontrados en esta investigación, los cuales son analizados a la luz de un sistema de categorías e indicadores relacionados con la producción escrita y la escritura creativa (Tabla 3). Asimismo el análisis de estos resultados permite transformar la información en conocimiento.

Para este propósito se utilizó la siguiente rúbrica de análisis:

CRITERIOS	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	ALTO	MEDIO	BAJO
Problema retórico	Los escritos desarrollan completamente un tema con una intención muy clara para una audiencia definida.	Los escritos desarrollan parcialmente un tema con una intención clara para una audiencia definida.	Los escritos desarrollan en poca medida un tema con una intención clara para una audiencia definida.
Escritura Creativa	Los escritos tienen detalles originales que contribuyen al entretenimiento del lector. El estudiante realmente utilizó su imaginación	Los escritos contienen algunos detalles originales que contribuyen al entretenimiento del lector. El estudiante ha tratado de usar su imaginación	Hay pocos detalles originales en los escritos. El autor parece no haber usado su imaginación

Tabla 3: Rúbrica de análisis de criterios

5.2 Análisis del Problema Retórico

De acuerdo a las actividades realizadas en el aula de clase en relación con la producción de texto y la escritura creativa como medio para superar el problema retórico se logra determinar que las estudiantes tuvieron un desempeño alto en cada una ellas cumpliendo así con los objetivos propuestos al inicio de la investigación.

Para empezar, en cuanto al primer indicador de esta categoría como primera actividad se planteó a las estudiantes escribir las instrucciones para realizar diferentes actividades, es decir, un texto instructivo (Anexo 5.2.1), para ello las alumnas recurrieron a los recuerdos alojados en su memoria acerca de la experiencia personal en el desarrollo de dichas acciones, ya que al momento de escribir no demostraron dudas en el modo de resolver el ejercicio y la mayoría de las estudiantes comenzó sus escritos realizando preguntas solo acerca de la ortografía de ciertas palabras que utilizaban. De esta manera, las estudiantes realizaron una recuperación de información, la cual debieron organizar y adaptar a la actividad propuesta.

En este momento de la actividad se evidencia lo que propone Ausubel, et al. (1987) cuando hace referencia a la estructura cognitiva en su teoría del aprendizaje significativo, ya que es el conocimiento sobre un tema específico, en este caso es el conocimiento que las estudiantes tienen de las acciones para realizar ciertas actividades, lo que permite establecer relaciones entre los nuevos conceptos y los existentes, estas relaciones se dan gracias a las ideas inclusoras del estudiante.

En este sentido, las estudiantes produjeron escritos claros y comprensibles en cuanto expresaron en forma clara y organizada una intención, explicar un proceso paso a paso, lo cual se afirmó con la lectura en voz alta de sus escritos al momento de la socialización.

En la segunda actividad desarrollada se propuso a las estudiantes describir objetos de uso común con base en preguntas dadas, es decir, las alumnas debían producir un texto descriptivo de acuerdo a una situación propuesta. Así, recurrieron de nuevo a sus conocimientos previos sobre los objetos para responder las preguntas y establecer relaciones entre las respuestas a cada pregunta con la nueva información que recibieron elaborando un significado global que fuera comprensible por medio de la escritura, tal como lo sugiere Cassany en su definición de la misma.

Los resultados de la actividad fueron de desempeño alto, ya que las estudiantes con base en las preguntas construyeron un texto completo describiendo cada una de las partes del objeto y su utilidad cumpliendo con las normas de coherencia y cohesión textual, además se evidenció uso de los signos de puntuación adecuados, lo cual se corroboró durante la socialización en voz alta de los textos (Anexo 5.2.2). Lo anterior da cuenta de un proceso elaborado por las estudiantes, el cual parte de recordar la información que tiene acerca de los objetos a describir para luego realizar una selección y organización de la misma, lo cual genera la principal diferencia entre los textos de las estudiantes, ya que cada una organizó la información de forma diferente.

Luego realizaron la selección de los rasgos léxicos, sintácticos y ortográficos, lo cual resuelven haciendo preguntas en voz alta sobre el uso de sinónimos, reglas ortográficas y palabras específicas. En el momento de la socialización en voz alta, las estudiantes descubrieron algunos errores en sus escritos e hicieron una pausa para corregirlos inmediatamente, dando paso a la etapa de revisión de su texto. De esta manera,

tal como lo propone Flower y Hayes las estudiantes siguieron un proceso de escritura para elaborar sus textos comenzando por resolver su problema retórico teniendo en cuenta la audiencia y la intención de su texto.

Por lo anterior, se puede afirmar que las estudiantes tuvieron un desempeño alto en esta categoría debido a los resultados de los procesos seguidos por ellas en la elaboración de los textos, ya que lograron expresar de forma escrita y comprensible diferentes intenciones y por ello fueron capaces de producir textos de diferentes géneros con base en situaciones planteadas, de esta manera la intención inicial dar instrucciones o describir modeló el discurso de las estudiantes y la interpretación del lector, así como lo propone Escandell (1996) en cuanto la intención es el propósito o finalidad que se desea conseguir.

5.3 Análisis de la Escritura Creativa

En cuanto a la escritura creativa como solución al problema retórico se realizaron tres actividades con las cuales se presentaron diferentes situaciones a partir de las cuales las alumnas debían producir un texto similar incluyendo factores de su contexto, realidad o imaginación.

En la primera actividad, a partir de una lectura que relataba el origen del nombre de una persona, se propuso a las estudiantes escribir el origen del nombre de ellas y de sus parientes teniendo en cuenta el carácter y comportamiento de ellos. También se indicó a las estudiantes que podían tener en cuenta aspectos históricos, religiosos, culturales para enriquecer dicha narración. De esta manera se da lugar a lo propuesto por el autor Timbal-Duclaux, quien sugiere que ningún texto es creado a partir de la nada, por el contrario es creado con base en la lectura y conocimientos de otros autores o escritos. Con respecto a lo mencionado anteriormente las estudiantes combinaron lo que estaba hecho para producir algo nuevo centrado en su personalidad y en el contexto que las rodea adecuando para ello vocabulario específico, propio de su contexto con el fin de producir un texto creativo que demostró la capacidad de las estudiantes por interpretar y recrear la realidad, lo cual refleja un nivel alto de desempeño en el primer indicador de esta categoría (Anexo 5.3)

La siguiente actividad en la que tenían como objetivo escribir una nota con palabras que comenzaran por la misma letra, las estudiantes se mostraron inseguras al inicio de la actividad y manifestaron que no había palabras suficientes para hacer ese tipo de escritos, sin embargo al escuchar los ejemplos comenzaron a escribir en los cuadernos, haciendo

preguntas acerca de la ortografía de ciertas palabras. Lo anterior se relaciona con el concepto de imaginación propuesto por Vigotsky (1987) la cual depende de las experiencias y los elementos reales de los que disponga el estudiante, en cuanto más expuesto se encuentre a ellas más productiva será su actividad imaginativa. Así, cada estudiante comenzó por lo que sabía acerca de culturas, mitos, leyendas, experiencias y el conocimiento de los miembros de su familia para integrarlos con las nuevas ideas y producir un texto narrativo de manera creativa (Anexo 5.3)

La escritura creativa también se vio reflejada en la producción de un texto argumentativo, allí las alumnas debieron escribir las desventajas que traían las cualidades de un sujeto en la vida de su novia y explicar el porqué de estos argumentos. En este sentido, las estudiantes tuvieron que adecuar las palabras que les servirían para elaborar su texto argumentativo. La creación de este texto fue más rápida y las alumnas reflejaron más seguridad a la hora de escribir, ya que a partir de su imaginación y centradas en su personalidad las estudiantes encontraron la forma de convertir las cualidades del personaje en defectos.

De esta manera, como sugiere Álvarez (2009) las estudiantes combinaron acciones, propusieron ideas, y realizaron asociaciones de comparación y permutación de información con el fin de armonizar los aspectos lúdicos y racionales. En este orden de ideas, los escritos de las estudiantes tienen detalles originales que los diferencian del texto modelo, es decir las estudiantes interpretaron y recrearon la realidad manera única, por ello al tener detalles propios de cada una de ellas se produjo curiosidad en el lector y la audiencia en general.

El segundo indicador de la escritura creativa tuvo un nivel de desempeño alto ya que las estudiantes produjeron textos de diferentes tipologías de manera creativa, en consecuencia los escritos hechos por las estudiantes tenían detalles originales que contribuyeron al entretenimiento del lector, por ende la estudiantes realmente utilizaron su imaginación al lograr la combinación de hechos e ideas existentes con lo nuevo que venía a su mente y la información suministrada en forma de ejemplo.

CONCLUSIONES

En el desarrollo de la presente práctica investigativa con estudiantes del grado 703 de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño surgieron aspectos que son de gran importancia en cuanto a la forma de abordar el tema de la producción textual. Para empezar es importante resaltar el logro que tuvieron las estrategias didácticas basadas en la producción de texto de diferentes géneros, puesto que los resultados indicaron una respuesta positiva en el impacto de la escritura creativa en la producción escrita. En este sentido se podría decir que se cumplió con los objetivos de la investigación, ya que siempre se tuvo como punto de partida un texto para la elaboración de nuevos escritos por parte de las estudiantes.

Para la elaboración de estos nuevos textos las estudiantes tuvieron como base la contextualización previa que se realizaba en los primeros momentos de las sesiones, además tenían la oportunidad de establecer relaciones entre estas ideas nuevas y sus conocimientos o experiencias dando lugar a textos creativos, lo cual demostró un mejoramiento en el proceso escritor.

Asimismo, las estudiantes reflejaron fortalecimiento en el proceso de escritura ya que durante el desarrollo de las sesiones lograron afianzarse en este proceso, desarrollando de una forma más segura los subprocesos que este proceso acarrea, organizaban sus ideas realizando jerarquización de las mismas, adecuaban un léxico para expresar de manera coherente la intención que se proponía en un inicio, y luego antes o durante la socialización de sus textos las estudiantes realizaban la revisión de los mismos.

A partir de lo anterior, las estudiantes demostraban interés por revisar y corregir sus errores, lo cual reflejaba un espíritu trabajador y comprometido con el aprendizaje ya que también durante la producción de los textos las estudiantes se interesaban por el conocimiento de reglas ortográficas, sinónimos, significados de palabras y uso de conectores con el fin de lograr un escrito claro y coherente.

A partir de este proceso de enseñanza de la escritura como proceso a partir de la escritura creativa también se fortalecieron las relaciones personales con las estudiantes, ya que a medida que avanzaban las sesiones las alumnas mejoraban su disposición para trabajar en el aula, manifestando más interés por conocer el uso de reglas y vocabulario. De este modo el docente investigador asumió un rol de asesor puesto que indicaba a las

estudiantes el modo de continuar sus escritos sin alterar el contenido de los mismos. De lo anterior se resalta la importancia del ambiente escolar para el desarrollo adecuado de las didácticas de enseñanza. De este modo, es necesario implementar estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura que motiven e inviten al estudiante a tener gusto por la ella.

Con base en lo anterior, también se desarrolló en las estudiantes el pensamiento de la necesidad de la escritura como facultad para comunicar, para ello se da importancia al proceso en el que se construye sentido para lograr diferentes propósitos, igualmente el desempeño alto en las actividades de clase benefició los resultados académicos de las estudiantes en el área de español y literatura.

Por último, para incentivar el proceso de la escritura en los estudiantes es necesario crear una motivación a través de estrategias didácticas que estimulen la creatividad y la imaginación, lo cual facilita y motiva el aprendizaje de reglas establecidas por la lengua española. De esta forma se destaca el potencial de cada uno de los estudiantes quienes a través de sus textos expresaron sus experiencias y conocimientos.

Bibliografía

- Alvarado, M., & Bombini, G. (1995). *El nuevo Escriturón*. México, D.F.: LIBROS DEL RINCON SEP.
- Ausubel, D. (1987). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico, D.F.: Editorial Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology : a cognitive view*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Becker, H. (1958). Problems of Inference and Proof in Participant Observation'. *American Sociological Review*, 23.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blández Ángel, J. (2000). *La investigación-acción, un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Cassany, D. (1987). Describir el escribir. *Cómo se aprende a escribir*.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 63-80.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. *col. Papeles de pedagogía*, 42.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. *Cognitive Processes in Writing*.
- Flower, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing*. Illinois: SIU Press.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 365-387.
- Galaburri, M. L. (2005). *La enseñanza del lenguaje escrito en la educación básica*:. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Hayes, J. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*.
- Herrera, Á. M. (2009). El Constructivismo en el Aula. *Innovacion y Experiencias Educativas*, 10.
- Hilda, L. d. (1997). *Cambiando a través de la*. Caracas.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- López, B. S., & Recio, H. (1998). *Creatividad y Pensamiento Crítico*. Mexico : EDUSAT.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata., S.L.

- Nariño, I. L. (2015). *Manual de Convivencia*. Bogotá.
- QUIROGA, Y. P. (2011). *PLAN LECTOR: MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA*. Bogotá: Tesis de pregrado.
- RODARI, G. (2002). *GRAMATICA DE LA FANTASIA:INTRODUCCION AL ARTE DE CONTAR HISTORIAS*. Barcelona: Del Bronce.
- Rodríguez, M. I. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodar. *EDU CERE*, 83-87.
- Santiváñez, V. (10 de 08 de 2016). *Documents.mx*. Obtenido de Documents.mx:
<http://documents.mx/documents/didactica-y-el-constructivismo.html>
- Timbal-Duclaux, L. (1993). *Escritura Creativa*. Madrid: EDAF.
- van Dijk, T. (2011). Discourse and knowledge. *Handbook of discourse analysis*, 587-603.
- Vidal, V. E. (1996). *Introduccion a la Pragmatica* . Barcelona: Editorial Ariel, S.A. .
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Ciudad de la Habana: Científico Técnica .

ANEXOS

Anexo 1.2.1 DIARIO DE CAMPO 1

LA ESCRITURA CREATIVA EN EL MEJORAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

FECHA: MARZO 2 DE 2016

HORA: 3:25 PM – 4:45 PM

LUGAR: i.e.d Liceo Femenino Mercedes Nariño – Salón 6

OBJETIVO: Reconocer la población de la investigación

Descripción:

A las 3:25 pm las estudiantes ingresan al salón de clases luego de escuchar el timbre, saludan a la profesora que las espera en el aula, algunas de las estudiantes entran al salón ingiriendo alimentos por lo cual la docente titular llama la atención y les sugiere guardar lo que comen y prepararse para la clase. Otras estudiantes ingresan y se organizan en grupos para dialogar entre ellas y las demás alistan sus cuadernos y su lugar de trabajo.

La docente cierra la puerta del salón, saluda a las niñas y ellas se ponen de pie para responder el saludo y esperan a que ella les dé la orden de tomar asiento, luego llama a la presidenta del curso, quien es la estudiante encargada de llevar el formato de asistencia y observaciones diarias del grupo. La docente llama la atención en repetidas ocasiones a las estudiantes debido a las constantes interrupciones con comentarios en voz alta, risas, gritos, alumnas de pie, etc.

La docente llama lista y pregunta por excusas y justificaciones a las inasistencias de algunas estudiantes a la clase anterior. La profesora pide a las estudiantes que abran sus cuadernos, dice la fecha y les recuerda que deben utilizar color negro o azul para escribir en los cuadernos.

La profesora explica a las estudiantes la definición oración y sus partes: sujeto y predicado; luego indica a las estudiantes la actividad a realizar individualmente durante el tiempo restante, identificar el sujeto y predicado de las oraciones indicadas, completar un texto con el sujeto o el predicado según corresponda. Mientras las estudiantes resuelven la actividad, la docente selecciona una estudiante de cada fila para que revisar si sus compañeras hicieron o no la tarea asignada la clase pasada. Luego llama a quienes

hicieron la tarea para revisar ortografía y redacción.

Durante la revisión de la tarea la mayoría de las estudiantes trabaja en sus cuadernos, sin embargo hay otras que permanecen haciendo trabajos de otras áreas, o no escriben nada y hacen letreros o dibujos en el cuaderno, la docente llama la atención en repetidas ocasiones por situaciones relacionadas con la disciplina, ya que un grupo de estudiantes se arroja algunos útiles escolares que comparten entre ellas de una fila a otra, hablan con compañeras de las otras filas y se ríen de manera ruidosa. Una estudiante le contesta inapropiadamente (voz alta y gestos con la mano) a la docente diciéndole que no está haciendo nada y le dice que se le quedó la cartuchera y por esta razón interrumpe constantemente a sus compañeras. La docente le sugiere que debe estar más atenta a sus objetos personales porque genera distracción durante todas las actividades que se asignan.

Cuando la profesora termina de revisar los cuadernos de las niñas que hicieron la tarea, pregunta al grupo si alguna ha terminado la actividad para que pueda leer sus respuestas en voz alta, 5 estudiantes levantan la mano y la docente da la palabra, además llama la atención porque algunas estudiantes interrumpen a las compañeras. La docente continúa escuchando las respuestas de las compañeras y les califica con un punto la participación en clase.

Al finalizar la clase la docente deja un ejercicio más como tarea para la próxima clase y le recuerda a las estudiantes que deben sumar puntos resolviendo actividades, participando en clase y haciendo tareas. Algunas estudiantes no escuchan estas indicaciones guardan sus útiles, se levantan y comienzan a preguntar si pueden salir del aula para la otra clase. La docente les dice que pueden salir, algunas niñas se despiden y salen del aula.

Anexo 1.2.2 DIARIO DE CAMPO 2**LA ESCRITURA CREATIVA EN EL MEJORAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN****ESCRITA****FECHA:** MARZO 9 DE 2016**HORA:** 3:25 - 4:40 PM**LUGAR:** i.e.d Liceo Femenino Mercedes Nariño – Salón 6**Descripción:**

A las 4 de la tarde las estudiantes ingresan al salón, la profesora las espera en el aula y se saludan.

Algunas estudiantes se acercan a la profesora para comentarle que no terminaron la actividad asignada la clase pasada por diferentes razones, la docente les dice que no hay excusas porque ellas conocen el reglamento y deben cumplir con sus deberes. Las estudiantes se organizan en sus puestos, alistan sus útiles escolares. La presidenta del grupo entrega el control a la profesora y regresa a su puesto, la docente saluda, las niñas se ponen de pie y responden, luego me presenta al grupo como profesora-investigadora y les comenta a las estudiantes que yo acompañaré y guiaré el proceso académico de ellas.

Las estudiantes saludan y toman asiento.

La docente llama lista y firma el control.

La profesora realiza una lectura llamada el “Robo Misterioso”, una narración incompleta a la cual le falta información. La actividad consiste en completar la narración escribiendo las descripciones y detalles que hacen falta, incluyendo testimonios y nuevas acciones que la completen. La mayoría de las estudiantes permanecen atentas y con la cabeza levantada escuchando las indicaciones de la docente, mientras algunas niñas están distraídas haciendo gestos o riendo. Luego de explicar la actividad, algunas estudiantes hacen preguntas sobre lo que tienen que hacer, la profesora explica de nuevo y llama la atención de las niñas que han estado riendo e interrumpiendo la explicación. Algunas niñas levantan la mano para solicitar que sus escritos sean revisados, yo me acerco a leer lo que han hecho les hago correcciones en cuanto al vocabulario empleado ya que es demasiado coloquial, la ortografía y el orden de las ideas, luego les explico la manera de hacerlo.

Al recorrer el salón percibo que algunas estudiantes no han escrito nada y se quedan quietas en sus puestos. Por el contrario, otras estudiantes escriben, solicitan revisión o

asesoría sobre sus escritos en cuanto a ortografía, sinónimos, vocabulario y forma en la que están desarrollando el texto. En cuanto a las observaciones dadas, las estudiantes son receptivas y corrigen lo que se indica pidiendo una posterior revisión. Algunas estudiantes preguntan con insistencia qué hay que hacer porque no les quedó clara la instrucción y muestran dudas acerca de qué escribir.

La profesora pide a una niña de cada fila para que revise quien hizo la tarea, recibe el reporte y escribe los puntos negativos en la planilla. Suena el timbre que anuncia el cambio de clase, la profesora les dice que terminan la actividad en casa y que pueden salir del salón. Algunas estudiantes se despiden y salen del aula.

ANEXO 5.2.1DIARIO DE CAMPO 3

LA ESCRITURA CREATIVA EN EL MEJORAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN

ESCRITA

FECHA: MARZO 18 DE 2016

HORA: 4:00-5:00

LUGAR: i.e.d Liceo Femenino Mercedes Nariño – Salón 6

Objetivo: Producir un texto instructivo de actividades de rutina

Actividad: Organizar las instrucciones para tomar una ducha.

Escribir las instrucciones para realizar actividades de rutina

Descripción:

Las estudiantes ingresan al salón, saludan a las docentes y se dirigen a sus puestos. Algunas ponen el cuaderno de español sobre la mesa y otras estudiantes se quedan de pie reunidas en el puesto de otra compañera hablando y riendo ruidosamente. La profesora les pide que se sienten en sus puestos, cierra la puerta y pide el control de asistencia a la presidenta del salón. Unas estudiantes que se encuentran en la parte de atrás del salón continúan riéndose y haciendo comentarios con palabras inadecuadas en voz alta. La docente le llama la atención y realiza la anotación de ellas en el control por indisciplina. La docente llama a lista y les comenta a las estudiantes que ese día yo estaré a cargo de la clase de español porque ella tiene una reunión de departamento, por lo tanto les dice que espera la colaboración y el respeto con la clase. La docente sale y a las 4:15 de la tarde doy comienzo a la sesión a mi cargo.

Comencé por explicar a las niñas qué era un texto instructivo, su utilidad y su estructura. Durante la explicación hubo varias interrupciones debido a los constantes llamados de atención que fue necesario hacer a estudiantes que continuaban con comentarios y risas en la parte de atrás del salón. Sin embargo, la mayoría de las estudiantes demostró actitud de interés en el tema participando y haciendo aportes sobre el tema. Luego de explicar el concepto se preguntó a las niñas sobre dónde encontrábamos instrucciones, algunas niñas gritaron las respuestas para lo que fue necesario hacer una pausa para explicar el modo de participación en clase por turnos luego de haber levantado la mano sin interrumpir al compañero. Al darle la palabra a las niñas respondieron a mi pregunta diciendo que encontrábamos instrucciones en el champú, en las sopas de sobre, en los electrodomésticos, en el transmilenio, en las etiquetas de la ropa, etc. Después de esto,

realicé la lectura *Las Aventuras de Crapul*, del libro el Nuevo Escriturón, la cual presenta dos personajes en una situación fantástica, los dos deben resolver un inconveniente en cuanto al orden de unas instrucciones para realizar una acción (bañarse). Hago el dictado de las instrucciones para que las niñas las copien en el cuaderno, y posteriormente enumeren en orden correcto los pasos para bañarse. Luego de copiar las instrucciones las estudiantes comienzan a enumerar los pasos desde el primero hasta el último. Cuando unas estudiantes terminan el ejercicio reviso los cuadernos para revisar el orden y la ortografía de lo copiado. Se realizan correcciones individuales para dar tiempo a que todas logren terminar la actividad. Luego, de revisar aproximadamente 13 cuadernos y realizar las respectivas correcciones individuales se le pide a una de las estudiantes que lea en voz alta el orden en el que organizó las instrucciones con el fin de unificar los resultados de la actividad. En este momento se vuelve a llamar la atención a las estudiantes de la parte de atrás del salón ya que interrumpen constantemente a la compañera que está leyendo, hacen repetir las instrucciones y no están atentas a las instrucciones de clase. Cuando ya se ha unificado el resultado de la actividad, les digo que presten atención a la tarea para la próxima clase, leo el texto *instrucciones Inútiles* del mismo libro, les indico que tal como la actividad en clase, deben escribir las instrucciones suficientes y detalladas para realizar otras actividades que son mas simples (sacar piojos de la cabeza de otro, comer un taco con mucha salsa, sacar un cuaderno de la maleta). Las estudiantes copian la tarea en el cuaderno, unas preguntan si hay que escribir el paso a paso de esas actividades, yo respondo que deben ser lo mas específicas posible, mientras otras estudiantes se ríen durante la explicación de la tarea. En ese momento las estudiantes comienzan a guardar sus útiles y preguntan entre ellas la hora, luego se dirigen a mí para preguntar si pueden salir del salón. Algunas estudiantes se acercan para pedir que les revise la actividad desarrollada en clase. Finalmente, las estudiantes se despiden y salen del salón.

Anexo 5.2.2 DIARIO DE CAMPO 4

LA ESCRITURA CREATIVA EN EL MEJORAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

FECHA: MARZO 30 DE 2016

HORA: 4:00-5:00

LUGAR: i.e.d Liceo Femenino Mercedes Nariño – Salón 6

Actividad: Describir detalladamente objetos con base en preguntas dadas.

Objetivo: Producir un texto descriptivo de objetos

Descripción:

Las estudiantes ingresan al salón al escuchar el timbre, se dirigen a sus puestos y se acercan a preguntarme si voy a revisar la tarea. Les respondo que si. A las 4:10 se cierra la puerta del salón y la docente titular comienza llamar lista, al notar que aun faltan muchas estudiantes en el aula, pide el control y anota el retardo de las estudiantes, mientras está en este llamado las estudiantes ausentes llegan a la puerta y golpean, la docente autoriza abrir la puerta solo después del llamado a lista. La docente me da la palabra a mí para comenzar con la actividad del día, saludo a las niñas y ellas se ponen de pie para responder, luego les digo que se sienten, alisten sus cuadernos y sus esferos.

Para comenzar, hago una breve explicación sobre lo que es descripción, les pido a algunas de las estudiantes que describan compañeras u objetos que se encuentren en el salón. Las estudiantes levantan la mano para participar voluntariamente y realizan su participación, sin embargo es necesario llamar la atención a un grupo de estudiantes porque están haciendo comentarios en voz alta e interrumpen a las que participan en la clase, luego de escuchar varias estudiantes, hago una lectura titulada *Para Volverse Chino* la cual a partir de unos personajes y situación fantásticos se propone hacer la descripción detallada de un tenedor, esta descripción debió realizarse de acuerdo a preguntas propuestas en la misma lectura:

¿Para qué sirve un tenedor?, ¿En cuántas partes se puede dividir?, ¿Cuáles son?

¿Cómo es cada una de esas partes y por qué son así? Las estudiantes escuchan atentamente las preguntas y las respuestas de la situación. En este momento me detengo en la lectura del texto e interrogo a las niñas acerca si notan la forma en la que están describiendo el objeto, algunas estudiantes dicen que es muy exagerado. Luego de leer el

texto completo, le indico a las estudiantes que deben realizar el mismo proceso de descripción de otros objetos respondiendo las mismas preguntas propuestas en el ejemplo anterior. Las estudiantes toman nota de las preguntas y los objetos a describir. Cuando toman nota de la información necesaria, las estudiantes comienzan a trabajar en forma individual en sus cuadernos mientras yo recorro el salón revisando el trabajo de las estudiantes. Algunas niñas me preguntan sobre la ortografía de algunas palabras, los sinónimos o el nombre de algunas de las partes de los objetos a describir. Durante el recorrido pude observar que la mayoría de estudiantes elaboraron un solo texto que respondía a las preguntas, es decir construyeron un solo texto con las respuestas, en la mayoría de los casos el texto contenía la puntuación y la coherencia adecuada, en los casos que no había puntuación o conectores adecuados los sugerí y por eso expliqué en forma general a todas las estudiantes que era importante utilizar los signos de puntuación y conectores adecuados para que el texto fuera comprensible. Después de escuchar esto, algunas estudiantes decidieron borrar lo que habían hecho y comenzaron de nuevo.

Las estudiantes que terminan la descripción del primer objeto se acercan a mí para que revise sus escritos y corroborar que lo están haciendo bien, hago las sugerencias y correcciones pertinentes en cuanto a la ortografía, a casi todas las niñas les explico el uso de la coma. En ese momento suena el timbre, por lo cual reitero en voz alta la importancia del uso de los signos de puntuación, y de la claridad en las descripciones. Las niñas recogen sus útiles, se despiden de las docentes y salen del salón para su siguiente clase.

Anexo 5.3: DIARIO DE CAMPO 5

LA ESCRITURA CREATIVA EN EL MEJORAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

FECHA: ABRIL 6 DE 2016

HORA: 4:00 – 5:00 pm

LUGAR: i.e.d Liceo Femenino Mercedes Nariño – Salón 6

Actividad: Escribir el posible origen del nombre de sus parientes teniendo en cuenta la personalidad y comportamientos de ellos.

Objetivo: Producir un texto narrativo acerca del origen de ciertos nombres


Descripción:

Llego a las 3:15 al salón, las niñas se encuentran fuera del salón terminando de almorzar, cuando suena el timbre ellas recogen sus maletas del suelo e ingresan al salón. Unas dejan la maleta en el puesto y vuelven a salir para hablar con otras compañeras que aun no entran al aula. Cuando llega la profesora titular las estudiantes entran, la presidenta entrega el control diario. Cuando saludo al grupo las niñas se ponen de pie, se sientan. Un grupo de niñas tienen audífonos conectados al celular por lo cual la profesora titular llama la atención y les advierte sobre las consecuencias disciplinarias que eso tendría. La profesora me da la palabra para comenzar mi intervención. Comienzo realizando la lectura titulada *Nombrario*, primero doy la definición que esta lectura propone, un diccionario con la definición y una pequeña historia de los nombres de todas las personas del mundo, continuo con el ejemplo que presenta el libro. Las estudiantes escuchan la lectura y no surgen preguntas al respecto. Después, planteo la actividad propuesta en el mismo texto, la cual consiste en definir uno de los nombres que se encuentra allí, copio los nombres en el tablero para que ellas escojan el nombre que desean definir. Además, explico a las estudiantes que pueden utilizar todos los recuerdos de su memoria, lugares, objetos, personas, temas vistos en otras clases, experiencias, etc. para enriquecer la definición del nombre escogido. Las estudiantes comienzan a escribir las definiciones, se mantienen concentradas en silencio. Levantan la mano para preguntar acerca de la ortografía y el contenido de su texto. Antes de revisar los textos, les pregunto a las estudiantes quienes querían leer su texto. Las niñas alzan la mano para participar, la primera niña comienza a leer su texto el cual habla sobre la cultura egipcia, el texto

es coherente, claro y la niña realiza entonaciones adecuadas. Las otras estudiantes utilizaron elementos de la naturaleza, lugares, paisajes, nombres de ciudades, nombres de guerreros, los textos leídos en voz alta fueron coherentes. No obstante cuando alguna de las estudiantes al momento de leer en voz alta su escrito percibió un error en su producción, hizo una pausa se inclinó en su puesto y corrigió, luego pidió permiso para volver a empezar la lectura de su texto, esta segunda lectura presentó un escrito de alto nivel de desempeño. Le di la palabra a las niñas que estaban calladas y no levantaron la mano, ellas no quisieron leer. Se terminó de escuchar a las estudiantes que quisieron participar voluntariamente, razón por la cual la profesora titular dio un punto a aquellas niñas que participaron.

A continuación, se les explicó a las estudiantes que debían hacer un nombrario con los miembros de su familia y que al igual que en la actividad ellas podía valerse de todo lo que se les ocurriera. Las niñas copiaron la tarea en el cuaderno alistaron la maleta, se despidieron y fueron saliendo del salón

ANEXO 5.4


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad de Pedagogía</small>	FORMATO		
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN		
Código: FOR026INV	Versión: 01		
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página XI de 59		

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

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

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica			
Título del proyecto de investigación			
Descripción breve y clara de la investigación			
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación			
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación			
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) :		
	N° de Identificación:	Teléfono	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Saludarse es educarse</small>	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 59	

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo

: _____

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de

Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección:

Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico:

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma,

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación